

Anna Warzocha

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej

Lektura młodszych dzieci w kulturze audiowizualnej

Younger Children Reading in an Audiovisual Culture

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

literatura audio-
wizualna, kultura
audiowizualna,
postawy odbiorcze,
lektura, edukacja
wczesnoszkolna

Kultura audiowizualna wywołała i określiła nowe postawy odbiorcze, tworząc tym samym inne niż parę lat temu możliwości i potrzeby współczesnego dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Jeśli przyjąć, że wychowywany w takiej rzeczywistości uczeń operuje kodem nowych mediów, w tym telewizji, a jego postrzeganie świata opiera się na percepcji audiowizualnej, to proces organizacji kształcenia literackiego na pierwszym etapie edukacyjnym powinien być szczególnie starannie przemyślany. Chodzi bowiem o dobór takich tekstów, które nie tylko prezentują sztukę słowa, ale także odpowiadają na zredefiniowaną sytuację antropologiczną. W takie założenia wpisują się teksty literatury audiowizualnej kierowanej do młodszych czytelników, które w wyniku przekraczania horyzontów zarezerwowanych dla jednego gatunku artystycznego harmonizują z naturalnymi aktualnymi dziecięcymi zdolnościami i wymaganiami. Jednocześnie motywują do literackiej praktyki, umożliwiając rozwój kompetencji czytelniczych i umiejętności rozpoznawania świata. Praca jest próbą wyjaśnienia funkcji literatury audiowizualnej w oswojaniu najmłodszych uczniów z lekturą w przedstawionym kontekście i egzemplifikacji. Na podstawie rekonstrukcji aktualnej sytuacji kulturowej dzieci w młodszym wieku szkolnym postawiona została teza o konieczności takiego wychowania ich do lektury, które obejmuje teksty literackie wykorzystujące doświadczenia i dorobek nowych mediów, łącząc się z nimi, nie tracąc jednocześnie artystycznych walorów. Przedstawione przykłady i wnioski mają stanowić konstruktywną odpowiedź na rejestrowany stan rzeczy.

KEYWORDS ABSTRACT

audiovisual literature,
audiovisual culture,
receptionist attitudes,
reading, early school
education

The advent of audiovisual culture has activated and created new attitudes and needs in contemporary early school children than just a few years earlier.

If we assume that a pupil brought up in such a reality is able to handle the code of new media, including TV, and his perception of the world is based on audiovisual perception, then the process of literary education at the first educational stage should be especially carefully thought out. For it is about choosing such texts which not only present the verbal art but also respond to a considerably redefined anthropological situation. Texts of audiovisual literature which are addressed to younger readers are consistent with such assumptions. These are texts which, as a result of exceeding the horizons reserved for only one artistic genre, harmonize with the natural, current abilities and demands of children. At the same time, they motivate them to engage in literary practice, enabling the development of reading competences and world recognition ability. This paper is an attempt to explain the role of audiovisual literature in the familiarization of pupils with reading against an outlined background and with the aid of exemplification. The thesis is examined that it is necessary to bring children at younger school up reading in such a way that it should contain literary texts which make use of the experiences and achievements of new media, connecting with them, and at the same time not losing their artistic values in the process. The presented examples and conclusions are to constitute a constructive answer to a given state of affairs.

Nie nadzy więc, nie całkowicie
Pustą pamięcią w nasze życie
Wkraczamy; towarzyszy nam chmurą i gromem
Wspaniałość [Boga, który jest nam domem:
W dzieciństwie – niebiosami jest wszystko dokoła]
Wiliam Wordsworth¹

Kultura audiowizualna i nowa audiowizualność – migawkowe ujęcie

Pojawienie się na początku XX wieku nowych technik, umożliwiających powstawanie przekazów wizualnych, audialnych i audiowizualnych, rozwinęło kulturę audiowizualną, której następstwem były zasadnicze zmiany, redefiniujące człowieka

¹ W. Wordsworth, *Oda: Przeczucia nieśmiertelności pamiętane z wczesnych lat dzieciństwa*, [w:] *Od Chaucera do Larkina. 400 nieśmiertelnych wierszy, 125 poetów anglojęzycznych z 8 stuleci*, wybór, tłum. i red. S. Barańczak, Kraków 1988, s. 276.

i jego rzeczywistość. Pojawił się nowy typ komunikacji społecznej, łączący aspekty werbalne i niewerbalne. Rozpoczęła się w komunikacji kulturowej ekspansja obrazu i dźwięku, którego następstwa miały, jak dowodzi M. Hopfinger, wymiar intersemiotyczny i antropologiczny. W jej opinii „Audiowizualna konfiguracja intersemiotyczna poddaje semiotyzacji nowe obszary otaczającego świata i zachowań ludzi; nowe teksty ułatwiły dostrzeżenie ukrytych dotąd wymiarów ludzkiej aktywności i ich znaczeniowej roli”.

