

***Charlie i fabryka czekolady* Roalda Dahla jako szkolna lektura. Rozumienie - doświadczenie - metafora - emocje**

Roald Dahl's *Charlie and the Chocolate Factory* as a School Reading. Comprehension - Experience - Metaphor - Emotion

Dorota Michułka
Uniwersytet Wrocławski

Abstract: The novel's artistic dominant and the starting point for this discussion is Dahl's vivid (visual narration, visual effects), attractive and multisensory narration. It influences the reception of the text, structures senses and emotions, and refers to everyday experiences (experiential gestalt) and child's imagination. In this article I refer to the theory of interactional reading (aesthetic and efferent). I emphasize that emotional reactions have an important interpersonal and intrapersonal function with the context of ethics and it depict individual world of each reader (this opinion was also aptly noticed by students from primary school - 10-12 years old) Visualization of effects and affections, and metaphorization of images enhanced with real experience, may influence emotional involvement of readers and their construction of new notions and meanings of the work. Combining certain aspects of strengthens and the interaction between words, images, and emotions, in this case facilitates comprehension, development of imagination, and formulation of moral reflections about the world.

Key words: reader response theory, empathic reading, interactional reading, visualisation of effects and affections, comprehension, experience, methaphorization of images, cognitive poetics.

Streszczenie: Dominantą artystyczną utworu Roalda Dahla *Charlie i fabryka czekolady* (przywołanego jako szkolna lektura) i punktem wyjścia dla rozważań podjętych w tekście staje się przyciągająca czytelnika i oddziałująca na rozumienie tekstu, konstruowanie sensów i emocje, wyrazistość i plastyczność literackich obrazów (narracja wizualna i efekty wizualne) oraz polisensoryczność narracji Dahla. W opracowaniu zasobów empirycznych (części praktycznej) artykułu korzystałam z komentarzy do materiałów lekcyjnych (prac uczniów) szkoły podstawowej. Przeanalizowany materiał pozwala na sformułowanie następującego wniosku: wizualizacja efektów i afektów oraz metaforyzacja obrazów wzmacnianych doświadczeniem rzeczywistym może wpływać na emocjonalne zaangażowanie czytelnika/ucznia, wywierać wpływ na konstruowanie przez niego nowych znaczeń i sensów utworu oraz wzmacnia siłę interakcji, jaka zachodzi między słowem, obrazem i emocjami, co przekłada się w tym przypadku na wspomaganie rozumienia, kształtowanie wyobraźni i formułowanie etycznej refleksji nad światem.

Słowa kluczowe: szkolna recepcja literatury, czytanie empatyczne, narracja wizualna, wizualne efekty i afekty, poetyka kognitywna, obrazy metaforyczne, rozumienie, doświadczenie.

MOTTO

„Skupienie na narracjach literackich wiąże się z (...) przekonaniem o tym, że lektura narracji fikcjonalnych zaspokaja wyjątkowe potrzeby emocjonalno-poznawcze człowieka. Doświadczeniowy charakter odbioru literackiego, osiągany dzięki intymności cichej lektury, przez rezonans psychosomatyczny w stosunku do osób i wydarzeń, nierzadko w poczuciu głębokiego „wniknięcia w fikcję”, stanowi dla wielu czytelników niepowtarzalne i intensywne doznanie – porównywalne z doświadczeniem wirtualnej rzeczywistości czy poruszaniem się w interaktywnym środowisku interfejsu” (Ryan 2001) (M. Rembowska-Pluciennik)¹.

Prowokacja jako motywacja czytelnika, czyli dydaktyka na opak²

Roald Dahl, opisując swe doświadczenia dzieciństwa i młodości w autobiograficznej opowieści *Boy: Tales of Childhood* (1984), oprócz obfitych w złe wspomnienia akapitów poświęconych edukacji szkolnej, prezentuje m.in. dwie pasje: malarstwo i przede wszystkim czekoladę. Brytyjski pisarz norweskiego pochodzenia – także scenarzysta, publicysta i attaché lotniczy w Waszyngtonie – wspomina w książce *Boy...* o różnych typach cukierków, wielkiej miłości do czekolady i słodyczy, fascynacji lokalnym sklepikiem ze słodyczami, ze szczególnym uwielbieniem traktuje także kawałki czekoladek firmy Cadbury, które producenci dają do próbowania i oceny Roaldowi i jego szkolnym kolegom w czasie, kiedy jest on uczniem w szkole w Repton (Sturrock, 2016). Młody Dahl marzył długo o pracy w firmie Cadbury, a pomysły, które wtedy przychodziły mu do głowy, stały się inspiracją dla opowieści *Charlie and the Chocolate Factory*. Dahl napisał:

Gdybym był dyrektorem szkoły, pozbyłbym się nauczyciela historii i zastąpiłbym go nauczycielem czekolady; moi uczniowie uczyliby się choć jednego przedmiotu, który ich wszystkich dotyczy³.

Charlie i fabryka czekolady (*Charlie and the Chocolate Factory*, wyd. ang. 1964)⁴ Roalda Dahla należy do nurtu *speculative literature*. To opowieść fantastyczna – parabola (lub: baśń nowoczesna, baśń dla dorosłych), która przedstawia próbę określenia wychowawczego ideału oraz łamie tabu literatury dziecięcej, którym jest pozytywny wizerunek dorosłego (Zając 2002); ukazuje bowiem jego słabości, bezradność i nieudolność wychowawczą, skłonność do kompromisu i „uleganie” światu kultury masowej oraz konsumpcji. Dahl jako wielbiciel malarstwa – rebeliant, buntownik, gorszyiciel – prowokował czytelnika, „malując” „turpistyczne portrety rodziców

¹ <http://ibl.waw.pl/rembowskapluciennikautoreferat.pdf> (dostęp 20.10.2016).

² Olech J., *Dydaktyka na opak*, 2004, „Nowa Fantastyka”, nr 9.

³ Zob. http://en.wikipedia.org/wiki/The_Cathedral_School,_Llandaff; zob. informacje o szkołach: Repton School, St Peters School, Weston-super-Mare; zob. także https://pl.wikiquote.org/wiki/Roald_Dahl

⁴ W artykule korzystam z wydania powieści R. Dahla *Charlie i fabryka czekolady* w tłum. J. Łozińskiego (2004).

i nauczycieli, wypaczających pierwotnie przypisaną dzieciom niewinność i mądrość”, przez co stał się - jak się zdaje - propagatorem antypedagogiki. Jednak jego utwory są mocno osadzone w dziecięcym folklorze, odwołują się zarówno do prostych marzeń dzieci o szczęściu, jak i dziecięcych „snów o potędze” i zawsze opowiadają się po stronie dziecka (Olech 2004; Szkudlarek, Śliwerski, 1991; Śliwerski 1998; Schoenebeck 2008).

W artystycznej kreacji wielopoziomowego semantycznie świata przedstawionego utworu pisarza dominuje zabawa językiem oraz częste wykorzystanie groteski, parodii, ironii, karykatury i nonsensu. Dominantą artystyczną utworu Dahla i punktem wyjścia dla dalszych rozważań stanie się jednak przyciągająca czytelnika i oddziałująca na rozumienie tekstu, konstruowanie sensów i emocje, wyrazistość i plastyczność literackich obrazów (narracja wizualna i efekty wizualne) oraz - odwołująca się do codziennych doświadczeń (gestalt doświadczeniowy) i wyobraźni dziecka - swoista polisensoryczność narracji Dahla, pełnej barw, dźwięków, smaków i zapachów, także kształtów i rozmiarów. Wyrazista narracja utworu Dahla pozwala - jak się zdaje - na wykorzystanie w rozważaniach dotyczących różnych odczytań utworu niektórych narzędzi metody kognitywnej.

