

ZOFIA ZASACKA

orcid: 0000-0002-3437-5578

e-mail: z.zasacka@bn.org.pl

Książki i literatura w przedszkolach – początki socjalizacji do czytania

DOI: 10.36155/RBN.52.00001

Czytanie, w przyjętym tu rozumieniu, jest to wielowymiarowy proces tworzenia znaczenia. Angażuje zespół zintegrowanych ze sobą umiejętności pozwalających na dosłowne i przenośne rozumienie tekstu, a także na refleksję nad nim, jego ocenę, wykorzystanie, a także umiejętność zaangażowania się w lekturę. Zaangażowanie w czytanie oznacza zaciekawienie tekstem i umiejętność czerpania satysfakcji z jego poznania¹. Kontakt z kulturą czytelnictwa i literacką jest niezbędny w harmonijnym rozwoju dziecka we wszystkich sferach: społecznej, emocjonalnej, moralnej, poznawczej, komunikacyjnej². Odbywa się w kontekście społeczno-kulturowym, bowiem praktyki czytelnicze mają też

1 P. A. Alexander, E. Fox, *Adolescents as readers*, w: *Handbook of reading research*, vol. 4, ed. by M. L. Kamil, P. D. Pearson. E. B. Moje, P. B. Afflerbach, New York, London 2011, s. 163–167 – https://www.academia.edu/37378132/Handbook_of_Reading_Research_IV_Kamil_Pearson_2011_pdf [dostęp: 13.07.2021], por. *Rozumienie czytanego tekstu – założenia teoretyczne (reading framework)*, na podstawie *PISA 2018 Assessment and analytical framework*, oprac. K. Biedrzycki, W. Dobosz-Leszczyńska, J. Burski – <http://www.ibe.edu.pl/images/download/PISA/Rozumienie-czytanego-tekstu.pdf> [13.07.2021]; *PISA 2018 Draft Analytical Frameworks May 2016*, PISA 2018, OECD, s. 10–12 – <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> [13.07.2021].

2 A. Brzezińska, *Gotowość do czytania i pisanie i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, w: *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, red. A. Brzezińska Warszawa 1987, s. 30–38; *Handbook of reading research*, vol. 3, ed. by M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr, New York 2000 – https://s3-us-west-2.amazonaws.com/tandfbis/rt-files/docs/Handbook+of+Reading+Research+Volume+III+-+9780805823981_text.pdf [13.07.2021].

wymiar społeczny i rozgrywają się określonym świecie społecznym³. Socjalizacja z perspektywy socjologicznej, jak ujął jej istotę Basil Bernstein, są to procesy uspołecznienia jednostki powodujące, że wzory zewnętrzne, praktykowane w otaczającym dziecko świecie społecznym stają się wewnętrzne. Zadaniem badacza jest śledzenie „jak zasady te przekształcane są w proces, dzięki któremu to, co wewnętrzne, zyskuje początkowy kształt oraz jak kształt ten przetwarzany jest przez jednostkę w jej spotkaniach ze światem”⁴. Socjalizacja do czytania rozpoczyna się w momencie, kiedy w otoczeniu dziecka pojawia się tekst i książka⁵. Sposób, w jaki czytanie i kultura pisma są przekazywane zależy od wzorów i norm piśmienności praktykowanych w środowisku społecznym dziecka⁶. Najwcześniejsze w życiu dziecka są procesy socjalizacji pierwotnej – transmisji wzorów kulturowych w rodzinie i wśród najbliższych, które, jeśli są skuteczne, prowadzą do tego, że praktyki piśmienne (czynności pisania i czytania), w tym także lektura książkowa, stają się czynnością „oczywistą”, jedną z wielu aktywności określanych przez wartości uznawane i realizowane⁷. Jeśli ten etap socjalizacji jest udany, to zgodnie z teorią Pierre’a Bourdieu⁸, oznacza to, że praktyki czytelnicze mieszczą się w formule tworzącej je, w habitusie, dając jednostce odpowiednie dyspozycje do podjęcia takiej aktywności. Socjalizację w rodzinie wspiera socjalizacja wtórna odbywająca się ramach instytucjonalnych np. w przedszkolu. Aby czytanie stało się dla dziecka praktyką niezbywalną

3 E. Long, *O społecznej naturze czytania*, „Teksty Drugie” 2012, nr 6 (138), s. 136–166 – [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2012-t-n6_\(138\)/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2012-t-n6_\(138\)-s136-166/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2012-t-n6_\(138\)-s136-166.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2012-t-n6_(138)/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2012-t-n6_(138)-s136-166/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2012-t-n6_(138)-s136-166.pdf) [13.07.2021].

4 B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przeł. Z. Bokszański, A. Piotrowski, Warszawa 1990, s. 270; J. Chomczyńska-Rybaka, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa 2011, s. 154–186; G. J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przeł. M. Durska, Warszawa 2007.

5 *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to Grade 3. A meta-analytic review*, conducted by M. Sénéchal for the National Center for Family Literacy, Portsmouth (NH) 2006 – https://lincs.ed.gov/publications/pdf/lit_interventions.pdf [13.07.2021]; por. M. Sénéchal, L. Young, *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to Grade 3. A meta-analytic review*, „Review of Educational Research” 2008, nr 78, s. 880–907; J. Carpentieri, K. Fairfax-Cholmeley, J. Litster, J. Vorhaus, *Family literacy in Europe. Using parental support initiatives to enhance early literacy development*, London 2011 – <http://www.nrcd.org.uk/?p=795> [13.07.2021]; S. L. Klauda, *The role of parents in adolescents' reading motivation and activity*, „Educational Psychological Revue” 2009, nr 21, s. 325–363.

6 *Situated literacies. Reading and writing in context*, ed. by D. Barton, M. Hamilton, R. Ivanič, London, New York 2010; S. B. Heath, *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge 1984.

7 G. Kraykamp, *Literary socialization and reading preference. Effects of parents, the library and the school*, „Poetics” 2003, nr 31, s. 235–258.

8 P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądownia*, przeł. P. Biłos, Warszawa 2005.

i dostarczającą przyjemności niezbędny jest proces socjalizacji do czytania trwający od najwcześniejszego dzieciństwa. Polega on na systematycznym kontakcie z książkami m.in. na wspólnym z opiekunami ich wybieraniu, czytaniu, opowiadaniu, oglądaniu, słuchaniu – zabawie z nimi związanej⁹. Pozytywne i różnorodne doświadczenia z wczesnego dzieciństwa stanowią ważne przygotowanie dla umiejętności pisania i czytania rozwijanych w trakcie samodzielnych lub pierwszych szkolnych lektur, a przede wszystkim do stosunku do praktyk czytelniczych. Przedszkolne doświadczenia związane z rozumieniem i odbiorem tekstu czytanego przez opiekuna; samodzielne i wspólne oglądanie książek stanowi bazę dla rozwoju umiejętności i motywacji czytelniczych na kolejnych etapach edukacji. Doświadczenia dzieci nabywane w okresie przed obowiązkową edukacją szkolną związane z językiem, mową i kulturą czytelniczą – a więc z tekstem i pismem, pierwsze oralne i piśmienne umiejętności nazywane są w naukowej literaturze angielskojęzycznej „emergent literacy”¹⁰, która w polskim tłumaczeniu została nazwana „wczesną alfabetyzacją”¹¹. Pierwsze kontakty małego dziecka z książką i literaturą w polskich studiach traktowane są też jako inicjacje czytelnicze bądź literackie, jako kształtowanie dziecięcej recepcji literackiej¹². Dziecięcy odbiorca wspierany przez dorosłego pośrednika, poprzez grę i zabawę poznaje utwory literackie¹³.

9 M. Sénéchal, J. A. LeFevre, B. L. Smith-Chant, K. V. Colton, *On refining theoretical models of emergent literacy. The role of empirical evidence*, „Journal of School Psychology” 2001, t. 39, nr 5, s. 439–460, https://www.academia.edu/4188439/On_Refining_Theoretical_Models_of_Emergent_Literacy_The_Role_of_Empirical_Evidence [13.07.2021]; A. G. Bus, M. H. van Ijzendoorn, A. D. Pellegrini, *Joint book reading makes for success in learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy*, „Review of Educational Research” 1995, nr 65, s. 1–21 <https://core.ac.uk/download/pdf/15589611.pdf> [13.07.2021]; M. Sénéchal, *Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differently related to Grade 4 reading comprehension, fluency and reading for pleasure*, „Scientific Studies of Reading” 2006, nr 10, s. 59–87 – https://www.researchgate.net/publication/228340083_Testing_the_Home_Literacy_Model_Parent_Involvement_in_Kindergarten_Is_Differentially_Related_to_Grade_4_Reading_Comprehension_Fluency_Spelling_and_Reading_for_Pleasure [13.07.2021].

10 M.in. G. J. Whitehurst, C. J. Lonigan, *Child development and emergent literacy*, „Child Development” 1988, nr 69, s. 848–872. Ch. J. Lonigan, S. R. Burgess, J. L. Anthony, *Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children. Results from a latent-variable longitudinal study*, „Developmental Psychology” 2000, t. 36, nr 5, s. 596–613 – https://www.researchgate.net/publication/12344851_Development_of_Emergent_Literacy_and_Early_Reading_Skills_in_Preschool_Children_Evidence_From_a_Latent-Variable_Longitudinal_Study [13.07.2021].

11 A. Walczak-Niewiadomska, *Wczesna alfabetyzacja i jej miejsce w działalności bibliotek publicznych*, Łódź 2019, s. 17–57; bardziej adekwatne byłoby określenie „powstająca alfabetyzacja” – termin taki sugeruje proces, stawanie się, rozwój wymienionych umiejętności lub cech.

12 M.in. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981; J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa 2007; A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994.

13 Z. Zasacka, *Playing and reading together. The beginnings of literary socialization, w: Rulers of literary playgrounds. Politics of intergenerational play in children's literature*, ed. by J. Deszcz-Tryhubczak, I. B. Kalla, New York 2021, s. 191–205.

Wczesna alfabetyzacja opisywana jest przez procesy nabywania przez dziecko podczas kontaktu z książką, tekstem, narracją szeregu umiejętności, do których m.in. zalicza się świadomość fonologiczną, języka pisanego (w tym znajomość alfabetu), zasób słownictwa, umiejętności narracyjne¹⁴. Z punktu widzenia celów prezentowanego w artykule badania, najważniejsze są jednak postawy wobec czytania kształtowane w procesach wczesnej alfabetyzacji. Postawy te określają zainteresowanie tekstem i umiejętność czerpania satysfakcji z kontaktu z nim¹⁵.

Studia analizujące formowanie się dziecięcej wczesnej alfabetyzacji czerpią swoje źródła z dwóch teorii. Pierwsza to teoria rozwoju poznawczego dzieci autorstwa Jeana Piageta¹⁶, w której dziecko jest widziane jako aktywny aktor procesów uczenia przystosowujący się do wyzwań otaczającego go środowiska. Druga to teoria konstruktywizmu społecznego Lwa S. Wygotskiego, który kładzie nacisk na relacje i interakcje z dorosłymi i wpływ środowiska społecznego na procesy uczenia się, rozwoju społecznego i intelektualnego dzieci¹⁷. Z perspektywy Wygotskiego istotne dla kształtowania kultury czytelniczej są piśmienne doświadczenia w domu i w przedszkolu, w których uczestniczą rodzice, rodzeństwo, rówieśnicy, a zwłaszcza dorośli opiekunowie, wychowawcy, nauczyciele. Kontynuację jego myśli przynoszą studia Barbary Rogoff prowadzone w ujęciu społeczno-kulturowym i uwzględniające decydujący wpływ środowiska społecznego na rozwój poznawczy dziecka i kształtowanie czynnej partycypacji w kulturze. Rogoff podkreśla aktywną, intencjonalną rolę opiekunów w formowaniu zaangażowanych praktyk kulturowych i piśmiennych dzieci poprzez rutynowe działania i wzory zorganizowanych praktyk podejmowanych w najbliższej dla dziecka społeczności. Celowe zabiegi opiekunów wprowadzają dzieci do praktycznego, codziennego realizowania określonych celów i wartości. Badaczka podkreśla znaczenie interakcji i współpracy rodziców, nauczycieli czy wychowawców w działaniach

14 A. Walczak-Niewiadomska, *Wczesna alfabetyzacja i jej miejsce...*, s. 56–59.

15 T. Cremin, M. Mortram, F. M. Collins, S. Powell, K. Safford, *Buliding communities of engaged readers: reading for pleasure*, New York 2014.

16 J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, przeł. J. Kołodzka, Warszawa 2012; B. Wadsworth, *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa 1998.

17 A. I. Brzezińska, *Rozpoznanie zasobów dziecka i środowiska rozwoju – podstawa projektowania nauczania rozwijającego*, w: *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2015; L. S. Wygotski, *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. I. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994.

odbywających się w instytucjonalnych ramach, w przedszkolach i ośrodkach dziennej opieki¹⁸.

Procesy uczenia się piśmienności przez dzieci polegają na formowaniu zdolności tworzenia symbolicznych reprezentacji w okresie, jak to nazywa Piaget, myślenia przedoperacyjnego. David Wood analizując teorie opisujące społeczne konteksty rozwoju poznawczego dzieci zaproponował pojęcie „umysłu piśmiennego”¹⁹. Jego perspektywa w tym punkcie zgodna jest z przekonaniem Wygotskiego i opisuje procesy uczenia się tworzenia znaczeń budowanych w zabawie i w relacjach z innymi. Zabawa to jedno z ważniejszych zajęć dziecka, o charakterze autotelicznym i stymulowanym motywacją wewnętrzną²⁰, która pełni szereg funkcji²¹ i jest kluczowym stymulatorem dziecięcego rozwoju i uczenia, szczególnie języka i mowy. Wygotski, uznaje zabawę jako pierwszą formę myślenia dziecka we wczesnym dzieciństwie. Działania w zabawie mogą być rozumiane jako materializacja myśli (potrzeb, pragnień, pomysłów), z których dziecko nie do końca zdaje sobie sprawę. Pierwsze zabawy to formy wyrażania myśli zastępujące język. Zabawa, jak to widzi Wygotski „to działanie w polu wyobrażonym, w obrębie sytuacji na niby”, to „nieskrępowane zamierzenia, tworzenie planów życiowych i potrzeb woli”²². Fakt tworzenia sytuacji na niby z punktu widzenia rozwoju można traktować jako drogę do tworzenia znaczenia, a dalej rozwoju myślenia²³. W efekcie, jak to ujmuje Wygotski, „symboliczna

18 B. Rogoff, R. Paradise, A. R. Mejía Arrauz, M. Correa-Chávez, C. Angelello, *Firsthand learning through intent participation*, „Annual Review of Psychology” 2003, vol. 54, nr 1, s. 175–203 – https://www.researchgate.net/publication/10974932_Firsthand_Learning_Through_Intent_Participation [13.07.2021]; B. Rogoff, L. Moore, B. Najafi, A. Dexter, M. Correa-Chávez, *Cultural routines and practices*, w: *The handbook of socialization. Theory and research*, ed. by J. E. Grusec, P. D. Hastings, New York 2007, s. 490–510.

19 D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą*, przeł. R. Pawlik, A. Kowalczyk-Pawlik, Kraków 2006, s. 165.

20 G. M. Burghardt, *Defining and recognizing play*, w: *The Oxford handbook of the development of play*, ed. by A. D. Pellegrini, New York 2011, s. 9–18 – https://www.researchgate.net/profile/Gordon-Burghardt/publication/288303302_Defining_and_Recognizing_Play/links/5baced1f45851574f7ea8304/Defining-and-Recognizing-Play.pdf [13.07.2021].

21 A. Göncü, S. Gaskins, *Comparing and extending Piaget's and Vygotsky's understandings of play. Symbolic play as individual, sociocultural, and educational interpretation*, w: *The Oxford handbook of the development of play*, ed. by A. D. Pellegrini, New York 2011, s. 48–57 – https://www.researchgate.net/profile/Suzanne-Gaskins/publication/286789220_Comparing_and_Extending_Piaget%27s_and_Vygotsky%27s_Understandings_of_Play_Symbolic_Play_as_Individual_Sociocultural_and_Educational_Interpretation/links/593723a60f7e9b374c24119a/Comparing-and-Extending-Piagets-and-Vygotskys-Understandings-of-Play-Symbolic-Play-as-Individual-Sociocultural-and-Educational-Interpretation.pdf?origin=publication_detail [13.07.2021].

