

Monika Wiśniewska-Kin

Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

„STAN HIBERNACJI” DZIECIĘCYCH MOŻLIWOŚCI A OŻYWCZY POTENCJAŁ METODY PRZEKŁADU INTERSEMIOTYCZNEGO

SZANSA W METODZIE? O ZNIEKSZTAŁCENIACH W ROZUMIENIU METODY PRZEKŁADU INTERSEMIOTYCZNEGO

Bibliografia tekstów o metodzie przekładu intersemiotycznego rozrosła się znacznie w ciągu ostatnich lat i, co budzi zdumienie, zwielokrotnia się z każdym rokiem. Obecnie wręcz poraża swoimi rozmiarami, skoro jedynie w Internecie znajdujemy około pięciuset odniesień na dwudziestu sześciu zindeksowanych stronach w wersji polskiej.

Po lekturze tych tekstów jestem zaniepokojona powierzchownością w unowocześnianiu metod dydaktycznych. Wart szczególnego przemyślenia jest osąd Zbigniewa Kwiecińskiego:

Nauczyciele już nie mogą być tylko przekazicielami wiedzy, umiejętności i zna-
czeń. Muszą i mogą autorsko majsterkować przy programach, treściach i formach
przekazu, jak ów *bricoleur*, „złota rączka”¹.

W pogoni za nowocześnie brzmiącą nazwą, atrakcyjną formą gubi się celo-
wość działań, a troska o dobre samopoczucie ucznia na lekcji (sprawa bezspornie
ważna, choć opacznie pojmowana) podsuwa zbyt często łatwe rozwiązania.

¹ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 147.

Najważniejsze – to dobrze się bawić, nic nie jest do końca serio, trzeba być *cool*, nie przejmować się niczym zbytnio. Dorośli są jak dzieci, a dzieci są ujednolicone przez globalny rynek i jego gadżety. Według Mestrowica postępuje „McDonaldyzacja dzieciństwa”, tak jak „McDonaldyzacja kultury”².

Nowy „styl” wytwarza w uczniach ludzące przeświadczenie, że uczenie się jest i musi być przyjemne, lekkie i łatwe. Tymczasem nie zawsze lekcja „fajna” i „atrakcyjna” jest lekcją wartościową z punktu widzenia jakości procesu uczenia się i skuteczności metod³.

Jednakże nikt nikomu nowego sposobu myślenia nie zafunduje. Nad tym trzeba pracować samemu – uwolnić umysł od schematów i przyzwyczajeń, potraktować zmianę w edukacji nie jako dopust Boży, lecz jako konieczność i szansę odnowy. W dokonywaniu się przeobrażeń główną przeszkodą – zdaniem Z. Kwiecińskiego – jest „całkowite zetatyzowanie świadomości nauczycieli, którzy przeważnie nie potrafią i nie chcą korzystać z wolności myślenia i działania”⁴.

Chciałabym zaprosić do przemyślenia kwestii podstawowej: jak możemy organizować uczenie, żeby nie wpaść w pułapki i zasadzki wolności, z jakiej korzystamy. Praktyka pokazuje, że to niebezpieczeństwo jest realne. Taką uwodzicielską, powabną pokusą, o której łatwo sądzić, że uczyni nas nowoczesnymi nauczycielami, jest dowolność w rozumieniu i stosowaniu metod aktywnych⁵, m.in. metody przekładu intersemiotycznego.

Z potoku definicji, bezmiaru w rozumieniu metody wybrałam te podejścia, które przeciwstawiają się powodzi słów, tamują napływ rozmywającego myślenia o metodzie. Przedstawię w zarysie koncepcje: Jana Polakowskiego, Alicji Baluch, Bożeny Chrzęstowskiej i Wiesławy Żuchowskiej.

J. Polakowski odnosi przekład intersemiotyczny do tych sytuacji w komunikacji międzyludzkiej, w których te same treści staramy się przekazać za pomocą różnych sposobów komunikowania: mowy, pisma, gestu, rysunku, dźwięku itd.

Nie jest przy tym rzeczą obojętną dla odbioru tej informacji, jaką drogą zostanie ona przekazana. Każdy system semiotyczny odznacza się właściwą mu sprawnością komunikowania i określonymi ograniczeniami w tym zakresie. [...] Poza tym każdy z nich wywiera określony wpływ na odbiorcę, kształtuje stosunek

² Tamże, s. 189.