O czytaniu zaangażowanym

Celem metody kognitywnej nie jest wypracowanie nowego odczytania, ale raczej analiza procesu czytania, tzn. próba odtwarzania procesu myślowego zachodzącego podczas dochodzenia do pewnej interpretacji (np. jeśli zakładamy, że powieść Dahla jest parabolą, krytyką konsumpcjonizmu - to byłoby tzw. preferowane odczytanie). Naszym zadaniem jest wyjaśnienie (częściowo przy użyciu narzędzi kognitywnych), jak czytelnik doszedł do takiej interpretacji (czyli które elementy tekstu, tzw. affective and cognitive cues, wpłynęły na interpretację). Czytanie opowieści Dahla wymaga od czytelnika podwójnej projekcji, tzn. przez przestrzenne przeniesienia deiktyczne czytelnik najpierw trafia do poszczególnych przestrzeni zwycięzców loterii (te światy są na równi ze światem dyskursu, czyli czytelnika; są na podobnym poziomie ontologicznym i epistemologicznym), a potem przez efekt udziwnienia poznawczego (związanego też z użyciem specyficznego języka) do nowego świata tekstowego, świata życzeniowego, odrealnionego i oddalonego znacznie od świata rzeczywistego (proces izomorfizmu). Czytelnik musi się więc skonfrontować ze swoistą heterotopią (światem Fabryki Czekolady, przestrzenią ‘pomędzy’)⁵.

Istotna dla niniejszych rozważań wydaje się teoria czytania estetycznego i eferentnego oraz „interactional reading” Louise Rosenblatt (*Literature as exploration*)⁶. W szkolnym procesie odbioru literatury „interactional

⁵ W opracowaniu niektórych części teoretycznych artykułu korzystałam z ustaleń kognitywisty - Mateusza Mareckiego, któremu bardzo dziękuję za wnikliwą lekturę i owocne konsultacje.

⁶ Rosenblatt L., 1995, *Literature as exploration*, Modern Language Association of America (pierwsze wyd. 1933).

reading” badaczka zakłada kontekst rzeczywistości pozaliterackiej oraz prywatną, także egzystencjalną potrzebę lektury:

skupienie czytelnika na tekście (jako zdarzeniu) uaktywnia w jego dotychczasowych doświadczeniach wybrane elementy – zewnętrzne odwołania i wewnętrzne reakcje, które zostały zespolone z symbolicznymi znaczeniami słów. Znaczenie wyrasta z sieci relacji pomiędzy symbolicznymi elementami według intuicji czytelnika. Symbole prowadzą do obrazów, obiektów, idei, związków poprzez konkretne skojarzenia lub odczucia – utworzone poprzez związane z nimi dotychczasowe doświadczenia w „prawdziwym życiu” lub też w literaturze. Wybór i organizacja reakcji w pewnym stopniu zależy od założeń, oczekiwań i wycucia możliwych struktur, które czytelnik wyniósł z życia. Dlatego właśnie wbudowany w samą esencję procesu literackiego jest specyficzny świat każdego czytelnika⁷ (Rosenblatt 1995, 11; Ruddel 1992; Miall 2011; Miall 2006).

Proces odbioru literatury według Rosenblatt zakłada zatem emocjonalną reakcję na tekst, który ma stać się dla czytelnika „ożywiony” i „osobisty”. Czytelnicza recepcja dzieła literackiego powinna kojarzyć się również z uczuciem przyjemności i satysfakcji, która może być wyrażona przez odbiorcę w bardzo indywidualny sposób⁸.

Metafora i doświadczenie w funkcji afektywnej

W *Poetyce kognitywnej* Petera Stockwella (Stockwell 2006) pojawia się określenie „doznawanie literatury”. Jest ono interpretowane jako „racjonalne dokonywanie wyborów i twórcze konstruowanie znaczenia”. Badacz używa także określeń „uczuciowy aspekt lektury” i wymienia emocje, które towarzyszą czytaniu (np. śmiech, dreszcz, wzruszenie, gniew – zresztą takie określenia wymienia także Rosenblatt) oraz „pojmwowanie literatury”. Pojęcie „pojmwowanie” wiąże Stockwell natomiast z istotnym aspektem literatury, która łączy projekcję poznawczą i uczuciową z imaginatywną.

Jedną z metod, którą można by wykorzystać w interpretacji „fantastycznych światów” wykreowanych na podstawie wizualnych efektów narracji Roalda Dahla, jest zatem wydobyte przez poetykę kognitywną czytanie afektywne i charakterystyczne dla tej poetyki zagadnienia metafory pojęciowej (*conceptual metaphors*), obrazowej (*image metaphors*) oraz gestaltu doświadczeniowego (gestalt doświadczeniowy rozumiemy jako odwoływanie się do codziennych doświadczeń i tworzenie ramy konceptualnej, która wpływa na nasz sposób myślenia o określonym zjawisku). Gestalt doświadczeniowy to jak ludowa mądrość – „wielowymiarowa całość o określonej

⁷ Miall, analizując proces czytania zaangażowanego, podkreśla m.in. rolę trzech czynników: self-reference, domain-crossing i anticipation.

⁸ Zagadnienie recepcji utworu literackiego i dialogu, jaki toczą między sobą tekst i czytelnik, rozważane jest od wielu lat. Stało się problemem rozpatrywanym m.in. przez socjologię literatury (por. pojęcie „literatura z perspektywy czytelnika” w ujęciu np. H. Weinricha) oraz zagadnieniem podejmowanym przez reprezentantów niemieckiej szkoły estetyki recepcji (por. pojęcia: „horyzont oczekiwań” i „czytelnik wpisany w tekst”); zob. Iser W., *The Act of Reading. The Theory of Aesthetic Response*, 1978, London – Baltimore; Weinrich H., *O historię literatury z perspektywy czytelnika*, 1972, Handke R. (przeł.), „Teksty”, z. 4; Jauss H.R., *Historia literatury jako prowokacja*, 1999, Łukaszewicz M. (przeł.), Warszawa, (szkic tytułowy) lub wersja skrócona pt. *Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze*, 1984, Handke R. (przeł.), „Pamiętnik Literacki”, z. 4.

strukturze” - twierdzą George Lakoff i Mark Johnson - pewien złożony obraz, który pojawia się nam w głowie w zetknięciu z określoną sytuacją; metafora - mem, która **dociera do naszego umysłu, nie jako zbiór pojedynczych obserwacji, które dopiero w procesie „rozumienia”, „rozumowania” lub „myślenia” łączymy w całość, ale „obraz”, który już na etapie postrzegania otaczającego nas świata łączy nasze doznania w spójne całości** (Stockwell 2006; Lakoff i Johnson 2010, 29-35). Metaforyzowanie odbioru dzieła literackiego można zatem zdefiniować jako rozumienie (i/lub opisywanie) jednego gestaltu doświadczeniowego w kategoriach innego.

W opisie zjawiska „czytania zaangażowanego” uwzględniamy trzy typy pojawiających się w tekście metafor: metaforę pojęciową - FABRYKĘ CZEKOLADY; metaforę obrazową - CUDOWNĄ DOLINĘ HALI CZEKOLADOWEJ i metaforę indeksową - WIELKĄ GUMIARKE I GUMĘ DO ŻUCIA JAKO PRODUKT WIELKIEJ GUMIARKI.