22 L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 1995, s. 159.

23 L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II...*, s. 135; A. I. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, G. B. Smykowski red., *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Poznań 2002; A. I. Brzezińska, *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka*, w: *Wygotski i z Wygotskim w tle*, oprac. pod kierunkiem

zabawa dziecka może być rozumiana jako skomplikowany system mowy wspieranej przez gesty²⁴. W zabawie dziecko nieświadomie korzysta z faktu, iż możliwe jest oddzielenie znaczenia od rzeczy, stąd pochodzi funkcjonalność pojęć i istoty słowa. Wygotski podkreśla, że istotą rozwoju języka i mowy są kolejne poziomy symbolizacji: pierwsze „gesty-znaki”, następnie „obrazki-znaki” i w końcu „litera-znaki”. Zabawa, w tym rysowanie, opowiadanie, pisanie budują podstawowe umiejętności wczesnej alfabetyzacji, w tym języka pisanego, a także czytania²⁵. W procesach rozwoju poznawczego dziecka zabawa, rysowanie i mowa są używane do wyrażania coraz bardziej skomplikowanych myśli, to jest narracji. Wśród funkcji zabawy jest też kształtowanie samokontroli i kompetencji. Dziecko bawiąc się opanowuje swoje impulsy i poddaje się regułom i to daje mu satysfakcję, przyjemność, np. podporządkowanie się zasadom samoograniczenia²⁶.

Cele, metodologia i sposób realizacji badania

Celem prezentowanego badania była obserwacja instytucjonalnego przebiegu wstępnego etapu przysposabiania dzieci do kontaktu z kulturą czytelniczą. Przedmiotem analiz była dostępność książek i ich miejsce wśród innych zabawek i przedmiotów towarzyszących dzieciom w codzienności przedszkolnej oraz sposoby dziecięcego uczestnictwa w czytaniu (słuchaniu, oglądaniu ilustracji) w kontekście zabaw i innych zajęć w przedszkolu.

Wyniki analiz zabiegów stosowanych w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych – w przedszkolach publicznych – pozwoliły na opisanie czy i w jaki sposób dzieci mają kontakt z literaturą dziecięcą, jakie miejsce mają książki, utwory literackie i praktyki czytelnicze w realizacji wszystkich funkcji (wychowawczej, dydaktycznej i społecznej) owych instytucji. Wychowanie przedszkolne to okazja do nabywania doświadczeń, uczenia się w trakcie zabawy. W badaniu podjęto kwestię, czy i w jaki sposób zabawa jest zintegrowana z socjalizacją do

A. Brzezińskiej, Toruń 2000, s. 103–125; L. S. Wygotski, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, w: red. A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski, *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, Poznań 1995, s. 67–88.

24 L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II...*, s. 142.

25 E. Bodrova, D. J. Leong, *Play and early literacy: A Vygotskian approach*, w: *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives*, ed. by K. A. Roskos, J. A. Christie, 2nd ed., New York 2007, s. 185–201.

26 L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II...*, s. 155–159.

czytania? Czy tekst literacki stanowi element zabawy w przedszkolu? Analizy wyników badania pozwoliły odpowiedzieć na szczegółowe pytania badawcze m.in. jakie księgozbiory (wielkość, struktura) posiadają badane placówki, w jaki sposób są gromadzone owe zbiory, jak dokonuje się wyboru i zakupu książek? W jaki sposób książki posiadane przez przedszkole są przechowywane i udostępniane dzieciom? Jakie są stosowane w badanych przedszkolach formy kontaktu dzieci z literaturą? Jakie miejsce zajmuje lektura książkowa wśród innych form aktywności dziecięcej w przedszkolu? Jakie postawy wobec literatury dla dzieci i sposobów inicjacji czytelniczej mają nauczycielki przedszkolne?

Badanie jakościowe *Książki i literatura w przedszkolach – początki socjalizacji do czytania* zostało zrealizowane przez Bibliotekę Narodową w listopadzie 2017 roku, finansowane z dotacji Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego²⁷ wśród 14 przedszkoli publicznych i dobranych w sposób celowy w oparciu o przyjęte kryteria społeczno-kulturowo-demograficzne. Były to przedszkola z dwóch województw należących do tych, w których odsetki dzieci uczęszczających do przedszkoli są największe i najmniejsze: województwo mazowieckie i kujawsko-pomorskie. W badaniu uczestniczyły 2 przedszkola publiczne z różnych dzielnic w Warszawie (1.1.) (1.2.)²⁸, 2 przedszkola w podwarszawskich gminach wiejskich lub wiejsko-miejskich (20–35 km odległość w linii prostej od granic Warszawy) (2.1.) (2.2.), 2 przedszkola w miastach do 30 tysięcy mieszkańców w województwie mazowieckim (3.1.) (3.2.), 2 przedszkola we wsiach w gminach wiejskich w województwie mazowieckim (4.1.) (4.2.), 2 przedszkola z różnych dzielnic Bydgoszczy (5.1.) (5.2.), 2 przedszkola w miastach do 30 tysięcy mieszkańców w województwie bydgoskim (6.1.) (6.2.), 2 przedszkola w gminach wiejskich w województwie bydgoskim (7.1.) (7.2.).

W badaniu zastosowano następujące metody badawcze: indywidualne wywiady pogłębione (IDI – *individual in-depth interview*) z nauczycielami i nauczycielkami z 14 placówek, w sumie zrealizowano 70 wywiadów (trwających około 30–40 minut) po 5 wywiadów w każdym przedszkolu (rozmowa z nauczycielkami grupy trzylatków, czterolatek, pięcioletków i sześciolatek

27 Realizację badania w terenie (rekrutację przedszkoli, przeprowadzenie wywiadów, obserwacji nieuczestniczącej jednego dnia zajęć w przedszkolach, obserwacji etnograficznej, sporządzenie spisu książek obecnych w badanych przedszkolach zgodnie z koncepcją badania i instrukcjami zawierającymi opisy narzędzi badawczych opracowanymi przez Zofię Zasacką z BN przeprowadził ASM Centrum Badań i Analiz Rynku Sp. z o.o.

28 W cytatach indywidualnych wywiadów pogłębionych przeprowadzonych z nauczycielkami i dyrektorkami przedszkola są podane kody oznaczające po kolei cyfrę przypisaną do danej kategorii miejscowości, cyfrę 1 lub 2 dla dwóch przedszkoli z danej kategorii, numer grupy, wywiady przeprowadzone z dyrektorkami mają przypisane tylko dwie cyfry – wskazujące numer przedszkola.

oraz z dyrektorką lub dyrektorem), przeprowadzono obserwację uczestniczącą jawną jednego dnia zajęć (od godziny 8:00 do 16:00) w grupie pięciolatek oraz obserwację etnograficzną placówek objętych badaniem (zdjęcia sali i położenia księgozbiorów w salach), spisano książki posiadane przez biblioteki (zebrano informacje dotyczące ich wydawców, tytułu i autorów, miejsce ulokowania i charakter dostępu).

1. Sposoby budowania księgozbiorów w przedszkolu – fundusze, źródła informacji o książkach, rekomendacje, kryteria wyboru, sposoby podejmowania decyzji i dokonywania zakupu

Analiza przeprowadzonych spisów książek, dokumentacji fotograficznej przedstawiającej sposoby przechowywania książek w salach przedszkolnych oraz analizy treści wywiadów²⁹ przeprowadzonych z nauczycielkami i dyrektorkami placówek uczestniczących w badaniu dowodzą, że przedszkola posiadają bardzo zróżnicowane księgozbiory. Zasobniejsze księgozbiory znajdują się w przedszkolach miejskich niż wiejskich oraz w placówkach województwa mazowieckiego niż kujawsko-pomorskiego. Przedszkola starsze, o długiej mającej kilkadziesiąt, nawet więcej niż 50 lat tradycji to placówki znajdujące się w wielkim mieście i mają największe biblioteczki, w których są książki jeszcze z lat siedemdziesiątych. W zasobach badanych przedszkoli dominują książki z XXI wieku, choć nie najnowsze, najczęściej mają około 10 lat. Widoczne są cztery wydawnictwa, które są najliczniej reprezentowane w przedszkolnych księgozbiorach, numer jeden to Egmont, potem Wilga i Olesiejuk, Klub Książek Disneya; następnie już nieco mniejszy, ale nadal bardzo duży zasięg ma grupa wydawnictw: De Agostini Polska, Zielona Sowa, Sara, Debit, Nasza Księgarnia, Beata Piętka, Hachette Livre Polska, Elżbieta Jarmońkiewicz, Ibis, Siedmioróg. W placówkach w województwie mazowieckim nie tylko jest więcej książek, ale też większy wybór wydawnictw, z których pochodzą posiadane książki, należy do niego m.in. Agora, Znak, Literatura. Jest też kolejna, liczna grupa wydawnictw mająca jeszcze mniejszy zasięg, są to m.in. Ibis, Monika Duda, Skrzat, Kama, Era, Debit, Publico, Bajka, Debit i poza tym kilkadziesiąt innych, w tym wydawnictw zagranicznych. W zasobach bibliotecznych, częściej warszawskich, znajdujemy poje-

²⁹ Jakościowa analiza treści zrealizowanych wywiadów z nauczycielkami i dyrektorkami przedszkoli została przeprowadzona przy zastosowaniu klucza kategoryzacyjnego odpowiadającego szczegółowym pytaniom badawczym.

dyncze książki wydane w małych czy stosunkowo nowych wydawnictwach wydających sporo literatury obcej, wysoko ocenianej przez krytyków, takich jak Zakamarki, Czarna Owca, Hippocampus, Papiilon, Jaguar czy nagradzane z międzynarodowymi nagrodami wydawnictwo Dwie Siostry.

W badanych przedszkolach odnotowano 5 734 pozycji książkowych. Najbardziej popularne utwory:

Brzydkie kaczątko, Hans Christian Andersen
Calineczka, Hans Christian Andersen
Chory Kotek, Stanisław Jachowicz
Czerwony Kapturek, Charles Perrault
Jaś i Małgosia, bracia Grimm
Kopciuszek, Charles Perrault
Kot w butach, Stanisław Jachowicz
Królowna Śnieżka, bracia Grimm
Mała Syrenka, Hans Christian Andersen
Paweł i Gaweł, Aleksander Fredro
Pinokio, Carlo Collodi.

Po klasyfikacji książek okazało się, że najbardziej popularne w przedszkolnych bibliotekach są książki z kategorii „baśnie i legendy”. W tej kategorii dominuje *Czerwony Kapturek*, *Kopciuszek*, *Kot w butach*, *Lampa Alladyna*, *Brzydkie kaczątko*, *Calineczka*, *Jaś i Małgosia*. Następne pod względem największej liczebności znajdują się książki, w których opublikowane są pojedyncze wiersze, takie jak: *Chory Kotek*, *Idzie Grześ*, *Na wyspach Bergamutach*, *Paweł i Gaweł*, *Słoń Trąbalski*. Kolejne miejsce wśród najliczniej obecnych w przedszkolnych księgozbiorach należy do książeczek mających swoje odpowiedniki na kanałach telewizyjnych, dotyczą przygód bohaterów, byli to m.in. Franklin, Kubuś Puchatek i Przyjaciele, My Little Pony, Świnka Peppa. Wśród autorów dawniejszych, należących do klasyki literatury dla dzieci, najliczniej obecni byli: Jan Brzechwa, Julian Tuwim, Aleksander Fredro, Stanisław Jachowicz, Maria Konopnicka, Janina Porazińska, Charles Perrault, Hans Christian Andersen, bracia Grimm; z współczesnych autorów najczęściej można było znaleźć w badanych przedszkolach książki Małgorzaty Strzałkowskiej, jest to także najliczniej reprezentowana w księgozbiorach przedszkolnych autorka. Nie zabrakło również w zbiorach przedszkoli pozycji z literatury współczesnej polskiej i zagranicznej. Duża część książek to nie oryginalne wiersze czy bajki, ale ich skróty i przeróbki, a wiele z książek

z jednym wierszem dla młodszych dzieci, bajek, książek obrazkowych, książek dla maluchów nie ma nawet wymienionego autora.

Przedszkola w swoich księgozbiorach posiadają tak zwane „książki zabawki”: rozkładanki, kolorowanki, gumowe, plastikowe, grające, książeczki obrazkowe, na których widnieją pojazdy, lalki, zwierzęta. Mniej licznie są obecne książeczki edukacyjne dla maluchów oraz encyklopedie, atlasy, słowniki dla dzieci.



RYC. 1. Książki w kąciu książek sześciolatków w przedszkolu w gminie wiejskiej (2.2.)

1.1. Budowanie księgozbiorów – zakupy i fundusze

W przedszkolach nie ma sztywnych zasad i regulaminów pozyskiwania książek. Poza zakupami placówki korzystają z różnych sprzyjających okoliczności, okazji pozwalających na poszerzenie księgozbiorów, wśród których najczęstsze są dary od rodziców. Decyzje o zakupie książek podejmowane są najczęściej

w trakcie obrad rady pedagogicznej – wspólnie przez dyrekcję i grono pedagogiczne bądź samodzielnie przez dyrektorkę – najczęściej jako efekt poszukiwań w księgarniach.

Fundusze na książki dla dzieci pochodzą najczęściej z budżetu na materiały dydaktyczne i ze zbiórki rady rodziców, uzupełniają je różne środki z grantów, prywatnych funduszy, darowizn od sponsorów, rodziców. Niektóre przedszkola współpracują z instytucjami zewnętrznymi, które wspierają je w zdobywaniu książek np. z Domem Seniora³⁰, skąd seniorzy przychodzą z książkami i czytają je dzieciom. W wielu przedszkolach, szczególnie wiejskich, pojawiają się książki zakupione przez nauczycielki z własnych funduszy lub przyniesione przez nie z domu, często są to jedyne obecne tam nowości, albo nawet jedyne książki należące do danej grupy przedszkolnej [!]. Środki finansowe na książki są dosyć skromne, nauczycielki wdzięczne są, jak pojawia się wsparcie z zewnątrz, oto przykład odpowiedzi w wywiadzie z dyrektorką przedszkola w małym mieście:

Z tym jest ciężko, najczęściej to jest rada rodziców [...]. Zdarzają mi się cudowni sponsorzy, którzy przekazują na konto rady rodziców środki z zapisem „Dla potrzeb przedszkola” i nie ma problemu, żebym oprócz magnetofonu zakupiła również książki. (6.1.1)

1.2. Źródła informacji i rekomendacji o książkach, które warto kupić

Na podstawie analizy treści 70 wywiadów z nauczycielkami i dyrektorkami można wyróżnić następujące źródła informacji i opinii o książkach kupowanych do przedszkoli.

A. Opinie nauczycielek, ich gusty, oczekiwania i znajomość literatury oraz potrzeb dzieci. Nauczycielki często przekazują dyrektorkom swoje potrzeby, a nawet pomysły na konkretne książki. Szukają też rad innych koleżanek, wymieniają się opiniami.

Zresztą, jak się spotykamy i różne osoby Pan spotyka, to gdzieś tam każdy swoją książkę gdzieś poleca, podpowiada – więc to też taka wymiana między koleżankami na forach internetowych. (5.1)

30 W ramach projektu „Kufier pełen bajek”.

B. Opinie i rady rodziców.

C. Informacje z internetu. Nauczycielki często korzystają z informacji o książkach obecnych w sieci, wówczas najczęściej też kupują poprzez internet. Wykorzystują najczęściej strony wydawnictw, ale także blogi i portale zawierające recenzje książkowe.

[...] czytam recenzje w internecie. Powiem szczerze, ostatnio ogólnie książki kupuję w księgarniach internetowych, bo są dużo tańsze niż w stacjonarnych księgarniach. np. często idę do Empiku i tam oglądam, dopiero potem szukam, żeby było troszkę taniej, szukam w internecie. Poza tym jest to wygodny dla mnie sposób, bo mam wtedy dostawę do przedszkola i nie muszę tego nosić [...]. (4.1.)

D. Informacje od księgarzy i bibliotekarzy. Często przedszkola współpracują z jedną księgarnią, która oferuje im specjalne rabaty.

E. Prasa fachowa. Niektóre z nauczycielek sięgają po prasę fachową, choć nie jest to częsty obyczaj. Częściej kierują się posiadanym już doświadczeniem czytelnictwem i pedagogicznym.

Teraz mamy jedną prenumeratę „Dyrektor przedszkola”, wcześniej mieliśmy również „Wychowanie w przedszkolu”, dziewczyny sobie we własnym zakresie kupowały „Nauczycielkę przedszkola”. Czyli z tej prasy nauczycielskiej. I wystarczy wejść na jakąkolwiek stronę wydawnictwa. (4.2.)

