

niebieska jak sok z niebieskich migdałów, albo nawet jeszcze bardziej niebieska.

W momencie kiedy tekst rezygnuje ze sprawdzalnych wartości poznawczych, porzuca skonwencjonalizowaną sferę baśniowej alegoryczności, a ujawnia autonomiczną wartość słowa, możliwość zabawy słowem, żonglowania nim — następuje kolejna zmiana intonacji: przyspieszenie tempa, redukcja pauz między słowami, łączenie pewnych grup słownych, wyeksponowanie walorów brzmieniowych. Realizacja głosowa zmierza w kierunku stylu estetyzującego:

A kiedy się odkręci oba kurki naraz, to wtedy te dwa kolory spotykają się w środku ze sobą i robi się z nich jeden — liliiowy. Liliowy jak bez, liliiowy jak wrzós, liliiowy jak sliwki. Bzowo-wrzosowo-sliwkowy. Wrzoso-sliwkowo-bzowy. Sliwkowo-bzowo-wrzosowy.

Całość utworu Chotomskiej jest zróżnicowana pod względem językowym: pierwsza część jest stylizowana na język naukowy, druga na język baśniowej fantastyki, trzecia eksponuje samą grę językową — pełni więc funkcję poetycką (estetyczną).

Wszystkie te stylizacje mogą być odebrane już w pierwszym odczytaniu utworu właśnie dzięki odpowiedniemu skonstruowaniu struktury fonicznej.

Postulowana metoda — włączenia elementu intonacyjnego w strukturę dzieła literackiego — może być realizowana tylko przez pośrednika — nauczyciela, który w tym wypadku przyjmuje w stosunku do tekstu rolę badacza<sup>6</sup> i przez interpretację głosową przedstawia uczniom własny plan dydaktyczny, nadbudowany nad danym dziełem literackim.

Dokonuje się tu reinterpretacja tradycyjnie pojętej zasady pierwszego wzorowego czytania. Nowa metoda nie akcentuje przeżycia artystycznego, jej celem jest analiza, interpretacja i wartościowanie utworu literackiego środkami intonacyjnymi na tym etapie odbioru dzieła, kiedy jest już możliwe rozumienie utworu literackiego, ale nie jest jeszcze możliwa werbalizacja przeżyć i przemyśleń z nim związanych. Intonacja staje się wtedy jakby pierwszym elementem metafrazy.

<sup>6</sup> Typologię postaw czytelnika wobec tekstu: rolę wykonawcy, czytelnika i badacza, wprowadził E. Balcerzan w pracy *Przez znak*, op. cit., s. 49—86.

### *Gest, obraz i dźwięk w przekładzie intersemiotycznym na lekcjach języka polskiego*

Poznanie świata przez dziecko rozpoczyna się od wrażeń. Stojniowo, przez rozwój spostrzeżeń i myślenia, które wykrywa stojniowo wiedzę o rzeczywistości. Poznawanie tej rzeczywistości odbywa się dzięki działaniu dwóch sprzężonych ze sobą mechanizmów: przyswajania i przystosowania. Naśladowanie stanowi więc istotny czynnik adaptacji dziecka do świata. „Dziecko poznaje się więc po mimetyzmie, który każe mu spontanicznie odtwarzać dźwięki, jakie mu się podobają, słowa, które chwytła w locie, aby je zachować i wydobyc w odpowiednim momencie, lubi się przebierać i odgrywać dla własnej przyjemności różne sceny, których było świadkiem.”<sup>1</sup>

A zatem dziecku potrzebne są wzory do naśladowania, dobre wzory, dobrane ze względu na uznane cele kształcenia, dostatecznie przyjemne, aby mogły być zaakceptowane przez dziecko. Wzory te są ważne zwłaszcza wtedy, gdy mają prowadzić do kontaktów z dziełami sztuki. Dzieci przecież nie można zmusić do czytania, oglądania obrazów, słuchania muzyki, gdy w tych działaniach nie znajdują bezpośredniej satysfakcji. A więc to, co się im podoba, musi być punktem wyjścia do wszelkich działań ze strony dorosłych prowadzących dzieci w rejony sztuki. Badajmy, jak postuluje Irena Siońska, „to, co się im podoba, aby umieć do nich mówić, poruszać w nich żywe uczucia, pobudzić do re-

<sup>1</sup> R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*, op. cit., s. 61.

