

O wyobraźni uczniów — szkolne próby poetyzowania

Pedagogika antropocentryczna, uznając podmiotowość dziecka-wychowanka, opiera się na przeświadczeniu, że jego bierność można przezwyciężyć poprzez różnego typu działania aktywizujące, które są istotnym czynnikiem rozwoju osobniczego i społecznego. Od aktywności dziecka zależy jego prawidłowy i wielostronny rozwój fizyczny, osobowościowy, intelektualny i społeczny. W czynnym działaniu kształtują się zainteresowania i uzdolnienia młodego człowieka oraz rodzą się jego aspiracje życiowe i kulturowe. Ideę swobodnego rozwoju jednostki ludzkiej zainspirował J.J. Rousseau. Z biegiem czasu zyskała ona znaczne wzbogacenie w filozofii (H. Bergson) i w pedagogice (J. Dewey). Doniosłą rolę aktywności w życiu dziecka akcentowało wielu psychologów i pedagogów, m.in.: N.L. Munn, S. Szuman, J. Piaget, J.P. Dawid. We współczesnych badaniach podkreśla się wagę ekspresji, wyobraźni i twórczej aktywności w rozwoju dziecka (C. Freneit, H. Read, R. Gloton i C. Clero), a zasada aktywności w nauczaniu od dawna uznana jest za jedną z najbardziej istotnych i postrzegana wielostronnie jako aktywność: sensomotoryczna, emocjonalna, werbalna, intelektualna i recepcyjna.

Dominacja poszczególnych typów aktywności w komunikacji literackiej uczniów zdeterminowana jest w znacznym stopniu wiekiem odbiorcy. Im jest on młodszy, tym wyraźniej realizuje się i uzewnętrznia aktywizująca funkcja książki (literatury) we wszystkich wymienionych wcześniej postaciach, z przewagą aktywności sensomotorycznej. Dziecko młodsze z reguły traktuje książkę (tekst literacki) jako twór otwarty na działania własne, podejmuje z nią gry i zabawy, poddaje licznym transformacjom. Inspirowane przez twórców książki (autora, grafika, edytora) żywo reaguje na ich sugestie lub propozycje, ujawniając właściwości wykonawcze, naśladowcze lub kreacyjne. Dziecko najmłodsze przejawia spontaniczną aktywność indywidualną, głównie o charakterze ludycznym, zaś jego odbiór ma postać polisensoryczną: ogląda książkę, koncentrując się zwłaszcza na jej warstwie graficznej (ilustracje), bawi się nią, słucha

pośrednika lektury, podejmuje z nim dialog, naśladuje jego przekaz, podejmuje różnego typu przekłady intersemiotyczne (najczęściej rysuje) itp.¹ Przedszkole i szkoła są z kolei miejscem wyzwalania się aktywności zbiorowej, z reguły inspirowanej przez nauczyciela. Aktywność ta m.in. może opierać się na naśladowaniu wzorów lub wyzwalać działania twórcze. Dzieci starsze — w przeciwieństwie do najmłodszych — w kontakcie z literaturą nastawione są w większym stopniu nie tyle na zabawę, ile na zdobywanie informacji, ich przetwarzanie i działanie. Dodajmy, że zachowania naśladowcze są naturalnym składnikiem rozwoju intelektualno-osobowościowego uczniów i przejawiają się w różnych sferach ich życia², np. w poszukiwaniu własnej tożsamości i wzorów do naśladowania, w potrzebie identyfikacji z bohaterem, w poszukiwaniu idola itp. Reakcje naśladowcze często w sposób naturalny prowadzą do wyzwalania się twórczej ekspresji, stąd niezmiernie trudno jest je jednoznacznie rozgraniczyć. Mogą się one swobodnie przenikać, gdyż zarówno w zabawach, jak i w innych działaniach dzieci młodszych i starszych, ujawniają się skłonności do zachowań symultanicznych³.