1.3. Sposoby pozyskiwania książek

A. Źródła zakupów

Książki są najczęściej kupowane w księgarni (zwłaszcza internetowej) oraz na kiermaszach organizowanych przez stałego dostawcę książek. Nauczycielki szukają książek po niższej cenie, współpracują ze stałym dostawcą, tanią księgarnią i korzystają z rabatów, jak w relacjach dyrektorek przedszkola w małym mieście i w Warszawie:

[...] współpracujemy z księgarnią taniej książki, 2 razy do roku oni nam przysyłają książki swoje, robimy kiermasz książki [...]. Jest kiermasz taniej książki i teraz w zależności za jaką kwotę sprzedamy, to pewna część tych pieniędzy jest przeznaczona na książki do przedszkola. (2.1.)

To często pani dyrektor, jeśli ma na to fundusze, to mówi, że jeśli same widzimy jakąś książkę, to żebyśmy kupiły. Czy jeśli pani dyrektor jest w księgarni to też, jeśli wypatrzy coś ciekawego, to kupi. Czasem zdarza się, że rodzice przynoszą z domu jakieś książeczki. Ja swoje książki po moich dzieciach też przyniosłam, więc tak po prostu się zbiera, gdzie się da. (1.2.)

Zakupy książek często stają się przypadkowe, bowiem są efektem taniej oferty, np. w zamian za sprzedaż książek na kiermaszu. Nauczycielki wielokrotnie narzekały, że okazyjne zakupy nie zawsze są atrakcyjne, nie są to najlepsze książki, za to może być ich więcej, bo są tańsze.

My tutaj składamy propozycje, czasami osoba, która kupuje książki sugeruje, że są jakieś wyprzedaje, tańsze książki. Czasami by się chciało coś fajnego kupić, ale to zamiast jednej pozycji można kupić kilka i to tak niestety nie jakoś tylko ilość bierze górę. (7.2.2.)

B. Darowizny

Książki trafiają często do przedszkolnych biblioteczek jako dary rodziców i nauczycielek danego przedszkola, zwłaszcza w mniejszych miejscowościach. Są przedszkola, dla których dary to jedyne źródła posiadanych książek:

No myślę, że jest ich [książek] za mało, bo jednak w ogóle, jak ja zaczęłam tutaj pracę, to w ogóle nie było żadnej książki no i to od razu zwróciło moją uwagę. I sobie tak pomyślałam, że zrobię sobie ten księgozbiór taki mini, jakiś tam ten kącik książki zrobię. [...] Przeznaczyłam sobie na razie jedną półkę, jeszcze docelowo mamy tam cały parapet bym chciała w tych książkach na razie właśnie z takich darowizn bardziej; gdzieś tam jak moja mama w bibliotece, no to jakieś gratis jak ma, to mi wtedy przekazuje albo też ludzie czasem znoszą niepotrzebne jakieś książki w dobrym stanie, to też je biorę. Czasem ze swoich też, jak moje dziecko ma podwójne, no to jakoś tak staram się gromadzić ten kącik książki. (7.2.1.)

Pozyskiwanie książek ma charakter przypadkowy, nie planowany, bez specjalnych kryteriów wyboru – do przedszkolnych zbiorów trafia to „co dają”. Trzeba jednak podkreślić, że owe dary, na które tak liczą nauczycielki zależą od możliwości rodziców, na ile sami mają obyczaj kupowania książek i jakie mają preferencje. Jeśli w gminie, w której znajduje się przedszkole rodzice nie są zainteresowani literaturą, to szanse na zbudowanie zasobnego księgozbioru spadają.

Nigdy nie było na to środków, więc my jako nauczycielki mówiąc szczerze przynosiłyśmy swoje książki z domu od swoich dzieci, czy też nasze prywatne z dzieciństwa, więc my ten księgozbiór mamy dosyć bogaty, jeżeli chodzi o te książki, ale są to nasze prywatne ofiarowane dla szkoły czy też przez rodziców [...] Rodzice bardzo chętnie czasami całymi kartonami przywozili książki. Dzieci już wyrosły, my też poprosiliśmy, zrobiliśmy taką akcję, czy jakieś książki dla przedszkola [...]. (7.1.)

Wszystkie przedszkola, niezależnie od zasobności własnych biblioteczek, pozwalają i zachęcają dzieci do przynoszenia własnych książek. Czasami przyniesione książki są to jedyne nowości, które trafiają do sali przedszkolnej, dzieci chętnie się nimi dzielą, pokazują sobie nawzajem i proszą nauczycielki o czytanie ich na głos.

1.4. Kryteria wyboru książek

Wybór tytułów książek następuje w trakcie ich kupowania. Nauczycielki i dyrektorki starają się dopasować książki do tematycznych planów, jakie opracowały na dany rok szkolny. Ważna wówczas jest tematyka utworu, a autor czy walory artystyczne, a nawet ilustracje są na dalszym planie.

Jakiś czas temu było o legendach, wtedy dziewczyny bardziej się skupiły na legendach. W tym roku mamy temat związany z patriotyzmem, więc jakieś utwory związane z historią Polski, czy to Złota Kaczka czy o Lechu i Rusie. I to są książki i tablice graficzne, tego typu rzeczy, historyjki obrazkowe. (4.2.)

Jak to zostało odnotowane, nauczycielki nie rezygnują z okazji, kiedy mogą kupić książki po niższej cenie. Obserwują też, jakie książki cieszą się największym zainteresowaniem dzieci, po jakie najchętniej same sięgają z półek w kąciku książek i podobne starają się nadal kupować. Jak to wynika z ich wypowiedzi udzielonych w wywiadach, raczej nie śledzą, jakie pojawiają się nowości, są przeważnie zagubione we współczesnej ofercie wydawniczej, nie są zainteresowane książkami nagradzanymi, najchętniej wybierają autorów znanych już wcześniej, a zwłaszcza klasykę.

Muszę przyznać, że teraz jest tego wszystkiego tak dużo, że nawet trudno mi teraz powiedzieć o jakimś autorze, ale są tacy autorzy, którzy, jeżeli nas coś zainteresuje to się okazuje, że to jest autor, którego już znamy. (5.1.4.)

Przy wyborze zwracają też uwagę na „ładne”, w odpowiednich kolorach, ilustracje oraz sposób wydania oznaczający trwałość książki. W wypowiedziach nauczycielek nie ma wzmianek o małych czy nowych wydawnictwach zdobywających ostatnio nagrody literackie i branżowe, chętnie natomiast wspominają o sprawdzonych i dobrze im znanych, zwłaszcza tych, które wydają polską klasykę. Takie preferencje są dosyć trwałe, dominowały szczególnie w placówkach wiejskich i w małych miastach, świadczy też o tym lista najczęściej obecnych w przedszkolach utworów.

Greg jest bardzo dobrym wydawnictwem, Ibis, Nasza Księgarnia, ponieważ wydają książki autorów, których bardzo lubię i szanuję i są do dzisiaj w naszym przedszkolu, czyli Julian Tuwim i Jan Brzechwa, Wanda Chotomska, Helena Bechlerowa, Maria Konopnicka. Na podstawie Marii Konopnickiej cudownie można kształtować patriotyzm u dzieci. To są cudowne wiersze i ja jako nie nauczyciel, ale jako dyrektor preferuję tego rodzaju książki. (6.1.)

Wśród książek pozyskiwanych do przedszkolnych księgozbiorów, a następnie w wyborach czytanych dzieciom na głos, najczęściej pojawia się klasyka, utwory znane opiekunkom wcześniej i sprawdzone w pracy z dziećmi. Preferencje większości dyrektorek przedszkoli wskazują na utwory literackie, które pamiętają jeszcze z własnego dzieciństwa lub lektur czytanych własnym dzieciom.

[...] Pewnie to jest tak psychologicznie trochę, że bardzo lubię tych, których ja znałam ze swojego dzieciństwa – Brzechwa, Tuwim, Porazińska. (2.1.)

Książki, na których my się wszyscy wychowywaliśmy i które znamy, to są tytuły takie znanych naszych autorów polskich: Brzechwa, Tuwim, itd., osobiście również byłam mamą, moje dzieci już dorosły, więc wiele tych książek przez moje ręce przeszły, wiele zainteresowało ich, niektóre nie, wiem, na co zwrócić uwagę mniej więcej, jak kupuje się książkę, żeby była bliska dziecku. (6.2.)

W opiniach nauczycielek książki Joanny Papuzińskiej, wiersze Wandy Chotomskiej, Danuty Wawiłow i Doroty Gellner stają nowościami.

[...] z tego, co w tej chwili, to Wanda Chotomska, jako pierwsza autorka mi się narzuca od razu, i Papuzińska, i może jako, że na klasyce zostałam wychowana, to te klasyczne wydawnictwa Osadników, oczywiście Szancer, bardziej mi się podobają niż

disney'owskie krzyżące obrazki, no ale takie pozycje też mamy w swoim katalogu książkowym, bo są atrakcyjne dla dzieci [...]. (4.1.)

Z tym, że właśnie tak nie przypominam sobie, żeby typowo do bajki, ale na pewno kupowaliśmy takie jednak z tradycjami, klasyka. Klasyka to jest podstawa... książki Wandy Chotomskiej. [...] Pani Niewiadomska to jest poetka nasza, tutaj z naszego powiatu pani Wawilów, to są wiersze. (2.2)

Nauczycielki wolą autorów polskich, tylko czasami potrafią docenić najbardziej popularnych obcych. Dotyczy to jednak pokolenia młodszych przedszkolank, które w swoim dzieciństwie miały okazję poznawać literaturę fantastyczno-przygodową oraz literaturę antypedagogiczną dla dzieci, albo nauczycielek starszego pokolenia, które czytały takie książki razem ze swoimi dziećmi.

Ja np. z mojego dzieciństwa, u dzieciaków „Przygody Mikołajka” – to była świetna książka, gdzie oni się wychowali. „Harry Potter” też, prawda? – więc te wszystkie tomy gdzieś tam u mnie też stoją na półce, bo moja młodzież wzrastała, czytała to, uwielbiała – więc te książki musiały być zakupione. I to wszystko stoi, a są ciekawe – i mimo, że przez zagranicznych autorów pisane, ale jakby się odnoszą też do rozwoju dziecka. Ten Mikołajek był niesamowity, jakie wymyślał różne ciekawe sytuacje. (5.1.)

Współczesna literatura nie zawsze spotyka się ze zrozumieniem.

[...] ale te nowe opowiadania, te bajki, te wiersze, nie powiem, że są złe, ale one nie zawsze mają przesłanie tak piękne jak te stare książki i naprawdę często wracamy do tych starych pozycji. Wydawnictwo wie pani co, różnie. Ja mniej zwracam na to uwagę. (2.1.)

Wyjątek stanowi wśród badanych nauczycielek postawa doceniająca oryginalność literacką czy wartości artystyczne ilustracji i edycji książek udostępnianych dzieciom, a poniższa wypowiedź jest odosobniona, należy do nauczycielki z warszawskiego przedszkola z bogato wyposażoną biblioteczką:

Zwracam uwagę na jakość pod kątem ilustracji i jakby ta strona graficzna też ma dla nas znaczenie. Wiem, że te książki są czasami droższe, ale uważam, że warto inwestować w takie wydawnictwa, które są na naszym rynku od dawna, typu Nasza Księgarnia, gdzie prezentują wysoki poziom edytorski. (1.1.)

2. Obecność książek w codzienności przedszkolnej

2.1. Sposoby przechowywania i udostępniania książek

Książki posiadane przez przedszkola można podzielić w zależności od ich przeznaczenia oraz miejsca przechowywania. W badanych przedszkolach znajdują się następujące księgozbiory:

A. Księgozbiór dydaktyczny dla nauczycieli – dostępny tylko dla kadry pedagogicznej, ulokowany najczęściej w szafie w gabinecie dyrektora lub w innym pomieszczeniu.

B. Biblioteka przedszkolna – w oddzielnym pomieszczeniu znajduje się księgozbiór dydaktyczny i książki dla dzieci. W niektórych przedszkolach o dłuższej tradycji, ulokowanych w dużym budynku i posiadających odpowiednie pomieszczenie, znajduje się oddzielna biblioteczka, w której jest wspólny dla całego przedszkola księgozbiór, a w nim wydzielona część z literaturą fachową dla nauczycieli.

Natomiast nauczycielki, wiem, że każda też ma w domu swoją bibliotekę metodyczną i jeżeli uznają, że w naszych zasobach czegoś tam nie ma to sobie przynoszą i korzystają z tych książek, przy organizacji pracy z dziećmi. Natomiast nasza biblioteka, ja uważam, że jest bardzo dobrze zaopatrzona. (3.2.)

C. Książki dla dzieci w salach należących do poszczególnych grup przedszkolnych – część książek np. cenniejszych, zapasowych, etc. może być zamknięta w regałach i szufladach, a część udostępniona dla dzieci w kąciku książek. Książki w kąciku są przechowywane na niskich półkach, tak aby dzieci swobodnie mogły z nich korzystać.

W każdej grupie wiekowej w naszym przedszkolu jest zorganizowana biblioteczka ze stałym dostępem do książek. W starszych grupach dzieci mają pogrupowane książki według tematyki, na: bajki, przyrodę, książki techniczne, albumy. Też jest półka z książkami wykonanymi przez dzieci. W każdej grupie dzieci mają taką biblioteczkę, w każdej grupie jest kącik, w którym dzieci mogą usiąść i sobie książkę, w dowolnym czasie pooglądać, a nawet starszaki przeczytać. (4.2.)

W kąciakach z książkami często jest stolik albo przestrzeń, gdzie dzieci mogą czytać lub oglądać książki:

[...] dzieci mogą wtedy wziąć książkę z półek i sobie obejrzeć na dywanie, przeglądają, zanim nastąpi to spotkanie z bajką, kiedy ja im opowiadam, albo czytam. (2.2.)

W większości przedszkoli są też książki do wymiany dla rodziców i dzieci, najczęściej w hallu, blisko szatni, w miejscu łatwo dostępnym. Często leżą na półkach, w otwartej szafie w przedpokoju, w pudle w szatni lub innym łatwo widocznym miejscu.

[...] mamy jeszcze w przedszkolnej szatni, przy wejściu, od kilku lat prowadzimy głównie z biblioteką publiczną w N. tak zwany book crossing, czyli książka za książkę, wymiana. Dzieci przynoszą z domu swoją książkę, odkładają, biorą sobie nową. Czyli przeczytają i znowu wymieniają. Bez żadnych opłat, na zasadzie tylko dobrowolnej wymiany. (2.1.)



RYC. 2. Szafa z książkami w hallu, przedszkole w gminie wiejskiej (2.2.)

D. Książki w magazynie, pudłach w piwnicy – są to najczęściej „starocie”. Niektóre przedszkola gromadzą też stare nie używane książki w piwnicy, ale są to książki archiwalne nie wykorzystywane do bieżącej pracy.

2.2. Kąciki zainteresowań – przestrzeń przedszkolnych zabaw

Przestrzeń sali przedszkolnych jest podzielona na miejsca, w których są ulokowane tematycznie posegregowane zabawki, nazwane kącikami zainteresowań. Aranżowane są kąciki z lalkami i sprzętem kuchennym, samochodami, z maskotkami i misiami, kąciki gier planszowych, puzzli, kąciki przyrodnicze, plastyczne, kącik książek, itp. W jednej z badanych placówek zorganizowano nawet „Laboratorium Przedszkolaka”. Ulubione zabawki, takie jak pluszowe zwierzaki, klocki, gry mają swoje stałe miejsca w tych kącikach w salach przedszkolnych, tak aby dzieci mogły samodzielnie po nie sięgać. Zabawy odbywają się w scenografii owych kącików zainteresowań.

[...] no to już na wysokości oczu dziecka i tak, żeby sięgnęły, to są, no, na wysokości ich... myślę, że do ich wzroku nawet. Jeżeli są gdzieś wyżej, bo wiadomo, te sale mamy małe, nasze przedszkole, to jest takie domowe przedszkole i musimy sobie poradzić, rzeczywiście są trudne takie warunki, jeżeli chodzi o lokal, lokalowe, ale mamy dużo tych półeczek i zawsze dzieci mają swobodny dostęp do tych półeczek. (1.2.3.)



RYC. 3. Sala trzylatków, przedszkole w gminie wiejskiej (4.1.)