³ W. Żuchowska, *Medice, cura te ipsum*, „Nowa Polska” 2000, nr 5, s. 23.

⁴ Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 211–212 oraz Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000, s. 9.

⁵ W. Żuchowska, *Memento w sprawie metod*, „Nowa Polska” 2000, nr 3, s. 28.

do komunikowanych treści, modyfikuje w swoisty sposób sens przekazywanych informacji. [...] Fakty te bierzemy pod uwagę, mówiąc o celach związanych z kształceniem kompetencji komunikacyjnych ucznia, czyli jego sprawności porozumiewania się i znajomości różnych systemów znakowych⁶.

Więcej, jeśli w przekładzie uwzględnia się perspektywę odbiorcy, to konieczne trzeba pamiętać o innym rodzaju percepcji i innym typie wrażliwości odbiorczej u współczesnych uczniów. Oswojeni ze specyfiką kultury audiowizualnej, której wyróżnikiem jest między innymi nasilenie zjawiska współwystępowania i współzależności różnych systemów semiotycznych, uczniowie ograniczają swój kontakt ze sztuką słowa.

Specyfika kultury współczesnej narzuca określone obowiązki edukacyjne [wyróżnienie M. W.-K.]. [...] Ponieważ przekłady intersemiotyczne bez mała na co dzień towarzyszą aktom poznawczym współczesnego człowieka, zachodzi potrzeba upodabniania sytuacji szkolnych do tych, z którymi stykać się będzie nasz wychowanek w życiu⁷.

Pracując z uczniem nie sposób nie uwzględnić jego upodobań do znaków kultury masowej i popularnej, która go otacza.

Perspektywę odbiorcy uwzględnia także A. Baluch. W analizie pozawerbalnej proponuje wykorzystać swoisty kształt świata dziecka, tzn. łatwość przekładu słowa na gest, barwę, kształt czy dźwięk.

Analiza tłumaczy się naturalną tendencją dziecka do manifestowania swych uczuć w formie zachowań będących ekspresjami różnych sztuk: śpiewu, tańca, malowania, zachowań zabawowych, a więc gier, wreszcie mówienia. [...] Przekłada więc obraz literacki na wypowiedź plastyczną, ruchową (gestyczną, mimiczną) czy dźwiękową (muzyczną lub recytacyjną), szukając w innych systemach znaków odpowiedników znaczeniowych, może bliższych mentalności dziecka⁸.

Obcowanie z tą metodą rozwija u dzieci umiejętności kojarzenia różnych przedmiotów powiązanych jednością idei, pogłębia wrażliwość poprzez dźwiękowo-barwną metodę konkretyzacji utworów, usprawnia motorykę dziecka, opierając się na indywidualnej ekspresji, podbudowanej przeżyciami literackimi, uświadamia istnienie różnorodnych analogii i izomorfizmów w kulturze, rozwija

⁶ J. Polakowski, *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowej*, „Oświata i Wychowanie” 1982, nr 17, s. 18–21.

⁷ Tamże, s. 19.

⁸ A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984, s. 15–17.

„wyobraźnię znakową”, stwarza wreszcie motywację manipulacyjną do wypowiedzi werbalnych⁹. Rozwija zatem u dzieci gotowość do odbioru sztuki.

Równie wnikliwej analizie tej metody dokonała B. Chrzastowska. Wdrażanie odkrywczego myślenia o przekładzie intersemiotycznym proponuje rozpocząć od wypracowania podstawowych pojęć. „Do nich trzeba zaliczyć w pierwszym rzędzie pojęcie metody uwzględniającej wszystkie uwarunkowania: strukturę dzieła, rozwój osobowości ucznia i prawidłowości procesu dydaktycznego”¹⁰. Ze struktury utworu można odczytać jego dyrektywy konkretyzacyjne, które projektują strategie odbioru dzieła literackiego: strategię odbioru emocjonalnego z uczniem w roli „czytelnika”, strategię odbioru przez działanie z uczniem w roli „wykonawcy” oraz strategię opartą na analizie z uczniem w roli „badacza”. Aby kształcenie było wielostronne i zapewniało równowagę między emocją i intelektem nauczyciel, powinien zadbać o współwystępowanie tych strategii nawet w odbiorze jednego tekstu¹¹.