Rzeczywistość komunikacyjna związana przede wszystkim z filmem i telewizją zmieniła, z antropologicznego punktu widzenia, postawy odbiorcze człowieka, ponownie definiując percepcję jako audiowizualną. Dotychczasowe typograficzne porządkowanie świata ustąpiło na rzecz takiego jego doświadczania, które równorzędnie i integralnie wykorzystuje w procesach poznawczych funkcje słowa i ruchomego obrazu, odciążając tym samym wyobraźnię poprzez zapamiętywanie świata zwizualizowanego cudzą myślą, o czym w następujący sposób pisał W. Chyła:

Kultura audiowizualna rozpoczyna się od „maszyny widzenia”, która różni się od wszystkich dotychczasowych i późniejszych maszyn wyłącznie optycznych tym, że jest maszyną programującą, projektującą widzenie, zwalnijając widza z tej podmiotowej funkcji. Przywidziana naoczność przeszłego bycia, przywrodoenie na myśl nieobecnego (przeszłego lub odległego przestrzennie) bycia, powtarzalność przywidzeń obecności przedmiotów odniesienia wzroku i umysłu widzów – oto działalność tej maszyny, wyrobniczką audiowizualności kultury³.

Język co prawda przestał być podstawowym kanałem komunikacyjnym, jednak stanowił fundament dla tworzonych audiowizualnych tekstów kultury, które charakteryzowały się heterogeniczną strukturą, mieszającą różne style wypowiedzi. Zjawiska te można szczególnie zauważyć w literaturze wizualnej, której graficzna przestrzeń tekstu, rodzaj czcionki służył definiowaniu sensu. Odpowiadały na takie założenia komiksy, w którym z taką samą siłą przekazu koresponduje ze sobą kod graficzny i powieściowy lub adaptacje filmowe i telewizyjne literatury⁴.

Taka rzeczywistość została wzmocniona pojawieniem się cyfrowych mediów, które z kolei wyznaczyły tzw. nową audiowizualność, rozmywającą granice między obrazem, tekstem, językiem i eksponującą dźwięk. Nowa audiowizualność wskazuje, jak pisze A. Regiewicz (za M. Sandbothe'm), „cztery zasadnicze tendencje:

² M. Hopfinger, *Literatura w kulturze audiowizualnej*, „Pamiętnik Literacki” (1992) 83/1, s. 98.

³ W. Chyła, *Kultura audiowizualna*, Poznań 1999, s. 94.

⁴ Prekursorami literatury wizualnej wg M. Hopfina są Stéphan Mallarmé czy Apollinaire. Literaturę wizualną definiuje jako tę, która nadaje znaczenie przestrzeni, na której pisane są teksty, w których rodzaje czcionki i układ druku budują zamierzony sens wypowiedzi.

„upiśmiennienie mowy, oralizację pisma, ikonizację pisma oraz upiśmiennienie obrazu”⁵.

Przykładem tekstu literackiego w nowej audiowizualności mogą być „memy internetowe”⁶, które w pierwotnej wersji służyły użytkownikom Sieci do przekazywania informacji, jako subiektywnej opinii wyrażającej twórcę mema, w wieloraki sposób oceniającą rzeczywistość lub jej uczestnika. Na taką komunikację składała się kompilacja znaków ikonicznych (rysunek, obrazek, fotografia, kadr filmowy) i językowych (aforyzmy, fragmenty utworów literackich, powiedzenia, przysłowia, cytaty) oraz wirtualna przestrzeń⁷. Wraz z większymi możliwościami technologicznymi i cyfrowymi, wypowiedzi te przybierały coraz bardziej wysublimowany kompozycyjnie i treściowo kształt, przekształcając się w hybrydowe teksty literackie, umieszczane w różnej konfiguracji i przestrzeni, w tym przedmiotach codziennego użytku, które wpisują się w założenia dotyczące literatury określone przez R. Escarpita: „Literaturę jako proces charakteryzuje jakiś projekt, jakieś medium oraz jakaś operacja, przy czym wszystkie trzy powiązane są przez język”⁸.

