

BARBARA DYDUCH

Piktoralna wypowiedź dziecka jako interpretacja tematu

Posługiwanie się ekspresją pozawerbalną na lekcjach języka polskiego jest już wyraźnie zadomowione w opracowaniach przygotowanych z myślą o nauczycielu, o czym świadczą publikacje A. Baluchowej, B. Chrzastowskiej¹, a także ujęcia nowych poradników nauczania w klasach IV-VI. Rezultaty dziecięcych działań uzyskane drogą ekspresji pozawerbalnej powstają zwykle w powiązaniu z opracowywanym tematem odnoszącym się do tekstu literackiego i wspierają wysiłki edukacyjne zmierzające do wyjaśnienia i zrozumienia w węższym lub szerszym znaczeniu jego sensów naddanych. Jako forma pracy mieszczą się w obrębie metody przekładu intersemiotycznego², stanowiąc jeden ze sposobów analizy tekstu, przy czym uprzywilejowane miejsce przypada tu rysunkowi i grze dramatycznej. Wynika to także i stąd, iż działania przekładowe ewokują często w swej konsekwencji łańcuch konkretyzacji ikonoczno-gestualno-werbalnej, sugerując celowość jej łącznego rozpatrywania. Jednocześnie uznanie rezultatów pozawerbalnej ekspresji dziecięcej za pewien rodzaj wypowiedzi czy też ostrożnej "tekstu"³ prowokuje szereg pytań, wśród których najistotniejsze dopraszają się określenia jej charakteru i wartości komunikacyjnej, wskazania miejsca w procesie

edukacji, sformułowania zasad ewaluacji z punktu widzenia dydaktyki języka polskiego.

W głębszym zaś sensie rysuje się również potrzeba wyłonienia wspólnej podstawy znaczeniowej stanowiącej podłoże budowania odmiennych form wypowiedzi pozawerbalnej. Za taką podstawę proponuję przyjąć kształtowany przy pomocy różnych technik obraz, bliski temu znaczeniu, które przywodzi francuski i angielski *image*, niemiecki *Bild*, rosyjski obraz. Próbę umiejscowienia tego zagadnienia na płaszczyźnie dydaktyki języka ojczystego oraz wskazania edukacyjnych zależności związanych z wykorzystaniem tak pojętego obrazu podejmuje niniejsza wypowiedź.

Wszelki sens owym poczynaniom nadaje wzajemny związek, który od najmłodszych lat łączy dziecko ze światem obrazu. Wyraża się on złożonością powiązań zachodzących między:



(przy równoważnej odwrotności problemu), czemu w znacznej mierze daje ono wyraz w drodze ekspresji rysunkowej.

Zagadnienie to zostało obudowane znakomitą i obszerną literaturą przedmiotową zarówno w polskich, jak i obcych pracach naukowych z zakresu psychologii. Ich rozległa tematyka wkraczająca w pole polaryzacji szeregu dyscyplin zmusza do przyjęcia określonego punktu widzenia. Dla niniejszych rozważań zaś istotny będzie ten aspekt zagadnienia, który rzucałby światło na problem wykorzystania dziecięcej konkretyzacji rysunkowej jako interpretacji tematu poza obrębem nauczania początkowego.

Tymczasem w centrum współczesnej dydaktyki znajduje się przede wszystkim dziecko jako twórca obrazu, jest to

także zagadnienie znajdujące się w centrum nauczania aktywnego. I o ile w ogóle można z tej okazji mówić o historycznym ujęciu, to droga prowadzi oczywiście od twórczych technik Freineta. Jego szkoła wyzwalająca kreatorską inwencję dziecka ma tu niewątpliwie pozycję pionierską i ciągle jeszcze silną. Jeśli chcielibyśmy jednak szukać powiązań historycznych w szerszym rozumieniu zagadnienia, to trzeba byłoby sięgnąć już do spostrzeżeń Komeńskiego na temat nauczania przy pomocy obrazu, w czym widział jego ulepszenie. Komeński radził:

"Na przykład należy stale łączyć słuchanie z patrzeniem, a pracę języka z pracą rąk, mianowicie nie tylko powinno się opowiadać to, czego się mają dowiedzieć, by się wślizgnęło przez uszy, ale także malować, by przez oczy działało na wyobraźnię"4.

I dalej:

"Oczywiście łatwiej i trwalej może sobie wyobrazić nosorożca każdy z nas, kto widział go bodaj raz jeden, choćby na obrazku [...]. Można jednak niekiedy w braku rzeczy samych użyć ich zastępstwa, a mianowicie modeli lub podobizn sporządzonych dla potrzeb nauki"5.

Przy świadomości intencji, w jakiej Komeński pisał te słowa, pobudzają do refleksji sygnały wprowadzające pojęcia: model, obraz fotograficznie wierny rzeczywistości, imaginacja, przyswajanie przez działanie.