Płaszczyzną, na której aktywność twórcza uczniów zaznacza się wyraziście, jest poetyzowanie. Rozbudzanie i ćwiczenie wyobraźni w kontakcie z różnorodnymi strukturami myślenia odrealnionego i magicznego, jakich dostarcza literatura i zabawy poetyckie, jest dla młodego człowieka doskonałym treningiem intelektualnym i psychicznym. „Dzieci są poetami w całej intensywności swego przeżywania” — pisał przed laty Jerzy Ficowski⁴. A wcześniej Julian Tuwim podkreślał szczególny dar fantazjowania i bogactwo dziecięcej wyobraźni, pisząc niekonwencjonalnie: „[...] fantastyka jest zjawiskiem przyrodzonym. Potem dopiero głupiejemy, my, smutni dorośli ludzie [...]. Dzieci bzdurzą i chcą być bzdurzone. Potem im to przechodzi. Któremu nie przejdzie — zostaje poetą”⁵. Małe dzieci tworzą różnego typu rymowanki i mętowania wyłącznie dla siebie, z samej potrzeby zabawy⁶. Badacze folkloru słownego dzieci zgodnie podkre-

¹ Powyższe zagadnienia opracowali z różnych stanowisk badawczych m.in.: J. Cieślowski: *Wielka zabawa*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1985; M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolatnie* W: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Red. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska. Warszawa—Poznań 1992; A. Baluch: *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa 1984.

² Tematykę tę w odniesieniu do twórczości plastycznej dzieci podjęli z perspektywy psychologicznej R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*. Tłum. i przedmowa I. Wojnar. Warszawa 1985.

³ Szerzej kwestie te omawia Z. Adamczykowa: *Literatura dla dzieci. Funkcje — kategorie — gatunki*. Warszawa 2001.

⁴ J. Ficowski: *Poezja dla dzieci i wierszyki dla naszych milusińskich*. „Nowa Kultura” 1961, nr 23, s. 7.

⁵ A. Słonimski, J. Tuwim: *W oparach absurdu*. Warszawa 1990, s. 13.

⁶ Powyższą problematykę szeroko prezentuje publikacja J. Cieślowskiego pt. *Wielka zabawa...*

śląją dziecięce upodobanie do rymu, rytmu i żywiołu muzycznego. Jeden z nich pisał:

Powtarzając swój improwizowany wiersz, dzieci mogą deformować słowo, ale za nic nie naruszają melodii. Przeciwnie, zawsze gotowe są złożyć rymowi w ofierze poprawność każdego słowa, w miarę potrzeby wydłużają je, skracają, przestawiają akcenty. Tak wielkie jest u dzieci czyste mięśniowe poczucie wiersza⁷.

Jeśli utwór poetycki posiada wyrazistą strukturę organizacyjną, z reguły prowokuje do spontanicznych działań naśladowczych. Już małe dzieci, w kontakcie z wierszami o wyraźnych cechach paidialno-ludycznych i „czytelnej” dla dziecka strukturze, zaczynają naśladować dostrzeżone komponenty wiersza, często „bzdurząc” na zasadzie „byle do rymu” i doprowadzając nierzadko do ujęć żartobliwych lub nonsensownych. Czynią to spontanicznie, a ich działania cechuje duża odwaga twórcza. Taką reakcję dzieci przedszkolnych wyzwała np. krótki wierszyk Joanny Papuzińskiej pt. *Mamo*. Przytoczmy go:

Mamo,
pocałuję cię w brodę,
żebyś miała zawsze pogodę.
Mamo,
pocałuję cię w oko,
żeby słońko ci świeciło wysoko.
Mamo,
pocałuję cię w ucho,
boś jest naszą najmiłą dziewczuchą⁸.

Zastosowana tu heterometryczna strofa tercetowa ma wyrazisty układ paralelny. Powtarzające się człony składniowo-semantyczne pozwalają dziecku łatwo dostrzec zamysł poetycki. Zaczyna ono zatem spontanicznie wiersz kontynuować, tj. tworzyć według rozpoznanego wzorca nowe „ciągi”, z zachowaniem przyjętej w tekście poetyki, rymu i rytmu. Wiersz inspiruje zatem do zabawy w poetyzowanie, w której wyznaczniki formalne bywają bardziej respektowane niż semantyka. Tym sposobem — poprzez naśladowanie — rozbudza się twórcza aktywność dzieci, a wierszyk wydłuża się o kolejne segmenty, które brzmią następująco:

*Mamo,
pocałuję cię w czoło,*

⁷ K. Czukowski: *Od dwóch do pięciu*. Tłum. W. Woroszyński. Warszawa 1962, s. 287.