2.3. Przestrzeń dla książek wśród innych zabawek

Książki, tak jak inne zabawki, mają swoją wydzieloną przestrzeń w salach przedszkolnych, nazywaną „kącikami książek”. Najczęściej są to półki i szuflady, gdzie książki są przechowywane i eksponowane. Organizowane są też kąciki teatralne poświęcone bajkom, w których można znaleźć akcesoria teatralne – pacynki, kukiełki. Niektóre kąciki mają dodatkowe mebelki, nawet kanapę lub pufy, miejsce, gdzie można usiąść i poczytać i przeglądać książki.

[...] ale dzieci też bardzo lubią oglądać książki. Mamy tutaj książki wyłożone, ale też mamy w szufladach. Mamy bardzo dużo książek i w zależności, np. jest jesień, więc ja wykładam tematycznie, więc dostosowuję do tematyki, jak np. teraz mamy o zdrowiu. One chętnie biorą te książki, oglądają przy stoliku, szanują, odkładają na swoje miejsce. (6.1.4.)

Nauczycielki dostrzegają różnice w spontanicznym zainteresowaniu książkami wśród dzieci, według nich dziewczynki częściej zaglądają do kącika książek. Dziewczynki także, bardziej niż chłopcy, interesują się zabawami z podziałem na role, chętniej bawią się pacynkami, same potrafią podejmować próby teatralne. Chłopcy przynoszą częściej do przedszkola książki o samochodach, dziewczynki bajki.

[...] Dziewczynki na przykład preferują takie zabawy dramatyczne, czyli biorą sobie pacynki na przykład, mamy takie swoje pacynki i przedstawiają jakieś scenki, albo tworzą cały teatrzyk, ale to się jeszcze potem jeszcze rozwija w czasie, na przykład przekładamy to potem na następny dzień. Teraz dostaliśmy na przykład, jeżeli chodzi o dziewczynki, takie nowe pufy do relaksacji, więc one sobie biorą też książki z kącika i sobie przeglądają te książeczki [...]. (1.2.3.)

Dokumentacja fotograficzna i analiza obserwacji dnia zajęć przedszkolnych dowodzą, że w wielu przedszkolach, szczególnie w młodszych grupach, książki wyłożone na półkach w kącikach są zniszczone, stare, nie mają okładek, ich wybór jest skromny.



RYC. 4. Kącik książek w sali sześciolatków, przedszkole w gminie wiejskiej (2.2.)



RYC. 5. Sala trzylatków przedszkole w gminie wiejskiej (4.1). Przykład ubogiego kącika książek, zniszczone książki obrazkowe



RYC. 6. Kącik książek w sali pięciolatków, przedszkole w gminie wiejskiej podwarszawskiej (2.2)



RYC. 7. Sala trzylatków, Warszawa (1.2.)



RYC. 8. Kącik książek w sali pięciolatków w przedszkolu w Warszawie (1.1.)

3. Książki w spontanicznych zabawach dziecięcych

3.1. Zabawy spontaniczne – przejście od kontroli do samodzielności

Dziecięce zabawy spontaniczne to stały i ważny element przedszkolnej codzienności, zajmują 2–3 godziny w ciągu dnia. Nauczycielki starają się pozostawić dzieciom przestrzeń na samodzielne zajęcia i zabawy, dbają też o ład oraz zaangażowanie wszystkich przedszkolaków w grupie. Starają się uczyć dzieci reguł różnych gier i zabaw, tak aby później dzieci mogły bawić się samodzielnie. W przypadku najmłodszych przedszkolaków różnica między zabawą spontaniczną, a aranżowaną jest płynna. Nauczycielka zazwyczaj pomaga małym dzieciom rozpocząć zabawę, stara się kontrolować i wspierać jej przebieg. Nauczycielki podkreślają, że czuwają nad swobodnymi zabawami dzieci, troszczą się, aby wszystkie dobrze się czuły. Dbają o dobry nastrój podopiecznych i pomagają im socjalizować się w grupie, ingerują tylko w sytuacjach sporu, etc.

[...] tak, żeby podejść do grupki i powiedzieć: „Zaproście kolegę, jest mu smutno. Zaproście, może chętnie się z wami pobawi”. Wiele dzieci jest takich, które też potrzebują czegoś takiego, bo trudno jest im wejść w tę grupkę jakichś tam dzieci; spontaniczne lokują się najczęściej w kąciakach zabawek [...] (1.2.4.)

Maluchy wymagają wskazówek, inspiracji jak się bawić i funkcjonować w grupie, demonstrowania jak zrealizować jakiś pomysł zabawy, pomocy w rozdzieleniu ról. Nauczycielki często sugerują sobie znane rozwiązania. Częściej takie sytuacje mają miejsce w grupach trzy i czterolatków:

[...] Na przykład bawimy się w dom. Na przykład wyznaczam role dzieciom. Ty jesteś mamą. Ty jesteś tatą. Na przykład robimy i lepimy z masy solnej różne pieczywo, rogaliki, chlebek. I pokazuję dzieciom. Teraz dajemy obiad. Teraz karmimy dzieci. Wychodzimy na spacer. Czy bawimy się w lekarza. Ty jesteś córeczką. Mówisz, co cię boli. Bierzesz laleczkę [...]. (3.2.1.)

Wsparcie nieco starszych dzieci ma charakter porządkujący przebieg zabawy. Dzieci są wówczas samodzielne, a nauczycielka jest bardziej obserwatorem niż animatorem, chce świadomie pozostawić dzieciom swobodę. Samodzielność dzieci w zabawie jest wartościową cechą cenioną przez niektóre wychowawczynie: inicjują, kierują, ale pozostawiają przedszkolakom swobodę. Wówczas nauczycielki rozumieją zabawę jako twórczą postawę rozwijającą inwencję dzieci. Taka postawa przedszkolanki zdarza się jednak rzadko.

[...] aranżuję, chociaż tak mi się wydaje, że dobrze jest też zostawić dzieciom taką swobodę wyboru. I ja widzę, że w mojej grupie te dzieci bardzo chętnie i szybko sobie organizują czas same. I tak w zasadzie, kiedy jest ten czas na swobodną zabawę, to staram się bardziej obserwować, niż ingerować. (1.2.1.)

[...] Natomiast w indywidualnej [zabawie] rozumie się, że dziecko jest sobie samo jest organizatorem, ja mogę gdzieś widzieć ten cel, jaki ono sobie chce zrealizować. Ja jestem osobą troszeczkę go wspierającą, ale dla mnie zabawa indywidualna, to dziecko sobie samo stawia cel do zrealizowania i to jest taka różnica. (2.1.4.)

Według obserwacji nauczycielek dzieci mają wyraźne zabawowe preferencje, widoczne są też różnice w wyborach spontanicznych zajęć między dziewczętami i chłopcami, chociaż jednocześnie dzieci potrafią bawić się razem niezależnie

od płci. Z analizy treści wywiadów przeprowadzonych z nauczycielkami i uzupełnionej analizami obserwacji dnia w przedszkolu wynika, że dziewczynki chętniej niż chłopcy wybierają zajęcia wymagające skupienia, np. plastyczne (rysowanie, klejenie, wycinanie) oraz zabawy odtwarzające domowe i rodzinne role kobiece. Częściej też niż chłopcy inscenizują różne sytuacje, wcielają się w wybrane postacie, a nawet odgrywają przedstawienia. Chłopcy interesują się bardziej zabawami pozwalającymi na twórczość konstrukcyjną, przestrzenną – najchętniej wybierają klocki. Chłopięca tematyka zabaw najczęściej łączy się z motoryzacją – samodzielnie sięgają po samochody i inne pojazdy, bądź budują je z klocków oraz odgrywają role kierowców i mechaników.

Atrakcyjne dla dzieci, zwłaszcza starszych, są gry planszowe. Korzystanie z takich gier najczęściej wymaga wsparcia nauczycielki, która dba o nauczenie dzieci zasad danej gry, a następnie przestrzeganie jej reguł. Obserwują rozwój podopiecznych polegający na przyzwyczajaniu się do współzawodnictwa, najtrudniej jest im nauczyć się znosić przegraną.

Wśród kącików, gdzie są ulokowane zabawki w przedszkolu, znajdują się kąciki książek. Ich oferta określa dziecięcy wybór książek i spontaniczny z nimi kontakt. Część dzieci, wykorzystując wolne od innych zajęć chwile w przedszkolu, sięga po te książki, ogląda je, szczególnie atrakcyjne są wówczas dla dzieci ilustracje. Czasami, jeśli są tam książki obrazkowe, dzieci wspólnie je oglądają, rozwiązują zagadki itp. W większości przedszkoli praktykowane jest przynoszenie przez dzieci książek z domu, które stają się dla przedszkolaków dodatkową atrakcją i chętnie do nich zaglądają, a nawet proszą nauczycielki, aby je im czytały. Dzieci wymieniają się nowymi książkami, stymulują się nawzajem, oglądają je z zaciekawieniem, bowiem są dla nich nowością, atrakcją.

[...] a poza tym wiedzą, że mogą przynosić każdego dnia książki z domu. Wtedy to już w ogóle jest wielka radość, dzielą się tą książką z tą drugą osobą, a my poznajemy co tam ciekawego w zasobach domowych mają, także jak najbardziej bardzo często mają kontakt z książkami. (2.1.4.)

[...] aczkolwiek jeszcze mamy taką zasadę w przedszkolu, że książeczki i misie mogą przynosić codziennie. Zabawki swoje, typowo z domu, to tylko w piątki, a książeczki i maskotki codziennie, każdego dnia, wtedy jak właśnie im czytam po podwieczorku to się staram czytać książki przyniesione przez dzieci, to one wtedy chętniej przynoszą te książeczki. (6.2.1)

Analizy obserwacji dnia zajęć w przedszkolu potwierdzają relacje nauczycielek dotyczące miejsca wspólnego czytania np. w jednym z przedszkoli jest specjalnie przygotowany stół, na którym dzieci kładą przyniesione książki i przez cały dzień do nich zaglądają.

[...] kącik nasz jest przy dywanie. Dzieci bardzo często i to widać, bo te książki są zniszczone i dzieci bardzo często w tym okresie, rano, po południu, ale również, ponieważ jest blisko i np. jak czekamy na rozpoczęcie zajęć, [...], to wtedy dzieci po tym śniadanku czekają, biorą i tam oglądają. W każdej chwili mogą, w momencie, kiedy jest ten okres zabawy dowolnej i robią to bardzo często. Często też w sytuacji, kiedy czekamy na wyciszenie, a jeszcze część myje zęby, to wtedy nie ma sprawy biorą, a poza tym wiedzą, że mogą przynieść każdego dnia książki z domu. [...] (2.1.4.)

Przedszkolanki są zgodne, że rzadko się zdarza, aby dzieci łączyły spontaniczne zabawy z poznanymi książkami i tekstami literackimi. Spontaniczny kontakt z książkami odbywa się najczęściej na początku dnia, przed obowiązkowymi zajęciami albo po obiedzie, w czasie relaksu i odpoczynku. Kiedy opowiadają o samodzielnym sięganiu przez podopiecznych po książki, różnią się w ocenie częstotliwości takich praktyk, przyznają jednak, że częściej jest to widoczne wśród starszych przedszkolaków. Na tym etapie pojawiają się efekty socjalizacji do czytania i wczesnej alfabetyzacji. Oznacza to, że dzieci są już oswojone z wykorzystywaniem książek do zajęć, wyszukiwaniem do nich informacji, a niektóre najstarsze z nich zaczynają już czytać samodzielnie proste teksty.

Tak, sięgają po książki. W tej chwili w grupie dzieci 6-letnich mam wyodrębnione książki, które mogą w tej chwili ... są dużym drukiem wypisane, dlatego, że one uczą się czytać, i próbują już czytać. Mają zainteresowania czytelnicze już rozwinięte i chcą czytać, nie tylko ze swoich tych książek dydaktycznych, ale również próbują brać książki z kącika książki. Oczywiście nie wszystkie się nadają do tego, bo to ze względu na ten druk, no i też generalnie zawartość, ale są bardzo chętne. (5.2.3.)

[...] chłopcy zaczynają interesować się tak naprawdę książkami w wieku 5 lat. Oni mają klocki lego. Wychodzą te różne książeczki o klockach [...] Oni mają prenumeraty różnych klocków i one przynoszą i zaczynają czytać. [...]. Później

przynoszą książki, jakieś różne wydawnictwa typu Disneya. I oni na tym zaczynają. Jak zaczynają czytać pierwsze litery, zaczynają czytać, naprawdę to wciąga [...]. (3.1.2.)

Wśród starszych dzieci skutkiem socjalizacji do czytania jest zaciekawienie określoną tematyką i dążenie do jego zaspokojenia w oglądaniu i pierwszym czytaniu książek. Nauczycielki starają wspierać ich zainteresowania:

Lubię. W ogóle bardzo lubię też oglądanie książek przyrodniczych. I żeby np. rozbudzać ich ciekawość, no to ja taki już mam system, że jak mamy np. o zwierzętach leśnych, to wykładam im na dolne półki książki o lesie, gdzie będą widziały te wszystkie zwierzęta leśne – mogą sobie wertować, przeglądać. Jak mamy o zwierzętach domowych, to te chowam, a wykładam takie. Bo jak się za dużo nauklada, to tylko podrą i zniszczą; a tak, to systematycznie jak się zmienia, to dla nich to jest ciekawsze, nie nudzą się tym, żadna książka nie jest dla nich wtedy nudna. Ostatnio też zaczęły przeglądać różne encyklopedie, to im Encyklopedię Zwierząt położyłam w Kąciku – naszych polskich, oczywiście. I wtedy się wypowiedziały i się pytały: „A co to?”, „A co to za ptak?” „A to, jakie to zwierzę?”. Najfajniej było z tymi kotami dzikimi, bo ktoś tam mówi, że to jest lampart. – No nie, bo to są polskie zwierzęta, a lamparty nie żyją w Polsce. – Ale on taki podobny, nie? – No i było trzeba im zaraz przeczytać, wytłumaczyć. (5.2.4)

3.2. Zabawy z tekstem lub bohaterami z bajek

Dziecko oswaja się z odbiorem tekstu literackiego rozwijając umiejętność wyobrażania sobie słuchanych historii, sprzyjają temu także zabawy z podziałem na role i odgrywanie różnych sytuacji³¹. Dziewczynki, jak o tym opowiadają nauczycielki, częściej niż chłopcy wykorzystują poznane wcześniej bajki.

To są zabawy tematyczne, budowanie z klocków, bardzo często takie zabawy w twórcze rysowanie. Wyklejanie, tworzenie jakichś prac przestrzennych z kartek, bardzo często dzieci bawią się zwierzętami, w tym wieku chłopcy są zainteresowani dinozaurami, dziewczynki często odgrywają jakieś scenki z bajek. (2.2.2.)

³¹ D. W. Rowe, *Bringing books to life. The role of book-related dramatic play in young children's literacy learning*, w: *Play and literacy in early childhood. Research from multiple perspectives...*, s. 37–63.

3.3. Czytanie (oglądanie książek) jest zaraźliwe

Ważnym kontekstem sprzyjającym zainteresowaniu książkami przez dzieci jest przykład innych osób czytających, oglądających książki. Mogą to być osoby dorosłe, rodzice, nauczycielki, ale też inne dzieci. Ciekawość potrafi być zaraźliwa, zwłaszcza jeśli książki są z jakiegoś powodu szczególnie atrakcyjne, np. jeśli są nowe, przyniesione z domu lub umożliwiają grupowe oglądanie – tak jak duże obrazkowe. Potwierdzają to obserwacje zajęć i odpowiedzi nauczycielek odnotowujące przypadki, kiedy jedno dziecko siada w kąciku z książkami i zaczyna je oglądać, inni zaintrygowani, chcą naśladować koleżkę, koleżankę.

Tak, bo jak jeden na przykład siada, siedzi chwilę sam, „a co oglądasz?“, podchodzi kolejny. Czyli jak gdyby prawo takiego tak, że jak jeden, to „aha, dlaczego on usiadł i się zainteresował tą książką?“, albo rozmawialiśmy o tym, o tej Żłotowłosej tej. (7.2.1.)

I mamy taką książkę „[Opowiem ci mamo] co robią auta” i tam są zagadki, na przykład znajdź 10 różnic albo gdzie się ukrył Maluch i takie tam. To widzę, że chłopaki, dzisiaj było ich czterech, ogólnie często sięgają po nią chłopaki, czterech siedzi przy jednej książce i wtedy sobie tam dyskutują, a ty znajdź to. (7.1.2.)