FABRYKA CZEKOLADY - metafora pojęciowa

Obraz fabryki czekolady wyodrębniony zostaje na podstawie tego, co jest utrwalone w otaczającej dziecko rzeczywistości, w tym oczywiście rzeczywistości językowej. Na owe doświadczenie składają się także elementy wyabstrahowane z doświadczeń kulturowych. FABRYKA CZEKOLADY jako gestalt doświadczeniowy („to miejsce produkcji słodczy, a więc zadowolenia i szczęścia”) jest metaforą biznesu, korporacji, firmy, metonimią świata konsumpcji oraz metaforycznym obrazem szkoły życia (jak np. Hogward czy Akademia Pana Kleksa). Jest ogromna i niezwykła, może być „czarodziejską szkołą wychowania”, w której mogą działać „skutecznie” narzędzia szkoły psychologii poznawczej. Poznawczą prowokacją i pragnieniem każdego dziecka stanie się symbol luksusu i przyjemności, „kwintesencja” słodczy, nieprzyzwoity afrodyzjak, dostarczający zarówno energii, jak i szczęścia, bezwstydnie pyszny, beztroski i pożądaný, ale i... nieprzyzwoity - czekolada⁹.

Reprezentacje świata pojawiające się w utworze i konceptualizacja pojęć „fabryka” i „czekolada” związane są także wyraźnie z kształtowaniem postaw etycznych. Reprezentacje umysłowe (a więc procesy tworzące i modyfikujące struktury poznawcze) dziecięcy bohaterowie „ujawniają” w trakcie zwiedzania czekoladowej fabryki Willego Wonki. Poznają bowiem nowe otoczenie i tworzą o nim wiedzę, która może być następnie wykorzystana w konkretnych zachowaniach (Lakoff i Johnson 2010). Choć wydaje się, że autor zadbał, aby wszystkie etapy procesu poznawczego zostały zachowane, tzn. uwaga, percepcja, pamięć, kontrola poznawcza

⁹ „Taka jest czekolada m.in. w filmie *Czekolada* Lasse Hallströma. (...) Czekolada jawi się [tu] jako klucz do szczęścia - wystarczy się tylko odważyć polubić siebie na tyle, by rozpieszcząć się czekoladą” (<http://sympatia.onet.pl/tips/czekolada-nieprzyzwoity-afrodyzjak,4353738,advice-detail.html>).

i funkcje wychowawcze, to jednak struktura fabularna utworu (tu: cały proces poznawania produkcji czekolady) wynika przede wszystkim z naturalnej dziecięcej ciekawości świata. Układ zdarzeń ujawnia swój punkt kulminacyjny, swoiste „zatrzymanie narracji” w momentach zapoznawania się z „czymś nowym” – np. z futurystycznymi eksperymentami pana Wonki (jak np. reakcja na działanie Wielkiej Gumiarki czy zadziwienie na widok cudownej czekoladowej doliny). Dopiero wtedy, w sytuacjach ekstremalnie trudnych, niezwykłych, niecodziennych, które dla dzieci są próbą, testem, egzaminem i pokusą, uwidocznione zostają elementy psychologii postaci bohaterów (zarówno dziecięcych, jak i dorosłych, np. ich rodziców) oraz ich postawy etyczne.

To specyficzne „przejście” od *poziomu polisensorycznych obrazów przez emocje po etykę* świetnie podkreślili także uczniowie¹⁰.

Prace uczniów:

METAFORA OBRAZOWA – FABRYKA

I. Jaka jest fabryka Wonki?

Dzieci opisują fabrykę, w tym głównie te sale i miejsca, które im się najbardziej podobają:

„Wodospad czekoladowy jest tak pysznie opisany, że chciałabym go zjeść. Wszędzie siedzą wesołe, kolorowe Umpa – Lumpy, śpiewają i są bardzo miłe, chociaż czasem złośliwe, ale tylko wobec tych, którzy się źle zachowują”.

„W fabryce przepięknie i apetycznie pachniało. Wydawało mi się, że też czuję czekoladę, nawet powąchałam kartki. Ale to tylko moja wyobraźnia. Roald Dahl pewnie też lubił słodczyce, że tak to ładnie opisał”.

„Fabryka pana Wonki to ogromne i piękne miejsce”.

„Okien jest tak dużo, że nie dałoby się zliczyć. Wokół był mur z wielką bramą. Niesamowite było to, że fabryka nie mieściła się tylko nad ziemią, ale też w podziemiach”.

„Najbardziej podobała mi się Hala Czekoladowa. Na dole znajdowała się polana, a na wprost płynęła ogromna rzeka z wodospadem. To nie mogło się zmieścić naprawdę w budynku, to tak, jakby świat za bramą miał inne wymiary”.

„Za każdymi drzwiami fabryki było coś innego, niesamowitego, jakaś niespodzianka. Bardzo chciałabym zajrzeć za te wszystkie drzwi!”

CZEKOLADA

II Czym jest dla nas czekolada, skojarzenia, jakie wywołuje...?

Cytaty:

„Bez czekolady, tak jak bez fantazji, świat byłby ponury. Dzieci chodziłyby smutne i przygnębione”.

¹⁰ W opracowaniu zasobów empirycznych (części praktycznej) artykułu korzystałam z komentarzy do materiałów lekcyjnych (prac uczniów) nauczycielki Szkoły Podstawowej w Żytńowie – p. Katarzyny Leszczyńskiej-Niedrygoś oraz częściowo z materiałów z lekcji prowadzonych przez p. Dorotę Żbikowską ze Szkoły Podstawowej nr 1 we Wrocławiu. Za pomoc w udostępnieniu materiałów oraz interesujące pomysły dydaktyczne obu Paniom serdecznie dziękuję.

„Czekolada kojarzy mi się ze szczęściem. Często wyobrażam sobie, że gdyby anioły musiały coś jeść, to byłyby to przepyszna, rozpluwająca się w ustach czekolada”.

„Czekolada kojarzy mi się z ciepłem, słońcem, radością, też z fajną zabawą z przyjaciółmi”.

„Dla Charliego czekolada była luksusem, dla pana Wonki sensem życia, a dla mnie to przyjemność, radość i rozkosz”.

„Szkoda, że w Żytniowie nie ma fabryki czekolady. Moglibyśmy jeść garnkami. Po zjedzeniu byłibyśmy naładowani pozytywną energią!”.

Z powyżej zaprezentowanych - pełnych emocji - wypowiedzi uczniów można wysnuć następujący wniosek, iż zrozumieć pojęcie FABRYKA CZEKOLADY to

znaczy rozpoznać jego formę wizualną, zrozumieć jego znaczenie oraz z różną intensywnością poczuć jego niepowtarzalną zawartość doznaniową: wrażenia sensualne oraz własne emocje i potencjalne wspomnienia z nazwanych tym słowem zdarzeń (...). Ten trzeci kod [emocjonalny] składa się z odczucia czegoś, które wnosi wiele informacji o unikalnie doświadczeniowym charakterze, dlatego sprzyja ekspresji i konstrukcji znaczenia¹¹ (Opdahl 2002, 60; Rembowska-Płuciennik 2016).