Obok struktury dzieła równie ważne jest uwzględnienie rozwoju osobowości ucznia: im młodszy czytelnik, tym częściej stosować trzeba strategię opartą na konkretnych działaniach. Wykonanie pozawerbalne prowokuje uczniów do aktywnego twórczego działania oraz przeżycia emocjonalnego utworu.

Na dwie perspektywy działań przekładowych: utworu i ucznia zwraca także uwagę W. Żuchowska. Uczeń wnikając w strukturę tekstu, uruchamia inne zmysły, inny rodzaj percepcji. Kiedy dokonuje wizualizacji utworu, ma ona charakter podmiotowy – uczeń przedstawia utwór tak, jak go odebrał i dopełnił w konkretyzacji¹².

W przekładzie intersemiotycznym dokonuje się rekonstrukcji utworu pierwotnego, zachowuje się jego podstawową ideę, wydobywa i uwyrażnia – właśnie dzięki innemu tworzywu – te jego warstwy i sensy, które wymykają się gdzieś w odbiorze lub nie dają się uchwycić w ekspresji językowej, bo należą do tej „aury” słowa, która apeluje do różnych zmysłów, nie mieści się w warstwie czysto pojęciowej¹³.

⁹ Tamże, s. 17.

¹⁰ B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 199. W poetyce odbioru na podstawie rysunków dziecięcych wyróżniła B. Chrzastowska odbiór faktyczny, refleksyjny, symboliczny. Zilustrowała je analizując rysunkowe konkretyzacje wiersza S. Różewicza *Bursztynowy ptaszek*, zob. B. Chrzastowska, *Lektura i poetyka*, s. 129–140 oraz B. Chrzastowska, *Jak wprowadzić dzieci w świat poezji*, [w:] B. Chrzastowska, E. Polański, *Nauczanie języka polskiego w klasie 5*, Warszawa 1985.

¹¹ B. Chrzastowska, *Lektura...*, s. 209.

¹² Tamże, s. 5.

¹³ W. Żuchowska, *Szansa w metodzie*, „Nowa Polska” 1998, nr 2, s. 4.

W. Żuchowska przestrzega jednocześnie przed zniekształconym rozumieniem metody przekładu intersemiotycznego.

Po pierwsze, działania zaplanowane w związku z lekturą testu nie mogą być prostym odwzorowaniem jakiegoś aspektu utworu. Nie jest przekładem ilustrowanie tego, co w utworze zobrazowane.

Po drugie, podmiotowy charakter lektury tekstu nie może się przekształcić w projekcję wnętrza odbiorcy i nie może naruszać autonomii i integralności dzieła. Jeśli się nie przestrzega tej zasady, metoda staje się zaprzeczeniem samej siebie i nie służy kształceniu umiejętności refleksyjnego czytania ani tym bardziej wzbogacaniu wnętrza czytelnika. Tekst nie może być pretekstem lub jedynie impulsem do działań, w których uczeń wyraża tylko samego siebie.

Po trzecie, korzystanie z tej metody doraźnie, okazjonalnie, może nie przynieść oczekiwanego, zadowalającego rezultatu.

Dopełniając te przestrogi i wskazówki W. Żuchowska podkreśla, że zaproponowana przed laty przez A. Baluch nazwa dla tego typu działań – „metoda pozawerbalna” – okazuje się zbyt pojemna: wbrew istocie koncepcji zagarnęła w praktyce wszelkie nie poprzedzone refleksją analityczną ilustrowanie, inscenizowanie, a także coraz popularniejszą dramę¹⁴.

Ponieważ wokół przekładu jako metody pracy nad tekstem narosło sporo nieporozumień, przyjrzyjmy się drugiej perspektywie działań przekładowych: uczniowi w roli wykonawcy.

OD „MIĘŚNIOWEGO WYCZUCIA WIERSZA” DO PRZEKŁADU INTERSEMIOTYCZNEGO

Badania Jana Polakowskiego, a później Tadeusza Patrzałka dotyczące naturalnego odbioru czytelniczego dzieci w młodszym wieku szkolnym prowadzą do wniosku, że dziecko czyta utwór literacki dla zaspokojenia potrzeb ludycznych i kompensacyjnych¹⁵.