Według nauczycielskich relacji dzieci rzadko spontanicznie rozmawiają o czytanych książkach, wyjątek stanowi wspólne oglądanie ilustracji. Jeśli rozmowy dotyczą tekstów kultury, to najczęściej bajek znanych z telewizji. Komunikacja dotycząca tekstów poznawanych z książek zależy przede wszystkim od aranżacji i działań nauczycielek.

4. Zabawy przedszkolne aranżowane przez nauczycielki

4.1. Typowy dzień w przedszkolu – rutynowe ramy zajęć i zabaw przedszkolaka

Nauczycielki często ingerują w zabawy dziecięce, inicjują je, podsuwają pomysły, zabawki bądź uczą dzieci zasad wspólnych gier.

Na początku roku wprowadza się dużo zabaw, gier. Są to często zabawy integracyjne, do muzyki często, odtwarzane z płyty. Po raz pierwszy ja odtwarzam, zapoznają

z zasadami. Potem takie zabawy można traktować jako przerywnik w ciągu dnia, włączam płytę i one same odgrywają. Lubią muzykę, ruch. (2.1.1.)

W zabawach aranżowanych, w odróżnieniu do spontanicznych, w których opiekun jest obserwatorem, pilnującym tylko porządku, zaangażowanie nauczycielki staje się większe, ważna jest ich wyobraźnia i inwencja. W zabawach tych nauczycielki są świadome celu i funkcji im przypisywanych.

Ramy, w których odbywają się przedszkolne zabawy określa rutynowy harmonogram dnia oraz program „zajęć obowiązkowych” wynikający z podstawy programowej. W harmonogramie dnia przedszkolaka zawsze jest czas na swobodne zabawy. W grupach pięcioletków i sześciolatków, jest tego czasu mniej bowiem są zajęcia z nauczania przedszkolnego, dodatkowo: nauka języka obcego, religia, rytmika, etc.

[...] zdarza się tak, bardzo często wynika to też z podstawy programowej. Ostatnio mieliśmy na przykład „dzień zakupów”, w sklepie, więc bawiliśmy się tutaj razem, całą grupą, w zakupy. Jedną była pani ekspedientką, a pozostałe dzieci musiały przychodzić i coś kupować. (4.4.1.)

Część zabaw aranżowanych nie jest związanych z programem obowiązującym w danym przedszkolu, ale ma na celu integrację aktywności grupowej. Wsparcie nauczyciela jest najmocniejsze w grupach trzylatków. Niektóre nauczycielki skupiają się przede wszystkim na dyscyplinie, lubią, kiedy zabawy są uporządkowane i po ich myśli i kontrolują sytuacje nawet wśród starszych dzieci. Aranżowane zabawy mają też konkretne funkcjonalne zastosowanie w różnych sytuacjach przedszkolnej codzienności, np. pomagają dzieciom skupić się, zrelaksować, wyciszyć.

Czasami jest tak, że to ja narzucam, np. przed podwieczorkiem zanim umyjemy ręce to zbieram grupę i wtedy ja proponuję jakieś zabawy. Np. takie rozwijające koncentrację uwagi, bardzo lubią taką zabawę kot i myszy, kiedy jedna osoba jest kotem, ma zamknięte oczy, myszki siedzą za nią i po cichutku wskazują, które dzieci muszą usiąść w wyznaczone przeze mnie miejsce, czyli uciec z klatki kotka. Ta zabawa daje takie wyciszenie dzieciom, bo musi być grupa cicho. (2.2.1)

Większość badanych nauczycielek dba o samodzielność i indywidualną kreatywność dzieci. Niektóre z nich wprost podkreślają, że ich rola powinna być tylko

inspiracją zostawiającą miejsce na dziecięce samodzielne wybory, realizację własnych pomysłów, rozpoznawanie sytuacji. Nauczycielki szukają pomysłów odnoszących się do dziecięcej wyobraźni, takich jak zabawy polegające na inscenizowaniu sytuacji, wcielaniu się w role.

4.2. Zabawy aranżowane inspirowane tekstem literackim

Na podstawie analizy treści wywiadów badanych nauczycielek uzupełnionych wynikami obserwacji nieuczestniczącej zajęć dziecięcych widoczne jest, że zabawy aranżowane oparte na czytanych książkach pojawiają się rzadko, i raczej wśród starszych dzieci. Gry i zajęcia inspirowane utworami literackimi można podzielić na cztery grupy: czytanie na głos przez nauczycielki, rozmowy o czytanej treści, opowiadanie przez dzieci poznanej historii i np. wymyślanie ciągu dalszego, próby inscenizacyjne oraz czwarta grupa – rysowanie ilustracji.

A. Dzieci jako ilustratorzy

Dzieci rysują ilustracje do przeczytanych historii przede wszystkim pod wpływem nauczycielskiego polecenia czy zachęty. Opiekunki twierdzą, że zazwyczaj dzieci mają trudności w samodzielnej twórczości, z własnym pomysłem tematu rysunku, oczekują wsparcia, podpowiedzi. Jeśli stworzy się odpowiednią atmosferę sprzyjającą głębszej recepcji utworu czy czytanej historii, jeśli uda się uruchomić dziecięcą wyobraźnię wówczas dzieciom łatwiej się rysuje. Potrzebne są różne zabiegi wspomagające dziecięce działania. Oto przykład takiego wsparcia w grupie sześciolatek:

Bardzo, tak, to co czyta, a teraz narysujemy, to jest świetne. Słuchajcie, „co ty sobie wyobrażałeś?” albo „która scena?”, to takie typowe podają problemy, „która scena cię najbardziej zainteresowała?”. To jest już trudniejsze, nie rysujemy żadnych postaci, tylko tło, czyli skupienie się tylko na barwach, prawda? Jakich barw, czyli jakie emocje wywołał tekst, tak? Czyli robimy tylko tło. „Gdybyś miał użyć kolorów i stworzyć scenografię tylko”, czyli nie postać, bo tak jak postać, to się skupiają na postaci, tak? A na emocjach wtedy, kiedy robią coś wszystko dookoła. (7.2.2.)

Wspólne oglądanie ilustracji jest ważną częścią czytania książek na głos dzieciom³². Opiekunki wskazują na funkcje ilustracji. „Obrazki” pozwalają dzieciom

32 G. Leszczyński, *Wielkie małe książki. Lektury dzieci. I nie tylko*, Poznań 2015, s. 267–290.

samodzielnie „czytać” książki, pomagają zrozumieć sens czytanej historii, wyobrazić sobie ją. Chęć poznania ilustracji i ich znaczenia pobudza ciekawość tekstem.

B. Zabawy z podziałem na role – teatr w przedszkolu

Nauczycielki rzadko wskazywały w wywiadach samodzielne i spontaniczne nawiązanie w dziecięcych zabawach do bajek i tekstów literackich, ale zaobserwowano również i takie sytuacje.

Wydaje mi się, że tak. Dzieci nawet ruchem odzwierciedlają to, co się w tych bajkach dzieje. Chłopcy też, jakaś taka ulubiona, nie pamiętam nazwy tego samochodu, to oni nazywają sami, biorą samochód i odzwierciedlają to co się w tej bajce dzieło i oni też to robią. [...]. Jak przynoszą swoje misie to, to co czytały czy słuchały jakichś opowiadań czy bajek to w zabawie też odzwierciedlają swojej. W rysunkach też często. (6.2.2)

Wśród zabaw aranżowanych mających związek z utworami literackimi, opowiadania, baśniami, bajkami, legendami, historiami najważniejsze są zabawy z podziałem na role i próby inscenizacyjne. Teatr to najczęściej prosta scena i pacynki – przedstawienie kukiełkowe zrealizowane samodzielnie przez przedszkolaków pod kierunkiem wychowawczynie. Jest to bardzo kreatywna forma odbioru i przeżywania tekstów literackich³³, stanowiąca istotną podstawę do późniejszego czytania literackiego³⁴, na które składają się umiejętności wyobrażania sobie poznawanych historii i sympatyzowania czy identyfikowania się z bohaterem literackim.

Historie i bohaterowie z czytanych książek pojawiają się przede wszystkim w zabawach i zajęciach aranżowanych przez nauczycielkę. Najczęściej są to teatrzyki, ale też może to być zachęcanie dzieci do własnej twórczości, kontynuacji czytanego opowiadania, samodzielnego wymyślenia ciągu dalszego historii.

33 G. M. Burghardt, *Defining and recognizing play...*, s. 9–18.

34 D. Miall, D. Kuiken, *What is literariness? Three components of literary reading*, „Discourse Process” 1999, nr 28, s. 121–138 – http://www.neurohumanitiestudies.eu/archivio/What_is_literariness_Three_components_of_literary_reading_.pdf [10.08.2021]; K. Oatley, *A Taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative*, „Poetics” 1994, nr 23, s. 53–74 – https://www.researchgate.net/publication/248441671_A_taxonomy_of_literary_response_and_a_theory_of_identification_in_fictional_narrative/link/5d66e7ba458515b5b4208f26/download [10.08.2021].

Przykłady zabaw „kreatywnych” wykorzystujących i tworzących historie czy scenariusze teatralne, gdzie pojawiają się odniesienia do utworów literackich są nieliczne i trafiają się w różnych, także wiejskich przedszkolach:

[...] było to po przeczytanej bajce. Bardziej zabaw tematycznych powiem szczerze, jest więcej do piosenek. Takich wynikających z treści piosenek, ale z takich jak „Na straganie”. Posadził dziadek rzepkę w ogrodzie, „Rzepka”, też. Takie klasyczne wiersze, które można wykorzystać. (5.2.1)

Wcielamy się w role, prawda? „Teraz ty będziesz tym Pinokio”, a zabawy to już naprawdę, to może by gimnastyka pajacyka, prawda? Pinokio, to może być bał księżniczek, tu z Kopciuszkiem i tak dalej. A Czerwony Kapturek idzie przez las, czyli wszystkie takie naśladowcze rzeczy, jak najbardziej. (7.2.2.)

C. Zabawy ruchowe – Smok Wawelski, Rzepka, Jaś i Małgosia, Czerwony Kapturek

Trzeci sposób nawiązania do literatury w kierowanych zajęciach odnajdujemy w zabawach ruchowych. Według nauczycielek wśród inspiracji dla zabaw aranżowanych stałe miejsce mają motywy klasycznych baśni i wierszy. Nauczycielki wymieniały m.in. baśń o Smoku Wawelskim, wiersze Jana Brzechwy, klasyczne bajki np. o Czerwonym Kapturku.

Jeśli czytane dzieciom teksty zawierają archaizmy to napotykać trudności w odbiorze, mniej są atrakcyjne. Wątki i postaci z bajek i utworów literackich, jeśli już są wykorzystywane w spontanicznych zabawach dziecięcych to dotyczą najczęściej historii oglądanych na ekranie.

Dom, ale nie tylko. Nieraz odtwarzanie ról [...]. Bo to są wszystkie teatralne, rozumiem, parateatralne, że mamy i pantomimę, i dramę – elementy dramy, bo oczywiście to są starszaki. Tak, że lubią odtwarzać. Mamy zabawy też ruchowo-naśladowcze, jak tam, na przykład odtwarzaliśmy Jasia i Małgosię i Babę Jagę, tak że często powtarzają się i lubią to. Mamy też zabawy z piosenką. Mamy takie piosenki o postaciach z bajek, z ruchem – tak, że rytmika połączona z ruchem i odtworzenie postaci. [...] Mamy też o Czerwonym Kapturku z wilkiem [...] Z takich konkretnie przeprowadzonych przeze mnie, [...] takie bajkowe z baśni Andersena – tradycyjne, klasyczne. (5.1.3.)

4. 3. Czytanie na głos dzieciom w przedszkolu

A. Lektura aranżowana w harmonogramie dnia

Nauczycielki są zgodne co do tego, że czytanie dzieciom na głos jest bardzo ważną, niezbędną, mającą szereg funkcji praktyką przedszkolną, bardzo lubianą i akceptowaną przez dzieci. Zdecydowana większość badanych opiekunek stara się czytać dzieciom codziennie, jeśli to się nie udaje, to kilka razy w tygodniu. Przedszkolanki potrzebują momentu, kiedy możliwa jest koncentracja uwagi u przedszkolaków, chwila spokoju i sytuacja, gdy można wszystkich razem zebrać. Szukają wygodnego miejsca, najchętniej razem siadają na dywanie albo przy stoliku. Wówczas dzieci starają się usiąść jak najbliżej osoby czytającej, niektóre przy tej okazji chcą się do niej przytulić, wszystkim zależy, żeby widzieć dobrze ilustracje. Wspólne czytanie odbywa się najczęściej pod koniec dnia, już po obiedzie, zanim dzieci zaczną się rozchodzić do domu. Dzieci młodsze częściej słuchają czytania w trakcie leżakowania, wtedy łatwiej jest im skupić się. Zdarzają się nauczycielki, które szukają jak najwięcej czasu na czytanie, także w ciągu dnia, np. rano, kiedy dzieci schodzą się do przedszkola. Jeśli dzieci same chcą to zbierają się w mniejszą grupkę i czytają wybraną przez nich książeczkę, albo proszą nauczycielkę, aby im ją czytała. Analizy obserwacji dnia zajęć w badanych przedszkolach dowiodły też, że przede wszystkim czyta się teksty związane z omawianym tematem.

[...] jeżeli się da, to dwa razy dziennie, wszystkie dzieci zbierają się w jednym miejscu i im czytamy, po zupie i po drugim daniu. Jeżeli się nie da dwa razy dziennie, to na pewno po drugim daniu. Wybieramy się na dywanik, dzieci albo siedzą, albo leżą, jak kto woli. My to nazwaliśmy, „Chwila z książką”. Tak mniej więcej 15–20 minut jest czytanie książeczki. (1.1.2.)

[...] Są też dzieci, które bardzo się garną do kącika książek i bardzo często czytają, i przychodzą „poczytaj mi”, mówią. [...]. To nie jest tylko czytanie ogólnie grupie, ale mamy taki moment, że po prostu przynosi ktoś do czytania, coś czytamy i zaraz się ogarnia, jakaś grupa też się zbiera. (7.2.1.)

Ciekawa jest obserwacja jednej z nauczycielek z najstarszej grupy, mówiąca, że wzorem naśladowanym w samodzielnej zabawie jest sytuacja wspólnego czytania na głos – dzieci same inscenizują taką okoliczność.

Tak, bardzo często, ale to też mi się wydaje, że też tak naśladują, bo my zawsze w popołudniówce, po podwieczorku albo przed, codziennie jest czytana jakaś bajka dzieciom i one właśnie widzę, że w tych zabawach swobodnych naśladują. Tak, że wybierają sobie książkę udają, że są nauczycielem i się bawią, właśnie naśladują. Jedna jest nauczycielem, a reszta i tam ogląda tę książkę i im opowiada, a reszta słucha. Tak, że widzę, że to też jest wpływ tego, że po prostu mają ten kontakt codziennie z tą literaturą jednak. (6.1.2.)

B. Dwie sytuacje czytelnicze

– Pytam często, co by chciały dzieci usłyszeć. Albo często proszę któreś dziecko, żeby na przykład samo wybrało książeczkę z półki. Jeśli chodzi o zajęcia edukacyjne, no to wtedy dobieram literaturę oczywiście do tematu zajęć. (1.2.1.)

Nauczycielki są zgodne, że szczególne znaczenie dla socjalizacji do czytania ma czytanie na głos podopiecznym. Ta praktyka ma wiele wymiarów oraz funkcji, które przypisują jej badane osoby. W codzienności przedszkolnej dominują dwie sytuacje czytelnicze. Pierwsza jest skorelowana z celami edukacyjnymi, podstawą programową, co oznacza funkcjonalne podporządkowanie wyboru i interpretacji czytanego tekstu omawianym „tematom” bądź konkretnym okolicznościom np. potrzebie wyciszenia, odpoczynku dzieci czy też wypełnienia im wolnej chwili. W tej sytuacji nauczycielki najczęściej korzystają z posiadanych przez przedszkole książek. Druga – jest to autoteliczna sytuacja czytelnicza – oznacza spontaniczne czytanie dzieciom, często na ich prośbę, według ich wyboru, kiedy np. przyniosły nową książkę z domu. Warto jednak dodać, że nauczycielki stale uwzględniają w swoich działaniach omawianą w danym czasie „tematykę”, starają się do niej nawiązywać nawet w luźniejszych, spontanicznych okolicznościach.

Dzieci przynoszą też do przedszkola książeczki. Przez cały tydzień mogą przynosić swoje ulubione książki z domu. I wtedy, kiedy ktoś chce, to ja właśnie tę ulubioną, wybraną książkę czytam. A kiedy nie ma takiej potrzeby, to biorę z naszej biblioteczki, z naszej sali jakąś książkę, wybieram bajkę i czytamy. I one to bardzo lubią. I często jest tak, że nawet 2, 3 książki mi dają, żebym przeczytała w jednym czasie. (3.2.3.)