fleksji, wywołać nieklamany zachwyt, uaktywniać wyobraźnię”<sup>2</sup>. W cyklu lekcji języka polskiego prowadzonym w klasie IV jednej ze szkół krakowskich<sup>3</sup> nauczycielka wykorzystwała naturalne skłonności i upodobania uczniów, ich stopień rozwoju umysłowego, pozostający na poziomie myślenia konkretno-operacyjnego, i po przeczytaniu fragmentu z *Pana Tadeusza* (opis poranka z księgi II) zainicjowała szereg działań przygotowujących do wprowadzenia definicji metafory. Najpierw uczniowie przy odpowiednio dobranym tle muzycznym malowali farbami obrazki, do których bodźcem był tekst wiersza:

Nad Sopicowem słońce weszło, i już padło  
Na strzechy, i przez szpary w stodołę się wkradło,  
I po ciemnozielonym, świeżym, wonnym sianie,  
Z którego młodzień sobie zrobiła postanie,  
Rozplywały się złote, migające pręgi  
Z otworu czarnej strzechy, jak z warkocza wstęgi;  
I słońce usta sennych promykłem poranka  
Drażni, jak dziewczę kłosem budzące kochanka.  
Już wróble skacząc świerkać zaczęły pod strzechą,  
Już trzykróć gęgał gęsior, a za nim jak echo  
Odezwały się chórów kaczki i indyki,  
I słychnąć bydła w pole idącego ryki.

Powstały wtedy różne rysunki, jedne o charakterze naturalistycznym, przedstawiające stodołę krytą strzechą, a wokół niej kury, indyki i pasące się bydło. Na pierwszym planie znajdowało się zawsze duże żółte słońce. Inne rysunki, utrzymane w konwencji impresjonistycznej, eksponowały grę kolorów, na rysunkach abstrakcyjnych rozlewały się plamy barw jasnych — żółtych i pomarańczowych. Znalazły się też obrazki symboliczne, w których „dźwiękowość” obrazu poetyckiego miały symbolizować namalowane klucze wiolinowe. Wszystkie te rysunki powstały jako swobodne wypowiedzi plastyczne, wyrażały nastroj i wrażenia dziecięcego odbiorcy. W tym wypadku możemy mówić o rysunkowej

<sup>2</sup> I. Słomska: *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Warszawa 1977, s. 15.

<sup>3</sup> Badania te były przeprowadzone w Krakowie w Szkole Podstawowej nr 33 w 1980 roku; lekcje prowadziła na podstawie konspektu autorki książki dr Agnieszka Kłakówna.

interpretacji wiersza Mickiewicza. Wypowiedzi dzieci formułowane na podstawie namalowanych przez nie obrazków dotyczyły więc ich pierwszych, nie kontrolowanych wrażeń związanych z tekstem literackim.

Tak przygotowany fragment z *Pana Tadeusza*, opanowany przez uczniów w wyniku przeżycia uczuciowego, w którym został uchwycony nastrój utworu, nadaje się do głębszej analizy, opierającej się na spostrzeżeniach, wymagającej przeprowadzenia pewnych operacji myślowych. Jednym ze sposobów zrozumienia metafory, a zwłaszcza mechanizmu jej powstawania, jest jej „udosłownienie”; wtedy wyrazy o charakterze abstrakcyjnym nabierają znaczenia dosłownego.

W opisie wschodu słońca nad Sopicowem pojawiają się różne typy metafor. Aby uzmysłowić uczniom tę różnorodność form i przekształcającą funkcję metafory, nauczycielka poleciła im pokazanie gestem czynności słońca (mieszczą się one w czasownikach: weszło, padło, wkradło się, rozplynęło, drażni). Każda z tych czynności wyraża inne relacje przestrzenne: wchodzi się do góry, pada — na dół, wkrada się — do środka, rozplywa — we wszystkich kierunkach, drażni — tu relacje przestrzenne układają się na zasadzie: jest — nie ma.

Wykonywane przez uczniów gesty, oprócz naśladowania prostych czynności: wchodzenia, upadku... itd., zawierały zawsze element i n w e n c j i, a więc wyrażały ciałem, dźwiękiem, czasem nawet słowem to, co dziecko doznawało, przeżywało, obserwowało, co sobie wyobrażało. Materiału do wyobraźni dostarczał wiersz Mickiewicza, bo to właśnie słońce wchodziło, padało, rozplywało się i drażniło. I to trzeba było zaznaczyć ruchem.

