

Eugeniusz SZYMIK  
*Uniwersytet Śląski*

## Metoda przekładu intersemiotycznego w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej

**Abstract: The Method of Intersemiotic Translation in the Polish Language Early Education**

The aim of this article is to familiarize the reader with the method intersemiotic translation and to show its role in the Polish language early education.

The theoretical part is characterized by a method intersemiotic translation in the context of the analysis of non-verbal text, while the practical part contains proposals for the use of this method in classes I–III of primary school.

**Key words:** method of intersemiotic translation, non-verbal analysis, drama, Polish language early education

**Słowa kluczowe:** metoda przekładu intersemiotycznego, analiza pozawerbalna, drama, polonistyczna edukacja wczesnoszkolna

### Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu będzie próba odpowiedzi na pytanie, jaką rolę pełni metoda przekładu intersemiotycznego w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej. W części teoretycznej czytelnik znajdzie ogólną charakterystykę metody przekładu intersemiotycznego, uwagi dotyczące sposobów analizy utworów za pomocą znaków ikonicznych i dramy, część praktyczna dostarczy natomiast przykładów konkretnych działań ucznia na lekcjach prowadzonych tą metodą. Są to kolejno: przekład obrazu literackiego na wypowiedź plastyczną (rysunki analizujące tekst) w klasach I–III szkoły podstawowej, działania dramowe w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej (na kanwie lektury Czesława Jan-czarskiego *Jak Wojtek został strażakiem*), scenariusz przykładowych zajęć dramowych (na przykładzie baśni o Kopciuszku). Metody i techniki zostały sprawdzone przeze mnie w praktyce nauczycielskiej.

Wielu twórczych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej rozumie, że niezwykle ważne jest pełne uczestnictwo ucznia w procesie dydaktycznym. Procesowi przyswajania wiedzy musi towarzyszyć zaangażowanie emocjonalne, aby przyswojone wiadomości mogły stać się wiedzą osobistą ucznia.

Praktyka dydaktyczna pokazuje, iż nauczyciele coraz częściej sięgają po analizę pozawerbalną, która łączy się z cechą dziecka — łatwością przekładu słowa na gest, barwę, kształt czy dźwięk.

### **Ogólna charakterystyka metody przekładu intersemiotycznego**

Przekład intersemiotyczny jest jedną z pięciu metod scharakteryzowanych przez A. Dyduchową (1988, s. 105–118). Stanowi przekład tekstu na inny system znaków. Ma na celu doprowadzenie do lepszego zrozumienia i interpretacji dzieła przez pozawerbalną analizę tekstu, a także wyrażanie myśli i uczuć z nim związanych.

Działania pozawerbalne sprzyjają przede wszystkim doskonaleniu mowy dziecka. Przekonująco na ten temat pisze cytowana autorka:

[...] po pierwsze — z praktyki, a także z badań dydaktycznych wynika, że dzieciom często jest łatwiej ująć i wyrazić swą wiedzę, wyobrażenia, doznania przez działanie, gest, rysunek itp., po drugie — dzieci najchętniej posługują się formami wypowiedzi, które służą im do odtwarzania działania; działanie zatem może stanowić inspirację spontanicznej wypowiedzi dziecięcej. A kształcić mówienie można przecież tylko wtedy, kiedy dziecko mówi (Dyduchowa, 1984/1985, s. 29).

Przedmiotem uczniowskich „badań” na lekcjach polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej jest konkretny tekst literacki. Wielu uczniom analiza i werbalizacja wniosków interpretacyjnych sprawia trudności. Dlatego nauczyciel powinien „uruchamiać” wyobraźnię dziecka przez zastosowanie przekładu intersemiotycznego. Rysunek, inscenizacja, muzyka są często bliższe uczniowi i łatwiejsze do „opowiedzenia”, czyli zwerbalizowania własnych przeżyć i wniosków.