To jak urozmaicone są owe wybory zależy w dużym stopniu od zapobiegliwości samej nauczycielki i jaki księgozbiór potrafi zgromadzić.

[...] ja jak biorę książki, mówię, moje książki leżą na półce, tamte książki, które ja im czytam, które uzbierałam sobie przez kilkanaście lat, natomiast to są takie podęczne. W każdej chwili można sięgnąć. (3.1.2.)

Opiekunki starają się dostosowywać lektury do zainteresowań dzieci oraz okoliczności, w których się odbywa czytanie, a obie sytuacje czytelnicze przenikają się, szczególnie w porze popołudniowej, gdzie więcej jest spontanicznych zajęć.

Jeżeli chodzi o dziewczynki to są to bajki, księżniczki, królowny. A chłopcy to jednak dinozaury, [...] Też przekłada się to na słuchanie tego opowiadania popołudniu [...]. No wiadomo, że czasami jest tak, że zajęcie zajęciem, a popołudniu dzieci sobie same wybierają tę książkę, którą ją przynoszą. Ale dobrze byłoby też tak, żeby jesienią nie czytać opowiadania o zimie, tak? (3.2.3.)

C. Techniki czytania na głos

Nauczycielki czytając na głos najczęściej przerywają lekturę i zwracają się bezpośrednio do dziecięcych słuchaczy i wówczas pokazują ilustracje oraz objaśniają tekst, jeśli dzieci zadają pytania, odpowiadają na nie. Czasami, aby nie przerywać lektury, nauczycielki decydują się pokazywać ilustracje po zakończonym czytaniu, wtedy też wyjaśniają tekst i rozmawiają z dziećmi.

[...] raczej nie przerywały, tylko na zakończenie tam swoje opinie wypowiadały, że wiewiórka była smutna, że zwierzątko, języki były niesforne, niegrzeczne, dlaczego tak było i wtedy wypowiadają się na ten temat. Moje pytania są kierowane pod tym kątem, żeby one na ten temat wypowiadały się. (6.2.3.)

Jeśli czytanie odbywa się w trakcie relaksu poobiedniego i dzieci mogą zasypiać, to rozmowy i pytania dotyczące tekstu są nieobecne, dzieci powinny być cicho.

Zależy, kiedy, bo jeżeli na odpoczynku to jest, to jest tylko ten tekst czytany, bo niektóre dzieci zasypiają, więc nie chcę ich wybudzać pytaniami, że mają myśleć, zastanawiać się, bo to jest czas relaksu dla nich [...]. (1.2.2.)

D. Aranżowanie przestrzeni czytania – emocjonalna i przestrzenna bliskość

Badane nauczycielki przekonane są o znaczeniu pozycji osoby czytającej i dzieci w trakcie wspólnej lektury. Konieczna jest bliskość, nawet dosłowna – uczestnicy

są do siebie przysunięci. Najlepiej jest, jeśli wszyscy siedzą na podłodze, w kręgu, nie przy biurku i stolikach.

[...] mogą leżeć, mogą siedzieć. A przeważnie wchodzi na mnie, bo muszą obrazki widzieć, więc różnie to - dookoła, tak. Albo ja siadam tam pod tablicą, poduszki przynoszą sobie, siadają koło mnie. Część jest takich, które wchodzi po prostu nawet na mnie i otaczają mnie. I tak to się odbywa. (3.1.1.)

Bliskość sprzyja interakcjom, dzieleniu się emocjami. Nauczycielki podkreślają, jak bardzo takie okoliczności są dla dzieci atrakcyjne i pomocne w zaangażowaniu w słuchanie. Pomagają też w pokazywaniu i wspólnym oglądaniu ilustracji. Sytuacja, kiedy wszyscy są blisko siebie, pozwala na wymianę obserwacji, skojarzeń, nie ma podziału na osobę czytającą i publiczność, ale jest wspólnota komunikacyjna, w której wszyscy mają szansę na swoją reakcję, na pytanie, komentarz. Należy dodać, że taka bliskość przestrzenna podobna jest do sytuacji domowej, gdzie nie ma dystansu i panuje wzajemne zainteresowanie sobą³⁵. Dzieci nie tylko słuchają, ale czują, że następuje relacja emocjonalna między uczestnikami tej sytuacji czytelniczej, i możliwe są ich aktywne interakcje: pytania, uwagi.

Wydaje mi się, że kiedy ja czytam. Bo mają kontakt z żywym słowem. Tak mi się wydaje. Kontakt emocjonalny z nauczycielem, czy z mamą, czy z rodzicem. To są takie więzi bliskie... (3.2.1.)

E. Zaangażowanie dziecięcej uwagi – zabiegi interpretacyjne czytającej

Nauczycielki podkreślają, że bezpośredni kontakt z dziećmi oznacza ich większe zainteresowanie, niż przy słuchaniu tekstu z płyt, kiedy brakuje im np. ilustracji. Interakcja jest potrzebna dzieciom, ułatwia odbiór, zwiększa ich zaangażowanie³⁶, tym bardziej, że przedszkolanki dokładają różnych starań, nawet aktorских, aby przyciągnąć dziecięcą uwagę.

[...] oczywiście bardziej się wczuwam w rolę [śmiech] modeluję głosem i oczywiście też pytam na koniec o przeczytaną bajkę, ale jak widzę, że jest potrzeba, to przery-

35 Por. Z. Zasacka, *Playing and reading together...*, s. 191–205.

36 T. Guthrie, A. Wigfield, *Engagement and motivation in reading*, w: *Handbook of reading research*, vol. 3, s. 403–422.

wam czytanie i zaczynam rozmowę w trakcie i potem kontynuuję, co o tym myślicie, więc... I potem wracamy i kontynuujemy dalej. (3.1.3.)

Dzieci przerywają, zadają pytania, ona się zwraca wprost do nich, wysłuchuje ich pytań – następuje intensywna komunikacja, tekst i podopieczny stają się coraz ważniejsi. Analiza obserwacji zajęć przedszkolnych wykazała, że w czasie czytania nauczycielki zadają pytania, aby utrzymać uwagę i zainteresowanie słuchających dzieci, dodatkowo zwracają się bezpośrednio do tych, które są nieuważne, rozmawiają, etc. Dłuższa książka bywa czytana przez kilka dni, wówczas na początku kolejnego seansu nauczycielka przypomina co było w niej wcześniej, albo zadaje uczniom pytania dotyczące jej treści. Jeśli pojawia się rozmowa z dziećmi, wówczas nie tylko tekst jest bardziej interesujący dla odbiorców, ale też odbiorcy i ich opinie zaczynają się bardziej liczyć. Nauczycielki starają się w trakcie czytania aktywizować przedszkolaków, oczekują od nich inicjatywy, a nawet (w przypadku starszych podopiecznych) twórczego opowiadania i wyobrażenia dalszego ciągu historii.

[...] Bo u mnie nie ma mechanicznego czytania. Ja kawałek przeczytam, nawet cykliczną książkę i ja pytam, jak dziewczynka miała na imię, dlaczego chłopiec płakał, co się stało, żeby oni mi odpowiadali na te pytania, bo takie przeczytanie samo sobie nie ma sensu, bo ja nie wiem, czy oni to słuchali, czy nie słuchali. [...] (3.1.2.)

No, staramy się właśnie to wszystko zachować, modulację głosu w zależności od tego, jaka to bajka, czasami tak, czasami nie czytam im zakończenia, a pytam, czy wiedzą, jakie będzie zakończenie bajki, czy znają tę bajkę. No i głównie jak już mówiłam, chodzi o to, żeby im na każdej stronie pokazać te obrazki, które dana strona niesie. (6.2.3.)

Nauczycielki, szczególnie czytając maluchom, uatrakcyjniają lekturę na wiele sposobów. Niektóre z nich podkreślają, że starają się aktorsko interpretować czytany utwór, modułują głos, zmieniają rytm czytania, wykorzystują różne akcesoria: pacynki, dodatkowe zdjęcia, kukiełki wycięte z papieru, skopiowane i powiększone ilustracje, stosują charakterystyczną. Niektóre specjalnie aranżują moment czytania – puszcza muzykę, wprowadzają słuchaczy w historię – czym dodatkowo starają się zaciekać dzieci.

Najpierw odpowiednie zachęcenie dziecka, czyli musi być jakby zbudowanie tego klimatu. Czasami na przykład temu towarzyszy muzyka, zależy jaki charakter

będzie miał tekst. Czy możemy wprowadzić odpowiedni nastrój, zaprezentować i później ta interpretacja, modulacja głosu to jak najbardziej. I do tego wprowadzamy to, [...], maskotkę, I prezentujemy obrazek. Po przeczytaniu jest taka chwila jakby refleksji, [...] „Słuchajcie, co było dalej”. Jeżeli jest to wiersz, [...] tylko do przedstawienia, więc tutaj będzie bardzo ważne to, w jaki sposób się zinterpretuje ten wiersz. (7.2.2)

Zmieniam intonację, zdarza się, że w ogóle charakteryzację też zmieniam własnej postaci, a jeżeli nie, to sobie chociaż przygotowuję różne pacynki czy sylwety różnych postaci. Bo coś co będę czytała, to ja już wiem, to mogę w tym czasie różne rzeczy wykonywać, mogę również teatrzyk zrobić w pudełku [...]. Dzieci uwielbiają teatrzyki pudełkowe. [...] jak wysoko mam tylko pokazuję postacie, a tu sobie czytam. Uwielbiają to. Bardzo. (5.2.2.)

Kolejne wsparcie odbioru dziecięcego przez nauczycielki dotyczy ułatwień rozumienia czytanego tekstu. Wśród nauczycielskich komentarzy znajdują się objaśnienia dotyczące znaczenia trudniejszych słów, dotyczy to szczególnie archaizmów.

Zadają pytania po każdym przeczytanym urywku albo po całości, po stronie, zależy o czym jest książka, czy jest trudniejszym językiem i trzeba przerwać, wyjaśnić dzieciom. Żeby dzieci słuchały i wiedziały, o czym się czyta. (2.2.4.)

F. Oglądanie ilustracji – kolejny krok ku zaangażowaniu czytelniczemu

Szczególnie zainteresowanie budzą u dzieci ilustracje, nauczycielki starają się jak najlepiej je pokazać dzieciom, świadome tego, jak pomagają im zrozumieć i wyobrazić sobie czytaną historię, wzmacniają ich uważność. Nauczycielki siedzą tak, aby dzieci mogły je dostrzec, pokazują je i przerywają na chwilę lekturę. Ilustracje są istotne szczególnie dla najmłodszych przedszkolaków.

[...] pokazuję im, bo chcą oglądać. Bardzo są zainteresowane ilustracjami. [...] Nawet, jak ja coś czytam z jakiejś swojej książki, gdzie całkowicie nie ma obrazków, to wkładają głowę, bo chcą widzieć, czy coś tam jest. Ja mówię nie ma nic, zobaczcie, same literki. A bajkę jak czytam, to staram się nawet już tak czytać, żeby od razu pokazywać im. Najlepsze są takie, gdzie ten tekst jest po jednej stronie, no zdarzają się takie. A jak nie, to po prostu trzymam sobie w górze książkę. Bo jednak muszą głowy wsadzać. (4.1.2.)

Wyjaśnienia, komentarze są potrzebne, według nauczycielek, aby utrzymać zainteresowanie odbiorców, zwłaszcza młodszych dzieci. Niektóre nauczycielki starając się ułatwić dzieciom odbiór stosują innowacyjne pomysły np. jedna z nich kopiuje i powiększa obrazki, tak aby dzieci łatwiej w trakcie lektury mogły je obejrzeć.

Ja najlepiej lubię sobie przygotować obrazki, czyli nawet powiększyć obrazki, które są w książce i czytać im i pokazywać obrazki. Bo jeżeli ja czytam to jest mi ciężko pokazywać obrazki, a tutaj dzieci są na tyle jeszcze niecierpliwe i potem jest tak, że one mnie obchodzą dookoła tej książki i nie potrafią wysiedzieć, bo one chcą już te obrazki zobaczyć. Więc lepiej jest tak, że mam obrazek, pokazuję im obrazek, a tu sobie swobodnie czyta. (7.2.4.)

G. Odbiór czytanych historii – reakcje dzieci

Nauczycielki podkreślały, że dzieci oglądające dużo telewizyjnych bajek na ekranie mają kłopoty ze skupieniem się na tekście czytanim, wymagają dodatkowych bodźców, należy je czymś zaciekawić. Zgodne są, że łatwiej jest zainteresować dziecięcych słuchaczy, jeśli jest to czytanie na głos przez nauczycielkę, a nie puszczenie płyty albo audiobooka.

Tak, dzieci w dzisiejszych czasach są do tego przyzwyczajone, że jeden bodziec to jest za mało. To też wynika z tego, że proza pisana dla dzieci jest gorzej przyswajana i to wynika z dzisiejszych czasów [...]. Dzieci muszą być ciągle czymś zainteresowane, zaskakiwane. To nie może nic być, co jest stałego, bo po prostu nudzi im się to. (7.2.)

Według opinii nauczycielek dzieci chętnie słuchają historii, które już znają z telewizyjnych ekranizacji. Na przykład czytana nowa książka, która była sfilmowana i oglądana wcześniej, od razu staje się atrakcyjna, kiedy dzieci już znają bohatera bajki.

[...] czytana była nowa część „Florki” Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel. Są to rewelacyjne pamiętniki tak zwanej ryjówki, widzę, że teraz wyszła też wersja telewizyjna tej bajeczki. [...] naprawdę jest to zabawne, śmieszne, podoba się to dzieciom bardzo. [...] często mówią: oglądałem to, oglądałam to i stąd wiem, że już jest to ekranizowane. (3.2.4.)

Analiza obserwacji zajęć jednego dnia w przedszkolu oraz wywiadów dowodzi, że bajki filmowe na DVD puszczone są bardzo rzadko, częściej audiobooki, ale

tylko przed leżakowaniem. Wszystkie nauczycielki wolą czytać teksty na głos i mieć bezpośredni kontakt z dziećmi.

H. Książki czytane na głos – *Bajki terapeutyczne*, klasyka i domowe książki dzieci

Niektóre nauczycielki szukają gotowych bajek zawierających przydatne przesłania, kilka osób wymieniło teksty (np. *Bajki terapeutyczne*) omawiające tematy dydaktyczne. Według nich takie publikacje są przydatne także do różnych kwestii w relacjach z dziećmi i rozwiązywania kłopotów wychowawczych. W efekcie nauczycielki najchętniej wybierają klasykę lub specjalne książki przygotowane przez wydawnictwo do omawiania określonego tematu. Przedszkolanki szczególnie cenią utwory wierszowane, długość zależy od wieku dzieci i możliwości skupienia się. Najważniejsze jest motto, przesłanie utworu, takie, aby mogło być wykorzystane do omawianego tematu czy celu wychowawczego.

[...] są to teksty wybierane przeze mnie. Pasujące do aktualnej tematyki. Na przykład tak jak mam w tym tygodniu temat o zasypianiu zwierząt. No więc staram się im czytać jak najwięcej o zwierzątkach. [...] (3.2.1.)

Kieruję się mottem, jakie dana bajka ma na końcu, bo czasami to motto jest mi potrzebne do danej tematyki, no i też tematyką zajęć, ale też i porami roku, bo mamy zestaw Kubusia Puchatka właśnie na 4 pory roku, więc kiedy zmiany następują tych pór roku, to też, żeby zauważyły, co się w danej porze roku zmienia itd. (6.2.3.)

Wybór dziecięcy pojawia się najczęściej, kiedy dzieci przynoszą własne książki. Nauczycielki zdecydowanie wolą teksty znane i sprawdzone, poszukują klasyki, uważają też, że dzieci powinny znać teksty klasyczne: bajki typu *Czerwony Kapturek*, *Królowna Śnieżka*, oraz utwory wierszowane polskich autorów: Tuwima, Brzechwy, Ewy Szelburg Zaręby, Marii Kownackiej (*Plastusiowy pamiętnik*), Czesława Janczarskiego (*Miś Uszatek*), Marii Konopnickiej, Lucyny Krzemienieckiej (*Przygody Krasnala Hałabały*), polskie legendy typu Wars i Sawa oraz najczęściej wymienianą *Chatkę Puchatka* Alexandra E. Milne'a, *Baśnie* Andersena, etc. Nauczycielki z wiejskich przedszkoli uważają, że na wsi klasyka jest nieznaną, a więc starają się, aby była obecna w przedszkolu, inne zaś na odwrót szukają nowych tekstów, nieznanych z domu – tak jest w dużym mieście.