Jednocześnie wydają się przypominać komiks w pigułce⁹, zarówno ze względu na wspólną genezę (informacja medialna), sam akt tworzenia (są „poszukiwaniem artystycznym”, odpowiadają „estetycznym założeniom i celom, które twórcy pragnęli osiągnąć swoimi dziełami”¹⁰), jak i narrację – stanowiąc symultaniczne opowiadanie słowem i obrazem, które ma wywołać u czytelnika przeżycie.

Zarówno komiks jak i „mem” dowodzą, że literatura jest żywym zjawiskiem, które towarzyszy zmianie paradygmatu kulturowego, przybierając różne formy, wymagając odpowiednich kompetencji odbiorczych¹¹.

M. Hopfinger zaszeregowała je w dwie grupy, definiując kolejno jako: postawę odbiorczą świadomą, aktywną i twórczą oraz postawę odbiorczą bierną. Pierwsza z nich określa uczestnika kultury charakteryzującego się „percepcją całościową, relacyjnym

⁵ A. Regiewicz, J. Warońska, *Widowskowość i audiowizualność w dobie ponowoczesności*, Częstochowa 2012, s. 256.

⁶ Przywołany przykład „mema” jako nowego tekstu literackiego nie odpowiada wszystkim przedstawionym wyżej oznaczonym przez A. Regiewicza procesom, jednak wskazuje na kierunek literatury w nowej audiowizualności.

⁷ Por. M. Juza, *Memy internetowe – tworzenie, rozpowszechnianie, znaczenie społeczne*, „Studia Medioznawcze”, (2013)4, s. 49.

⁸ R. Escarpit, *Literatura i społeczeństwo*, tłum. J. Lalewicz, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, red. H. Markiewicz, t. 3, Kraków 1973, s. 125.

⁹ Aktualnie powstają w Sieci, różnej jakości „memy komikxxy”, autorskie lub tworzone anonimowo, dotyczące wielorakich problemów.

¹⁰ Por. J. Szyłak, *Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku*, Gdańsk 1999, s. 5.

¹¹ Por. D. Antonik, *Autor jako marka. Literatura w kulturze audiowizualnej społeczeństwa informacyjnego*, Kraków 2014, s. 6.

stylem myślenia i wysoką kompetencją komunikacyjną. Natomiast postawie biernej, nieświadomej, pasywnej, bezrefleksyjnej towarzyszy percepcja fragmentaryczna, mozaikowy styl myślenia, niewielkie kompetencje komunikacyjne¹². Zestawiając przytoczone dane, dotyczące opisu drugiego odbiorcy z rysem osobowościowym dziecka w wieku wczesnoszkolnym określanym przez psychologów i neurobiologów¹³, okazuje się, że są one zbieżne.

Krótkie spojrzenie na możliwości wyboru lektury audiowizualnej dla współczesnego najmłodszego dziecka szkolnego

Weryfikując powyższe i przyjmując tezę Z.A. Kłakówny, że w kształceniu „decydujące są rozpoznania uczniowskich potrzeb emocjonalnych i intelektualnych”¹⁴, nasuwa się pytanie o to, jaką lekturę w kulturze audiowizualnej powinno się proponować uczniom na początku ich szkolnej przygody. „Urodziły się bowiem z myszką w rękę i ekranem komputera, będącym ich oknem na świat, nauczyły się odróżniać ikony, zanim nauczyły się czytać¹⁵”, surfują po Sieci, przebywają on-line i off-line z takim samym emocjonalnym, bezstresowym nastawieniem, żyjąc swobodnie w wymiarze interaktywnym i realnym, wychowują się w czasach „chatów”, „forów”, „lajków”, „hejtów”, „memów”. Mają możliwość posiadania własnego konta bankowego, „dysponują pełnym zrozumieniem dzisiejszej gospodarki i mechanizmów rynkowych¹⁶”, a wychodząc z założenia, że „wszystko jest możliwe – widziałem w telewizji”¹⁷, nie znają barier psychologicznych. Analizując styl życia dzisiejszego dziecka, można zauważyć, że aktualność wymusza powrót słowa pisanego, głównie z powodów społecznej komunikacji. Uczniowie trzeciej klasy szkoły podstawowej potrafią pisać na komputerze i ślą SMS-y bez patrzenia na klawiaturę¹⁸, posługują się kodem mediów cyfrowych, w tym telewizyjnym i filmowym. Są zatem zdecydowanie dziećmi audiowizualnymi, dla których narracja audiowizualna w literaturze może być tą, dzięki której dokonana zostanie odpowiedź na inne niż parę lat temu, ich możliwości i potrzeby, zwłaszcza że:

¹² M. Hopfinger, M. Hopfinger, *Literatura w kulturze audiowizualnej*, „Pamiętnik Literacki” 1992, 83/1, s. 99.