Wprowadzenie przekładu intersemiotycznego prowokuje ucznia do wypowiedzenia wniosków pośrednio dotyczących omawianego tekstu. Dzięki odpowiednim pytaniom nauczyciela: „Dlaczego na Twoim rysunku jest tak dużo barw?”, „Co było powodem Twojego postępowania jako bohatera tej inscenizacji?” uczniowi łatwiej jest wyciągnąć wnioski, które dotyczą omawianego tekstu.

Kolejność działań stymulujących wypowiedź uczniowską można ująć w poniższy schemat:

tekst literacki  $\longleftrightarrow$  przekład intersemiotyczny  $\longleftrightarrow$  wypowiedź na temat przekładu

Na poziomie intuicyjnym odbioru sztuki metoda przekładu intersemiotycznego jest dobrym sposobem poszukiwania pozasłownych sposobów konkretyzacji utworu, uwzględnia potrzebę manifestowania przez dziecko uczuć w formie zachowań będących ekspresją różnych sztuk: śpiewu, tańca, malowania, gier i zabaw oraz mówienia.

Wprowadzając ćwiczenia związane z przekładem intersemiotycznym, nauczyciel nie może dobrać ich w sposób przypadkowy, ale musi być świadom, że istnieje pewna struktura postępowania.

A. Dyduchowa wyróżnia trzy zasadnicze ogniwa na lekcji prowadzonej metodą przekładu intersemiotycznego. Są to: „1) czytanie tekstu, 2) działania związane z jego przekładem, 3) wypowiedź uczniowska na temat przekładu” (1984/1985, s. 29)

Początkowe działania obejmują ćwiczenia pozawerbalne. Uczeń swoje wrażenia i odczucia przedstawia w formie rysunku czy muzyki lub konstruuje na podstawie konkretnego tekstu gry dramatyczne. Działania te mają znamiona zabawy. Uczniowie chętnie się w nie angażują.

Dopiero później można wprowadzić ćwiczenia werbalne — autor, czyli uczeń, „opowiada” o swoim dziele, motywując swoje działania. W ten sposób pośrednio interpretuje utwór, będący materiałem wyjściowym do lekcji.

Trzecia płaszczyzna dotyczy ćwiczeń celowo nakierowanych na doskonalenie warstwy językowej ucznia. Ćwiczenia takie rozwijają czynne słownictwo uczniów.

Moim zdaniem metoda przekładu intersemiotycznego pozwala uczniowi na uzewnętrznienie skrywanych dotąd uczuć i emocji w zetknięciu z utworem literackim oraz na wypowiedzianie się za pomocą ciała jako aparatu przekazywania odpowiednich treści.

Z. Czerwosch pisze:

[...] gdy pismo pozostaje jeszcze niezrozumiałe i stwarza poczucie bezradności, rysunek może otworzyć nowy świat, stać się gawędą, opowiadaniem, graficzną „mową”, którą trzeba tylko umieć odczytać (1986, s. 12).

Jednym z najczęściej stosowanych sposobów pracy nauczyciela w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej jest ilustrowanie przez uczniów czytanych utworów. Chodzi tutaj o przekład obrazu literackiego na wypowiedź plastyczną za pomocą rysunku. Wskazując przez podobieństwo kształtów czy barw na istniejące zależności i powiązania w języku, przygotowują oni tekst do interpretacji. Taka analiza wykracza już poza granice opisu, stara się uchwycić i scharakteryzować składniki utworu.

Różne są sposoby „analizowania” utworu za pomocą znaków ikonicznych, czyli znaków wizualnych. Ich język — jak zauważa A. Baluch — „składa się z odpowiednio dobranych kształtów i barw (jak na mapie), wszelkiego rodzaju

układów i proporcji (jak na diagramie), obrazów alegorycznych, mających tak zwane drugie dno, w którym szuka się ukrytych znaczeń, i rysunków odwzorowujących na podstawie przyjętej konwencji kształty otaczającego nas świata” (1984, s. 25).

Znak ikoniczny służy do wskazania, o jaki przedmiot chodzi. Obraz ponadto pokazuje, jak wygląda wskazywany przedmiot. Można by postawić tezę, że pełni bezpośrednio również funkcję przedstawiania.