Współcześnie edukacyjną tendencję w tym względzie formułuje szereg trendów. Przede wszystkim edukacja audio-wizualna, lecz na szerzej rozumiane pole dydaktyki autorytatynie ową tendencję narzuca kongres Media Forum (1975, Grass w Szwajcarii) obradujący pod hasłem: Dziecko i obraz. Teza kongresu orzeka:

"Dla nauczania obraz jest niezbędny. Dziecko uprzywi-
lejewoło obraz. Związek dziecko-obraz jest związkiem na-
turalnym"⁶.

Jaki obraz? Przede wszystkim ten, który tworzy ono samo. Nie znaczy to jednak ograniczenia do rysunku eks-
presyjnego. W pewnym momencie ekspresja plastyczna jako
forma konkretyzacji przestaje satysfakcjonować także na
lekcji języka polskiego. I wtedy celowość "nauczania
obrazu" pojawia się jako konsekwencja wyrastania z okre-
su posługiwania się rysunkiem ekspresyjnym. Droga eduka-
cji prowadzi tu od analizy i rozumienia obrazu do jego
tworzenia. Tę konieczność zarysował także wspomniany
kongres, a psychologia dostarczyła motywacji.

O ile w młodszym wieku szkolnym wykorzystanie rysun-
ku zaświadczonego spontaniczną reakcją na otaczający
świat jest przez psychologów niekwestionowane, o tyle wy-
korzystanie go w średnim wieku szkolnym wymaga od nauczy-
ciela świadomości istnienia zjawiska kryzysu w dziecię-
cej twórczości plastycznej okresu fizjoplastyki, zwanego
także okresem oschłości lub regresem⁷.

Psycholodzy zgodni są co do tego, iż w granicach
wieku, 10-13 lat (lub wcześniej) zanika zainteresowa-
nie rysunkiem i wypowiedzią graficzną, a ona sama, jak
twierdzą, traci twórczy charakter, a tym samym traci swo-
je wartości z artystycznego i wychowawczego punktu widze-
nia, bowiem rysunki dzieci wychowywanych metodami kla-
sycznymi, około 10 roku życia, nie są już rysunkami dzie-
cięcymi, lecz rysunkami niezdolnych ludzi dorosłych⁸.

Poszukując prawideł, które taką wypowiedzią rządzą,
psychologia posługuje się m.in. badaniami przeprowadzo-
nymi na podstawie rysunku postaci ludzkiej, opierając się
na znanym teście F.L. Goodenougha "Narysuj człowieka".
Jednakże oceniając jego przydatność do badania inteli-

gencji dziecka B. Hornowski, w pracy poświęconej tym zagadnieniom, podkreśla jego wysokie walory diagnostyczne jedynie w wieku 4-10 lat. W okresie adolescencji jest już mało diagnostyczny. W tym okresie "w rysunkach postaci ludzkiej ujawniają się bardzo istotne zmiany. Przedewszystkim zanika duża liczba szczegółów. Są one uboższe pod względem treści i wykonania"⁹. Liczba odnotowanych szczegółów w rysunku stanowi dla psychologów jedno z podstawowych kryteriów oceny. Podobnej ocenie poddawała rysunki dziecięce powstałe po odczytaniu wiersza, zwracając uwagę na tę samą zależność, I. Borzym w swych badaniach¹⁰. Czy jednak rysunek wykorzystany na lekcji języka polskiego jako narzędzie analizy utworu podlegał będzie identycznym kryteriom? Ujemnie ocenione przez psychologów zjawisko eliminowania szczegółów, czyniące propozycje rysunkowe po 10 r.ż. uboższymi, wymaga rozpatrzenia. W tym celu odwołać się wypadnie do badań odsłaniających cechy wypowiedzi rysunkowej tej grupy wiekowej związane z aspektami ekspresji i komunikacji.

W badaniach prowadzonych w Portugalii (Lisbona 1977) pod kierunkiem Ministerstwa Edukacji Narodowej w eksperymentalnej klasie edukacji wizualnej grupę 11-latków poddano próbie mającej na celu ukazanie mechanizmów oznaczania i symbolizowania świata przez dziecko w zetknięciu z rzeczywistością. Jako temat wybrano ogrodzony dom podmiejski z podmurówką, ogrodem, drzewem. W efekcie otrzymano rysunki bądź to domu i drzewa, bądź domu bez drzewa lub samego drzewa, przy czym różnorodność oznakowania tego samego fragmentu rzeczywistości nie ciążyła ku żadnemu wspólnemu punktowi. Jeden i ten sam fragment rzeczywistości korespondował z wielością oznakowań stanowiących świadectwo postrzegania i interpretowania właściwe każdej jednostce. Nie jest to w rzeczy samej nic nowego ani za-

skakującego. Świat otaczający jest interpretowany w zależności od procesu postrzegania, poziomu kulturowego, celów i projektów jednostki. W eksperymencie tym jest jednak interesujące "dochodzenie" przez dziecko do takiego a nie innego ujęcia rysunkowego. Przebieg ćwiczenia podlegał następującym prawidłom:

- stworzenie takich samych warunków obserwacji wszystkim uczestnikom,
- obserwacja wybranego fragmentu rzeczywistości przez całą klasę w asyście nauczyciela,
- sporządzenie na miejscu szkicu rejestrującego obiekt,
- realizacja ostateczna tekstu: rysunek, makietka, wypracowanie ... w klasie.