Lubi rozpoznawać rzeczy dobrze znane i dobrze się czuje wśród spraw swoich. Zauważa konkrety – zdarzenia, szczegóły, postacie, nie ogarnia całości. Czyta z właściwym jego rozwojowi myśleniem subiektywnym, synkretycznym i fragmentarycznym – spostrzega i zapamiętuje to, co chce, co je zainteresowało

¹⁴ Tamże, s. 5–6.

¹⁵ Por. na ten temat: J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*, Kraków 1980; T. Patrzałek, *Postawy uczniów dziesięcioletnich wobec lektury*, „Polonistyka” 1980, nr 6, a także tegoż, *Postawy uczniów jedenastoletnich wobec lektury*, „Polonistyka” 1982, nr 3.

poprzez relacje do osobistych doświadczeń lub dowolnych skojarzeń; odbiór jest siłą rzeczy naiwny i uproszczony¹⁶.

Kontynuację takiego sposobu myślenia odnaleźć można w badaniach A. Balucha. Analizując stopnie poetyckiej edukacji dzieci zauważa, że najmłodsze mają – jak to określił Czukowski – „mięśniowe” poczucie wiersza.

Wiersz dziecięcy powstaje „od ruchu do dźwięku”, „od dźwięku do słowa”, czyli że „już po ich kadencji można poznać, że autor skakał, podskakiwał i tupał nogami”. Wiersze dzieci zawsze powstają podczas hopsania i podskakiwania¹⁷.

Dziecko i człowiek prymitywny nie potrafią wyrażać swoich uczuć i wzruszeń poprzez „prawdziwą poezję”. Wystarczy im podskakiwanie lub taniec, krzyk lub śpiew, zabawa lub rytuał, mówienie czy poezjowanie, a więc elementy reakcji naturalnych¹⁸.

Fundamentem tej refleksji literaturoznawczej stały się Piagetowskie badania zachowań dzieci oraz stworzona na podstawie ich wyników teoria procesów poznawczych. Biologiczne podejście Piageta – odkrywcze i empirycznie weryfikowalne – zyskawszy status kanonu, zamknęło na długo dociekliwość krytyczną. Niezamierzoną, choć nieuniknioną konsekwencją stała się uproszczona adaptacja psychologiczna teorii Piageta na gruncie pedagogiki, zwłaszcza edukacji. Praktyka edukacyjna zdominowała dość powierzchownie odczytaną teorię Piageta¹⁹, zamknęła się, odcięła i na długo nie dostrzegała rangi nowego myślenia o zdolnościach poznawczych dzieci. W świadomości pedagogicznej teoria Piageta zakorzeniła się jako dogmat i mając status wyłączności determinuje charakter i kierunek programów i praktyki kształcenia.

Literalne podejście do klasycznej struktury poznawczej dzieci spotyka się z dominującym w edukacji modelem transmisji wiedzy i behawioralnie zorientowanym systemem wyobrażeń i przekonań o uczeniu się. Dziecko staje się obiektem wyuczenia, a nie istotą wyposażoną w bogaty, zróżnicowany aparat poznawczy, wymagający jednak troskliwego i rozważnego wsparcia. Ten obiekt jest

¹⁶ W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa 1992, s. 55.

¹⁷ A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994, s. 47.

¹⁸ Tenże, *Poezja współczesna...*, s. 12.

¹⁹ L. Witkowi w książce *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007 upomina się o lekturę pracy J. Piageta, *Introduction a l'epistemologie genetique* opublikowanej w roku 1949. W jego przekonaniu szczególnie interesującymi, choć niedoczytanymi przez filozofów, psychologów czy teoretyków kultury są następujące zagadnienia: decentracja jako wyzwanie w rozwoju jednostki i kultury, paradoks dualnej podmiotowości oraz cechy egocentryzmu strukturalnego.

postrzegany dość instrumentalnie przede wszystkim jako uczeń, a nie człowiek podlegający rozwojowi. Narzucony sposób rozumienia otaczającej rzeczywistości, zamykający myślenie ucznia w stereotypie Z. Kwieciński dosadnie nazywa „wćwiczaniem w kulturę pozornego wysiłku”, „wćwiczaniem w rolę, w życie bez wolności”²⁰. Poprzestanie na modelu wiedzy deklaratywnej powoduje brak odkrywczości, uwiad wyobraźni, zamknięcie na inność, nieoczywistość, niedośłowność, całkowite wyobcowanie z dyskursu wykraczającego poza odtwarzanie gotowej wiedzy.