Zadaniem znaku ikonicznego, diagramu czy obrazu jest „uruchomienie” słowa. Scalanie obrazów, uzupełnianie treści przez wyobraźnię, abstrahowanie i wnioskowanie odbywa się za pomocą języka werbalnego.

O tym, że ilustracja odgrywa ważną rolę w edukacji dziecka, przekonująco pisał J. Polakowski. Słusznie zauważył, że rysowanie daje uczniom poczucie zadowolenia, wywołuje radość oraz sprzyja kształceniu ich sprawności komunikowania się. Nie ulega jednak wątpliwości, iż odczytywanie znaków ikonicznych łączy wiele skomplikowanych operacji myślowych. Na podkreślenie zasługuje to, że dziecko samodzielnie dochodzi do trafnych wniosków. Korzystając z ilustracji podczas opracowywania utworu literackiego, uczeń nie tylko kształci umiejętność poprawnego wypowiedzania się, ale przede wszystkim pogłębia wiedzę w zakresie analitycznego rozpatrywania dzieła (Polakowski, 1982, s. 18–21).

Moim zdaniem najbardziej efektywną formą przekładu intersemiotycznego jest drama, w której nie tylko trzeba zaangażować emocje i uczucia, lecz także wykazać się intelektualną umiejętnością analizy przeżyć drugiego człowieka, zdolnością argumentacji i werbalizacji własnych sądów.

Ta metoda pracy z dzieckiem wywodzi się z dziecięcych zabaw w „role”. Drama, jako kontynuacja tych zabaw, aktywizuje ucznia, rozbudzając jego wyobraźnię, ułatwia przyswajanie treści. Sprzyjające warunki do kształcenia sprawności językowej stwarza powstawanie odpowiedniego stanu emocjonalnego oraz pobudzenie intelektualne. Uczniowie, którzy przeszli „trening dramowy”, są otwarci, spontaniczni, łatwo nawiązują kontakt, chętnie współpracują z innymi, mówią głośno, wyraźnie, poruszają się swobodnie, myślą i działają oryginalnie, po prostu — jak pisze A. Dziedzic — są twórczy (1988, s. 5–6).

Wytworzenie atmosfery empatii (uczeń wczuwa się w rolę i myśli kategoriami osoby, którą „gra”) pozwala dziecku lepiej zrozumieć tekst i dokonać jego aktualizacji.

Drama to aktywne odgrywanie sytuacji, w której ważne są postawy, a nie postacie. Mowa tu o sytuacjach aranżowanych przez nauczyciela, stanowiących odbicie doświadczeń życiowych ucznia. Metoda ta ułatwia i przyspiesza naukę oraz wszechstronne dojrzewanie dziecka do społecznego i twórczego życia. Drama ujmuje treści kształcenia w aspekcie przeżycia i doświadczenia.

Charakteryzując dramę, K. Pankowska podkreślała:

Podstawą dramy jest fikcyjna, wyobrażeniowa sytuacja, która powstaje, gdy kilka osób we wspólnej przestrzeni przedstawia coś, co nie jest w danym czasie obecne, używając jako środków wyrazu swoich ciał i głosów (1990, s. 13).

Autorka słusznie zauważa:

Celem metody jest pogłębianie rozumienia motywacji różnych zachowań, wyrabianie umiejętności współzycia oraz pracy w grupie, a także wyrabianie wrażliwości, rozbudzanie wyobraźni i refleksji oraz pogłębianie umiejętności samodzielnej analizy dzieła literackiego (Milczarek-Pankowska, 1986, s. 34–35).

Cele dramy formułowane są na trzech płaszczyznach:

1) na płaszczyźnie wynikającej z kontekstu — bezpośrednio związanej z materiałem omawianym na lekcji (fikcyjna sytuacja, wymyślona przez nauczyciela lub „wyjęta” z tekstu literackiego, np. poznanie bohaterki baśni *Dziwięk elfów*, rozwijanie umiejętności oceny jej postępowania);

2) na płaszczyźnie osobistej — związanej z doświadczeniami życiowymi uczniów (Czy zdarza mi się w życiu postępować niezgodnie z przyjętymi normami etycznymi? Dlaczego?);

3) na płaszczyźnie uniwersalnej — związanej z uogólnianiem problemów (Czy bycie dobrym się opłaca?) (za: Dziedzic, Pichalska, Świdorska, 1992, s. 9).