W każdym przypadku konstatowano:

- znaczny rozrzut i pluralizm znaków (pluralité des signes) użytych przez różnych uczniów w tej samej grupie,
- kurczenie się liczby przedstawianych elementów w toku procesu obejmującego:
 - 1) moment obserwacji i komentowania,
 - 2) pierwotną rejestrację czynioną na podstawie obserwacji,
 - 3) ostateczny efekt produkcji finalnej.

Można więc mówić o pewnych prawach rządzących taką wypowiedzią, mianowicie o prawie rozrzutu i ograniczenia. Rozrzut czy też różnorodność oznakowań jest tym znaczniejsza, im ich ograniczenie jest wyraźniej manifestowane. W rezultacie ograniczenie, eliminowanie znaków jest funkcją zaangażowania emocjonalnego w temat. "Znaki, przez które wyrażamy ekspresję, są także tymi, przy pomocy których się komunikujemy" [...], i dalej "Wyrażać świat, to znaczy wyrażać siebie"¹¹. Tak komentuje eksperyment portugalski R. La Borderie, używając go jako argumentu optującego za wprowadzeniem w nauczanie problematy-

ki związanej z procesem nauczania przez znak i obraz. Na podkreślenie zasługuje fakt, że ograniczenie czy też lepiej eliminowanie elementów rysunku jest świadomym dążeniem do formułowania jasności przekazu. Wybranie jako tematu eksperymentu domu pozostającego w powiązaniu ze światem dziecku nie tylko znajomym, ale także poprzez związki uczuciowe odwołującym się do przestrzeni dziecku najbliższej, uwidocznilo mechanizmy powstawania przekazu.

Wątpliwe bowiem, by brakło tu dziecku schematów do pełniejszego ujęcia rysunkowego obiektu stanowiącego podstawę tematyczną eksperymentu. 11-letnie dziecko posługuje się ciągle jeszcze dobrze już wypracowanymi schematami, gdzie ujęcie domu i jego bliskiego otoczenia stanowi motyw, z którym jest ono od dawna oswojone. Np. w badaniach odbioru wiersza Miłosza Ganek przy pomocy wypowiedzi rysunkowej, zarówno prace zaświadczające odbiór samodzielny (30%), jak i te powstałe po opracowaniu tekstu (50%), eksponują dom wraz z otoczeniem.

B. Hornowski we wspomnianej już pracy na podstawie ankiety wnioskuje, iż dzieci najchętniej rysują to, z czym spotykają się w życiu codziennym. Wysuwa też przypuszczenie, że dziecko w rysunku stara się naśladować to, co widzi w swoim środowisku.

Portugalski eksperyment przekonuje natomiast, że dziecko nie tylko naśladuje, ale eliminuje i wybiera. W zapisie rysunkowym samodzielnego odbioru wiersza Miłosza, dokonany w środowisku wiejskim, dziewczynki rysowały dom lub pejzaż, a w pracach chłopców dominował dobrze wypracowany schemat statku lub bitwy morskiej¹². Pomijając wszelkie bariery, które spowodowały brak zrozumienia istoty wiersza zdumiewa ochoczość podjęcia tematyki marynistycznej. Podkreślić trzeba, iż celowość wyboru środowiska wiejskiego dla przeprowadzenia badania wynikała z poszuki-

wania użytkownika takiej przestrzeni, która byłaby powiązana pewnymi cechami podobieństwa z tą określoną w tekście, i eksponowanie statku było tu dla badającego nieco zaskakujące. (Dla orientacji rozkład tematów w pracach rysunkowych wyglądał następująco: dom - 6 prac, okręt - 7 prac, widok z ganku - 4 prace, czynność rysowania - 1 praca).

Wydaje się, że rozjaśniają nieco tę problematykę rozważania Gombricha na temat percepcji i powstawania obrazów. Pisząc o iluzji, jakiej podlega nasze widzenie świata, a także roli przewidywań i antycypacji w budowaniu świata naszych złudzeń, stwierdza, iż "nasze percepcje są bezwzględnie egocentryczne: ich biologiczny sens polega bowiem głównie na niegubieniu z oczu rzeczy nas żywo dotychczas"¹³. I dodajmy - interesujących. Zapis dziecięcy motywujący wybór oznakowania wiersza Miłosza w samodzielnym odbiorze stanowić tu może swoiste udokumentowanie, także ze względu na wyraźnie akcentowany aspekt wolicjonalny czytelny w dziecięcym przekazie werbalnym towarzyszącym rysunkowi (aspekt obojętny - 4 prace, aspekt personalny - 11 prac, ujęcia pośrednie - 3 prace).