⁸ J. Papuzińska: *Mamo*. W: Eadem: *Szumikraj*. Warszawa 1993, s. 7.

żeby było zawsze wesoło.
Mamo,
pocałuję cię w nos,
żebyś miała dobry los (piękny głos).
Mamo,
Pocałuję cię w rękę,
Żebyś miała ze mnie wyrękę.
Mamo.
pocałuję cię w dłoń,
żeby przyszedł do ciebie (kopnął cię) koń (słoń).

Jak widać, ostatnia strofa przybiera ton żartobliwo-łobuzerski i łamie swego rodzaju „tabu” obowiązujące w stosunku do dorosłych. Nadto operując prostym humorem wodewilowym, wyzwała naturalną u dzieci potrzebę śmiechu. Z kolei śmiech jako reakcja na różnorakie środki komizmotwórcze posiada duży wpływ na rozwój psychiczny niedorosłego człowieka, zwłaszcza jego sfery emocjonalnej. Łagodzi bowiem wewnętrzne napięcia, rozładowuje stresy, uczy krytycyzmu wobec siebie i innych, kształci poczucie humoru i uczy optymizmu.

Z tych wczesnodziecięcych praktyk słowno-poetyckich może się z czasem zrodzić upodobanie do tego typu poetyzowania, które wyrasta już nie z paidii i z chęci zabawy, ale z ekspresji wewnętrznej, z potrzeby uzewnętrznienia własnych emocji, przeżyć i wzruszeń, stanowiąc tym samym wyraz postaw w pełni kreatywnych. Literacka — czy raczej paraliteracka — twórczość dzieci i młodzieży jest faktem konkretnym i wymiernym. Stanowi przedmiot osobnych badań⁹, poddawana jest licznym formułom konkursowym oraz zyskuje publikacje w postaci tomików wierszy laureatów i specjalnych antologii¹⁰. Wierszyki pisane przez dzieci drukują nawet podręczniki do nauczania języka polskiego, co ma dodatkowe walory motywujące uczniów do działań naśladowczych. Wszystko to świadczy o dużej frekwencji zjawiska oraz o rozbudzonej aktywności i pokaźnym potencjale twórczym dzieci i młodzieży w zakresie poetyzowania.

⁹ Na przykład publikacja: H. Semenowicz: *Poetycka twórczość dziecka*. Warszawa 1979. Autorka stwierdza we wstępie do książki: „Dziecko może przez ekspresję słowną zaspokoić niektóre ze swych potrzeb psychicznych: wypowiedzania siebie, komunikowania z otoczeniem, intensyfikowania życia wewnętrznego, uznania i własnej aktywności”. Ibidem, s. 7; *Dziecko w świecie sztuki*. Red. B. Dymara. Kraków 1996; *Dziecko w świecie marzeń*. Red. B. Dymara. Kraków 1996.

¹⁰ Na przykład: *Leci jabłko w chmury: wiersze dzieci dla dzieci i dorosłych*. Oprac. D. Wawilów, O. Usenko. Warszawa 1982; B. Dymara: *Wiersze naszych dzieci*. Kraków [b.r.w.]; *Portret rodzinny. Antologia prac literackich dzieci z Dolnego Śląska*. Red. J. Kumiega. Wrocław 2000; tomiki z wierszami laureatów Ogólnopolskiego Konkursu Poetyckiego dla Dzieci w Poznaniu; tomiki z wierszami laureatów Ogólnopolskiego Przeglądu Twórczości Literackiej Dzieci i Młodzieży „Kacze Pióro” w Katowicach i wiele innych pokonkursowych tomików ogólnopolskich, lokalnych i szkolnych (np. Turniej Jednego Wiersza o Laur Plateranki — II Liceum im. Emilii Plater w Sosnowcu).