Nauczyciel musi być intelektualistą, artystą, mistrzem, który potrafi fascynować, inspirować, dawać impulsy, gdyż tylko taka osobowość pomaga otworzyć inną ku najwyższym poziomom jej możliwości rozwojowych. Zatem nauczyciel-naśladowca i nauczyciel-wdrażający gotową wiedzę i teorię jej przekazu nie jest osobą wspomagającą rozwój, lecz profesjonalnym zabójcą możliwości rozwojowych dzieci, złodziejem ich jedyne go życia, zaborcą danych im talentów²¹.

Tradycja ta miała czas dobrze się zakorzenić w powszechnych wyobrażeniach o nauce i tkwi w nich mocno do dziś, choć nie wszyscy zdają sobie sprawę ze źródeł swych wyobrażeń o edukacji. Oderwanie się od tradycji jest bardzo trudne i nie zachodzi z dnia na dzień, gdyż oznacza konieczność opanowania całkiem nowych obszarów wiedzy i umiejętności, a także zasadniczych przewartościowań mentalnych.

Rodzą się jednak pytania: Jak to możliwe, że wrodzona, naturalna właściwość umysłu małego dziecka do rozumienia, a również tworzenia zaskakujących połączeń – w pewnej fazie rozwoju przypadającej na naukę wczesnoszkolną zanika, nawet obumiera. „Czy procesy myślenia konkretno-obrazowego są aż tak silne, że nakładają się na zdolność myślenia abstrakcyjnego i – dominując – utrudniają rozumienie treści abstrakcyjnych? Dlaczego ‘kryzys twórczy’ (którego przyczyn upatruje się w procesach przystosowania się do rzeczywistości) ma charakter tak głęboki i nie jest zjawiskiem przejściowym a raczej utrwała się?”²² To są pytania wielkiej wagi, bo dotyczą nie samego języka, ale podstaw myślenia, więc nurtują bacznie nie ze względów opisowych.

Badania prowadzone w ramach nauk o poznaniu odsłoniły pewne aspekty uczenia się w relacji z nauczaniem: przyjmując, że uczenie się jest procesem, zasadniczą rolę przypisuje się sposobowi udzielania instrukcji, a ściślej sposobowi

²⁰ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000, s. 23.

²¹ Tamże, s. 21. Por. też Z. Kwieciński, *Miedzy patosem a dekadencją...*, s. 155–156.

²² W. Żuchowska, *Zachować i rozwijać to, co naturalne. O pracy nad metaforą z młodszymi dziećmi*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 2, s. 9.

organizowania sytuacji uczenia się. Dzięki wytworzonym na gruncie kognitywizmu koncepcjom rozwoju intelektualnego dokładniej znamy naturę uczenia się i rolę, jaką w tym rozwoju pełni nauczanie²³.

Symptomy tego myślenia wydobywa przenikliwie J. Bruner – w teorii dochodzenia do wiedzy podkreśla uniwersalny charakter procesów uczenia się: uważa, że mechanizmy u dorosłego i dziecka w istocie nie różnią się. Aktywność umysłowa uczonego i aktywność umysłowa dziecka rozwiązującego problem ma tę samą naturę – różnica jest w stopniu, a nie w rodzaju. Ze względu na konsekwencje dydaktyczne J. Bruner sformułował jedno z najdonioślejszych twierdzeń: nie ma wiedzy „zbyt trudnej” dla ucznia, wszystkiego można nauczyć, nawet bardzo wcześnie, jeśli się znajdzie odpowiednią metodę²⁴. Istnieje zatem konieczność pomagania wszystkim dzieciom w osiągnięciu optimum rozwoju (maksymalizm dydaktyczny)²⁵. Dobrze zaprojektowane działania nauczyciela mogą więc pomóc dziecku w przejściu na wyższy poziom rozumienia utworu²⁶. Podważają zasadność obiegowych przekonań o właściwej dzieciom w wieku wczesnoszkolnym infantylności. Zarazem potwierdzają słuszność kulturowego podejścia do procesów uczenia się:

Dziecko uczestniczy w życiu społecznym prawie na równi z dorosłymi, ma dostęp niemal do wszystkiego, korzysta z podobnych co dorosły źródeł informacji. Z pewnością obchodzi je każdy szczegół codzienności, zauważa to, co obiegowe, rejestruje nowości, obserwuje zmienność rzeczy, dostrzega różnice między tym, co powszechne, a tym, co indywidualne i osobiste²⁷.