Takie ruchowe formy ekspresji dziecięcej nazywają się grami dramatycznymi. Polegają one przede wszystkim na aktywności ruchowej, uświadamiającej dzieciom „elkwencję ciała”. Małgorzata Komorowska i Lidia Rybotycka, które od wielu lat prowadzą w Warszawie z dziećmi zajęcia tego typu, podają przykłady rozwiązań ruchowych do wybranych tekstów literackich. Oto zapis jednego z nich, najbliższy analizowanemu przez nas utworowi Mickiewicza:

„Materiał ćwiczeniowy dla grupy dzieci w wieku 6—13 lat stanowiła piosenka bułgarska (*Dumbur, Dumbur de*). Jej tekst

mówi o dziewczynce, która spoglądała w słońce, a ono spadło z nieba, niczym jabłko z drzewa. Przed dziećmi postawiono zadanie ruchowego wyrażenia tej zwrotki. Charakterystyczne, że żadna propozycja nie była wierną ilustracją zdarzenia. Dzieci ukazały ciepło i blask słonecznego światła. Jabłko uciekało im z rąk, dla kogoś stało się piłką. Ruch zdradził bogactwo ich skojarzeń, to poetyckich, to żartobliwych — nie potrafiłoby ich pewnie wyrazić słowami. Nie przekroczyły także granic nastroju, jaki wyznaczyła nostalgiczna, kołysząca melodia piosenki. Różnie interpretowały samą postać dziewczynki. Raz była ona nieśmiała, innym razem ciekawska, to znów zamysłona. Dzięki muzyce i ruchowi znalazły całe bogactwo znaczeń ukrytych w prostym tekście.”<sup>4</sup>

Jak widać z podanego przykładu, w grach dramatycznych, oprócz ruchu i gestu, konieczny staje się dźwięk, dopiero na końcu pojawia się słowo. W rozwoju ekspresji człowieka ruch zawsze poprzedzał mowę.

Istnieje znany i lubiany przez dzieci sposób „opowiadania” tylko ruchomym obrazem, bez użycia słów. Jest to film animowany. Znaczna część filmów animowanych dla dzieci to filmy nieme; w rozumieniu ich szczególną rolę odgrywa więc obraz z dźwiękiem. Dzięki połączeniu tych obu warstw doświadczamy świata przedstawionego na ekranie podobnie jak świata rzeczywistego, jednocześnie zmysłem wzroku i słuchu.<sup>5</sup>

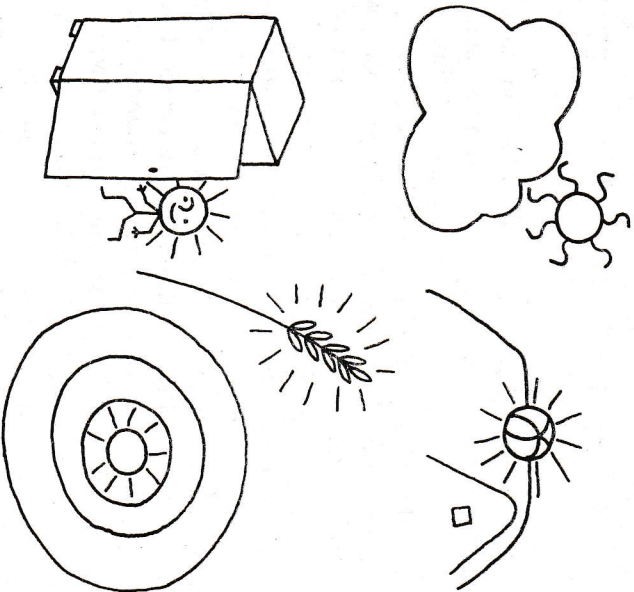
Warto zwrócić uwagę na to, że wyodrębnione z wiersza Mieczysława Czaśownika apelują prawie do wszystkich zmysłów czytelnika. „Widzimy” — kolor ciemnozielony, złoty, czarny; „odczuwamy” — dotyk drażniącego kłosa-słońca; „czujemy” — zapach siana, świeży i wonny; „słyszemy” — głosy zwierząt: gęganie, świerkanie i ryk. Podsumowując te wrażenia, myślimy o poranku na wsi.

Można użyte w wierszu metafory przedstawić w sposób obrazowy, na rysunku. Słońce, które weszło, będzie przedstawiać słowo-

<sup>4</sup> M. Komorowska, L. Rybotycka: *Gry dramatyczne a teatr dla dzieci*, w: *Sztuka dla dzieci szkolnych*, pod red. M. Tyszkowej, Poznań 1979, s. 200—201.