Bronisława Dymara — autorka antologii pt. *Wiersze naszych dzieci* i zarazem badaczka tego zjawiska, pisze: „W całej Polsce wręcz rozkwitła moda na dziecięce rymowanie, zapewne wynikające z nieco większej swobody programowej nauczycieli, inwazji kolorowych książek i czasopism, a może i z innych powodów”¹¹. Zapewne istotne są tu oba z wymienionych czynników jako elementy inspirujące dzieci i młodzież do poetyzowania, czemu sprzyja podmiotowe traktowanie ucznia, zwłaszcza w szkole. Pisanie wierszy nie jest już czynnością skrywaną i wstydliwą, jak to bywało kiedyś, a uczniowie mają odwagę własną skłonność do poetyzowania ujawniać.

Rozwijaniu wyobraźni poetyckiej uczniów służą rozmaite metody kreatywne, stosowane przez nauczycieli na lekcjach języka polskiego poświęconych poezji, a także wykorzystywane na „warsztatach poetyckich”. Należą do nich m.in. „rozsypanki” tekstów poetyckich¹², z których nawet małe dzieci mogą układać wiersze, dopasowując do siebie ich „rozsypane” elementy. Dzieciom starszym i młodzieży pozostawia się większą swobodę twórczą — mogą np. pracować na „półwierszach”, czyli tekstach „obciętych” dla celów ćwiczeniowych, które należy uzupełnić zgodnie z własną inwencją. Metody te wydają się celowe z wielu względów. Między innymi rozwijają twórczo język uczniów, dynamizują ich wyobraźnię, intensyfikują przeżycia, a przede wszystkim pozwalają uczniom wniknąć w proces twórczy oraz doświadczyć trudu tworzenia. Zilustrujmy to zjawisko na przykładzie wiersza Wisławy Szymborskiej pt. *Muzeum*, który został przez polonistkę „obcięty” dla celów ćwiczeniowych. Uczniowie otrzymali zadanie uzupełnienia go zgodnie z własnym zamysłem i wyobraźnią, a tym samym nadania mu niejako nowych sensów¹³.

Wisława Szymborska

Muzeum

Są talerze, ale nie ma apetytu.
Są obrączki, ale nie ma wzajemności
od co najmniej trzydziestu lat.

¹¹ *Dziecko w świecie marzeń...*, s. 149. Autorka omawia m.in. tematykę wierszy pisanych przez dzieci, ujmując ją w następujące grupy: „1. Świat przyrody: królestwo roślin, zwierząt, otaczające środowisko, pory roku; dynamika przestrzeni. 2. Tematyka społeczna: rodzina, koledzy, przyjaciele, miejsce człowieka w świecie. 3. Życie szkoły; jej złe i dobre strony. 4. Świat, ojczyzna, miasto, wieś, okolica. Miejsce życia tu i teraz. 5. Obrzędy, zwyczaje, tradycje; stare i nowe sposoby bawienia się. 6. Wiersze o snach, marzeniach, ludzkim życiu. 7. Wiersze żartobliwe na wszystkie okazje — »figliki, żarciki, malutkie wierszyki«. 8. Wiersze o wielkich uczuciach: miłości, przyjaźni (miłość niejedno ma imię). 9. Wiersze o pisaniu wierszy i o tym, skąd pochodzi poezja”. Ibidem, s. 149—150.

¹² Terminu „rozsypanka tekstowa” używa J. Kolbuszewski: *Konwencje ludyczne w szkolnej interpretacji tekstu literackiego* W: *Edukacja literacka w szkole*. Wybór i opracowanie W. Dynak, M. Inglot. Cz. 2. Wrocław 1988, s. 92.

¹³ Wiersze opracowane przez uczniów klasy VIII Szkoły Podstawowej nr 12 w Katowicach pod kierunkiem nauczycielki języka polskiego mgr Alicji Mól.

Jest wachlarz — gdzie rumieniec?
Są miecze — gdzie gniew?
I lutnia ani brzęknie o szarej godzinie.