W wypowiedziach dzieci na temat FABRYKI CZEKOLADY pokreślone zostają trzy istotne kwestie: *na poziomie postrzegania jest to niezwykłość, niespodzianka; na poziomie emocji - entuzjazm i radość; na poziomie wyobraźni - realizowanie marzeń, projekcja przyszłości, potrzeba przeżycia przygody.*

CUDOWNA DOLINA CZEKOLADOWA - metafora obrazowa jako „zatrzymanie narracji”

Kolejny etap czytania zaangażowanego to opis cudownej doliny - wykorzystanie metafory obrazowej - swoistego „pejzażu pastoralnego”, choć znajdującego się przecież w zamkniętej przestrzeni Hali Czekoladowej. Zatrzymanie narracji następuje przez funkcję „zadziwienia” czytelnika.

Spojrzenie na Cudowną Dolinę jest parodią *locus amoenus* - kiczowatym i przerysowanym odbiciem sielskich i idealnych „wysp szczęśliwych”, Elizejskich Pól i Edenu, idyllicznych obrazów z utworów Homera, Teokryta, Wergiliusza (opisanych przekonująco przez E. R. Curtiusa) (Curtius 1997, 193). Ironia pełni w tekście ważną funkcję w walce z brzydotą. Willi Wonka jako esteta, ale także „moralista” nieakceptujący świata kłamstwa, nieuczciwości, obłudy i próżności w pewnym sensie „ucieka” od rzeczywistości, izoluje się od świata i zamyka w fabryce, która jest równocześnie jego domem. I w zamkniętej przestrzeni, która należy tylko do niego, tworzy niezwykle, kolorowe i idealne zorganizowane światy. Cudowna dolina Czekoladowej Hali Wonki jest perfekcyjnie rajską - kolorowa i piękna, przypomina modernistyczną arkadię,

¹¹ Zob. http://rcin.org.pl/Content/50733/WA248_66425_P-I-2524_rembow-wizualne.pdf (dostęp 20.10.2016).

jest obrazem szczęścia „wyciętym” z wiejskiego pejzażu i „wklejonym” w świat industrialnej nowoczesności, nauki, techniki i komercji.

Prezentacja obrazu „czekoladowej doliny” przez narrację wizualizującą rzeczywistość, przypomina również współczesne telewizyjne show, jest eksplozją wizualnych efektów i afektów. Wszystko, co dzieje się w fabryce, wydaje się jedną wielką reklamą – „obrazem na pokaz” i „wizerunkiem na sprzedaż”, a każda pracująca w fabryce osoba staje się częścią – trybem niekończącej się produkcji. Obrazy pełnią funkcję perswazyjną i mają „przekonać” do zachwyty za pomocą kolorów, zapachów i dźwięków – odwołują się tym samym do gestaltowskich doświadczeń i angażują emocjonalnie czytelnika.

Wykorzystajmy w tym miejscu rozważań stosowne cytaty: „[To] bardzo ważne miejsce!”, „To jądro całej fabryki, serce całego przedsięwzięcia! A jakie piękne! Bardzo mi zależy na tym, żeby wewnątrz mojej fabryki było piękne! Brzydoty tutaj nie zniósłbym!”, „Nie podniecajcie się, zachowajcie spokój!”, „jakiż zachwycający widok ukazał się ich oczom!”, „cudowna dolina”, „bujne i zachwycające łąki z jaskrami”, „brązowa rzeka”, „olbrzymi wodospad, który miesza, uciera i ubija czekoladę”, „pianista kotłowanina”, „gigantyczne szklane rury”, „bulgoczący płyn”, „huk wodospadu”, „odgłos potężnego ssania”, „urocze drzewa i krzewy: płaczące wierzby, olchy, wysokie kępy rododendronów z różowymi, czerwonymi i fioletoworóżowymi kwiatami”, „cudne krzaki”, „bardzo smaczna trwa zrobiona z miętowego cukru” (Dahl 2005).

W przytoczonym powyżej fragmencie zachwyty Pana Wonki oddziałuje na uczestników wycieczki. Obraz doliny jest ukazany ekspresyjnie, z charakterystyczną wiejską symboliką przyrody: drzewami, łąką, wodą, i rozbudowaną interpunkcją odzwierciedlającą emocje. W omawianym fragmencie pojawiają się: wykrzykniki, znaki zapytania, w tym pytania retoryczne, których istotą jest euforia, entuzjazm i zapał, np. „prawda, że ślicznie wyglądają!”, „Czyż nie są zachwycające?”, „Czyż to nie wspaniałe?”.

„Zatrzymanie narracji” następuje poprzez szok związany z reakcją zwiedzających na „arcyniezwykły” obraz oraz na skutek nagromadzenia ekstremalnych wrażeń, jakie wywołuje u gości kolorowa dolina; następuje ich „czasownikowe wyliczenie”: „Dzieci i dorośli **zaniemówili** z wrażenia. Byli **oszołomieni. Ogluszeni. Stali nieporuszeni**. Ogrom tego, co widzieli, po prostu ich **sparaliżował**”.

Wyliczenie czasowników oddaje dynamiczny charakter działań i świadczy o wypowiedziach emocjonalnych, które nie działają jako formuły konstatacyjne ani performatywne (implikujące działanie), ale pełnią funkcje emotywnie i są swoistym aktem komunikacyjnym. W tym miejscu rozważań powołujemy się na badania Williama Reddy’ego teoretyka historii emocji i antropologa kultury, który wskazuje w tym aspekcie rozważań na istotną rolę „sincerity” (Reddy 1997; Rajtar, Straczuk 2012, 101-143).

Magdalena Rembowska-Płuciennik interpretuje emocje natomiast w następujący sposób:

Reakcje emocjonalne pełnią ważną funkcję interpersonalną i intrapersonalną - są one zarówno sygnałem dla podmiotu o zachodzących w nim procesach, jak i sposobem na komunikowanie tego rozpoznania innym oraz wzbudzanie w nich podobnych stanów. W odbiorze literatury szczególnie ważna jest komunikacyjna wartość emocji oraz ich rola regulatywna - sterowanie stopniem zainteresowania, natężenia uwagi, wzmagania odruchów cielesnych czytelnika, kierowania antycypacjami czytelniczymi poprzez uruchamianie podświadomych i preracjonalnych nastawień wobec percypowanych zdarzeń (Rembowska-Płuciennik 2016; Damasio 1999; Płuciennik 2002, 42-45).

Związek słowa, obrazu mentalnego i emocji:

można potraktować zatem jako dynamiczną wielokierunkową interakcję trzech kodów mentalnych współuczestniczących w procesie czytania, niekoniecznie uzależnionych od fazowości i linearności konkretyzacji oraz od bezpośredniej czy pośredniej obrazowości językowej (Rembowska-Płuciennik 2016; Paivio 1971, 1991, 2007).

WIELKA GUMIARKA - metafora w wymiarze indeksowym jako „chwyt udziwnienia”

Do narzędzi poetyki kognitywnej należy także zabieg „defamiliaryzacji tematu”, czyli „chwyt udziwnienia”, polegający na wyobcowaniu czytelnika względem pewnych aspektów świata, w celu ukazania mu go na nowo, w oryginalny sposób, np. w fantastycznej przestrzeni fabryki szokuje zwiedzających wizualny efekt - niezwykła maszyna - „Wielka Gumiarka” lub „Szkłana Winda”.

Obie metafory mogą nabrać w tekście wymiaru indeksowego i potwierdzają tezę Sirkki Knuuttili wyeksplikowaną w pracy *Bodily Dialogues. Indexicality of Emotion in Literary Experience*. Przypomnijmy w tym miejscu, że indeksy/znaki indeksalne oparte są na fizycznym/egzystencjalnym związku przedmiotu ze znakiem (powołujemy się na klasyfikację Ch. S. Peirce'a i akcentowane przez niego postrzeganie zmysłowe oraz empirię)¹².