¹³ Por. P. Zawojski, *Elektroniczne obrazoswiaty. Między sztuką a technologią*, Kielce 2000, s. 20–21.

¹⁴ Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016, s. 99.

¹⁵ M. Lindstrom, *Dziecko reklamy. Dlaczego nasze dzieci lubią to co lubią*, Warszawa 2005, s. 23.

¹⁶ Tamże, s. 22.

¹⁷ Tamże, s. 32.

¹⁸ Por. tamże, s. 30. Konstatacja wynika z moich pedagogicznych obserwacji, a także rozmów z innymi nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej.

Niepodważalnym rysem najnowszej literatury jest przekraczanie jej horyzontu literackiego ku różnym zjawiskom audiowizualnym: filmowym, telewizyjnym czy nowomediálnym. Dzieje się tak przede wszystkim z tego powodu, że media i konstruowane przez nie przekazy audiowizualne stanowią nie tylko bardzo poważny dziś kanał przekazu i kontaktu z odbiorcą w dialogu kulturowym, ale także stają się inspiracją dla literatury ze względu na specyfikę kodu, którym się posługują¹⁹.

Literatura audiowizualna, także tworzona z myślą o dzieciach, posługuje się narracją filmową i serialową (seria opowieści detektywistycznych Martina Widmarka pt. „Biuro detektywistyczne Lassego i Mai” czy „Biuro Detektywistyczne 2” norweskiego autora powieści kryminalnych Jørna Liera Horsta), wykorzystuje strategie ekonomiczne (*Tonia z Glimmerdalen* Marii Parr), reklamy telewizyjnej (*Interesy Pana Kota* Gianni Rodari), elementy gry (*Gdybym nie pomyliła psów* Ingelina Angerborn), odwołuje się do komiksu (*Ćwir!* Joke van Leewen), przekształcając paradygmat wizualny na kulturowy. Umożliwia wykorzystanie przez dziecko jego doświadczenia kulturowego opartego na rodowodzie technologicznym, ale jednocześnie, krzyżując teksty literackie i medialne, ułatwia poznanie nowego, opartego na linearnym kodzie werbalnym²⁰, zachęcając do podejmowania praktyki lekturowej. Odpowiada wymaganiom dziecka urodzonego w zdigitalizowanym świecie i przygotowuje do odbioru bardziej rozbudowanych tekstów, wymagających lepszej techniki czytania oraz umiejętności koncentracji.

Ta konstatacja nie oznacza jednak zaniechania czy lekceważenia takich cech literatury, które charakteryzują się swoistością literacką i nie zwalnia z doboru książek, które nie są wyjąłowane emocjonalne, ale wywołują poruszenie, ponieważ ta zasada wyboru obowiązuje zawsze. Jak dowodził G. Leszczyński:

Najgorszą zbrodnią są książki letnie, takie, które nie niosą silnych emocji, książki, które równie dobrze można przeczytać, co ich nie czytać, których lektury można zaprzestać bez żalu, że się nie dokończyło, bez radości, że się zaczęło. Lepsze są te, które rzuca się z gniewem i złością na przedstawiony w nich świat, które wywołują jakiś protest wewnętrzny, są źródłem buntu wobec przedstawionych w nich treści. Lepiej zdeptać książkę, zniszczyć, spalić, zakopać ze świadomością, że niszczy się jakąś formę kłamstwa literackiego, jakąś formę literackiego fałszu, pozy, aktorstwa, ułudy, fikcji emocjonalnej, niż czytać z przeświadczeniem, że jedynym efektem lektury jest trudność rozszyfrowania liter²¹.

¹⁹ A. Regiewicz, *O niemożliwości literatury lokalnej. Przypadek narracji audiowizualnej*, „Rocznik Komparatystyczny” 6(2015), s. 292.

²⁰ M. Hopfinger, *Doświadczenia audiowizualne: o mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa 2003, s. 53–69.

²¹ G. Leszczyński, *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*, Warszawa 2007, s. 12.

Literatura audiowizualna proponowana dzieciom w początkowym okresie nauki powinna charakteryzować się przenikającymi się wyżej opisywanymi wartościami. Tylko taka ma szansę „wychować dziecko do lektury”²².