²³ M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, Warszawa 1986; L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2003; A. Gopnik, A. N. Meltzoff, P. K. Kuhl, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, przeł. E. Haman, P. Jackowski, Poznań 2004; D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą*, przeł. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik, Kraków 2006.

²⁴ Zob. J. S. Bruner, *Proces kształcenia*, Warszawa 1965.

²⁵ Tamże.

²⁶ A. Baluch, *Narracja słowna a znaki ikoniczne. Przekład obrazu literackiego na wypowiedź plastyczną*, „Oświata i Wychowanie” 1982 B, nr 17; A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994; A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984. Por. także na ten temat: J. Polakowski, *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowej*, „Oświata i Wychowanie” 1982 B, nr 17 oraz A. Dyduchowa, *Jak systemy znaków pozajęzykowych pomagają w rozwijaniu sprawności mowy*, [w:] *Nauczanie języka polskiego w klasie 5*, red. B. Chrzastowska i E. Polański, Warszawa 1985, s. 31–36; T. W. We-aver, G. M. Prince, *Synektyka i jej znaczenie dla edukacji*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. II, red. Z. Kwieciński, Toruń 1992; W. Limont, *Myślenie metaforyczne i myślenie przez analogię*, „Ojczyzna–Polszczyzna” 1994, nr 4; W. Żuchowska, *Oswajanie...*, s. 165 oraz *Zachować i rozwijać...*

W literaturze polonistycznej przekład pozawerbalny jest jedną z metod kształcenia literackiego. Por. na ten temat artykuły w zeszycie: *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Łódź 1994.

²⁷ B. Boniecka, *Z dziecięcego punktu widzenia*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis” 2004, folia 19, s. 45 oraz D. Klus-Stańska, *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od for-*

Dla zamknięcia tej części rozważań problem można by sformułować następująco: wrodzona dyspozycja, naturalność łączenia rzeczy odległych, łatwość przenoszenia właściwości przedmiotu jednych na inne – dające się zaobserwować u małych dzieci – słabnie niećwiczone, zaniechana, niedoceniona. Jest w stanie przetrwać u niewielu dzieci w postaci „zahibernowanej”; jednak u ogółu można mówić o zaniku, przejściu w stan obcości, zapomnienia, całkowitego wyparcia ze świadomości. Nawet pobudzana kontekstem, zadaniem – nie pojawia się w horyzoncie domysłów, poszukiwań czy hipotez interpretacyjnych.

Nic nie jest gotowe, ani też dane raz na zawsze. Dziecko jest w drodze, rozwija się, dlatego tak ważne jest pobudzanie jego wrodzonych dyspozycji w procesie edukacji. Każde rzeczywiste tu i teraz nieodwołalnie rzutuje w przyszłość i nic nie zwalnia dorosłych z odpowiedzialności za intensywność środowiska, które ma pobudzać i wzmacniać potencjalne możliwości wzrastającego człowieka. Proces kształcenia jest wspomaganie rozwoju, nie można z nim czekać ani zwlekać, ponieważ połączenia neuronalne w mózgu nie pobudzane z zewnątrz, tracą bezpowrotnie swoje funkcje poznawcze²⁸.

Przeszkody, które utrudniają wgląd w predyspozycje dzieci, są problemem badacza, a nie dzieci. Bariere stanowi dziecięca względna umiejętność werbalizacji procesów myślenia, ograniczona zdolność autoanalizy i autorefleksji. W jakimś stopniu tę barierę poznawczą znosi metoda pozawerbalna.

Metodę przekładu intersemiotycznego zastosowałam na przykładzie baśni. Do działania przekładowego na przykładzie baśni zainspirowało mnie myślenie Bruno Bettelheima: „Baśń to elementarz, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarz napisany w języku obrazów. Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy rozumieć siebie i innych, zanim dojrzejemy intelektualnie”²⁹. Baśń stanowi typ lektury, z jaką dziecko styka się najwcześniej. Opowiadana lub czytana przez pośrednika, zaspokaja naturalne potrzeby dziecka, spełniając zarazem wielorakie funkcje poznawcze, wychowawcze i kształcące³⁰.

Głównym celem badań uczyniłam analizę dziecięcych predyspozycji do rekonstruowania schematu baśni, zdolności rozumienia i rozpo-

malistyki do konstruowania znaczeń, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2006. Por. też: Z. Kwiecieński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Warszawa-Poznań 1999, s. 21–23.