Podstawowe techniki dramowe obejmują: typowe role (np. rozmowy w rolach, wywiady), konwencje rzeźby, obrazu i filmu, techniki plastyczno-manualne oraz ćwiczenia głosowe i pisemne. Na ogół ćwiczenia ruchowe wyprzedzają słowa (monologi, dialogi).

Jestem przekonany, że na początkowych zajęciach należałoby zaproponować uczniom proste techniki dramowe (np. ćwiczenia rozwijające wrażliwość zmysłów: słuchu, wzroku, dotyku, węchu). Ważne jest, aby dzieci najpierw przedstawiały jakąś sytuację w sposób niewerbalny (gestem, mimiką), a dopiero potem próbowały wyrazić ją werbalnie (słowami). W ten sposób można pomóc uczniom w pokonywaniu trudności językowych oraz zapobiec niepowodzeniom szkolnym. Techniki dramowe mają pobudzić aktywność werbalną i niewerbalną uczniów, ich wyobraźnię, emocje oraz intelekt, co ułatwi młodym czytelnikom zrozumienie motywów działania bohaterów oraz dostrzeżenie związków emocjonalnych między nimi.

Najważniejsze jest jednak „bycie w roli”. Technika „wejścia w rolę” polega na tym, że uczeń wciela się w postać literacką i przejmuje jej sposób myślenia, wczuwa się w nią, budując w ten sposób emocjonalny związek z bohaterem. Uczeń, „będąc w roli”, ma możliwość identyfikowania się z innymi osobami, bezpośredniego doświadczania danej sytuacji, spojrzenia na nią z innego niż

własny punktu widzenia, dzięki czemu rozwija umiejętność rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji i formułowania własnych sądów. A zatem uczeń, wchodząc w rolę bohatera literackiego, zna jego wady i zalety, musi się jednak zmierzyć z własnymi emocjami, towarzyszącymi kreowaniu roli. Do tego niezbędne są empatia i zrozumienie motywacji działania postaci literackiej. „Będąc w roli”, uczeń odwołuje się również do własnych doświadczeń życiowych, a tym samym zyskuje wyższą świadomość motywacji podejmowanych wyborów, sposobu myślenia i postępowania.

Drama może toczyć się wokół jakiegokolwiek tematu, ale najwięcej możliwości sytuowania uczniów w rolach stwarzają lekcje w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej, podczas których omawia się teksty literackie.

### 3. Przykłady zastosowania metody przekładu intersemiotycznego w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej

Przekład obrazu literackiego na wypowiedź plastyczną (rysunki analizujące tekst) w klasach I–III szkoły podstawowej

Wybrani uczniowie rozpoznają z rysunkowych konkretyzacji tytuły, tematykę i bohaterów znanych baśni, opowiadań, wierszy.

Prezentacji mogą towarzyszyć ćwiczenia w mówieniu. Przykładowo:

*Szewczyk Dratewka* Janiny Porazińskiej. Opowiedz, kogo szewczyk spotkał podczas wędrowki po świecie, wykorzystując ilustracje do lektury przygotowane przez nauczyciela (np. las z rozkopanym mrowiskiem i zniszczoną barcią, staw, komnata w zamczysku czarownicy). Wcześniej ustal kolejność obrazków i podpisz je. Powiedz, jaką przygodę chciałbyś przeżyć z Szewczykiem Dratewką.

*Puc, Bursztyn i goście* Jana Grabowskiego. Zabawa pod hasłem: „Zgadnij, o jakim zwierzęciu mówię?” Nauczyciel podaje cechy czterech psich bohaterów (Puc, Bursztyn, Mikado, Tiuzdej), reszta klasy odgaduje, kogo te cechy charakteryzują (np. wesoły, łakomy, lekkomyślny; pomysłowy, mądry, opiekuńczy; odważny, towarzyski, ambitny; tchórzliwy, zarozumiały, złośliwy).