Ich ewaluacyjna funkcja powoduje, że pełnią one rolę pośredniczącą w procesie tworzenia w trakcie czytania sensów między tekstem a osobistym doświadczeniem czytelnika. Główną tezę Knuuttili jest stwierdzenie, że w momencie, gdy metafora literacka, w swej naturze ikoniczna, wzbudza jakiś rodzaj emocji, dochodzi do dialogu między dwoma rodzajami znaków. Interakcja indeksowego afektu i ikonicznej metafory prowadzi do wydobycia indeksowego wymiaru metafory. Kiedy zostaje wydobyta w sposób dialogiczny indeksowa natura metafory, staje się ona bliższa doświadczeniu odbiorcy tekstu. Wtedy to fragment utworu <<dociera>>

¹² Zob. wykłady Andrzeja Chmieleckiego. <http://logic.amu.edu.pl/images/0/09/Chmieleckisemiotyka.pdf> (dostęp 20.10.2015).

bezpośrednio do jego <<ja>>: może mieć wpływ na to, jak postrzega swoje życie, problemy i decyzje¹³.

Wizualna narracja Dahla odsłania gigantyczną maszynę monstrualnych rozmiarów, z setkami szklanych rurek i ogromną kadzią jak góra błyszczącego metalu, która stoi na samym środku Hali Wynalazków. Kształtem przypomina kuchenny mikser (robot wieloczynnościowy); powagi chwili w wyczekiwaniu na niezwykle produkt dodają potężne dźwięki oraz fakt, że maszyna trzęsie się z hukiem w czasie pracy (co oznacza być może ogromne poświęcenie). Otoczona jest kłębamii pary, przelewa w rurkach mazię o różnych barwach, odwirowuje płyny, „splatając różnobarwne pasma niczym w mikserze i sprawiając, że mieszanina stawała się coraz bardziej pulchna”, zmieniając przy tym barwy: z niebieskiej robiła się biała, potem zielona, brązowa, żółta i znowu niebieska. Komizm sytuacji zasadza się w przywołanym powyżej fragmencie na zasadzie niespodzianki i konfrontacji. Widzowie tego skomplikowanego procesu produkcji spodziewają się czegoś niezwykłego, tymczasem z maszyny wysuwa się niewielka szufladka (nie większa od tej, która jest w automacie z czekoladkami).

W środku leżało coś malutkiego, szarego i cienkiego. Nie było osoby, która nie pomyślałaby, że to musi być jakaś pomyłka. Ta dziwna rzecz bardzo przypominała szary bilet (Dahl 2004, 117).

Była to GUMA DO ŻUCIA, ale nie zwyczajna – lecz bajeczna i fantastyczna, guma, która miała zastąpić każdy posiłek i która pozwalała skomponować smaki wedle uznania. Ten mały kawałek odpowiadał konkretnym zmysłom podniebienia: zupie pomidorowej, befsztykowi i plackowi jagodowemu – informował zebranych dumny z wynalazku Wonka. Violet – fanka gumy do żucia – natychmiast oddaje się swojemu ulubionemu zajęciu i zaczyna żuć. W opisie jej odczuć pojawia się wyraźnie „fizyczna” i ekstremalnie emocjonalna reakcja na smak i konsystencję konkretnego obiadu: dziewczynka nie opowiada, co czuje, lecz wykrzykuje swój entuzjazm na temat posiłku:

Super! – oznajmiła Violet. – Najprawdziwsza zupa pomidorowa! Jaka gęsta, jaka smaczna! Czuję, jak mi spływa do gardła! (...) Zmienia się! – krzyknęła Violet, która nie przerywała żucia, jednocześnie wesoło się uśmiechała. – Idzie drugie danie! Befszyk! Jaki soczysty i miękki! Ach, cóż za smak, mówię wam! I jeszcze pieczone ziemniaki! Jaka chrupiąca skórka! A w środku masło! (...) Placek jagodowy z kremem! – wrzasnęła. – Już jedzie! Przepadam za nim! Ale super! Ach... zupełnie jakbym żuła kęs najcudowniejszego placka jagodowego na świecie!¹⁴ (Dahl 2004, 120-121).

¹³ <http://emocje-a-kultura.wikispaces.com/Emocje+w+naukach+o+literaturze+-+Sirkka+Knuuttilla+i+inni>; źródło: Knuuttilla S., *Bodily Dialogues. Indexicality of Emotion in Literary Experience*: http://www.academia.edu/217942/Bodily_Dialogues._Indexicality_of_Emotion_in_Literary_Research (dostęp 20.20.2015).

¹⁴ Przytoczony w tekście fragment potwierdza tezę S. Knuuttilla. „In a Damasian theory of mind – twierdzi Knuuttilla – the mental representation of feeling is a multisensory image such as a memory, or an imagination. The recalled image is never merely visual, but simultaneously olfactory, vestibular, tactile, as well as a visceral and somatosensory image (Damasio 2000, 318). These polyphonic

Wizualne afekty i efekty jako edukacyjny element procesu pojmowania rzeczywistości

W procesie stopniowego poszerzania zakresu obiektów poddawanych operacjom umysłowym (np. pojęć, obrazów, metafor indeksowych) pokonujemy stopnie prowadzące:

od prostych gestaltów doświadczeniowych, wyłaniających się z naszych bezpośrednich interakcji ze światem; przez pojmowane dzięki metaforom koncepcje odleglejsze od bezpośrednich doznań; aż po takie, które są bardzo od nich odległe i wymagają zbudowania długich „mostów metafor”, żeby w ogóle dało się je pojąć¹⁵.

Wyobraźmy sobie, że pojmowanie rzeczywistości przez dziecko (i dorosłego) przebiega stopniowo, w takich, następujących po sobie, etapach:

1. Doświadczenie bezpośrednie i niemetaforyczne - wyłonione z jak najbardziej naturalnych, bezpośrednich doznań; to, czego doświadczamy za pomocą naszych zmysłów, bez uciekania się do metafor (np. **miejsce**: fabryka i produkcja czekolady).
2. Doświadczenie bezpośrednie, ale metaforyczne - pojmowanie rzeczy danych bezpośrednio, ale o nieokreślonych granicach, ukierunkowaniu, naturze, przez co konieczne jest sięgnięcie po metaforę (np. **miejsce**: cudowna dolina to projekcja/odbicie rzeczywistego miejsca zakorzenionego w wiejskiej scenerii).
3. Pojmowanie koncepcji abstrakcyjnych, odległych od doświadczenia bezpośredniego - zawsze za pośrednictwem metafor korzystających z doświadczenia bezpośredniego i metafor poprzednich stopni (np. **przedmiot**: Wielka Gumiarka, Szklana Winda).