²⁸ Por. G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000.

²⁹ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 2, przeł. D. Daneek, Warszawa 1985, s. 10.

³⁰ Z. Adamczykowa, *Baśń z perspektywy szkolnej*, [w:] *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa 2004, s. 169.

znawania podstawowej idei baśni (wiarę w nieustającą ingerencję mocy pozaziemskich w życie ludzi, antropomorficzną wizję przyrody, niepisane normy moralne i przekonanie o triumfie dobra nad złem), umiejętności wydobywania i uwyrażnienia – właśnie dzięki innemu tworzywu – te jego warstwy i sensy, które wymykają się w odbiorze.

Przyjęłam, że badanie tych zdolności dzieci będzie miało również cel pragmatyczny. Poszukiwałam odpowiedzi na pytanie, czy rozwijanie predyspozycji wykonania utworu w innym tworzywie jest możliwe.

„O DOTKNIĘCIU LOSU”, CZYLI CO POKAZAŁY BADANIA

Zdecydowałam się na pracę nad baśnią „Dziewczynka z zapalkami”, która ukazuje dzieciom, że walka z poważnymi trudnościami jest w życiu nieunikniona, jest ona nieodłączną częścią istnienia ludzkiego – ale, jeśli się nie ucieka przed nią lecz niewzruszenie stawia czoło niespodzianym i często niesprawiedliwym ciosom, pokonuje się wszelkie przeszkody i w końcu odnosi zwycięstwo³¹.

Przedstawię część cyklu zdarzeń edukacyjnych, które zorganizowałam dla uczniów z trzecich klas szkoły podstawowej. Zajęcia sprawiły, że akt lektury stał się dla mnie i dla nich poruszającym doświadczeniem. Udało się wyzwolić w uczniach chęć i gotowość podjęcia wysiłku interpretacyjnego, a zarazem wprowadzić problematykę skłaniającą do myślenia abstrakcyjnego³².

1. Stosowanie metody przekładu intersemiotycznego poprzedziłam ćwiczeniem leksykalnym wyzwalającym skojarzenia oparte na kształtach, kolorach i fakturze.
2. Następnie uczniowie z kawałków materiałów o kontrastowej fakturze (miękkie – twarde) i odmiennych walorach kolorystycznych (jasne, łagodne, ciepłe – ciemne, zimne), a także o różnych kształtach (małe koło, trójkąt, wielkie koło, trójkąt) tworzyli bliższą i dalszą przestrzeń dziewczynki z zapalkami. Figurami wyrażali klimat panujący w domu (małe, białe koło w oddaleniu od dużego czarnego trójkąta i białe duże koło o miękkiej fakturze uniesione w górę), a także atmosferę świata zewnętrznego (niejednoznaczność przestrzeni uczniowie zaznaczyli tłem zróżnicowanym kolorystycznie; na wielkich granatowych trójkątach symbolizujących ludzi przykleili koła o różnych

³¹ B. Bettelheim, dz. cyt., s. 46.

³² Badania przeprowadziłam w miejscu, które zapewnia dzieciom naturalne warunki uczenia się. Badaniami objęłam uczniów z klas trzecich SP nr 56 przy ul. Turoszowskiej 10 w Łodzi. Liczebność wybranych klas była porównywalna (ok. 30 uczniów w każdej grupie).

kolorach – wyobrażenia dziewczynki) oraz przestrzeń snu: sen zakrywa świat realny.

3. W kolejnym ćwiczeniu wnikając w naturę słów, odkrywaliśmy „promienianie” słów, ukryte pokłady znaczeń. Refleksję zainicjowałam pytaniami: Jak się można czuć w takim otoczeniu? Jakie uczucia tam mieszkały? Jakich uczuć zabrakło w domu dziewczynki z zapalkami?
4. Motyw wędrówki badaliśmy wnikając w strukturę głęboką tekstu. Zabiegi tu podejmowane sięgające w strukturę głęboką tekstu zmierzają do odczytania sensu, uchwycenia tych znaczeń, które wynikają z organizacji dających się „zobaczyć” elementów, ale nie są nazwane, raczej skrywają się pod powierzchnią ich powiązań. Bardzo interesujące okazały się uczniowskie relacje przebiegu wędrówki wraz z przeszkodami (dziewczynka jest głodna, nie ma butów, przechodnie nie kupują zapalek, bez zapalek i pieniędzy nie może wrócić do domu), następnie bardzo trafnie opisują sytuację, miejsce oraz zachowywanie dziewczynki. Pojawia się wniosek o próbach charakteru i o nagrodzie, która spotyka dziewczynkę oraz o trudnym optymizmie tej baśni.
5. Zajęcia zamknęła refleksja wokół artykułów prasowych: *Dziewczynka z zapalkami*, *Utrzymuję mamę z tatą*, *200 milionów dzieci pracuje*. Uczniowie określali charakter kłopotów dziewczynki z zapalkami i innych współczesnych dzieci zarabiających na życie oraz podawali propozycje rozwiązania ich problemów.