*Czarna owieczka* Jana Grabowskiego. Narysuj swój smutek. Może uda ci się o nim napisać. Można jeszcze inaczej. Narysuj sytuację z książki, która cię najbardziej rozśmieszyła. Spróbuj o niej krótko opowiedzieć.

*O psie, który jeździł koleją* Romana Pisarskiego. Ćwiczenia dramowe: zmień zakończenie książki. Przygotuj ustną lub pisemną wypowiedź w formie opowiadania twórczego, ukazującego dalsze losy psa Lampo. (Ćwiczenia tego typu stosuje się wtedy, gdy chcemy zmienić tragiczne zakończenie lektury, odwołując

się do pomysłów i przeżyć uczniów). Podczas omawiania książki warto zwrócić uwagę uczniów na zamieszczone w niej ilustracje (np. mapkę Włoch z trasą podróży psa), przeprowadzić minidyskusję o głównym przesłaniu utworu oraz uświadomić wychowankom, że opisana historia wydarzyła się naprawdę.

*Listopad* Ewy Szelburg-Zarembiny. Powiedz, o jakiej treści list mógłby napisać do ciebie bohater wiersza — wiatr-listonosz.

*Wierszykarnia* Danuty Wawiłow. Połącz jak najwięcej elementów rysunku z sytuacją liryczną ukazaną w wierszu.

*Kwoka* Jana Brzechwy. Zaprezentujcie słowami, gestem i mimiką spotkania kwoki z kolejnymi zwierzętami oraz jej reakcje na przybycie i zachowania gości (improvizacja werbalna i ruchowa).

Wiersz staje się okazją do rozmowy na temat właściwego zachowania w danej sytuacji i oceny bohaterki. Nauczyciel może zwrócić się do uczniów z pytaniem, czego uczy ta wierszowana historyjka. (Ośmiesza naganne zachowanie tytułowej kwoki).

*Letnia ulewa* Stefanii Szuchowej. Ćwiczenia dramowe. Uczniowie są podzieleni na dwie grupy. Jedna grupa przedstawia wyobrażenie letniej ulewy za pomocą instrumentów, a druga — ruchem ciał. Nauczyciel czyta wiersz.

Działania dramowe w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej na kanwie lektury Czesława Janczarskiego *Jak Wojtek został strażakiem*

Podczas pracy z lekturą zaproponowałem uczniom następujące techniki dramowe: żywy obraz, „wejście w rolę”, wywiad, rzeźbę.

A. Technika żywego obrazu. Klasa zostaje podzielona na dwa zespoły. Każdy z nich otrzymuje od nauczyciela kartkę z zapisanym poleceniem zilustrowania w formie żywego obrazu jednego z fragmentów lektury.

Obraz pierwszy: Wezwanie strażaków i mieszkańców wsi przez Wojtka.

Obraz drugi: Ratowanie małego Henia z płonącego domu.

Przygotowane przez poszczególne grupy scenki ukazują zachowanie Wojtka w różnych sytuacjach. (Wyras twarzy może odzwierciedlać nastrój i emocje uczniów).

Pozostali uczniowie rozpoznają bohaterów opowiadania: Wojtka, strażaków, Henia, mieszkańców wsi. Omawiają obejrzone scenki. Komentują np. to, że scenka pierwsza nawiązuje do tego, jak bohater powiadomił straż o wybuchu pożaru, ratując wioskę przed nieszczęściem.

B. Technika „wejścia w rolę”. Nauczyciel proponuje „wejście w rolę” świadka wydarzeń, reportera piszącego do „kroniki wsi”. Zadaniem uczniów jest zredagowanie pięciozdaniowej notatki o tym, w jaki sposób Wojtek uratował życie małemu Heniowi. Wybrany uczeń wchodzi w rolę dziennikarza i czyta tekst:

Mały Wojtek ratuje Henia...