<sup>5</sup> Por. M. Kielar: *Czytelność filmu animowanego*, w: *Sztuka dla najmłodszych*, op. cit., s. 236.

ra — zwierzę wdrapujące się po chmurze (w języku poetyki opisowej jest to ozywienie, a więc animizacja); słońce, które padło, wygląda jak przedmiot martwy, na przykład piłka spadająca na strzechę chaty; słońce, które się wkradło, może się zachowywać jak człowiek złodziej (tym razem będzie to uosobienie, personifikacja); słońce, które się rozplynęło, jest podobne do wody albo tęczy rozlewającej się kolorami po niebie; wreszcie słońce, które drażni, w kolistym układzie promieni kłosek jest podobne do rośliny, na przykład do zboża.



A więc słońce w podobieństwie kształtów i kolorów może być człowiekiem, zwierzęciem, rośliną i przedmiotem martwym. Obejmuje zatem sobą cały świat, jest tu jak gdyby głównym bohaterem spektaklu, który reżyseruje, rozdziela role (siano pachnie, wróble ćwierkają...) i włącza światło.

Użycie tzw. „dużej metafory”, którą w omawianym wierszu jest słońce, narzuca czytelnikowi obraz, poetycką wizję życia, i wyraża własny stosunek emocjonalny do przedstawionej rzeczywistości. Użycie wspólnego czasownika dla słońca i złodzieja, słońca i kłosa, słońca i wody... itd. nie porównuje zestawianych

w parry wyrazów, ale tworzy nowe jakości, nowe wartości obrazowe. I one właśnie stanowią podstawę języka poetyckiego, podstawę sztuki.

Zrozumienie istoty sztuki, odrębności języka poetyckiego, nie jest rzeczą łatwą, zwłaszcza dla uczniów niższych klas szkoły podstawowej. Nauczycielka, polecając inn wyrażenie ruchem i narysowaniem metafor z wiersza, chciała oprzeć rozumienie pojęcia metafory na działaniu, które usprawnia myślenie dziecka. Zaplanowane rysunki zasadniczo różniły się w swojej koncepcji od malowanych poprzednio farbami obrazków. Tamte wyrażały emocje i przeżycia dzieci, te miały tekst analizować za pomocą znaków plastycznych (rysunkowych), a zatem szukać związków w podobieństwie kształtów i barw.

Na rysunkach wykonanych przez uczniów można było ogłędzić słońce z ludzką twarzą, które wchodziło po schodach czy drabinie na górę, słońce z nogami pająka, wspinające się po ostrych skałach chmur na ich wierzchołki, słońce, które jak jabłko spadało z drzewa, słońce, które wleciało się do klatki, wywróciło na drodze. Na jednym z obrazków słońce spadało z trampoliny, na innym padło ugodzone kulą prosto w pierś. Były i takie rysunki, gdzie słońce rozpyływało się w swoich barwach zmieniając kształty, roztopiało się też w swoim cieple „jak lody”. Był również obrazek przedstawiający słońce wlane do butelki na mleko, która w następnym ujęciu rysunkowym stukała się i słońce rozlało się po ziemi. W wyobraźni uczniów poruszony tekstem literackim słońce wkładało się do mieszków, do banków, miało wtedy założoną na twarz maskującą je opaskę i skradało się z pięknem wytychów w ręce. Słońce drażniło, pokazując język, łaskocząc ludzi czy zwierzęta. Ta różnorodność i bogactwo skojarzeń przedstawionych na rysunkach świadczą nie tylko o sile dziecięcej żywiłowej wyobraźni, ale też o intelektualnym rygorze, który pozwolił rysownikom utrzymać się w granicach zakreślonych przez słowne sformułowanie metafory.

Dopiero na podstawie tych rysunków można było uświadomić uczniom, że istnieje różnica pomiędzy rzeczywistością, w której żyjemy, a światem przedstawionym utworu, pomiędzy językiem potocznym a językiem poetyckim. Uczniowie zobaczyli na własnych rysunkach, że:

słońce weszło? — nie! — zaświeciło,  
słońce padło? — nie! — oświeciło,  
słońce wkradło się? — nie! — rozświeciło,  
słońce rozplynęło się? — nie! — rozjaśniło,  
słońce drażni? — nie! — błyaska.

I wtedy uczniowie zrozumieli, że w poezji często się tak zdarza, że słowa d z i w i a g się s o b i e. To sformułowanie definicji metafory ma również charakter metaforyczny, ale za to bliższy mentalności dziecka.

Na zakończenie lekcji — aby po analizie przywrócić nastrój pierwszej, całociowej lektury — nauczycielka rozdała uczniom instrumenty muzyczne i na podstawie tekstu wiersza próbowali oni wydobyć głosy plaków i zwierząt, atmosferę wiejskiego poranka. Tym miłym „akordem” zakończył się cykl lekcji o metaforze.