Realistyczna paraboliczność baśni Andersena oswaja dzieci z antywzorami, a zarazem z koniecznym obiektywizmem w ocenie otaczającej nas rzeczywistości rodzinnych relacji. Dla zrozumienia tych kwestii ważne jest odtworzenie położenia i wyglądu domu dziewczynki z zapalkami oraz relacji między tym co powinno dawać wewnątrz i czym grozi świat zewnętrzny³³. Najbliższa i dalsza przestrzeń powinna być jakimś centrum, miejscem, w którym się jest, z którego się wychodzi i do którego się wraca, dzięki obecności lub brakowi najbliższych powinna stać się przestrzenią uczłowieczoną.

Główna konstatacja, jaką można wyprowadzić z wypowiedzi dziecięcych: dla dziewczynki z zapalkami przestrzeń domu i przestrzeń świata zewnętrznego są nieprzewidywalne, nie dają poczucia bezpieczeństwa, uzależniają od innych, nie zapewniają swobody decyzji, ograniczają. Jej dom przestaje być bezpieczną przestrzenią, nie można zrealizować w nim elementarnych potrzeb egzystencjalnych: ogrzać się, najeść, doświadczyć życzliwości innych.

³³ Istotę takiego ujęcia domu wyjaśnia G. Bachelard, *Dom oniryczny i dom rodzinny*, [w:] *Wyobrażenia poetycka*, Warszawa 1975.

Uczniowie dostrzegają próby charakteru, jakim została poddana dziewczynka, zauważają, ile wysiłku i dobrej woli wykazała, by powściągnąć swoje skłonności, nie dać upustu naturalnie w tej sytuacji odczuwanemu gniewowi, poczuciu krzywdy i niesprawiedliwości, podporządkować się decyzjom starszych. Dziewczynka jest głodna i przemarznięta, przez cały dzień nie sprzedała ani jednej zapalki, nikt nie ofiarował jej nawet grosika, zapada wieczór – nie może wrócić do domu, spaliła przecież zapalki, które miała sprzedać. Zrezygnowana usiadła w kącie między dwoma domami. Świat na zewnątrz zredukowany został do tego, co rejestruje wzrok: ciepłe światła w oknach obcych domów, kolorowo ubrane choinki oraz sfery zapachów: ulica pachniała pieczoną gęsią. Wyliczanie na przemian uporczywych pragnień ginących wraz z ogniem zapalek wyraża subiektywnie odczuwane udręczenie, charakteryzuje męczącą uciążliwość. Monotonia wyliczeń i powtórzeń oddaje wydłużanie się czasu, co czyni trudną sytuację aż nie do zniesienia przykrą.

Dzięki czynnościom wykonywanym na tekście uczniowie uwalniali skojarzenia oparte na kształtach, kolorach i fakturze. Próbowali wizualizować dom, który nie jest prawdziwym domem oraz dostrzegać problemy dzieci dotkniętych losem i szukali dla nich rozwiązań. Zastosowana metoda przekładu intersemiotycznego daje możliwość niedosłownego wyrażenia za pomocą figur sensu baśni.

Zebrany materiał, skonfrontowany z obserwacją powszechnie stosowanych procedur edukacyjnych, pozwolił mi na wyciągnięcie wniosków służących praktyce edukacyjnej. Głównymi bohaterami tej pracy są dzieci, a ja – udzielając im głosu – podejmuję próbę obalenia mitu o infantylności ich myślenia. Warto wsłuchiwać się w wypowiedzi dzieci z pozycji kompetentnego użytkownika języka i wrażliwego słuchacza.