Rodzice małego Henia wyszli w pole, zostawiając w domu niemowlę. Pewnego dnia podczas burzy w dom uderzył piorun. Wojtek usłyszał płacz małego dziecka. Pobiegł więc do płonącego budynku, wskoczył przez okno i wyniósł dziecko z domu. Następnie przekazał je rodzicom oraz zawiadomił za pomocą syreny strażaków i mieszkańców wsi.

Próba oceny bohaterskiego czynu Wojtka. Nauczyciel zwraca się z pytaniami do uczniów:

— Jak oceniacie postępowanie Wojtka? (Wojtek uratował życie niemowlęciu).

— Czy Wojtek zasługuje na miano bohatera? (Wojtek zachował się jak bohater, gdyż narażał swoje życie).

— Jakie cechy chłopca zasługują na wyróżnienie? (Przykładowe odpowiedzi uczniów: odwaga, ofiarność, dzielność, bohaterstwo, poświęcenie).

— Jak każdy z was zachowałby się na miejscu Wojtka? (Odwołanie się do doświadczeń dzieci, podawanie przykładów sytuacji podobnych do ukazanych w lekturze).

Powyższe pytania wpływają na pogłębienie opisu cech bohatera oraz kształtują postawy etyczne uczniów najmłodszych klas szkoły podstawowej.

C. Technika wywiadu. Wywiad z bohaterem lektury Janczarskiego — uczeń, który wcielił się w postać Wojtka, odpowiada na pytania kolegów z klasy:

— Jakie miałeś marzenia?

— W jaki sposób spełniły się twoje marzenia?

— W jakich okolicznościach doszło do uratowania małego Henia?

— Jak oceniasz swój czyn?

— Czy lubisz pomagać innym (np. rodzicom)?

D. Technika „rzeźby”. Nauczyciel wybiera dwóch uczniów. Jeden z nich jest „rzeźbiarzem”, drugi tworzywem, czyli „materiałem do rzeźbienia”. Tematem mogą być: „Starania Wojtka o przyjęcie w szeregi ochotniczej straży pożarnej”. Zadanie polega na tym, iż należy wyrazić za pomocą ciała (pozy), gestu i mimiki, co czuje i myśli bohater lektury, gdy otrzymał zasłużoną nagrodę. „Rzeźbiarz” może dokonać korekty w geście, mimice.

Scenariusz przykładowych zajęć dramowych (na podstawie baśni o Kopciuszku)

Lekcja dramowa na temat „Czy chciałbyś być Kopciuszkiem?”<sup>1</sup> mogłaby składać się z trzech części. W pierwszej uczniowie, stojąc w dwóch rzędach, twarzami do siebie, zastygają nieruchomo w określonej pozycji i na hasło nauczyciela próbują naprzemiennie wyrazić różne uczucia, np. smutek — radość, strach — rozpacz.

<sup>1</sup> Przykładowe scenariusze lekcji prowadzonych metodą dramy zamieściłem w książce *Drama w nauczaniu języka polskiego* (Szymik, 2011, s. 61–75).

Pozostali uczestnicy, którzy nie pokazują w danym momencie hasła, komentują to, co przedstawiają ich koledzy. W kolejnym etapie grupy uczniów pokazują w formie żywych obrazów wybrane przez nauczyciela wydarzenia ukazane w baśni (przykładowo: Kopciuszek w domu macochy; Niespodziewana wizyta wróżki; Bal na zamku królewskim; Zgubienie pantofelka; Mierzenie pantofelka; Ślub Kopciuszka z księciem). Trzecią część zajęć wypełniają takie techniki dramowe, jak: „wejście w rolę” — jeden z uczniów wciela się w postać Kopciuszka i inscenizuje wybraną sytuację ze swojego życia (np. spełnianie kaprysów macochy), oraz minidyskusja (Czy chciałbyś być Kopciuszkiem? Jakie jej cechy chciałbyś przejąć?). W tej części zajęć uczniowie próbują określić cechy bohaterki baśni (dla ułatwienia cechy te zostały zapisane wcześniej przez nauczyciela na tablicy: pracowita, uprzejma, skromna, uczynna, wrażliwa).