Innymi słowy:

im przedmiot naszych operacji myślowych jest dalszy od bezpośredniego doświadczenia, tym mocniej musimy angażować myślenie metaforyczne, ponieważ nie jesteśmy w stanie uchwycić go inaczej, niż za pośrednictwem metafor. Im bardziej obca bezpośredniemu doświadczeniu koncepcja, którą staramy się pojąć, tym dłuższy musi być łańcuch kolejnych par metaforyzowane-metaforyzujące, łączący ową koncepcję z czymś, co dane bezpośrednio (Stockwell 2006).

traces of a continually changing multisensory image are preserved in the emotional brain connected with their external trigger's nature and shape. When a touching literary expression has the power to elicit some memory image in the reader, this affect is kindled by an impulse reminiscent of some iconic feature of the lived, emotionally powerful experience. At that moment, the multisensory memory image is brought from the bodily (non-declarative) recesses of the implicit long-term memory into the reader's working memory. When this iconic interpretant evokes a series of affective indexical signs in the reader, the feeling of an emotional memory has a direct dual relation to its object, the literary text, on the basis of physical contiguity. Seen as embedded in mental schemas or metaphorical models, the feeling of emotion produces meaning as a double sign-process: through the iconic dimension of the literary sign, and through the affective indexicality of the reader's response. But it is this affective indexicality of the body which contextualizes the text in the lived world through the reader's autobiographical memory. In this way, via embodied affectivity, indexicality hides ubiquitously in every metaphor, or in all iconic signs. In other words, the aspect of contiguity is always intertwined with the aspect of iconicity through our innate emotional faculty"; zob. Knuutila S., *Bodily Dialogues. Indexicality of Emotion in Literary Experience*: http://www.academia.edu/217942/Bodily_Dialogues_Indexicality_of_Emotion_in_Literary_Research (dostęp 20.10.2015).

¹⁵ Zob. <http://kreozofia.tumblr.com/post/43798347054/eksplanacyjna-moc-metafor> (dostęp 20.10.2015).

Istnieją jednak pewne modele ograniczające kategoryzowanie rzeczy:

- a. *percepcyjny*, związany z pojmowaniem przedmiotu za pomocą aparatu sensorycznego i związany z tym poziomem wrażliwości sensorycznej (w tym miejscu biorę pod uwagę zdolność do reagowania przez dzieci na bodźce zmysłowe, np. Wonka jest estetą i nienawidzi brzydoty, tworzy zatem barwne i pełne zapachów wnętrza fabryki i szerokie gamy czekoladowych smaków, czym zachęca dzieci do „percepcji zaangażowanej”);
- b. *motoryczny*, związany z istotą naszych interakcji z rzeczami (np. reagowanie dzieci, w tym, głównie Mike’a, na media telewizyjne);
- c. *funkcjonalny*, związany z pojmowaniem przedmiotu w danej sytuacji (np. teleportacja Mike’a)¹⁶ (Polański 1999; Bartmiński 1993, 1999; Kardela 1994; Tabakowska 1995).

Konceptualizacja pojęć związanych z emocjami w kolejnych etapach pojmowania rzeczywistości odsyła także do instrumentu egzaminu i próby (uczniowie piszą także o *pokusie* i *pułapce*). W tekście pojawia się zatem i strukturalny łańcuch „narracyjnych zdarzeń” przypominający teorię morfologii bajki (opracowaną przez W. Proppa): zakaz, naruszenie zakazu, trudne zadanie, dobrowolne wykonanie trudnego zadania, sprawdzenie, rozpoznanie, zdemaskowanie, „weryfikacja” cech charakteru oraz ukaranie (Propp 1976; Lévi-Strauss 1968).

Na tym metaforycznym i afektywnym poziomie percepcji utworu Dahla dominuje funkcja języka. To LOGOS – słowo, które generuje i kreuje światy w opowieści Dahla, nazywa niezliczone zjawiska, figury, postacie, miejsca w przestrzeni fabryki czekolady. To właśnie LOGOS „wywołuje” zarówno funkcje kognitywne, jak i komunikacyjne oraz ludyczne utworu. *Charlie i fabryka czekolady* to prawdziwy festiwal lingwistycznej inwencji, kreatywności językowej na poziomie leksyki, fraezologii, składni oraz eksplozja gry słów i wykorzystania neologizmów. Słowa pełnią także rolę edukacyjną, np. w rymowanych piosenkach śpiewanych przez Umpa – Lumpy, w których krok po kroku czytelnik rozpoznaje etyczne sensory utworu oraz wyraziste objaśnienia postaw etycznych kolejnych bohaterów opowieści Dahla. Zakorzeniona w tekście intensywna zabawa w uprawianie gier słownych i kalamburów w sposób wyrazisty pogłębia językową wyobraźnię dziecka jako odbiorcy. Jak zauważa Maciej Kawka – badacz języka dzieci:

Metajęzykowe ekspresje i struktury (meta-zdania) mogą być wykorzystane jako materiał i element konstrukcyjny w literackiej wypowiedzi adresowanej do dziecka¹⁷ (Kawka 1994, Shannon 1997, 119-149).

¹⁶ <http://kreozofia.tumblr.com/post/43798347054/eksplanacyjna-moc-metafor> (dostęp 20.10.2015) http://www.edupedia.pl/words/index/show/528172_sloownik_wiedzy_o_literaturze-kognitywizm.html (dostęp 20.10.2015).

¹⁷ O komicznej i ludycznej funkcji literatury dla dzieci pisze m.in. Donna M. Shannon. Mając na myśli odbiorców w wieku 9-11 lat, odnotowuje następujące zjawiska i zagadnienia: 1. Poczucie wyższości nad innymi, wykazanie się niezwykłymi osiągnięciami, wyrównaniem rachunków z dorosłymi/rówieśnikami; 2. Fizyczność (śmieszne, wyolbrzymione, nieoczekiwane lub nieprawdopodobne wyda-

„Język odzwierciedla [tu] subiektywną, antropocentryczną interpretację rzeczywistości, wynikającą z naszych fizycznych możliwości i uzależnień, całościowej relacji do świata” (Grzegorzczkowska 1992), natomiast Jerzy Bartmiński zauważa:

Słowa nie odwzorowują rzeczy <<fotograficznie>>, lecz raczej <<portretują>> mentalnie. Termin <<interpretacja>> zachowuje równowagę pomiędzy epistemologicznym obiektywizmem (świat istnieje i jest realnie poznawalny), a subiektywizmem (świat jest percypowany przez człowieka w sposób swoisty), podkreśla zarazem aktywność ludzkiego poznania i języka w stosunku do świata (Bartmiński 1990).

Ekspresyjny potencjał języka Dahla i jego niezwykle twórcze zabawy słowne zostały dostrzeżone także przez uczniów. Jako dowód przytaczamy liczne ćwiczenia ze słowotwórstwa, np. bogate leksykalnie zadanie związane ze skojarzeniami ze słowem „telewizja” (np. „teleportacja”, „telewidz”, „telefon”, „telegraf”, „telegazeta”, „telemaniak”, „teletrutka”, „telekamera”, „teleturniej”, „telekonferencja”, „teledysk”) czy listę wymyślonych przez dzieci nazw „smacznych produktów” (np. „książkolada” - po zjedzeniu której zna się treść książki, „naszyjniki o różnych słodkich smakach” - aby dziewczęta zawsze ładnie wyglądały i zawsze miały pod ręką coś słodkiego, „mikrofony o smaku różnych owoców” - dla gwiazd, aby w przerwach między występami nie musiały kupować napojów).

PODSUMOWANIE - od poziomu polisensorycznych obrazów przez emocje po etykę

Jak zauważono powyżej, „czytanie zaangażowane” czy - posługując się tu terminem Ingardena - czytelnicza konkretyzacja („dookreślanie znaczeń”), związane jest nie tylko z postrzeganiem, rozumieniem, wyobraźnią, wiedzą, podobieństwami i kategoryzacją, ale także doświadczeniem. Aspekt doświadczenia uwzględniają także komentujące lekturę prace dzieci.