Na temat przeprowadzonych lekcji wypowiadały się osoby najbardziej nimi zainteresowane, same dzieci. Oto niektóre wypowiedzi:

„W czasie lekcji czytaliśmy fragment wiersza A. Mickiewicza na temat poranka. Ten wiersz był kolorowy, wesoły, słoneczny, jasny, błękitny... W tym czasie nauczyłam się, że metafora to słowa nie zgadzające się i tworzące nową wyobraźnię. Tekst ten był kolorowy i muzyczny, bardzo mi się podobał, on jest metaforyczny. Rysowaliśmy te metafory. Ten wiersz był bardzo nastrójowy.”

Paulina Dyrek

„Najciekawsze lekcje były w dniu, gdy pani dała nam instrumenty muzyczne (kołatkę, trójkąty, bębenki). Dostaliśmy też farby, pędzel i wodę i dwie kartki. Instrumentami wyraziliśmy muzyczną stronę tekstu. Rysunkami, a właściwie obrazkami malowaliśmy ten tekst. Kredkami narysowaliśmy metafory tego tekstu. Słowa «metafora» używamy wtedy, kiedy słowa nie zgadzają się ze sobą. Przy malowaniu pani wprowadziła nas w nastrój muzyką.”

Barbara Hobot

„[...] Mówiliśmy także o metaforze, czyli o naszych wyobrażeniach...”

Agnieszka Jaszcz

„[...] Posługiwaliśmy się muzyką, aby zobaczyć ten poranek w muzyce...”

Paula Koczula

„[...] Tekst ten jest napisany poezją, wyrażony w kolorach, słowa dobrane są tak, by tworzyły obraz. Poznałszy nowe słowo «metafora». Metafora jest wtedy, kiedy słowo dziwi się słowu, tzn. kiedy słowa są dziwnie dobrane. Wszystkie słowa dobrane tworzą poezję. Poezja to wiersz przedstawiony obrazowo. Słuchaliśmy muzyki dobranej do nastroju tekstu i nauczyliśmy się, że w muzyce też można przedstawiać tekst. Wiersz ten napisał Adam Mickiewicz. To były bardzo ciekawe lekcje.”

Katarzyna Pluta

Pomijając pewne nieporadności stylistyczne wypowiedzi, pisanych zresztą w formie swobodnych tekstów, warto zwrócić uwagę na to, jakim językiem mówią uczniowie o poezji, jakich używają określeń, chcąc wyrazić jej istotę: „wiersz był kolorowy... słoneczny, jasny, błękitny... tekst był muzyczny... posługiwaliśmy się muzyką, aby zobaczyć... w muzyce też można przedstawić tekst... słowa dobrane są tak, by tworzyły obraz... metafora, czyli nasze wyobrażenia...”

Z podanych przykładów wynika, że zmysł wzroku i słuchu dominuje w świecie kultury, zwłaszcza dla tych, którzy wkraczają w jej progi. Tym tłumaczy się fakt, że dzieci bardzo chętnie przekładają znaki słowne na znaki plastyczne i dźwiękowe; są one bliższe ich wewnętrznemu wyrażeniu.

Utwór literacki skierowany do dziecka jest tekstem do przeżywania<sup>6</sup>, dziecko może go wypowiedzieć w różnych artykulacjach i w różnym materiale: w ruchu i tańcu, w śpiewie i muzyce, w rysunku. „Wykonania” te prowadzą w kierunku rozmaitych

sztuk: malarstwa, muzyki, filmu niemego i pantomimy, a w zespoleniu ze słowem w stronę sztuki dramatycznej, filmu dźwiękowego, sztuki radiowej czy telewizyjnej. Wiadomo, że obraz i dźwięk to znaki torujące drogę dziecięcej wyobraźni, słowo pełni tylko funkcję uzupełniającą. Jak ustalić w przekazach estetycznych skierowanych do dziecka proporcje znaków ikonicznych (wizualnych) i symbolicznych (słownych), aby prowadziły one w kierunku autonomii poszczególnych sztuk, aby słowo miało samodzielną wartość?

Sprawa wartości i wartościowania jest podstawą myślenia o sztuce, więc również o literaturze. Aby nauczyć ucznia podstawowych kryteriów wartościowania dzieła sztuki, nie zawsze zgodnych z jego gustem, trzeba jednak zacząć od tego, co się mu podoba. Nie oznacza to wcale zniżania się, pochlebiania gustowi dziecka. Oznacza to poznanie dziecka w celu znalezienia wspólnej drogi porozumienia.

<sup>6</sup> Por. J. Cieślukowski: Wstęp do *Antologii poezji dziecięcej*. Wrocław 1980, s. 61, BN I, 233.