Z braku wieczności zgromadzono
dziesięć tysięcy starych rzeczy.
Omszały woźny drzemie słodko
zwiesiwszy wąsy nad gablotką.

Metale, glina, pióro ptasie
cichutko tryumfują w czasie.
Chichocze tylko szpilka po śmieszce z Egiptu.
Korona przeczekala głowę.

Przegrała dłoń do rękawicy.
Zwyciężył prawy but nad nogą.
Co do mnie, żyję, proszę wierzyć.

Mój wyścig z suknią nadal trwa.
A jaki ona upór ma!
A jakby ona chciała przeżyć!¹⁴

Wersja ćwiczeniowa wiersza

Są talerze, ale.....
Są obrączki, ale.....
od co najmniej....

Jest wachlarz....
Są miecze...
i lutnia ani....

Z braku wieczności...
dziesięć tysięcy....
Omszały woźny...
zwiesiwszy wąsy.....

Metale, glina,...
cichutko tryumfują...
Chichocze tylko...
Korona....

Przegrała...
Zwyciężył....
Co do mnie....

¹⁴ W. Szyborska: *Muzeum*. W: Eadem: *Widok z ziarnkiem piasku*. Poznań 1997, s. 16.

Mój wyścig...

A jaki...

A jakby...

Wersje uczniów

Są talerze, ale już potrzaskane.

Są obrączki, ale już wypaczone

od co najmniej kilku wieków.

Jest wachlarz odpoczywający.

Są miecze stępione

i lutnia ani drgnie.

Z braku wieczności podąża w mrok

dziesięć tysięcy lat.

Omszały woźny spokojnie leży

zwiesiwszy wąsy na ścianę.

Metale, glina — powoli umierają,

cichutko tryumfują spiczaste góry.

Chichocze tylko wiatr.

Korona wieków

przegrała pojedynek.

Zwyciężył czas.

Co do mnie, ja ciągle wierzę.

Mój wyścig jest prawie ukończony. A jaki będzie?

A jakby...

(Michał Kłapciński)

Są talerze, ale stłuczone.

Są obrączki, ale niczyje —

od co najmniej wieku.

Jest wachlarz hiszpański.

Są miecze stalowe

i lutnia ani drgnie.

Z braku wieczności — smutek

Dziesięć tysięcy lat samotny.

Omszały woźny — czas

Zwiesiwszy wąsy zaczął umierać.

Metale, glina, stal

cichutko tryumfują nad nim.

Chichocze tylko wiatr.

*Korona słomiana
przegrała z czasem.
Zwyciężył czas.*

*Co do mnie — nie boję się.
Mój wyścig trwa.
A jaki jest?
A jakby...*

(Ala Kołodziejczyk)

W strukturze lekcji powyższe ćwiczenie spełniało funkcję motywacyjną do podjęcia przez uczniów analizy i interpretacji wiersza noblistki. Należy zauważyć, że wybór tekstu do pracy z użyciem tej metody był niezwykle trafny — jego organizacja semantyczno-strukturalna ograniczała bowiem zbyt swobodny tok myślowy uczniów, trzymała niejako w ryzach ich wyobraźnię i tym samym rozbudzała ciekawość oryginału. Jednakże nie hamowało to inwencji poetyckiej uczniów, o czym mogą świadczyć np. ciekawe metafory: *Omszały woźny — czas (zwiesiwszy wąsy, zaczął umierać)*, lub też: *Korona wieków / przegrała pojedynek / z czasem*. Wprawdzie w obu wersjach nie poradzili sobie uczniowie z uzupełnieniem ostatniego wersu (co wcale nie było łatwe!), ale jednocześnie ich koncepcje dopełnienia sensów okazały się na tyle interesujące, że mogły stanowić zaczyn osobnego dyskursu lekcyjnego. Niewątpliwie pomocny był dla uczniów sam tytuł wiersza, który kierował uwagę na właściwe tory myślowe (*Muzeum*).