Jeśli wybieram książki dzieciom, to raczej takie, które są mniej znane. Bo podejrzewam, że jeżeli rodzice czytają, to raczej znane. Czerwony Kapturek, Królewna Śnieżka, [...]. Szukam takich, które mają jakieś przesłanie, mówią o czymś ważnym, ciekawym i takie, które może są mniej znane dzieciom. Np. zazwyczaj... nie pamiętam tytułu, ale jak jest wiosna to czytamy o przygodach bociana. Albo zimą przygody Wróbelka Elemelka. (4.2.2.)

4. 4. Lektura wspólna w przedszkolu – podsumowanie

Na podstawie analizy wypowiedzi nauczycielek opowiadających o przedszkolnych praktykach czytelniczych można wyróżnić dwie sytuacje czytelnicze: autoteliczną, powstałą spontanicznie, najczęściej pod wpływem dziecięcej inicjatywy i regulowanej dziecięcym wyborem lektury oraz instrumentalną – polegającą na czytaniu tekstów podporządkowanych wcześniej określonym celom edukacyjnym lub wychowawczym. W sytuacji, kiedy czytanie służy celom skorelowanym z podstawą programową, nauczycielki starają się wybierać teksty najbliższe omawianym na zajęciach przedszkolnych tematom.

Przedszkolanki deklarują, że bardzo cenią bezpośredni kontakt z dziećmi, w czasie wspólnego czytania. Zaspokojenie potrzeby bliskości, które towarzyszy czytaniu powoduje, że staje się ono dla dzieci czynnością ważną, budzącą pozytywne skojarzenia. Społeczny wymiar wspólnej lektury wyraźnie sprzyja emocjonalnemu zaangażowaniu dziecięcych odbiorców.

Analiza odpowiedzi nauczycielek, dowodzi, że dbają o rozwijanie zaangażowania czytelniczego dzieci – ich zaciekawienie i uruchomienie emocji. Wykazują dużo inwencji przy czytaniu dzieciom na głos i mają wypracowane własne zabiegi, które pozwalają skupić dziecięcą uwagę na słuchaniu i pobudzić wyobraźnię. Starają się przerywać lekturę albo stwarzać dzieciom możliwość zadawania pytań, komentowania czytanego tekstu. Aranżują sytuację czytelniczą, przygotowują dzieci do odbioru, odpowiednio przedstawiają wybraną książkę lub utwór. Najczęściej aktorsko interpretują czytany tekst, modulują głos, czasami korzystają z dodatkowych rekwizytów, puszczaają odpowiednią muzykę. Po lekturze często rozmawiają o tym, co przeczytały. Niektóre z wychowawczyń dodatkowo wykorzystują przeczytany utwór: do wymyślania ciągu dalszego historii, rysowania ilustracji, inscenizacji aktorskiej albo zrealizowanej przy pomocy kukiełek. Aranżowanie inscenizacji z podziałem na role to zabieg szczególnie atrakcyjny, pozwalający na aktywną i twórczą recepcję czytanej historii, rozwijanie umiejętności narracyjnych dzieci

i uczenie się przyjmowania perspektywy innego, ważnego elementu budującego czytanie literackie.

Nauczycielki wybierając utwory do głośnego czytania biorą pod uwagę obecne w nich przesłanie, sięgają raczej po krótkie teksty, zwracają uwagę na ilustracje, cenią szczególnie literaturę klasyczną, sprawdzoną, dobrze im znaną. Według nauczycielek dzieci chętniej słuchają historii o znanych im bohaterach z telewizyjnych filmów. Opiekunki korzystają przede wszystkim z księgozbiorów przedszkolnych oraz z książek przyniesionych z domu przez dzieci, czasami wykorzystują biblioteki publiczne, a w sytuacji przedszkola ulokowanego w zespole ze szkołą podstawową – z biblioteki przedszkolnej.

5. Zasady socjalizacji do czytania

Zamiast podsumowania prezentowanych analiz wyników badania konkluzję stanowią opisy „dobrych praktyk” zachęcających dzieci do czytania i wspierających przysposabianie dzieci do uczestnictwa w kulturze czytelniczej zalecane w wywiadach przez badane nauczycielki i dyrektorki.

Udane doświadczenia nauczycielek w pracy z dziećmi pozwoliły też na rekomendację zasad, które powinny określać procesy socjalizacji dzieci do czytania. Oto one:

5.1. Czytanie to codzienny rytuał

– najlepszą zachętą jest to, żeby od małości dzieciom czytać po prostu (1.1.3.)

Myślę, że poprzez czytanie, dawanie przykładu, czyli korzystanie z książek na co dzień, jeżeli chodzi o pracę nauczyciela. (7.1.)

Pierwsza zasada mówi, że czytanie dzieciom i z dziećmi powinno być codziennym rytuałem. Systematyczne czytanie przez dorosłych opiekunów utrwala wśród dzieci potrzebę kontaktu z literaturą czy innym tekstem i przekonanie, że jest to ważne i atrakcyjne zajęcie. Regularność powoduje też, że dzieci uczą się słuchać czytanych historii i bajek oraz skupiać na nich uwagę. Jest to najczęściej wskazywana przez nauczycielki zasada sprzyjająca uczeniu dzieci najpierw słuchania historii i oglądania ilustracji, a w przyszłości czytania.

5.2. Czytanie jako wzór do naśladowania

Badane nauczycielki są zgodne, że czytanie jest praktyką społeczną, a dla budowania dziecięcych potrzeb czytelniczych niezbędnym jest przykład bliskich, wzory czytających rodziców, opiekunów, a w przedszkolu powszednie czytanie nauczycielek i dzieci. Przynoszenie książek z domu jest obyczajem angażującym i dzieci, które je przynoszą i te, które są tego świadkami oraz mogą uczestniczyć we wspólnym ich oglądaniu. Wszystkie sytuacje, kiedy koledzy i koleżanki sięgają po książki dowodzą tego, że może to być atrakcyjne zajęcie, że można wspólnie oglądać obrazki, komentować czytane historie, opowiadać je sobie nawzajem. Jest to ważny społeczny wymiar praktyk czytelniczych wpływający na ich znaczenie i atrakcyjność.

[...] najlepszym nauczycielem dziecka jest jego własny rodzic, więc po swoim doświadczeniu, gdzie moje dzieci, dorosłe dzieci, że one sobie nie wyobrażają nie czytać, bo w domu wszyscy czytają. Natomiast w przedszkolu, no to właśnie czytać, czytać, czytać i pokazywać, że nie wszystko można zobaczyć, że ten ekran nie musi tak migać, tylko można sobie mnóstwo rzeczy wyobrazić. [...] (2.1.3)

5.3. Łatwy dostęp do książek

Książki powinny być dla dzieci łatwo dostępne, znajdować się pod ręką, tak jak inne zabawki. Niektóre nauczycielki podkreślały znaczenie domowych biblioteczek należących do dzieci. Dostępności książek sprzyja korzystanie z różnych miejsc z książkami: bibliotek, księgarni.

[...] każde dziecko w domu powinno mieć miejsce na swoje książki, taką mini biblioteczkę chociażby, bo niestety są takie domy, w których tych książek brakuje, albo są to tylko bajki, ale takie bajki krótkie, z twardymi okładkami, czy w ogóle ze wszystkimi stronami twardymi, takie dla małych dzieci, a dzieci jednak potrzebują obejrzeć te ilustracje, obejrzeć zdjęcia na przykład, takie zrobione w naturalnym miejscu i zauważyłam, że starszaki się bardzo tym interesują. (1.2.3.)

5.4. Dobre, atrakcyjne, różnorodne książki wokół dzieci

Dzieci powinny mieć dostęp do książek, które są dla nich atrakcyjne, odpowiednie dla ich wieku, zainteresowań; książek, które są wartościowe artystycznie

i literacko. Wychowawczynie nie zawsze są świadome, jak ważna może być różnorodność publikacji, które dzieci poznają i które znajdują się wokół nich, tak aby mogły spotkać różne gatunki, treści, odmiennych bohaterów, rozmaity charakter ilustracji i sposobu edycji. Większość nauczycielek ogranicza swoje wybory do klasycznej poezji polskiej i znanych jeszcze z dzieciństwa bajek i baśni. Brakuje zainteresowania i rozeznania wśród kadry pedagogicznej badanych przedszkoli dotyczącego współczesnej literatury dla dzieci, książek zdobywających nagrody literackie. Tylko niektóre nauczycielki podkreślają prawidłowość, że aby kształtować dziecięce zainteresowania związane z książkami należy udostępniać im różnorodne treści, nie tylko literackie, bajki, ale też pokazywać, że książki mogą być źródłem wiedzy. Różnorodność tematyczna poznawanych książek pozwoli dzieciom nauczyć się tego, jak różne potrzeby czytanie może zaspokajać.

[...] Jeżeli dzieci widzą, że ja często przynoszę różnego rodzaju encyklopedie, książki, że tam jest mnóstwo wiedzy, ciekawych ilustracji, że to jest atrakcyjne, bo tam jest schowana wiedza, więc myślę, że też ich zachęca do tego, żeby one przynosiły tę książkę, żeby czytały, oglądały no i te wzbogacanie tego kącika, żeby ta książka była obecna tak naprawdę w ich życiu, tutaj w przedszkolu. Jeżeli jest obecna, to dla dzieci się staje to naturalne, że tam właśnie jest wiedza, że trzeba z nich korzystać, że to ich zachęca. Ta książka nie jest dla nich obca, nie jest czymś nudnym, monotonnym, tylko czymś bardzo atrakcyjnym. (7.1.)

5.5. Oswajanie z książką – czytanie jako komunikacja społeczna

Ta zasada odnosi się do kompetencji i zaangażowania nauczyciela do aktywizowania dzieci i uwzględniania ich kreatywności. W wywiadach i obserwacjach zajęć w przedszkolach widoczne jest zaangażowanie wielu nauczycielek w czytanie na głos, któremu towarzyszy komunikacja włączająca dzieci do rozmowy o książkach, wymiany wrażeń.

[...] tak, rozmawiają [o książkach] i staram się zachęcać do tego, żeby sobie opowiadały treść, mają czasem w pamięci na przykład, jeśli to są często czytane bajki, to wtedy... Często na podstawie obrazków opowiadają sobie, czasem tak się zdarza, że całej grupce. A czasem bywa tak, że obserwuję, jak dziecko sobie samo siedzi, ogląda i też sobie opowiada. (1.2.1.)

Nauczycielki deklarują, że bardzo cenią bezpośredni kontakt z dziećmi, który towarzyszy czytaniu na głos w grupie przedszkolnej. Relacyjność sytuacji czytelniczych, w których tworzy się związek emocjonalny między opiekunkami i dziećmi realizujący dziecięcą potrzebę bliskości, troski, skupienia na każdym z nich uwagi, powoduje, że czytanie staje się czynnością ważną, dobrą, budzącą pozytywne skojarzenia.

5.6. Czytanie to zabawa

Gordon Burghardt wymienia pięć cech zabawy: autoteliczność; spontaniczność (brak przymusu); elementy improwizacji, jest nie „na serio”, ma „niecodzienny” charakter, choć toczy się w określonej sekwencji; przynosi satysfakcję; odbywa się w przyjaznych okolicznościach³⁷. Wszystkie te cechy możemy odnaleźć w autotelicznej sytuacji czytelniczej, kiedy dzieci ze sobą, a zwłaszcza z nauczycielką uczestniczą wspólnie w czytaniu na głos lub w inscenizacji przeczytanego tekstu. Czytanie będące zabawą staje się przyjemnością. Niektóre z nauczycielek mają też świadomość, że ważne jest też, aby w przedszkolu dziecko miało możliwości samodzielnego wyboru lektury, mogło zaspokajać indywidualne preferencje i rozwijać kreatywność.

[...] bo dzieci bardzo lubią bawić się albo naśladować czy bawić się w aktorów, albo tworzyć jakieś inscenizacje, czy scenki do utworów, jak najbardziej. Myślę, że jest to jedna z ciekawszych form do zachęcania dzieci do czytania czy sięgania po książki. (3.1.)

[...] czyli głównie poprzez zabawę. Żeby ta literatura ciągle się przekładała [...]. Że zachęcamy dzieci do działań z książką poprzez zabawę. [...]. Czyli na podstawie danego opowiadania coś tam rysujemy. Teatryki kukielkowe na podstawie opowiadania. Które dzieci angażują. Są one zaangażowane całym sobą. Czyli ta książka ciągle ma się przewijać, te opowiadania i wiersze, poprzez zabawę. Poprzez głównie zabawę. No i to wychodzi świetnie. (3.2.2.)

I myślę, że to jest ważne, żeby to się stało częścią ich życia, że ta książka jest obecna podczas zajęć, że mogą sobie w czasie dowolnym, kiedy jest zabawa, kiedy Pani nic nie każe, kiedy mogą zrobić co chcą i mogą sobie podejść, wybrać książkę, [...]

że oni sobie sami z własnej woli to robią i myślę, że to jest takie najważniejsze. Jeżeli dziecko samo sięgnie po tą książkę, to my już wiemy, że to jest jakiś sukces, bo ja nie nakazałam tego. Ono samo wyszło z inicjatywą. (7.1.)

6. Dobre praktyki przedszkolne przysposabiania dzieci do czytania

Poniżej przywołuję kilka wybranych przykładów „dobrych praktyk” stosowanych w badanych przedszkolach i użytecznych, według badanych nauczycielek i dyrektorek, w procesie socjalizacji dzieci do czytania. Są one także empirycznym rozwinięciem wcześniej wymienionych zasad.

6.1. Współpraca przedszkoli z innymi instytucjami

Niektóre przedszkola organizują różne formy współpracy z bibliotekami publicznymi. Wychowawczynie odwiedzają te placówki razem z dziećmi i pokazują, jak można z nich korzystać i co w nich można znaleźć. Pożyczają też książki z tych bibliotek³⁸ oraz czasami wspólnie uczestniczą w akcjach wspierania czytelnictwa. Wydaje się, że cennym postulatem mogłoby być poszerzenie i urozmaicenie współpracy między przedszkolami a bibliotekami publicznymi dla dzieci. Inny przykład to przedszkole przy zespole szkół, które intensywnie współpracuje z biblioteką szkolną, podejmują wspólnie wiele zadań.

Mamy bardzo zacieśnioną i rozbudowaną współpracę z biblioteką. [...] Też brały kilka razy udział w zajęciach, które są opracowywane przez bibliotekę Gminy X we współpracy z Fundacją Kultury, i to są zajęcia, które trochę wychodzą nawet poza ramy naszego kraju. [...] Ten book crossing jest inicjatywą naszą wspólną, razem z biblioteką. Mamy konkurs plastyczny, który jest też we współpracy z biblioteką, ponieważ wychowawcy pożyczają książki z biblioteki, potem dzieci słuchają utworów literatury, i co roku jest jakiś inny bohater do zilustrowania. [...] (2.1.5.)

38 Por. A. Walczak-Niewiadomska, *Wczesna alfabetyzacja i jej miejsce...*, s. 152–157; badanie oferty z zakresu wczesnej alfabetyzacji w bibliotekach publicznych dla dzieci przeprowadzone przez A. Walczak-Niewiadomską ukazuje, że do najczęściej stosowanych metod pracy, w których mogłyby uczestniczyć przedszkolaki i ich nauczycielki to sesje głośnego czytania, prowadzenie lekcji bibliotecznych i warsztatów poświęconych inicjacji czytelnictwa oraz współudział w projektach czytelnictwa i dystrybucji opracowywanych uprzednio przez księżnicę stosowanych materiałów.

Inną formą współpracy mogą być wizyty i specjalne zajęcia lub warsztaty w lokalnym muzeum, galerii czy domu kultury.

[...] tak. Korzystam z muzeum warszawskiej Pragi z takich zajęć, gdzie są praskie opowieści w trakcie lekcji muzealnych, gdzie dzieci poznają historie związane z najbliższym, lokalnym otoczeniem. (1.2)

6.2. Zajęcia czytelnicze aktywizujące dzieci

Często stosowaną przez badane nauczycielki metodą uatrakcyjnającą czytanie dzieciom i przybliżenie im tekstów literackich są zabawy przysposabiające do recepcji literatury. Są to różne zajęcia aktywizujące dzieci: zabawy w teatr, parateatralne, samodzielne tworzenie kukiełek, pacynek, kostiumów, inscenizacje utworów literackich, wymyślanie ciągu dalszego historii, etc. ilustracje. Jak to sformułowała jedna z badanych osób: żeby literatura przekładała się na zabawę. Zabawa – najważniejsze zajęcie w codzienności dziecięcej – mające zarówno charakter społeczny i indywidualny – jeśli żywi się tekstem literackim lub historią odczytaną z książki nadaje recepcji tych tekstów kultury nowe funkcje – jedną z nich jest uczenie się przez dzieci symbolizacji.