Niemniej 10-letnie dziecko jest już w pełni nastawione na odbiór komunikatu językowego. Jakiż więc charakter ma w istocie rzeczy owa wypowiedź, skoro

"dziecko spostrzega, że jego rysunek jest niedoskonały. Zaczyna zdawać sobie sprawę, że przedmioty w rzeczywistości wyglądają inaczej niż na rysunku. Jest skrupowane swoją wiedzą, zwłaszcza wiedzą szkolną. Poza tym nie zna techniki ni metody rysowania, aby móc narysować tak, jakby chciało. Te trudności odbierają dziecku chęć do dalszego rysowania, zaczyna ono pogardzać rysunkiem jako czymś »dziecinny«¹⁴. Staje się »intelektualistą«. [...]. W tym okresie rysunek przestaje być środkiem ekspresji i twórczości"¹⁴.

Przeprowadzone dla potrzeb niniejszej pracy badanie kontrolne, pt. "Narysuj lub opisz mamę - uzasadnij wybór", potwierdza w całej rozciągłości powyższe stwierdzenie już na poziomie klasy IV.

Mniemac więc można, że szansa dla tak zorganizowanego procesu dydaktycznego tkwi w świadomości dziecka, iż nie pracuje ono na ocenę. Dziecko wie, że nie może otrzymać tradycyjnej noty z prac plastycznych, wykonując je dla potrzeb lekcji języka polskiego. I na tym polega zapewne w znacznej mierze powodzenie tak zorganizowanego toku lekcyjnego, gdzie uchylenie tradycyjnej oceny i reakcja na tekst literacki miałyby charakter bodźcowy - pobudzający do podjęcia wypowiedzi graficznej.

Dziecięca, często nieudolna konkretyzacja rysunkowa, pozostająca w związku z tekstem literackim, ma w znacznej mierze charakter werbalny. Elementem nośnym, wehikułem sensów, staje się tu przedmiot nasycony w mniejszym lub większym stopniu znaczeniem symbolicznym lub może ostrożniej - przedmiot potraktowany w sposób mniej lub bardziej umowny, uwzględniając protest Arnheima przeciw nadużywaniu pojęcia symbolu przy odczytywaniu rysunków dziecięcych.

"Mówi się więc, że obrazki dzieci wyglądają, jak wyglądają, gdyż nie są kopiami, ale "symbolami" realnych rzeczy. Słowem symbol szafuje się dziś tak bez zastanowienia, że można go użyć wszędzie, gdzie jedna rzecz zastępuje drugą"¹⁵.

Tak pisał autor dyskusyjnej w ocenach pracy Sztuka i percepcja wzrokowa, ale cenionego, rozdziału poświęconego rysunkowi dziecka¹⁶. By jednak określić typ tego rodzaju wypowiedzi piktoralnej zorganizowanej w pewną całość, posłużyć się można w przybliżeniu pojęciem obrazu

Według Wallisa:

"Pewien typowy, powracający w różnych okresach i kręgach artystycznych znak ikoniczny lub zespół znaków ikonicznych o silnym zabarwieniu emocjonalnym nazywam »obrazem« (termin obraz odpowiada tu francuskiemu »image«, angielskiemu »image« lub niemieckiemu »Bild«, nie zaś francuskiemu »tableau«, angielskiemu »picture« lub niemieckiemu »Gemälde«). Przykłady obrazów: podobizna matki z dzieckiem, podobizna skrzydlatej postaci, podobizna jeźdźca zabijającego zwierzę lub potwora"¹⁷.

Uściślenie Wallisa łączące pojęcie obrazu z tendencją do skrótów, redukowalności do symbolu i znaku (np. dwa niby symbolizujące madonnę z dzieciątkiem) i dominantą ekspresyjną o silnym zabarwieniu emocjonalnym dla edukacyjnych aspektów zagadnienia, jest bardzo ważne. Do takich bowiem obrazów sięgają w swoich wyborach dydaktycy w szeregu eksperymentów, takie walory posiadają nierzadko wypowiedzi dziecięce. Wskazuje na to B. Chrzastowska w publikacji: Pojąc metafory¹⁸. Ale R. La Borderie w przywołanej już pracy formułuje dla potrzeb edukacyjnych najprostsza definicję obrazu opartą na zasadzie podobieństwa, wywodząc ten termin, podobnie, jak co czyni Barthes, od łacińskiego "imago", przy czym ten sam rdzeń odnajduje w włoskim słowie "imitor".