Uczniowie mogą też — na każdym poziomie edukacyjnym — w pełni samodzielnie pisać wiersze, korzystając bądź to z podsunętej im „matrycy” poetyckiej, bądź to z innych sugestii nauczyciela, np. dotyczących tematyki, gatunku, budowy, metaforyki itp. Rzecz zrozumiała, że takie metody nie mogą być stosowane obligatoryjnie, gdyż nie każdy z uczniów ma w tym zakresie predyspozycje i zainteresowania. Istnieje wszelako wcale niemały procent dzieci i młodzieży piszących dla siebie („do szuflady”) — i to właśnie oni w tego typu działania włączają się ochoczo. Toteż rezultaty takich zajęć warsztatowych bywają zaskakująco pozytywne, wskazują na dużą wrażliwość młodzieży i jej bogatą wyobraźnię. Postarajmy się to udowodnić na kolejnych przykładach.

W podręcznikach języka polskiego dla klasy VI zamieszczony jest wiersz Zbigniewa Herberta *Pudelko zwane wyobraźnią*, którego analiza i interpretacja może przebiegać w różnych kierunkach, ale niewątpliwie stwarza polonście okazję do rozmowy z uczniami o roli wyobraźni w życiu człowieka oraz sile wyobraźni poetyckiej. Odkodowywanie znaczeń metaforyki tego tekstu uruchamia wyobraźnię dzieci, uwrażliwia, uczy odbioru poezji współczesnej.

Zbigniew Herbert

Pudelko zwane wyobraźnią

Zastukaj palcem w ścianę —
z dębowego klocka
wyskoczy
kukułka.

Wywoła drzewa,
jedno i drugie,
aż stanie
las.

Zaświstaj cienko —
a pobiegnie rzeka,
mocna nić,
która zwiąże góry z dolinami.

Chrząknij znacząco —
oto miasto
z jedną wieżą,
szczerbatym murem
i domkami żółtymi jak kostki do gry.

Teraz
zamknij oczy —
spadnie śnieg,
zgasi
zielone płomyki drzew,
wieżę czerwoną...

Pod śniegiem
jest noc,
z błyszczącym zegarem na szczycie,
sową krajobrazu¹⁵.

Po zabiegach analityczno-interpretacyjnych nauczycielka poleciła uczniom uruchomić wyobraźnię i — wzorując się na koncepcie omówionego wiersza wybitnego poety — napisać własny pt. *Wyobraźnia*. Przedstawmy najlepsze z uczniowskich prób¹⁶, które świadczą zarówno o dogłębnym zrozumieniu przez

¹⁵ Z. Herbert: *Pudelko zwane wyobraźnią*. W: Idem: *Poezje*. Warszawa 1998, s. 229.

¹⁶ Wiersze napisane przez uczennice klasy VI Szkoły Podstawowej nr 20 w Jaworznie pod kierunkiem nauczycielki języka polskiego mgr Ewy Sowcy.

nich tekstu Herberta (jego sensów i formy), wspartym niewątpliwie na przeżyciu literackim, jak i o bogatej wyobraźni, a nawet talencie młodych autorek. Oto pierwszy uczniowski tekst:

*Pomachaj rękami —
a staniesz się wielkim ptakiem.*
*Na pięknych skrzydłach
poleć nad ocean.*
*Zanurkuj w morskie głębiny —
a staniesz się złotą rybką.*
*Wyskocz z morskich fal
aż do nieba
a spadną srebrzyste krople.*
*Zjedź po kolorowych pasmach
tęczy —
a ujrzysz kosz ze złotymi iskrami
świeącymi w blasku słońca.*
(Katarzyna Lipka)

Dziewczynka niezwykle zręcznie naśladuje budowę wiersza Herberta, zachowując paralelizm oraz nieregularny układ strof i wersów. Respektuje też koncept poetycki: czynność (forma rozkaznika) i jej rezultat. Wyczarowane tu obrazy są niezwykle poetyckie, oryginalne i spójne w swym zamyśle. Układają się werbykalnie na zasadzie pewnej logiki następstw: wznoszenie się na ptasich skrzydłach, lot nad ocean, nurkowanie w głębiny i znowu lot ku niebu. Wiersz jest dynamiczny („poleć”, „wyskocz”, „zjedź”) i rozświetlony srebrem („srebrzyste krople”) i złotem („złote iskry”, „złota rybka”) oraz kolorami tęczy, a zastosowana metaforyka zadziwia prostotą i celnością („kolorowe pasma tęczy”, „kosz ze złotymi iskrami”). Mamy tu do czynienia z tekstem, który wyrósł z bogatej wyobraźni i dużej wrażliwości estetycznej uczennicy. Omówiony na lekcji wiersz Zbigniewa Herberta stanowił dla niej „matrycę” poetycką, która obok aktywności naśladowczej wyzwoliła działanie kreatywne.