No chociażby można, nawet najprostszą wersję jakiegokolwiek bajki czy baśni, to o czym mówię, można też w historyjkę ułożyć i można zostawić na przykład miejsce, jak myślisz, co było dalej, a jak ty myślisz, a jak ty myślisz. Niekoniecznie trzeba potem przeczytać do końca, albo można przeczytać, to teraz ja wam przeczytam, jakie było zakończenie. [...] Nawet fragmenty niektórych słów, które do siebie mówią bohaterowie powtarzają, niekoniecznie dosłownie, ale powtarzają, oczywiście. Teatr jest bardzo fajną, że tak powiem grą ciałem, mową, czasami same sobie coś od siebie fajnie pokażą. (5.2.3.)

6.3. Bardzo atrakcyjny kącik książek

Niektóre nauczycielki mogły się pochwalić, co potwierdziła dokumentacja fotograficzna, zasobnymi kącikami książek i wygodnym jego umeblowaniem, zawierającym kanapy lub pufy, kolorowe dywany. Kącik książek jest to najważniejsze dla codzienności przedszkolnej miejsce kontaktu z książkami, które powinny być atrakcyjne i różnorodne tematycznie.

Wymarzony kącik: [Sala] jest wyremontowana, pięknie dostosowana, kolorowa, fajne są miejsca wyznaczone, że dziecko może pójść, pooglądać; jest miejsce, że z tą książeczką może pójść, na fajną poduchę usiąść, miękko – jak to dziecko – bo tak jak dorosły człowiek nie usiądzie na krześle, a musi być w ruchu, więc trochę poogląda, na miękkim foteliku, na miękkiej jakieś pufie, kolorowej... – łatwy i przyjemny, wyróżniający się kącik taki czytelniczy. (5.2.)

6.4. Zabawa w bibliotekę, wydawanie książek

Jedną z form osvajania z książkami, tak aby były również atrakcyjnymi zabawkami, którą rekomendowały badane nauczycielki, może być przedszkolna zabawa w bibliotekę, w której dzieci pełnią rolę bibliotekarzy.

Mamy też kartę biblioteczną założoną dla tej grupy. Ja im wypożyczam i systematycznie wymieniam, oddaję książki. Też przynoszą z domu na wymianę książki. Też są przez jakiś w sali, potem są wymienione w kąciku book crossingu. (2.1.5.)

Taką dobrą praktyką się okazała właśnie ta biblioteczka klasowa, gdzie dzieci odgrywały rolę bibliotekarzy, przyniosły swoje książki, założyliśmy cały księgozbiór, one same wypisywały, wypożyczały te książki i te książki wracały. I wiele dzieci w tym wieku, gdzie zaczynało czytać, od prostych książeczek, po prostu zachęciło się do dalszego czytania. (6.2.)

Inny pomysł na twórczą zabawę z książkami – to samodzielnie przez dzieci, wyprodukowanie własnej książki, łącznie z ilustracjami.

[...] przeważnie po takiej książce, którą czytamy jakby w odcinkach, [...] czasami robimy własną książeczkę do tego, własne ilustracje, czasami lepią postacie z bajek, no przedłużamy jakby działanie na tej książce. (2.1.3.)

Nauczycielki organizują różne formy współzawodnictwa, przykładem może być przeprowadzenie konkursu „Okładka mojej ulubionej książki”.

6.5. Książki na pokaz i wymianę

Nauczycielki często omawiały w wywiadach przynoszenie przez dzieci książek z domu jako ważne ogniwo obiegu książek dziecięcych i obecności nowych

tytułów w sali przedszkolnej. Praktyka ta ma wiele funkcji, ale musimy pamiętać o jednym zagrożeniu. Jeśli ciągle te same dzieci przynoszą z domu książki, mają skąd je czerpać i pomagają im w tym rodzice, a inne, które tego nie robią i nie mogą się książkami pochwalić, mogłyby uznać, że książki to nie jest ich domena.

Myślę, że dobrym sposobem jest, kiedy one same przynoszą swoje ulubione książeczki z domu, dzielą się z innymi i że to jest taki fajny bodziec i inspiracja dla innych dzieci [...]. Rozpaczynam jakiś temat – powiedzmy problematyka o kosmosie. Więc ja np. proszę dzieci, żeby ze swoich domowych biblioteczek przyniosły informacje czy książeczki na ten temat. No więc to jest, jak gdyby jedna sprawa: że jest narzucony temat – i wokół tego tematu wspólnie gromadzimy zawsze sobie małą biblioteczkę – taką jedno, dwudniową. No i dzieci przynoszą czasopisma, książeczki związane z daną tematyką. Ale są też sytuacje, kiedy dzieci przynoszą po prostu zbiór bajek... (5.2.3.).

6.6. Współpraca z rodzicami

Nauczycielki chciałyby, aby w środowisku społecznym dzieci obecne były wzory praktyk czytelniczych i uważają, że warto inspirować również ich dom rodzinny. W wielu przedszkolach zaprasza się rodziców do różnych form współpracy – od wymiany książek po czytanie przez nich dzieciom w grupie przedszkolnej ich dziecka. Ciekawą praktyką jest „Klub czytającego rodzica”.

Fajnym pomysłem, widziałam w przedszkolach innych, gdzie były wypożyczenia książek, gdzie rodzic może wypożyczyć książkę z dzieckiem do domu, taki księgozbiór jest na przykład w przedszkolnej szatni i przynosi przeczytaną książeczkę i to też książeczki są zebrane od dzieci, taki pomysł mi się podoba [...] (6.2.2.).

[...] tutaj w przedszkolu przez pewien czas praktykowaliśmy takie głośne czytanie dzieciom, całej grupie przez inne obce osoby, przez rodzica. [...], że rodzic umawiał się z wychowawcą, przychodził i czytał ulubioną książkę kolegi dla swojego dziecka, ale kolegi dla innych dzieci. (6.1.)

Mamy w przedszkolu taki klub czytającego rodzica, więc przychodzą rodzice i czytają dzieciom książki, w grupie, w której jest dane dziecko. Bardzo często się zdarza tak, że bardzo aktywni rodzice robią też inscenizacje do czytanej bajki, książki. (2.1.)

6.7. Czytający goście

Badane przedszkola starają się wciągać do wspólnego czytania nie tylko rodziców, ale też zapraszają różne, inne osoby. Czasami takie wizyty są efektem większego projektu wspierającego czytelnictwo albo tylko pojedynczą inicjatywą nauczycielki. Przedszkola odwiedzają różne osoby zaprzyjaźnione z placówką (np. burmistrz, seniorzy, żołnierze, młodzież), starają się urozmaicić dzieciom kontakt z lekturą i nadać jej nowe znaczenia. Wizyty te odbywają się w ramach np. szerszej akcji Fundacji ABCXXI „Cała Polska czyta dzieciom” jako uczestnictwo w programie „Czytające przedszkola”.

Byli to również starsi uczniowie przebrani w stroje z wieku, jeżeli czytali stare baśnie. Są to też nasi przedszkolacy, którzy od nas wyszli parę lat temu i są już w 4, 5, 6 klasie [...]. (6.1).

[...] My bierzemy też udział, od lat już w tej kampanii „Cała Polska czyta dzieciom”, mamy zaprzyjaźnioną jednostkę wojskową, gdzie żołnierze przyjeżdżają i czytają dzieciom bajeczki. Uczniowie z liceum przychodzą i czytają bajeczki, uczniowie z gimnazjum [...]. I powiem szczerze, że to się dzieciom podoba. (3.1.1.)

6.8. Dodatkowe projekty i programy wspierające czytanie

Wszystkie nauczycielki opierają swoją pracę z dziećmi o wytyczne podstawy programowej. W niektórych przedszkolach poszerzają formy pracy z dziećmi w celu zachęcania ich od czytania w oparciu o dodatkowy program – albo autorski przygotowany przez samą nauczycielkę, albo będący częścią większego projektu lub oddzielny, stanowiący odrębną całość. Najbardziej widoczne w badanych przedszkolach są inspiracje Fundacji ABCXXI, wskazywano akcję „Cała Polska czyta dzieciom” i w jej ramach realizowany program „Czytające przedszkola”, który obejmuje różne przedsięwzięcia wspierające czytanie organizowane samodzielnie przez poszczególne przedszkola. Nauczycielki czasami wspólnie opracowują programy dydaktyczne albo przekazują sobie sprawdzone pomysły – np. wykorzystania koncepcji Lwa S. Wygotskiego i współpracy w ramach grona pedagogicznego.

Nadal będzie praca z bajką, czyli ten moduł literacki. [...]. Przede wszystkim u nas jest WDN, czyli takie Wewnątrz-przedszkolne Doskonalenie Nauczycieli. Jeśli ja

prowadzę zajęcia [...]. Uczymy pozostałych. [...]. To jest moduł literacki z metody „Klucz do ucznia”, to jest Pana Wygotskiego ta metoda. Psycholog. On taką stworzył metodę właśnie „Tydzień pracy z bajką” [...] Bardzo dobry. Tak, i będziemy nadal, bo dzieci się uczą wypowiadać i wchodzą w głębię tej bajki, nie tylko słuchając, ale też i pracując, a potem na końcu jest zakończenie „Zabawa w teatr”. Czyli wcielają się w te role. (5.2)

[...] Teatrzyki kukielkowe na podstawie opowiadania. Które dzieci angażują. Są one zaangażowane całym sobą. Czyli ta książka ciągle ma się przewijać, te opowiadania i wiersze, poprzez zabawę. Poprzez głównie zabawę. No i to wychodzi świetnie. (3.2.2.)

Uwagi końcowe

Procesy transmisji wzorów kultury czytelniczej widziane z perspektywy ujęcia społeczno-kulturowego zależą od relacji społecznych w ramach, których przebiegają, zwłaszcza wpływu dorosłych opiekunów na dzieci. W prezentowanym badaniu tymi opiekunami są nauczycielki przedszkolne, a ich sprawczość zależy, w dużym stopniu, od oferty kulturalnej publicznych przedszkoli. Jak dowiodły tego przedstawione w artykule analizy wyników badania są one świadome wagi swojej roli w przygotowywaniu dzieci do zaangażowanego uczestnictwa w kulturze czytelniczej. Przekonane są o potrzebie zabiegów przyspasabiających dzieci do czytania, a szczególnie czytania dzieciom na głos książek i literatury. Wielokrotnie odnotowano, że wybór literatury, z którą pracują jest skromny i brakuje systemowego wsparcia w budowaniu księgozbiorów w badanych placówkach. Na pierwszy plan wysuwa się brak zorganizowanego, przemyślanego oraz stabilnego sposobu finansowania i pozyskiwania książek do przedszkoli publicznych. Często nauczycielki zdane są na własne książki i te, które dzieci przynoszą z domu. Zainteresowanie opiekunek współczesną literaturą dla dzieci jest małe, tylko nieliczne z nich cenią i znają nowości z ostatnich lat, książki zdobywające nagrody literackie etc. Nauczycielki nie mają wsparcia pokazującego jak i jaką wartość, współczesną literaturę można wykorzystać do zabaw i rozmowy z dziećmi, tak aby stała się ona dla dziecięcych odbiorców przyczyną rozwoju emocjonalnego, społecznego, intelektualnego czy kształtowania gustów estetycznych.

Świadectwem oferty kulturalnej przedszkoli związanej z socjalizacją do czytania jest obecność książek w tych placówkach. Książki, jeśli są łatwo dostępne dla dzieci, mogą stać się jednymi z zabawek, po które sięga się codziennie. Księgozbiory przedszkolne i sposoby ich wykorzystania kształtują oczekiwania czytelnicze małych odbiorców literatury. Studia nad motywacjami czytelniczymi i efektami działań wspierających czytelnictwo wśród dzieci³⁹ dowodzą, jak ważne jest, aby sytuacje czytelnicze, których dzieci doświadczają, sprzyjały budowaniu ich motywacji wewnętrznej do czytania. Oznacza to, żeby dziecięcy czytelnik potrafił odnaleźć satysfakcję z lektury to tekst musi go intrygować, podsuwać mu interesujące pytania i dawać na nie odpowiedzi. Jeśli dziecięcy czytelnicy mają okazję poznawać utwory o różnej tematyce, mogą rozsmakować się w odbiorze różnych gatunków literackich, komiksów, książek obrazkowych, książek popularnonaukowych, a także w różnych estetycznych, plastycznych sposobach edycji tych książek. Dziecko dzięki różnorodności poznawanych tekstów może rozwijać swoje umiejętności i potrzeby czytelnicze, poszerzać zainteresowania i odnaleźć własne, indywidualne fascynacje lekturowe⁴⁰. Warto, aby w publicznych przedszkolach była obecna nie tylko klasyka baśni i polskiej literatury, bądź publikacje oparte o animacje filmowe – ale też współczesna literatura dziecięca np. książki obrazkowe o dużych wartościach artystycznych, zarówno literackich, jak i plastycznych, atrakcyjne ze względu na swoją formę, treść, język⁴¹ – a tej jak wynika z prezentowanych analiz w przedszkolnych zbiorach brakuje.

Jedną z najważniejszych praktyk przysposabiających dzieci do czytania jest wspólna lektura – opiekunów i dzieci⁴². Badacze obserwujący czytanie historii dzieciom kładą nacisk na „dzielenie” się tekstem, wspólne komentowanie, oglądanie ilustracji, rozmowę po zakończonej lekturze. Dziecko powinno czuć się aktywnym uczestnikiem wszelkich zabiegów socjalizacyjnych do czytania: uczestniczyć w wyborze czytanego tekstu, jego ocenie i interpretacji, a później zabaw z nim związanych⁴³. Nauczycielki w badanych przedszkolach mają

39 A. Wigfield, J. T. Guthrie, *Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading*, „Journal of Educational Psychology” 1997, nr 89, s. 420–432.

40 A. Ungeheuer-Gołąb, *Literatura dla dzieci jako przestrzeń wczesnej edukacji w kontekście kanonu lektur*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, t. 39, z. 3, s. 173–186.

41 K. Zabawa, *Współczesna literatura dziecięca – propozycje*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3, s. 123–133; A. Ungeheuer-Gołąb, *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, Warszawa 2012.

42 M. Sénéchal, L. Young, *The effect of family literacy interventions...*, s. 880–907; Z. Zasacka, *Playing and reading together...*, s. 191–205.

43 K. Roskos, J. F. Christie, *Gaining ground in understanding the play-literacy relationship*, „American Journal of Play” 2013, vol. 6, nr 1, s. 81–93 – <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016166> [10.08.2021]; J. Cieślowski, *Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław 1985.

tego świadomość, starają się w ramach oferowanych przez instytucję realizować takie założenia. W większości doceniają znaczenie, że charakter kontaktu dziecka z książką powinien przypominać zabawę – odbywać się w przyjaznych okolicznościach, bliskich relacjach z opiekunem, pozostawiać miejsce na spontaniczność, autonomię i satysfakcję dziecka.

Opiekunowie i nauczyciele dobierając określone książki kształtują gusty estetyczne podopiecznych, przekazują też wzory wychowawcze w nich obecne. Szczególnie nauczyciele przedszkolni, pracujący z dziećmi wywodzącymi się ze środowisk społecznych, w których praktyki czytelnicze nie są obecne i brakuje w ich domach książek, zwłaszcza przeznaczonych dla dziecięcego odbiorcy są odpowiedzialni za socjalizację do czytania.

ZOFIA ZASACKA**Books and literature in kindergartens: the beginnings of literary socialization**

The article is based on the analyzes of the results of the qualitative research carried out in public kindergartens in various socio-cultural environments. The aim of the study was to observe the institutional process of preparing children for the contact with reading culture. The article describes the presence of books and literature in preschoolers' everyday life, and describes the methods and effects of building book collections in the surveyed kindergartens. The article answers the question raised in the study: is play, both spontaneous and arranged, integrated with literary socialization? The attitudes of preschool teachers towards children's literature and good practices of reading initiation are also presented. Recommendations are formulated for cultural and educational policy aimed at preparing children to read books.