Założenia te pozwalają przyjąć pojęcie obrazu dla graficznej wypowiedzi dziecięcej okresu fizjoplastyki ze względu na właściwą wiekowi skłonność do naturalizmu - naturalizm w tym sensie, w jakim przyjmuje go psychologia, tzn. wierność naturze, wierność wyglądowi rzeczy, jak definiuje to Lowenfeld w pracy: Twórczość a rozwój umysłowy dziecka¹⁹. Tym bardziej, iż La Borderie nie upraszcza zagadnienia, na co może wskazywać sąsiedztwo z propozycją Wallisa, gdyż rozróżnia pojęcie -obrazu- opartego na podobieństwie i pojęcie -przekazu- czytelnego przez obraz. Tendencje te pozwalają też pogodzić prace dziecięce.

Wydaje się również, że dla "odczytania" sensów w ten sposób określonej wypowiedzi piktoralnej przydatne są ustalenia R. Barthesa dotyczące retoryki obrazu, gdzie uzasadnia on wybór do tego celu obrazu reklamowego ułatwiającego wykład ze względu na jego rudymetryczny związek z językiem, a także ponieważ

"[...] w afiszu reklamowym sygnifikacja obrazu jest z pewnością intencjonalna: są to pewne atrybuty produktów, które kształtują a priori sygnifikację przekazu reklamowego i powinny być one przekazane tak jasno, jak to jest możliwe: jeśli obraz zawiera znaki, to jest pewne, iż w reklamie te znaki są pełne, uformowane w taki sposób, by ich odczytanie było jak najlepsze: obraz, jakim posługuje się reklama, jest śmiały lub przynajmniej przesadny"²⁰.

Dziecięca wypowiedź piktoralna sporządzona na życzenie nauczyciela w związku z tekstem literackim nie jest spontaniczna i niewiele ma wspólnego z dziecięcym rysunkiem ekspresyjnym. Jest natomiast swoistym zaświadczeniem potencjału intelektualnego ucznia, wyrozumowaną odpowiedzią graficzną opatrzoną zawsze anonsem lingwistycznym, jakim jest tytuł utworu. Jest także w wysokim stopniu intencjonalna w dążeniu do jasnego wyrażenia własnego rozumienia sensu utworu poprzez "tekst" stworzony ze znaków graficznych. W tej "przekładowej" działalności dziecko postępuje trochę tak, jak twórca afisza reklamowego, a ostentacyjność wyborów i prezentacji stanowi o swoistej teatralności wypowiedzi. Jej intencjonalność jest nie tylko wyraźnie zaznaczona, ale i celowa.

W trosce o to, by być zrozumianym, uczeń konstruuje swoją wyrazistą, a nawet niekiedy epatującą wypowiedź rysunkową. Np. w związku z analizą pozawerbalną wiersza J. Słowackiego Sowiński w okopach Woli, dziecko wykonało rysunek, gdzie na jednym poziomie usytuowało protezę,

o dwie trzecie mniejszy krzyż i małe ułańskie czako (czako, które spadło, oznacza śmierć). Uczniowski przekaz werbalny wyjaśniający sens "tekstu rysunkowego" brzmiał: "uszeregowałem według ważności". Ujęciu temu nie można odmówić trafności²¹. Dla jasności wyводу posłużyć się jeszcze przykładem plakatu, jaki powstał w wyniku gry dramatycznej przeprowadzonej na kanwie noweli B. Prusa Z legend dawnego Egiptu (kl. V)²². Został on zrazu odrzucony jako nieciekawy i nie związany z tematem. Zawierał bowiem łączkę z kwiatami, a nad nią unosiły się kolorowe baloniki. Pisemna motywacja uczniowska zmusiła mnie jednak do uznania takiego rozwiązania:

"Dlatego tak malowałem, że zaprosiłem uczniów na przedstawienie »Z legend dawnego Egiptu«; Na wszystkich afiszach jest tak napisane. Np. Gdy szedłem z tatą do teatru na Królową Śniegu, to afisz tego przedstawienia był podobnie napisany. Narysowałem tam baloniki i łączkę z kwiatkami, dlatego że balonik jest to symbol zabawy, a gdy się idzie na przedstawienie, to też jest pewnego rodzaju zabawa. Łączkę narysowałem, dlatego że w Egipcie są łączki z kwiatami".

O przekładalności znaków i funkcji znaków wizualnych w reklamie pisze M.R. Mayenowa:

"Zgodnie z analizą Peirce'a każde wyrażenie ikoniczne jest rozpoznawane przez nas na zasadzie naszego doświadczenia, doświadczenia, które zdołaliśmy zdobyć w przeszłości, a zatem jako w pewnym sensie prawdziwe. Stąd szczególna funkcja znaków wizualnych ikonicznych w propagandzie. »Teksty« ikoniczne są w sensie psychologicznym niejako uwierzytelnione [...].