Przykład lektury audiowizualnej kierowanej do dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Przykładem takiej literatury jest przetłumaczona na wiele języków, zekranizowana i wyróżniona wieloma nagrodami baśniowo-przygodowo-komiksowa opowieść pt. *Ćwir!* niderlandzkiej autorki Joke van Leeuwen. Opowiada ona o bezdzietnym małżeństwie, pragnącym ukochanego dziecka, które pewnego dnia odnajduje pod krzakiem i zabiera do domu istotkę okazującą się dziewczynką i ptakiem jednocześnie. Stęsknieni dziecka rodzice próbują ptakodzievczynkę (albo dziewczynkoptaka) wychować według ludzkich reguł, jednak rozwijająca się pociecha ze względu na swoje *emploi* nie może spełnić wszystkich ich oczekiwań, coraz bardziej potrzebując wolności, do której ucieka. Lektura tego tekstu skłania do prawdziwej rozmowy, o której Z.A. Kłakówna pisała w kontekście edukacji humanistycznej, „że nie zastąpią jej nawet najbardziej aktywizujące metody”²³, prowadzącej do stawiania pytań o zasadnicze antropologiczne problemy: o wolność, o miłość rodziców do dziecka, dziecka do rodziców, wzajemną rodziców, do ludzi do zwierząt, zwierząt do ludzi, o przyjaźń, o troskę, a także o to, co zaproponują sami czytelnicy – uczestnicy rozmyślań. Takie rozmowy tworzą specyficzną czytelniczną atmosferę, pozwalającą na budowanie wzajemnego zaufania, uczą krytycznego myślenia, poddają refleksji, wywołują skupienie, uczą filozofowania. Jednocześnie czytając te opowieści dopatrujemy się jej powiązania z baśniami, które są pierwowzorem w dziecięcym przeżywaniu. Książka ta spełnia określone przez G. Leszczyńskiego właściwości „odpowiednika baśni”:

[Jest] źródłem głębokich emocji, wyzwala napięcie lekturowe, przekształca Chaos w Kosmos, nieuporządkowaną rzeczywistość, pełnych sprzecznych dążeń, niezrozumiałych reguł i norm, w uporządkowany system wiar i prawd, pozwala czytelnikowi na utożsamienie się z bohaterem, dotyka tajemnicy świata, człowieka, tajemnicy życia i przemijania, przewycięża egzystencjalną samotność człowieka²⁴.

²² Korzystam z pojęcia Z.A. Kłakówny, oznaczającego takie postępowanie, które rozwija świadomość czytelniczną.

²³ Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2016, s. 99.

²⁴ G. Leszczyński, *Magiczna biblioteka. Zbójcekie książki młodego wieku*, Warszawa 2007, s. 21–23.

Jest więc swoistym palimpsestem i bezpiecznym czytelniczym układem odniesienia. Jednocześnie pisana jest ładnym językiem. I choć składają się na niego rozwinięte zdania pojedyncze, odpowiednie jednak dla dziecka w początkowym okresie nauki czytania, to w konsekwencji tworzą ciekawą artystycznie kompozycję:

Walter i Tina wędrowali po okolicy, w której mieszkali. Tina doszła do wniosku, że kiedy Waltera nie ma, ona siedzi w domu taka samotna. Siedzenie w domu nagle wydało jej się trudniejsze niż dotąd. Pysi nie było z a b a r d z o. Przy stole, na szafie, w koszyku. Tak bardzo n i g d z i e jej nie było, że Tina nie mogła przestać myśleć o jej nieobecności²⁵.

O audiowizualności utworu Joke van Leeven stanowią nie tylko możliwe do zaobserwowania w cytowanym fragmencie zabawy drukiem, w tym wypadku określające ładunek emocjonalny wypowiedzi, ale przede wszystkim występujące w całym utworze swoiste połączenie rysunku i tekstu językowego, przypominające komiks, w którym: „(...) symbioza tych odmiennych kodów z semiotycznego punktu widzenia dokonuje się na płaszczyźnie graficznej, a ponadto ze względów znaczeniowych – w porządku opowiadania”²⁶.