Cele przedstawionej lekcji dramowej dałoby się określić, odwołując się do teorii dramy, na kilku płaszczyznach: na płaszczyźnie wynikającej z kontekstu — poznanie losów głównej bohaterki baśni oraz jej charakterystycznych cech; na płaszczyźnie osobistej — próba odpowiedzi na pytanie: Jakie wartości są dla mnie najważniejsze? Czy dobro musi zwyciężyć?; na płaszczyźnie uniwersalnej — zapoznanie uczniów z systemem wartości charakterystycznym dla baśni, uświadomienie im uniwersalności norm moralnych.

## **Podsumowanie**

Nie ulega wątpliwości, że w edukacji polonistycznej podstawowym warunkiem przyswajania wiedzy przez uczniów musi być odejście od aprioryzmu i schematyzmu na lekcjach na rzecz dostarczania im wzruszeń, przeżyć i aktywizowania umysłu. To nauczyciele, począwszy od tego szczebla edukacji, powinni wprowadzać dziecko w świat linii, barw, kształtów i dźwięków. Uczeń musi mieć wykształconą zdolność „przekodowywania” tekstów literackich na plastykę, muzykę, utwór dramatyczny. W ten sposób respektowana jest zasada podmiotowości ucznia (por. Ogłóza, 1989; także: Uryga (red.) (1998), s. 26–37).

Sądzę, że metoda przekładu intersemiotycznego to jeden z najlepszych sposobów poszukiwania pozasłownych możliwości konkretyzacji utworu, odblokowujących na lekcji milczącego zwykle ucznia. Jest środkiem wspomagającym właściwy proces dydaktyczny, zapobiega schematyzmowi i monotonii na lekcji<sup>2</sup>. Dzięki tej metodzie zajęcia stają się ciekawsze, uczeń jest zaangażowany w rozwiązywanie problemów. Metoda przekładu intersemiotycznego wyzwala jego samodzielność i inicjatywę.

---

<sup>2</sup> O skutecznym poszukiwaniu niekonwencjonalnych sposobów pracy z lekturą w polonistycznej edukacji wczesnoszkolnej interesująco pisze W. Żuchowska (1992).

Metoda przekładu intersemiotycznego — pisze A. Dyduchowa — niezależnie od swej wariantowości, poprzez organizowanie działania pozawerbalnego, któremu towarzyszą implikowane przez nie wypowiedzi, pozwala kształtować mowę ucznia zgodnie z tokiem rozwojowym jego operacji myślowych (1988, s. 110).

## Bibliografia

- Baluch, A. (1984). *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Czerwosch, Z. (1986). *Dzieci lubią rysować*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dyduch, B. (2007). *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Dyduchowa, A. (1984/1985). *Jak kształcić sprawność językową?* „Język Polski w Szkole”, z. 4.
- Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wyd. Naukowe WSP.
- Dziedzic, A. (1988). *Drama w kształceniu i wychowaniu młodzieży. Materiały szkoleniowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki i Upowszechniania Kultury.
- Dziedzic, A., Pichalska, J., Świdarska, E. (1992). *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa: WSiP.
- Krasoń, K. (1999). *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganie rozwoju dziecka*. Kraków: Wyd. Edukacyjne.
- Krzyżewska, J. (1998–2000). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Cz. I–II. Suwałki: Omega.
- Mazepa-Domagała, B. (2011). *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Milczarek-Pankowska, K. (1986). *Drama na lekcjach języka polskiego*. „Polonistyka”, nr 1.
- Ogłóża, E. (1989). *Podmiotowość ucznia na lekcjach kształcenia literackiego*. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, 8. Red. E. Polański, L. Gilowa. Katowice: Wyd. UŚ.
- Pankowska, K. (1990). *Drama, zabawa i myślenie*. Warszawa: WSiP.
- Polakowski, J. (1982). *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowej*. „Oświata i Wychowanie”, nr 17.
- Szymik, E. (2011). *Drama w nauczaniu języka polskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Uryga, Z. (red.) (1998). *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*. Kraków: Wyd. Naukowe WSP.
- Węglińska, M. (2000). *Jak pracować z obrazkiem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zuchowska, W. (1992). *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa: WSiP.