Znaki ikoniczne ze swego charakteru nie pozwalają na zbudowanie komunikatu wyrażającego wątpliwości. Nie pozwalają też na zbudowanie struktury przekazującej wewnętrzną dyskusję w jakimkolwiek znaczeniu tego słowa"²³.

Mimo użycia symbolu uniwersalnego w drugiej z prac, poprzez odwołanie się do własnych przeżyć, nabiera on wyraźnie znaczenia akcydentalnego, by posłużyć się terminem Fromma²⁴. Czerpiąc znak z dziecięcej ikonosfery, uczeń zwrócił jedynie uwagę na element zabawy. Nie podjął wysiłku reinterpretowania tekstu, jak uczynił to autor pierwszy z przytoczonych przykładów. Tego typu wypowiedź charakterystyczna jest dla słabszych uczniów. Mimo świadomego posłużenia się symbolem, dążą oni do wyrażenia realistycznych treści. (Swoją drogą autor owego afisza do »Królowej Śniegu« - nie może mieć powodu do dumy).

Barthes wywodzi etymologię słowa - image - od włoskiego - imitari - i zaznacza:

"oto jesteśmy w samym sercu najważniejszego problemu, jaki można postawić w związku z semiologią obrazu: czy prezentacja analogiczna ("kopia") może tworzyć prawdziwy system znaków, czy też stanowi jedynie prosty zlepek symboli?"²⁵.

Tworząc swą wypowiedź dziecko posługuje się przedmiotem w funkcji mniej lub bardziej umownej i tym stanowiącym "kopię" rzeczywistości, ale oryginalnością jest dokonany wybór i całość kompozycyjna, w jaką przedmioty owe zostaną ułożone. Jest to nie tyle przemyślana kompozycja - choć i to nierzadko się zdarza - co "klejenie symboli".

Dziecięca wypowiedź rysunkowa nie tworzy oczywiście systemu znaków, ale stanowi ich zlepek. Dążąc jednak celowo do wyrażenia określonych sensów, dziecko pełną garścią czerpie z dostępnych symboli kulturowych, znaków z dziecięcej ikonosfery i bez specjalnej troski, lokując obok potrzebne do budowania wyrazistego przekazu "imitacje" przedmiotów, tworzy swój komunikat. Zjawisko to ma w sobie coś z nazywania na nowo rzeczy znanych, przypisywa-

nia nowych znaczeń zadomowionym w pamięci przedmiotom. Jest to reprezentacja tego, co familialne, w nowym znaczeniu, po to, by określić swój stosunek do dzieła literackiego. Jest to także symbolizacja doświadczenia intelektualnego, rodzaj autokomunikacji sensów i wartości dzieła. By je reinterpretować, dziecko określając związki między własnym doświadczeniem i dziełem dokonuje operacji, gdzie signifiant otrzymuje swoje signifié.

Ale 10-12-letnie dziecko jest już we władaniu cywilizacji pisma, a nie obrazu. Toteż wypowiedzi rysunkowe na temat tekstu literackiego na tym poziomie edukacyjnym przywodzą na myśl raczej pismo obrazkowe o cechach przekazu posługującego się symbolem, a nie wypowiedź plastyczną. Wszystkie też wypowiedzi rysunkowe pozostające w związku z tekstem literackim należy traktować jako "obraz" opatrzony złożonym przekazem lingwistycznym. Jego rolę, chcąc nie chcąc, pełni tytuł utworu oraz uzupełniający werbalny przekaz dziecięcy stanowiący konieczność chroniącą przed "niespodzianą sensu". Dotyczy on bowiem zarówno poziomu informacji, jak i interpretacji tekstu, który legł u podstaw wypowiedzi rysunkowej. W ten sposób nie sam rysunek, lecz to, co dziecko ma o nim do powiedzenia, nabierać zaczyna znaczeń prymarnych.

Nie jest to więc wypowiedź wyłącznie obrazowa, mowa odgrywa tu znaczną, by nie powiedzieć, zasadniczą rolę. R. Barthes uwypukla podwójną rolę języka w stosunku do obrazu, w celu uniknięcia nieporozumienia wynikającego z jego wieloznaczności, a to:

"a) rolę zakotwiczenia : spośród wszystkich chwiejnych znaczeń obrazu komentarz lingwistyczny (pisemny lub ustny) pozwoli wybrać dobry (to znaczy taki, który chce się zgodzić z założeniem uprzywilejować). Ta rola jest więc podwójna: wyklucza znaczenie fałszywe i gwarantuje

dobrze rozumienie. Język stanowi zarazem barierę |>dispatching « (szybkie załatwienie sprawy), utrwała sens i do minimum zmniejsza ryzyko błędzenia czy niewłaściwych rozwojów;