Podobnie jak w komiksie, w prezentowanym tekście umieszczony prawie na każdej stronie rysunek jednakowo przedstawia i znaczy, a tekst językowy, często pisany ręką, nabiera cech przedstawienia graficznego²⁷. Jest to opowieść ikonicznie zrelacjonowana, gdzie czarnobiałe rysunki, wykonane przez autorkę, pełnią rolę służebną – są podporządkowane potrzebom narracyjnym²⁸. Pozwalają one na określenie niezrozumiałego, podpowiadają, ale i dopełniają fabułę, wizualizują przedmioty, opowiadają historię. Przypominają w swojej formie „filozoficzne komiksy” w stylu P. Szreniewskiego, o których J. Szyłak pisał, że można w nich znaleźć „paradoksy, złote myśli i objawienia prawd nieoczywistych”²⁹, czy „Morfołaki” M. Skutnika, operujące na użytek wywołania emocji i „czucia” bogactwem środków: zaciemnianiem i rozjaśnianiem kadrów, wyostrzaniem przestrzeni.

Lektura *Ćwir!* może być dokonywana za sprawą sugestii autorki w sposób taktylny, czyli np. tworzenia wspólnego z czytelnikiem wprowadzenia do opowieści poprzez rysowanie po śladzie schematycznego obrazka krajobrazu, w którym rozgrywa się fabuła. Taki zabieg z jednej strony przekształca tekst w hipertekst, z drugiej zaś pozwala na głębsze zaangażowanie odbiorcy w treść. Być może stanie się równocześnie odpowiedzią na nurtujące dzieci pytanie, opisywane przez M. Lindstroma: „Gdzie jest kursor w mojej książce?”³⁰.

²⁵ J. v. Leeuwen, *Ćwir!*, Warszawa 2015, s. 61.

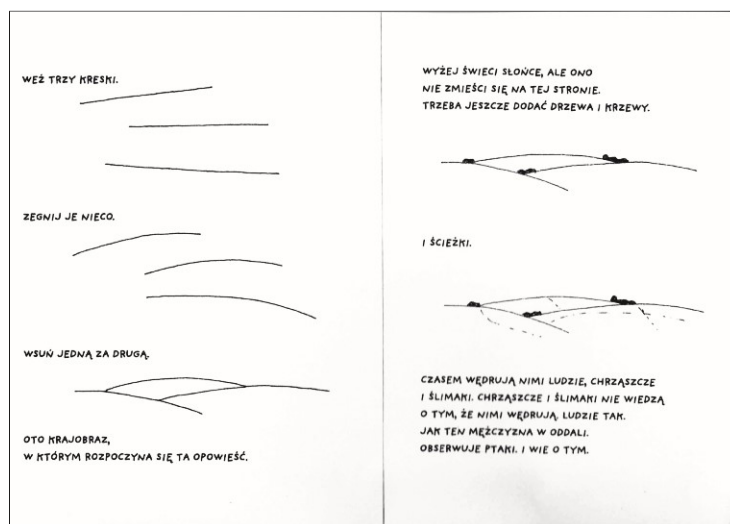
²⁶ Hopfinger M., *Literatura w kulturze audiowizualnej*, „Pamiętnik Literacki” (1992), 83/1, s. 110.

²⁷ Por. tamże, s. 110.

²⁸ Por. J. Szyłak, *Druga strona komiksu*, Elbląg 2011, s. 11.

²⁹ Tenże, s. 40.

³⁰ M. Lindstrom, *Dziecko reklamy. Dlaczego nasze dzieci lubią to co lubią*, Warszawa 2005, s. 25.

Fot. 1. Wprowadzenie w lekturę pt. *Ćwir!*

Autorka tej opowieści zaprasza do zabawy słowami, z którymi uczniowie wczesnej edukacji naturalnie eksperymentują. Korzystając z takiej możliwości i dziecięcego, autentycznego zainteresowania słowotwórstwem i rysunkiem oraz konwencji tekstowej prezentowanej książki, można zaproponować podopiecznym konkurs na „słoworysunki”, podczas których powstaje w sposób ikoniczno-słowny, a następnie werbalny nowy wymiar pojęć. Można także oferować gry leksykalno-słowotwórcze, polegające na wymyślaniu w kontekście lektury innych zestawień słowa ptak i dziewczynka. W zestawieniu z powszechnie używanymi przez dzieci „mega”-określeniami, czy „xd” lub „lol”-ocenami, rozwijanie kultury językowej uczniów wydaje się być bardzo potrzebne, by język nie stał się materią przezroczystą³¹. Pojęcia „dziewczyńkoptak” czy „ptakodzieczynka” ewokują także tworzenie metafor. Przyjmując wnioski z badań D. Kubickiej, dające rozpoznanie, że największa aktywność myślenia metaforycznego jest właśnie w okresie wczesnoszkolnym³², taka lektura pozwala nie tylko na zachowanie tego, co jest naturalnie dzieciom przypisane, ale daje szansę na rozwinięcie i podtrzymanie tak ważnej w procesie rozwoju zdolności. Wpisując się w literacką odpowiedź na audiowizualną percepcję współczesnego dziecka, ze względu na przygodową

³¹ Problem ten szeroko omówiła Z.A. Kłakówna w najnowszej pracy pt. *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, odnosząc się do Wańkowiczowskiego określenia „słowa-mgły”, Kernowskiego „jakisiowania”, proponując metodyczne rozwiązania pracy nad rozwojem językowym uczniów (s. 131–150).

