



Alicja Anna Ungeheuer-Gołąb

orcid.org/0000-0002-3187-7150
e-mail: ala.u@interia.pl
Uniwersytet Rzeszowski

Odbiór utworu *Łódeczka* Kazimieri Iłakowiczówny – „odpowiedź czytelnika”

The Reception of Kazimiera Iłakowiczówna's Work
Łódeczka – “the Reader's Response”

KEYWORDS

reader response,
Kazimiera
Iłakowiczówna's
work for children,
somaesthetics

ABSTRACT

The paper presents a study of the reception children's literature based on the example of the work by Kazimiera Iłakowiczówna entitled *Łódeczka* from *Zwierzaki i zioła* (1985). The research involved actual readers – both children and adults. The author's aim was to establish what features of the text drew the audience's particular attention, whether there were differences in the reception depending on age, what kind of sensations were evoked. The short story triggered various self-reactions connected to the sensory sphere, mostly tactile, and simultaneously evoked feelings accompanying subjective experiences. The reception proved the existence of a memory of haptic sensations as well as it acknowledged the poetics of the text as emotionally charged, sensual and bodily “territory.”

SŁOWA KLUCZE

odpowiedź
czytelnika, twórczość
dla dzieci Kazimieri
Iłakowiczówny,
samoestetyka

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono badania recepcji literatury dziecięcej na przykładzie utworu Kazimieri Iłakowiczówny pt. *Łódeczka* ze zbioru *Zwierzaki i zioła* (1985). Badaniami objęto rzeczywistych czytelników – dziecięcych i dorosłych. Autorka starała się ustalić, jakie własności tekstu zwróciły szczególną uwagę odbiorców, czy istnieją różnice

w recepcji dorosłych i dzieci oraz jakiego typu doznania wywołuje odbiór tekstu Iłakowiczówny. Krótkie opowiadanie uruchomiło obszerny teren autoodczuć powiązanych ze sferą zmysłową, najczęściej taktylną, przywołując jednocześnie uczucia towarzyszące subiektywnym przeżyciom. Odbiór dowiódł istnienia pamięci haptycznych doznań oraz ukazał poetykę tekstu jako nacechowane emocją, zmysłowo-cieleśne „terytorium”.

Niniejszy tekst nawiązuje do zjawiska czytelniczych wyobrażeń mentalnych i popularnego w ostatnich latach poznania ucieleśnionego (Kuzmičová, 2014). Interesuje mnie, jak wybrany tekst Kazimiery Iłakowiczówny działa na odbiorców w obszarze ich doznań.

Twórczość Iłakowiczówny dla dzieci jest mało znana i budzi zainteresowanie głównie badaczy. Warto nadmienić, że tomiki poetyckie, które poświęciła dzieciom, jak *Rymy dziecięce* (1923), *Zwierzaki i ziola* (1960) choć są pomijane w szkolnych programach, należą do wybitnych osiągnięć literatury dziecięcej. Uwagę zwracają najczęściej liryki poetki. Szczególnie wiersze z tomu *Rymy dziecięce* zachwycają „poetyckim wysubtelnieniem” (Chęcińska, 1994) i doskonale wpisują się w program „wychowania przez sztukę” (Zawistowska, 1978, s. 132). Tomik zaraz po jego ukazaniu się zyskał dobre opinie krytyków i stał się ważnym wydarzeniem nie tylko w życiu twórczym poetki, ale i w rozwoju liryki dziecięcej. Uwagę zwraca język utworów, liczne metafory, dychotomiczne układy poetyckich obrazów, w których autorka zestawia światy dziecka i dorosłego. Wyobrażenia poetki podsuwa tu przestrzenie dziecięcych zabaw, wewnątrz i ogrodów, utwory pełne są przydomowych i polnych zwierząt i roślin, a wszystkiemu towarzyszą postaci katolickich świętych, którzy zeszli z ołtarzy, by towarzyszyć dzieciom i lalkom. Ten nieco fantastyczny świat posiada silne piętno melancholijnych uczuć (możliwe, że związanych z życiem poetki), które wyrażają się w języku i treści wierszy (Baluch, 1987, s. 93–100; 1993, s. 34–45; Baran i Pierzchała, 1994; Chęcińska, 1998; Ungeheuer-Gołąb, 2016).

Swoistą muzyczność niektórych utworów zauważył Karol Szymanowski, który wykorzystał je w cyklu pieśni pt. *Rymy dziecięce op. 49*. Kompozytor sięgnął nie tylko po strukturę i formę utworów, ale także pomysły poetki związane z ich tematyką i treścią, jak brzęczący trzmiel czy agresywny charakter szerszenia (Rosół, 2019).

Jak pisze Danuta Zawistowska:

Charakterystyczna dla poetyki prawie całej twórczości Iłakowiczówny stylizacja na mowę oraz typ wyobraźni dziecka okazała się szczególnie przydatna w utworach przeznaczonych dla dzieci, a nawet – jak można przypuszczać – ułatwiły autorce podjęcie, i to z dużym powodzeniem, tego właśnie gatunku piśmiennictwa. Wykorzystując

szereg – znanych zresztą – zabiegów w zakresie leksyki i składni, osiągnęła autorka w rezultacie całkiem indywidualne, niespotykane u innych poetów efekty. Jest to więc: rezygnacja z abstrakcyjności słownictwa na rzecz językowego konkretności, przewaga rzeczowników i czasowników nad innymi częściami mowy (tak właśnie jest u dziecka), wprowadzenie form intonacyjnych, wyrażających spontaniczną i silną uczuciowość dziecka, nieobecność elips w zakresie składni, dominacja zdań pojedynczych nad złożonymi (1978, s. 142).