b) rolę »przekaznika«. Jak wiadomo, obrazom nie zawsze udaje się przenieść niektóre znaczenia. Na przykład, jak przedstawić obrazowo ideę smaku. W tym wypadku język, zdolny operować peryfrazą, porównaniem abstrakcją, staje się przekazywaczem obrazu i łagodzi jego niedostatki. Zatem połączenie język - obraz daje najlepsze możliwości uniknięcia zarówno nieporozumienia treści językowej, jak wieloznaczności obrazu²⁶. Te funkcje przekazu lingwistycznego L. Porcher w Kształceniu równoległym uważa za bardzo istotne dla rozumienia obrazu, jakim posługuje się pedagogika aktywna i, jak można mniemać, równie istotne są one dla rozumienia najczęściej nieudolnej graficznie piktoralnej wypowiedzi dziecięcej. Co za tym idzie, wszelkie ocenianie tego typu wypowiedzi uczniowskiej musi być prowadzone przez nauczyciela z wielką ostrożnością i w wielu płaszczyznach, a ich interpretowanie z tytułu rozumienia przez dziecko symboli kulturowych nie może się obyć bez jego udziału.

Może trzeba by w tym momencie postawić pytanie, kiedy właściwie obraz, tak czy inaczej rozumiany, jest przywoływany w procesie nauczania języka ojczystego?

"Obrazu używa się po to, by uzyskać odpowiedź na pytanie, na które tradycyjna dydaktyka udziela odpowiedzi wymijającej".

Nie bez uszczypliwości, ale trafnie zauważa zajmujący się nauczaniem obrazu francuski dydaktyk J.P. Gourevitch, a więc wtedy, gdy chodzi o:

- motywacje uczniowskie,
- przejście od "wiedzieć" do "umieć wykonać",
- utrwalanie wiedzy,
- wyrównanie uczniowskich szans²⁷ - J.P. Gourevitch.

Aby:

- służyć poznaniu ucznia,
- odsłaniać mechanizmy myślenia dziecka,
- podpowiadać nauczycielowi sposób opracowania utworu.
- dostarczać materiału poglądowego,
- służyć wyzwaniu emocji dziecka²⁸ - B. Chrzęstowska.

Listę tę można znacznie wydłużyć, aby:

- uzyskać świadectwo odbioru tekstu,
- wskazać na jego konteksty,
- ukazać ujednocający (co nie zawsze znaczy dobry)

rezultat analizy przeprowadzonej pod kierunkiem nauczyciela,

- a także np. ujednocający wpływ stereotypu, jakim się posługuje dziecko, TV itd.

Lista możliwości jest, jak widać, bogata. Przeciwstawiamy jej rezultat intuicyjnej wypowiedzi dziecka, wyraz jego imaginacji, ekspresji i intelektu.

Horacy w De arte poetica pisał:

"Mniej żywo zwykle umysł pobudza, ciekawi
To, co ucho uchwyci łowiąc w życia gwarze,
Niż to, co wiernym oczom człowieka się jawi.
I co on, sam to widząc, sam sobie przekaże".

Współczesna dydaktyka, nie poprzestając na tym, co uoczniając dziecko samo sobie przekaże, sugeruje celowość nauczania obrazu począwszy od grupy wiekowej 11-latków. Uprzystępnieniu tego niełatwego zagadnienia i wstępnej analizie obrazu, mogą służyć w znacznej mierze dzie-

cięce prace rysunkowe powstające w związku z tekstem literackim.

Przypisy

¹ Patrz A. Baluch, Poezja współczesna w szkole podstawowej, Warszawa 1984; B. Chrzastowska, Pojąć metafore, "Polonistyka" 1983, nr 3 i 4, a także Nauczanie języka polskiego w klasie 4, Warszawa 1983, i Nauczanie języka polskiego w klasie 5, Warszawa 1985.

² Patrz A. Dyduchowa, Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika, Kraków 1988.

³ Rozumienie pojęcia "tekst" dla potrzeb dydaktyki - patrz B. Dyduch, Od gry dramatycznej do kształcenia krytycznego odbiorcy środków masowego przekazu - refleksja o współczesnej dydaktyce francuskiej, w: "Dydaktyka Literatury" 1985, t. VII, a także A. Dyduchowa, op. cit.

⁴ J.A. Komeński, Wielka dydaktyka, Wrocław 1956, s. 150.

⁵ Op. cit., s. 200.

⁶ L'Enfant et l'image, Media Forum, red. B. Planque, Orientations E3, Casterman 1977.

⁷ S. Popek, Psychospołeczne uwarunkowania zjawiska kryzysu w twórczości plastycznej okresu fizjoplastyki, w: Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży, red. S. Popek, Warszawa 1985.

⁸ J. Boutonier, Dziecko, które rysuje, w: Wychowanie przez sztukę, red. J. Wojnar, Warszawa 1965, s. 206.

⁹ B. Hornowski, Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej, Wrocław 1982, s. 180-181.