³² W. Limont, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Toruń 1996, s. 58.

fabułę, narrację baśniową i komiksową, a także „zbójceckość³³” i artystyczne wartości, lektura książki J. v. Leeuwen daje szansę na rozwinięcie jego kompetencji czytelnicy, skutkujących trwałą potrzebą obcowania ze sztuką słowa.

Kolejnym przykładem audiowizualnego tekstu kierowanego do ucznia pierwszego etapu edukacyjnego może być bajka pt. *Interesy Pana Kota* G. Rodariego, którą najprawdopodobniej tak reklamował sam autor:

To brawurowa bajka,
handlowa, reklamowa,
od której wiotkie boki
zrywają nawet foki,
koń ryczy, hiena płacze,
gęś szczeka, a pies gdacze
– o kocie, co wzbogacić
się chciał, więc kazał płacić
za myszy, które nie dać
się chciały wcale sprzedać,
bo z tego nic by nie miały,
gdyby mu się sprzedały... [...] ³⁴.

Bajka rzeczywiście emanuje humorem, a o jej wartościach artystycznych i literackich świadczy już samo nazwisko autora. Przyjmując jednak tezę Martina Lindstroma, autora *Dziecka reklamy*, że aktualnym dzieciom nie są obce zasady medialnej strategii reklamowej, wręcz przeciwnie, stają się naturalnie przyjmowanymi regułami, obowiązującymi w ich codziennym życiu, można zaryzykować stwierdzenie, że telewizyjny wątek marketingowo-handlowy, wokół którego rozgrywa się akcja, może uwieść małego czytelnika. Autor finezyjnym językiem wpisuje fabułę w narrację medialną typową dla reklamy XI muzy, w zabawny sposób przemycą strategię kreowania marki (zgodnie z jedną z najważniejszych zasad pozyskiwania klienta, czyli zasadą przemawiania do zmysłów) oraz pokazuje szablonowe zabiegi marketingowe, które w powiastce stosowane są przez tytułowego bohatera. G. Rodari opiera działania biznesmena Kota na anglojęzycznym kodzie AIDA, dzięki któremu handlowy zamiar ma odnieść sukces. Ów kod składa się z czterech komponentów mających za zadanie: zwizualizować klientowi towar, zszokować go, zaciekawić i tak przemówić do niego, by ten został przekonany o jego niezbędności.

³³ G. Leszczyński jako „zbójceckość” oznaczył te teksty literackie dla dzieci, które rozbudzają emocje, wprowadzając z rytmu codzienności, uświadamiając nudę egzystencjalną i pasję życia, odwołując się do utworu Rousseau pt. *Nowa Heloiza* i Goethego pt. *Cierpienia młodego Wertera*; zob. G. Leszczyński, *Magiczna biblioteka. Zbójceckie książki młodego wieku*, Warszawa 2007, s. 7.

³⁴ G. Rodari, *Interesy Pana Kota*, Warszawa 2013.

Wynajął lokal na parterze nowo wybudowanego domu, ustawił w nim ladę, regały, kasę i zatrudnił kasjerkę. Następnie, nie chcąc tracić pieniędzy na dekoratora, osobiście wymalował szyld: Sprzedaż myszy w konserwach. [...] Na mniejszym kartonie napisał: Przy zakupie trzech puszek klucz do konserw za darmo! [...] Etykiety wydrukowane na lśniącym papierze mieniły się wszystkimi kolorami tęczy. Na każdej namalowany był kot z przymrużonym okiem, a pod spodem był napis: MYSZY W PUSZKACH NAJWYŻSZEJ JAKOŚCI. ZBIERAJCIE KUPONY Z PUNKTAMI. KUPUJCIE TYLKO KONSERWY ORYGINALNE³⁵.