Drugi z wierszy wpisuje się wyraźniej w koncepcję poety, ale też odznacza się podobnymi walorami:

*Kłaśnij w dłonie —
Przyleci siedem ptaków,
Zaśpiewają ci pieśń radosną.*
*Tupnij lekko —
zaświeci słońce.*

*Złote promienie rozświetlą
najciemniejszy kąt.*

*Odkręć wodę —
przy płyną rybki jak z tęczy:
żółte, czerwone, niebieskie, zielone.*

*Zamknij oczy —
zobaczysz wioskę ze złotymi polami ,
małymi chatkami ze słomy
i wieloma lasami.*

*Teraz otwórz oczy —
przebudzisz się.
Zniknęły ptaki, słońce, wioska...*

Jesteś sam.

(Aleksandra Otrębska)

Poetyckie obrazy wyczarowuje autorka tego tekstu w analogiczny do Herberta sposób (rozkażniki: „kłaśnij”, „tupnij”, „odkręć wodę”, „zamknij oczy”, „otwórz oczy”). Przejmuje też od poety motyw zamkniętych oczu, który można odczytać jako synonim marzenia, chociaż w planie wyobraźni i znaczeń rozwiązuje go inaczej niż poeta. Zamknięte oczy uaktywniają wyobraźnię, w tym przypadku odtwórczą, bo przecież przywołane elementy, takie jak wioska, pola, chaty i las lokują się w przestrzeni realistycznej, zaś otwarcie oczu oznacza powrót do rzeczywistości. Także i ten tekst — podobnie jak poprzedni — jest rozświetlony złotymi promieniami słońca i wielobarwnymi kolorami tęczy, jest plastyczny i barwny. Wyodrębniona graficznie puenta wnosi nowe sensy: wyobraźnia i marzenia ubogacają człowieka, bez nich „jesteś sam”.

I jeszcze trzecia próbka poetycka:

*Chrząknij cicho
A z kartki papieru wyskoczy rzeka
zaiskrzy niebo
a w nim pociecha*

*popłynąć jak listek na rzece
samotna
a deszcz
padający jak smutek
rozjaśni twoje skryte marzenia.*

(Magdalena Balik)

Wierszyk jest krótki, ale też niepozbawiony uroku. Więcej jest w nim odwołań do tekstu poety, i to nie tylko jeśli chodzi o sam koncept poetycki czy budowę wiersza, ale też w warstwie językowej. Wyobraźnię poetycką dziewczynki uruchamia Herbertowskie „chrząknij”, a dalej z „kartki papieru wyskoczy rzeka”, podczas gdy u Herberta „z dębowego klocka wyskoczy kukułka”. Motyw rzeki pojawia się jednakże i u poety, i w wierszyku uczennicy, która nadto buduje zręczne porównania: „popłyn jak listek na rzece”; „deszcz padający jak smutek”.