¹⁰ I. Borzym, O wychowaniu estetycznym i twórczości rysunkowej dzieci, w: Materiały do nauczania psychologii, seria II, T. 3, Warszawa 1968.

¹¹ R. La Borderie, Aspects de la communication éducative. E3. Casterman 1979, ss. 167-171.

¹² Podobne w swym charakterze rezultaty uzyskała B. Chrzastowska w drodze konkretyzacji wiersza Leśmiana Odjazd, w: Lektura i poetyka, Warszawa 1987, s. 143. Na prawidłowość występowania takiej tematyki wskazują rezultaty badań D. Krewelen, Martens, J.G. Warten, Die Zeichnung des Kindes als Ausdrucksmittel, "Schw. Zeitschr. f. Psychol. u. ihre Anwendungen", 1955, 4, s. 106-123, za: E. Vančurová, Rozwój uspołecznienia dzieci w wieku przedszkolnym, w: Materiały do nauczania psychologii, seria II, T. 5, Warszawa 1970, s. 140.

¹³ E.H. Gombrich, Sztuka i złudzenie. O psychologii przedstawienia obrazowego, Warszawa 1981, s. 271.

¹⁴ B. Hornowski, op. cit., s. 175.

¹⁵ R. Arnheim, Sztuka i percepcja wzrokowa, Warszawa 1978, s. 171.

¹⁶ Patrz uwagi E.H. Gombricha, Sztuka i złudzenie. O psychologii przedstawienia obrazowego, Warszawa 1981, s. 33 i inne.

¹⁷ M. Wallis, Sztuki i znaki, Warszawa 1983, s. 55.

¹⁸ B. Chrzastowska, Pojąc metaforę, "Polonistyka" 1983, z. 3.

19 V. Lowenfeld, Twórczość a rozwój umysłowy dziecka, Warszawa 1977.

20 R. Barthes, Rhétorique de l' image, "Communications" 1965, nr 4, s. 40. (To i inne tłumaczenia robocze z francuskiego w niniejszej publikacji mojego autorstwa B.D.).

21 Lekcję prowadził student T. Czyżycki w ramach zajęć z metodyki w 1983 r. Lekcja inspirowana wzorem przedstawionym przez B. Chrzastowską w publikacji Pojać metafore, op. cit.

22 B. Dyduch, Jak wprowadzić dziecko w świat prozy. Nauczanie języka polskiego w klasie 5, red. B. Chrzastowska, J. Polański, Warszawa 1985 (pełne omówienie ćwiczenia).

23 M.R. Mayenowa, Poetyka teoretyczna, zagadnienia języka, Aneks do rozdziału III, Warszawa 1974, s. 170.

24 Według terminologii E. Fromma: Zapomniany język, wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów, Warszawa 1977.

25 R. Barthes, op. cit.

26 R. Barthes, op. cit., za L. Porcher, Kształcenie równoległe, Warszawa 1978, s. 124-125.

27 J.P. Gourévitch, Enseigner l'image, w: L'Enfant createur d'images, red. B. Planque, Orientation E3, Casterman 1976, s. 129.

28 B. Chrzastowska, Pojać metafore, op. cit. s. 189.

Barbara Dyduch

PICTORIAL UTTERANCE OF CHILD AS INTERPRETATION OF SUBJECT

S u m m a r y

Modern didactics based upon active methods considers a picture created by a child with the help of different techniques an instrument of the cognizance and understanding of the world. The didactics of literature also makes use of this connexion. In this process the results of an extra-verbal utterance while testifying to the reception and understanding of a work become at the same time an instrument of its analysis. A survey of such a form of utterance created by a child during the period of physioplasticity makes the material base for this publication together with the intention to formulate the laws which govern such an utterance. In order to define this utterance of pictorial nature its relationship to a static picture (an advertizing one) has been pointed out with the reference to R. Barthes's statements on the rhetoric of a picture. These factors helped to a great extent to demonstrate the degree of the verbalization of the utterance as well as its symbolic-and- denominative meaning.

Барбара Дыдух

ОБРАЗНОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ РЕБЕНКА КАК СПОСОБ ТОЛКОВАНИЯ ТЕМЫ

Современная дидактика, опирающаяся на активные методы, образ, создаваемый ребенком, при помощи различных техник делает орудием разума и познания мира. Эту зависимость использует также дидактика литературы. В этом процессе результаты внеязыковой экспрессии, удостоверяя восприятие и понимание смысла произведения, становятся одновременно орудием его анализа. Осмотр такой формы передачи, создаваемой ребенком в период физиопластики лежит в основе настоящей работы, в которой автор формулирует законы, руководящие таким типом высказывания. С целью определить высказывание образного характера указывается на его родственную связь с неподвижным образом /рекламным/, используя при этом выводы Р. Бартеза на тему риторики образа. Эти обусловленности позволили значительно выявить степень вербализации этого высказывания, а также ее символическое и знаковое содержание.