Doświadczeniowa wyrazistość poprzez swą funkcję ekspresywną przywołuje uczucia i emocje związane z codziennością - angażuje nie tylko językową (eksplozje słowotwórcze Dahla!), ale i pozajęzykową aktywność umysłu oraz odsyła do obszarów pozatekstowych (czytanie *eferentne* według Rosenblatt). Dziecięca zdolność do obrazowania świata, ich wyobraźnia mentalna oraz konsekwentna konfrontacja literackiej fikcji ze światem rzeczywistym uświadamia, iż kognitywne spojrzenie na literaturę dla dzieci w połączeniu z uczuciowym aspektem lektury [np. rozpatrywane w perspektywie napięć i spadków zaangażowania w trakcie lektury oraz ich doznań zmysłowych/ sensorycznych (np. zapach i smak czekolady, znaczące imię „Violet” i zamiana w fioletową jagodę)] może być jednym z metodologicznych tropów.

rzenia dotyczące ludzi, zwierząt lub przedmiotów, ich zabawny wygląd, przemiana postaci w inną itp.); 3. Skatologiczność (mówienie wprost o czynnościach fizjologicznych, zachowanie uznane za niekulturalne itp.); 4. Język i gry słowne; zob. Shannon D.M., 1999, *What children find humorous in the books they read and how they express their responses*, w: „International Journal of Humor Research”, 12-2, s. 119-149.

Można by się zastanawiać, jaka jest dominująca, dostrzegalna emocja w tekście: RADOŚĆ? CIEKAWOŚĆ? ZAINTERESOWANIE? NIEPOKÓJ? Wydaje się jednak, że te wszystkie emocje tworzą w utworze swoisty klastr, który mieści w sobie szeroko pojęte postawy etyczne. W wypowiedziach dzieci mamy bowiem nawiązania do niektórych, kluczowych dla krytyki kognitywnej, pojęć, np. teorii umysłu, empatii, identyfikacji, zaangażowania emocjonalnego, immersyjnej i empatycznej identyfikacji. Z prac uczniów wynika, że te kategorie są dla nich istotne. Warto także wyróżnić intuicyjnie zastosowane przez uczniów w wypowiedziach strategie „life-to-text” i „text-to-life”¹⁸. Widoczne są one, jak się zdaje, głównie podczas oceny postaw etycznych bohaterów literackich, ale także podczas ustosunkowania się („pozycjonowania się”) do poszczególnych bohaterów (Stockwell posłużyłby się w tym przypadku terminem ‘positioned reader’).

Wydaje się, że opowieść Dahla zdecydowanie ma potencjał, aby wzmacniać czytanie empatyczne oraz proces identyfikacji czytelników z głównym bohaterem. Dzieci podkreślają w swych pracach wychowawczy aspekt lektury i zaznaczają, iż poziom etyczny eksponuje w utworze – wyeksplikowana przez grupę Umpa – Lumpów – filozoficzna refleksja nad światem. Grupa zatrudnionych do pracy „karzełków” z Umpolandii – komentując konsekwentnie wydarzenia – „wyśpiewuje” etyczne prawdy, ironicznie, prześmiewczo, złośliwie i cynicznie, formułuje dydaktyczne i moralne przesłania, egzystencjalne podsumowania, celnie puentuje zdarzenia, precyzuje wychowawcze konkluzje utrzymane w poetyce nonsensownych rymowanek i przyjmując rolę greckiego chóru – ocenia człowiecze zachowania (por. baśnie Charles’a Perrault’a)

Musi zapłacić za to dziewczyna.
Ale czy to jest tylko jej wina
Jej samej? Czy ktoś z was przypuszcza,
Że solo, bez żadnego wsparcia
Ląduje wśród zgniłego żarcia?
Kto pomógł jej? Wygląda na to,
Że byli to mama i tato...
Fakt jest to smutny, lecz prawdziwy
Veruca zaś stanowi żywy
Dowód, że tak popsute dzieci
Kończą na wysypisku śmieci.
A żeby tam nie były same
Wrzucamy im tatę i mamę! (Dahl 2015)

Choć utwory brytyjskiego pisarza (w tym opowieść o Charlim) często cechuje „czarny humor” i temat niesprawiedliwości, autor – co dostrzegli uczniowie – łagodzi obrazy okrucieństwa dorosłych, wprowadzając humor

¹⁸ W budowaniu znaczenia utworu oraz jego interpretacji pomagają różne strategie czytania tekstu; sugerują one odwołania do rzeczywistości, do innego tekstu, „do siebie” (np. text-to-world, text-to-self, text-to-text e.t.c.); zob. <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies/text-text-text-self-text-world> (dostęp 11.11.2016).

językowy (np. zabawy słowotwórcze), strategię „świata na opak” oraz groteskę, ironię i karykatury postaci (np. jedzący „wszystko” tęgi Augustus Gloop czy notorycznie wrzeszcząca i domagająca się wszystkiego Veruca Salt). Szkolna lektura *Charliego...*, jak zauważono podczas interpretacji utworu, oraz analizy prac uczniowskich uwzględniają następujące wytyczne, które są zapisane w podstawie programowej: „Uczeń: 1) nazywa swoje reakcje czytelnicze (np. wrażenia, emocje); 2) konfrontuje sytuacje bohaterów z własnymi doświadczeniami; 3) wyraża swój stosunek do postaci; 4) charakteryzuje i ocenia bohaterów; 5) Rozmawia o wartościach i wartościowaniu: np. odczytuje wartości pozytywne i ich przeciwieństwa wpisane teksty kultury”¹⁹.

Uczniowie umiejętnie charakteryzowali postaci - był to pretekst do ukazania różnych postaw, charakterów, hierarchii wartości. Nie ograniczali się do dziecięcych bohaterów; sami zauważyli, że postępowanie dzieci jest odbiciem postępowania, zachowania ich rodziców.

Na lekcji wyszli od przypomnienia, jak na znalezienie Złotego Talonu reagowali malcy i ich rodzice. Ogólne oburzenie wzbudził fakt, że np. ojciec Veruki Salt wykupił wszystkie czekolady Wonki i zmusił sto pracownic swojego zakładu (produkcja solonych orzeszków) do rozpakowywania i szukania talonów. Uczniowie odebrali to jako wielką niesprawiedliwość; pojawiły się wypowiedzi, że za takie metody „należy się dyskwalifikacja”.

Na lekcjach pojawiło się także pytania najważniejsze: Dlaczego pan Wonka wybrał Charliego na swojego następcę i dziedzica? Dlaczego to Charlie budzi naszą sympatię?

Uczniowie zaangażowali się emocjonalnie w postać bohatera i pisali: lubimy Charliego za odwagę, dociekliwość, skromność, wytrwałość, konsekwencję, szczerłość, uczuciowość, serdeczność, za miłość do rodziców i dziadków, za to, że jest dobrym kolegą i synem.

Wizualizacja efektów i afektów oraz metaforyzacja obrazów wzmacnianych doświadczeniem rzeczywistym - jak zauważono - może wpływać na emocjonalne zaangażowanie czytelnika oraz wywierać wpływ na konstruowanie przez niego nowych znaczeń i sensów utworu. Łączenie aspektów czytania estetycznego (np. opisu Cudownej Doliny) z odbiorem eferentnym (np. przez uwzględnienie kontekstu socjokulturowego) wzmacnia siłę interakcji, jaka zachodzi między słowem, obrazem i emocjami, co przekłada się w tym przypadku na wspomaganie rozumienia, kształtowanie wyobraźni i formułowanie etycznej refleksji nad światem.