Przywołane tu teksty dowodzą, że szóstoklasistki wyczuwają już (rozumieją?) podstawowe wyróżniki estetyki poetyckiej i całkiem zręcznie wykorzystują jej komponenty. To bardzo dobre próby poetyckie. Świadczą o dużej wrażliwości, bogatej wyobraźni, sprawności językowej i niewątpliwym potencjale twórczym młodzieży. Klasa VI szkoły podstawowej to wiek przechodzenia ze starszego okresu dzieciństwa ku wczesnej młodości, to okres dorastania, który cechuje refleksyjność i emocjonalność. Stąd w wierszach motyw samotności („jesteś sam”) i wątki nostalgiczne: deszczu, smutku. Działania naśladowcze, oparte o „czytelną matrycę”, jaką w tym przypadku był wiersz Zbigniewa Herberta *Pudelko zwane wyobraźnią*, doprowadziły do interesujących rezultatów — wyzwoliły w uczniach ekspresję wewnętrzną i aktywność twórczą wywołaną przeżyciem estetycznym¹⁷. „Autentyczna ekspresja twórcza — jak pisze jedna z badaczek — musi być motywowana wewnętrznie. Musi zaistnieć potrzeba wyrażania siebie, potrzeba konkretyzacji wewnętrznego świata”¹⁸. Mimo iż uczniowskie poetyzowanie nie było działaniem samoistnym, lecz inspirowanym przez nauczycielkę języka polskiego¹⁹, pozwoliło uczniom — o czym świadczą przywołane teksty — głęboko wniknąć w proces twórczy, wzbogaciło ich wyobraźnię i dostarczyło radości z odczuwania samorealizacji. Warto takie zadania przed uczniami stawiać i warto je ze względów edukacyjnych upowszechniać, skoro — zgodnie z koncepcją teleologiczną współczesnej szkoły — chcemy wykształcić wychowanka jako jednostkę wrażliwą, rozbudzoną emocjonalnie i estetycznie, jednym słowem — twórczą.

¹⁷ Zagadnienie to omawia H. Kwiatkowska: *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*. Warszawa 1981.

¹⁸ S. Popek: *Zachowania ekspresyjne dzieci jako przejaw aktywności twórczej*. W: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Red. S. Popek. Warszawa 1988, s. 46.

¹⁹ Por. W. Pielasińska: *Ekspresja jako wartość*. Warszawa 1983. Autorka wyróżnia ekspresję swobodną (naturalną), inspirowaną, zamierzoną lub kierowaną.

Зофья Адамчикова

О ВОООБРАЖЕНИИ УЧЕНИКОВ — ШКОЛЬНЫЕ ПОПЫТКИ ПОЭТИЗАЦИИ

Резюме

В начале статьи автор описывает роль и типы активности в школьном образовании, а также в литературной коммуникации детей дошкольного и школьного возраста. Далее указывается на многостороннее значение игры в поэтизацию, которая побуждает и упражняет воображение, повышает эстетическую восприимчивость, высвобождает творческую экспрессию. Таким образом, она влияет на интеллектуальное и психическое развитие молодого человека. Кроме того, ребенок — по причине врожденных наклонностей к фантазированию — является как бы прирожденным поэтом, на что, в частности, обращали внимание известные поэты (Юлиан Тувим, Ежи Фицовски).

Теоретический вывод автор иллюстрирует конкретными примерами. В статье представлены и проанализированы поэтические попытки детей и молодежи, среди прочего эффекты упражнения на «полстихотворении» Виславы Шимборской *Музей*, а также стихотворения учениц VI класса, сочиненные под влиянием произведения Збигнева Герберта *Коробочка, называемая воображением*. Все это подтверждает вступительные тезисы работы об образовательной роли игры в поэтизацию с детьми и молодежью.

Zofia Adamczykowa

ON STUDENTS' IMAGINATION — SCHOOL ATTEMPTS OF POETICIZING

Summary

For a start, the author discusses the role and types of activity in school education and literary communication of kindergarten and school children. Next, she points to multidimensional meaning of a game of poeticizing which arouses and exercises imagination, sensitizes aesthetically and evokes creative expression. Thus, it has an influence on an intellectual and mental development of a young person. Besides, a child, in view of born inclinations for fantasy, as a sort of born poet, which was emphasised by outstanding poets (Julian Tuwim, Jerzy Ficowski, among others).

The author supports these theoretical considerations with certain examples. She presents and discusses children's and youth's poetical samples, among other things, the results of the task based on a "half-poem" by Wisława Szymborska *Museum* and poems by the sixth grade students inspired by Zbigniew Herbert's poem *A box called imagination*. She supports the initial theses of the article on an educational role of a game of poeticizing with children and young people.