Przygody Pana Kota dostarczają przeżyć nie tylko przypominających te, które uruchamiają się podczas oglądania reklamy, bliskiej współczesnemu dziecku, ale także takich, co ważne, które rozpalają wyobraźnię, nakłaniając np. do refleksji na temat: czy czas to pieniądz? Tym samym zachęcają do rozmowy, o sile której wiemy już od czasów Sokratesa. Bajka emanuje poetycką frazeologią, uczy gry słowami, rozwijając tym samym dziecięce kompetencje językowe. Rzeczywistość i problemy przedstawione w utworze są znane dziecku wychowanemu w społeczeństwie konsumpcyjnym, co stanowić może, z uwagi na to, że najmłodszych autentycznie ciekawią opowiadania realistyczno-fantastyczne³⁶, motywując do lektury tekstu. Z jednej strony tekstu literackiego, a z drugiej tekstu kultury – reklamy. Tak napisana, hybrydowa bajka daje narzędzia do „czytania świata”, zapraszając jednocześnie do świata literatury.

Zakończenie

Media cyfrowe, dokonujące szybszych niż kiedykolwiek zmian cywilizacyjnych, kulturowych i antropologicznych, spowodowały następstwa w każdej dziedzinie życia. Z antropologicznego punktu widzenia na czołowe miejsce wysuwa się audiowizualne rozumienie świata, powodując, że „audiowizualność stała się dla uczestników współczesności podstawą orientacji w otoczeniu i dominującym sposobem artykulacji kultury”³⁷. Literatura zwykle stara się sprostać nowym wyzwaniom kulturowym tworząc wartościowe swoje gatunki, stąd konstatacja, że teksty audiowizualne kierowane do dzieci mogą stanowić „kładkę” w rozwijaniu ich zainteresowania sztuką słowa, prowadzącą do ukształtowania się świadomości czytelniczej, harmonijnego rozwoju i rozpoznawania świata.

³⁵ Tamże, s. 8–9.

³⁶ Zob. K. Zabawa, *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, wyd. Ignatianum, Kraków 2013, s. 204.

³⁷ Hopfinger M., *Literatura w kulturze audiowizualnej*, „Pamiętnik Literacki”, 1992, 83/1, s. 110.

Bibliografia

- Antonik D., *Autor jako marka. Literatura w kulturze audiowizualnej społeczeństwa informacyjnego*, TAIWPN Universitas, Kraków 2014.
- Chyła W., *Kultura audiowizualna*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1999.
- Escarpit R., *Literatura i społeczeństwo*, tłum. J. Lalewicz, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, red. H. Markiewicz, Wydawnictwo Literackie, t. 3, Kraków 1973.
- Hopfinger M., *Doświadczenia audiowizualne: o mediach w kulturze współczesnej*, wyd. „Sic!”, Warszawa 2003.
- Hopfinger M., *Literatura w kulturze audiowizualnej*, „Pamiętnik Literacki” (1992)83/11.
- Juza M., *Memy internetowe- tworzenie, rozpowszechnianie, znaczenie społeczne*, „Studia Mediodoznawcze” (2013)4.
- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Leszczyński G., *Magiczna biblioteka. Zbójckie księgi młodego wieku*, wyd. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Warszawa 2007.
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1996.
- Lindstrom M., *Dziecko reklamy. Dlaczego nasze dzieci lubią to co lubią*, wyd. Świat Książki, Warszawa 2005.
- Leeuwen J., *Ćwir!*, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2015.
- Regiewicz A., *O niemożliwości literatury lokalnej. Przypadek narracji audiowizualnej*, „Rocznik Komparatystyczny” 6 (2015).
- Regiewicz A., Warońska J., *Widowiskowość i audiowizualność w dobie ponowoczesności*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2012.
- Rodari G., *Interesy Pana Kota*, Muchomor, Warszawa 2013.
- Szyłak J., *Druga strona komiksu*, Wydawnictwo PWZS, Elbląg 2011.
- Szyłak J., *Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1999.
- Wordsworth W., *Oda: Przeczucia nieśmiertelności pamiętane z wczesnych lat dzieciństwa*, [w:] *Od Chaucera do Larkina. 400 nieśmiertelnych wierszy, 125 poetów anglojęzycznych z 8 stuleci*, wybór, tłum. i red. S. Barańczak, Znak, Kraków 1988.
- Zabawa K., *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Zawojski P., *Elektroniczne obrazoswiaty. Między sztuką a technologią*, Szumacher, Kielce 2000.

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Anna Warzocha
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej
e-mail: a.warzocha@ajd.czyst.pl