¹⁹ Podstawa programowa z komentarzami. *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, 2008/2009*; zob: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf> (dostęp 20.10. 2016).

Bibliografia:

- Bartmiński Jerzy, 1990, *Językowy obraz świata*, Lublin.
- Chmielecki Adam, Wykłady. Zob. <http://logic.amu.edu.pl/images/0/09/Chmieleckisemiotyka.pdf> (dostęp 10.11.2016).
- Curtius Ernst Robert, 1997, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, Borowski A. (przeł. i oprac.), Kraków.
- Dahl Roald, 2004, *Charlie i fabryka czekolady*, Łoziński J. (przeł.), Poznań.
- Dahl Roald, 2015, *Charlie i fabryka czekolady*, Heydel M. (przeł.), Kraków.
- Damasio Antonio, 1999, *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*, Karpiński M. (przeł.), Poznań.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, 1999, Polański K. (red.), Wrocław.
- Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. T. 2. Współczesny język polski*, 1993, Bartmiński J. (red.). Wrocław.
- Grzegorzczak Renata, 1992, *Kognitywne ujęcie znaczenia a problem realizmu filozoficznego*, w: *Język a kultura*, Nowakowska-Kempna I. (red.), t. VIII. http://en.wikipedia.org/wiki/The_Cathedral_School,_Llandaff: zob. informacje o szkołach: Repton School, St Peters School, Weston-super-Mare; zob. także https://pl.wikiquote.org/wiki/Roald_Dahl
- <http://ibl.waw.pl/rembowskapluciennikautoreferat.pdf> (dostęp 20.10.2016).
- Iser Wolfgang, 1978, *The Act of Reading. The Theory of Aesthetic Response*, London - Baltimore.
- Jauss Hans Robert, 1999, *Historia literatury jako prowokacja*, Łukaszewicz M. (przeł.), Warszawa.
- Językowy obraz świata*, 1999, Bartmiński J. (red.), Lublin.
- Knuutila Sirkka, *Bodily Dialogues. Indexicality of Emotion in Literary Experience* w: http://www.academia.edu/217942/Bodily_Dialogues._Indexicality_of_Emotion_in_Literary_Research
- Lakoff George i Johnson Mark, 2010, *Metafory w naszym życiu*, Krzeszowski T.P. (wstęp, przeł.), Warszawa.
- Lévi-Strauss Claude, 1968, *Analiza morfologiczna bajki rosyjskiej*, „Pamiętnik Literacki”, nr 4.
- Miall David, 2006. *Literary Reading: Empirical and Theoretical Studies*, New York: Peter Lang, August.
- Miall David, 2011, „Emotions and the Structuring of Narrative Response”, *Poetics Today*, 32.
- Olech Joanna, 2004, *Dydaktyka na opak*, „Nowa Fantastyka”, nr 9.
- Opdahl Keith, 2002, *Emotion as Meaning. The Literary Case for How We Imagine*, Bucknell University Press Associated University Presses, London Cranbury, NJ.
- Paivio Allan, 1971, *Imagery and Verbal Processes*, Holt, Rinehart and Winston, New York, Chicago.

- Paivio Allan, 1991, *Images In Mind. The Evolution of a Theory*, Harvester Wheatsheaf, New York, London.
- Paivio Allan, 2007, *Mind and Its Evolution. A Dual Coding Theoretical Approach*, L. Erlbaum Associates, Mahwah, London.
- Pluciennik Jarosław, 2002, *Literackie identyfikacje i oddźwięki. Poetyka i empatia*, Łódź.
- Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, 2008/2009.
- Podstawy gramatyki kognitywnej* 1994, Kardela H., (red.). Warszawa.
- Profilowanie w języku i w tekście*, 1998, Bartmiński J., Tokarski R. (red.), Lublin.
- Propp Władimir, *Morfologia bajki*, 1976, Wojtyga-Zagórska W. (przeł.), Warszawa.
- Rajtar Małgorzata, Straczuk Justyna, 2012, wstęp do *Emocje w kulturze*, Warszawa.
- Reddy William, 1997, *Against Constructionism: The Historical Ethnography of Emotions*, *Current Anthropology* 38.
- Rembowska-Pluciennik Magdalena, *Wizualne efekty i afekty. Obrazowanie mentalne a emocjonalne zaangażowanie czytelnika*; zob. http://rcin.org.pl/Content/50733/WA248_66425_P-I-2524_rembow-wizualne.pdf (dostęp 20.10.2016).
- Rosenblatt Louise, 1995, *Literature as exploration*, Modern Language Association of America (pierwsze wyd. 1933).
- Ruddel Robert, 1992, *A Whole Language and Literature Perspective. Creating a Meaning - Making Instructional Environment*", *Language Arts* 69, December.
- Schoenebeck Hubertus, 2008, *Wolność od wychowywania*, Szymańska N. (przeł.), Kraków.
- Shannon Donna, 1999, *What children find humorous in the books they read and how they express their responses*, "International Journal of Humor Research", 12-2.
- Stockwell Peter, 2006, *Poetyka kognitywna*, Skucińska A. (przeł.), Kraków.
- Sturrock Donald, 2016, *Roald Dahl. Autoryzowana biografia. Mistrz opowieści*, Makuch M. (przeł.), Kraków.
- Szkudlarek Tomasz, Śliwerski Bogusław, 1991, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków.
- Śliwerski Bogusław, 1998, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków.
- Tabakowska Eizbieta, 1995, *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków.
- Weinrich Harald, 1972, *O historię literatury z perspektywy czytelnika*, Handke R. (przeł.), „Teksty”, z. 4.
- Zajac Michał, 2002, *Konspirując z dziećmi przeciwko dorosłym - Roald Dahl i jego twórczość*, w: Papuzińska J., Leszczyński G. (red.), *Kultura literacka*

dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia, Warszawa

Ze studiów nad językiem dziecka i literaturą dziecięcą, 1994, Kawka M. (red.),
PRACE PEDAGOGICZNE XV, Kraków.

O Autorce:

Dorota Michułka – dr hab., kierownik Zakładu Metodyki Nauczania Języka i Literatury Polskiej w Instytucie Filologii Polskiej na Uniwersytecie Wrocławskim; zajmuje się historią literatury, metodyką, literaturą dla dzieci, kształceniem literacko – kulturowym (także w ujęciu historycznym), szkolną recepcją literatury i kultury, edukacją humanistyczną w perspektywie socjo-kulturowej; w latach 2000 – 2005 pracowała jako lektorka języka polskiego na Uniwersytecie w Tampere w Finlandii; przebywała na stypendiach w Holandii, USA i w Niemczech; uczestniczyła w wielu polskich i zagranicznych konferencjach m.in. w USA, we Francji, w Niemczech, we Włoszech; uczestniczka projektu pilotowanego przez Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, Lyon, Francja); autorka dwóch monografii (np. *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*, 2013) oraz redaktorka i współredaktorka kilku książek, wydanych w Polsce i w Finlandii; autorka 120 artykułów w tym ok. 20 opublikowanych za granicą; za-ca – redaktora naczelnego międzynarodowego czasopisma „*Filoteknos. Children’s Literature – Cultural Mediation – Anthropology of Childhood*” (red. Ryszard Waksmund); od 10 lat – członek IRSCL (International Society Research on Childrens Literature)