Poetka starannie dobierała środki literackie, aby utwór nie miał zbyt prymitywnego, infantylnego charakteru. O tym, jak ważne są w tych utworach słowa, pisała Regina Kozubowska (2009, s. 131). Zabiegi te dotyczą większości utworów Iłakowiczówny, które należą do obszaru liryki dziecięcej, w odróżnieniu od liryki dla dzieci, którą też uprawiała. Wśród tekstów skierowanych do najmłodszych są też krótkie utwory prozatorskie, minipowiadania, często z wybijającą się funkcją wychowawczą. Niekiedy jednak także proza poetki w specjalnym doborze słów, budowie zdań, rysunku obrazów niesie poetyckość. Wybór utworu Iłakowiczówny nie jest przypadkowy, gdyż jej twórczość wypełniona jest swoistym wglądem w wewnętrzny świat człowieka, gdzie „bycie z innymi i dla innych oznacza zdolność do psychicznego, duchowego i moralnego współbycia z nimi” (Chojnowski, 2019, s. 42).

Choć w rozważaniach brany jest pod uwagę tekst, którego podstawowym kodem jest język, to szczegółowa refleksja wyłania się z procesu jego odbioru. Zatem najważniejszym składnikiem opisanych tu rozmyślań i spostrzeżeń jest recepcja i związane z nią reakcje czytelników.

Podłożem niniejszego opracowania jest pisany prozą utwór zawarty w ilustrowanej przez Janusza Grabiańskiego, nieco zapomnianej dzisiaj, książce dla dzieci Kazimierzy Iłakowiczówny pt. *Zwierzaki i ziola*. To wybór wierszy i króciutkich opowiadań. Urszula Chęcińska, która pisząc o tomiku, skoncentrowała się na zawartej w nim liryce, zauważa: „W artykule pominięto, mające wyraźny dydaktyczny charakter, utwory prozą, występujące w tomie *Zwierzaki i ziola*” (1994, s. 69). Zdaniem Zawistowskiej tomik wyraża zwrot poetki ku tematyce realistycznej: „Jako kształt artystyczny adekwatny do owej realistycznej dosłowności obiera autorka bardzo często [...] prozę, zamkniętą w króciutką narrację lub opis” (1978, s. 139).

Jedną z tych narracji to *Łódeczka*. Tekst składa się z zaledwie siedmiu zdań, jednak ich układ, dobór słów i wyrażenia niesie zawartość, która ma walor estetyczny. Wśród literackich środków artystycznych znajdują się tu aliteracje i anafory występujące w kolejnych zdaniach – z papieru..., z zapalek..., z kłaczka..., które budują płynność i ekspresyjność wypowiedzi. Ponadto poetka wykorzystwała szczególnie typ powtórzeń budowanych poprzez nawiązanie do poprzedniego zdania: człowieczka – człowieczek, pieska – piesek, człowieczkiem – człowieczka. Dzięki temu podkreślono znaczenie powtarzanych słów, a tekst zyskał walory artystyczne. Na podobne środki

literackie w poezji Iłłakowiczówny zwracali uwagę Zbigniew Baran i Marta Pierzchała, pisząc o *Rymach dziecięcych* (1994, s. 89). Wykorzystanie środków typowych dla poezji w krótkim opowiadaniu dotyczącym majsterkowania – dziecięcej zabawy, wydaje się potwierdzać typową dla Iłłakowiczówny umiejętność zaskakiwania czytelnika łączeniem biegunowo odmiennych pojęć, znaków, obrazów. Zagęszczenie środków literackich, specyficzny jakby dziecięcy język i temat opowiadania mogą wywołać szczególną „odpowiedź czytelnika”¹ i wpływać na odczucia odbiorcy.

W ostatnich latach dużo miejsca poświęcono ucieleśnionym słowom – głównie metaforom, bo dają one szerszy kontekst poznawczy, a ich funkcjonowanie jest dla badaczy bardziej interesujące niż inne środki stylistyczne. Wydana w 1980 roku praca George’a Lakoffa i Marka Johnsona (1980) zainspirowała lingwistów, psychologów i neurobiologów do poświęcenia uwagi metaforze jako składnikowi języka odczuwanemu przez ludzką strukturę mózgową. Odczuwanie w ciele pewnych konstrukcji językowych istniało od zawsze. Przeczuwali je twórcy – filozofowie, poeci, pedagodzy – i po prostu czytelnicy. Teraz jednak w wyniku badań neurologicznych okazało się, że oddziaływanie metafor na ludzki mózg jest dużo bardziej skomplikowane, niż zwykliśmy sądzić. Przede wszystkim badania wykazały, że w zależności od typu metafory bardziej lub mniej angażują się w jej rozumienie różne ośrodki mózgu (Krasoń, 2005; Łukasik, 2021). Ponadto zwrócono uwagę na znaczenie sensoryczno-motorycznego doświadczania literatury w rozwoju i życiu człowieka (Krasoń, 1998). Pierwszy pisał na ten temat Jerzy Cieślowski. W słynnej pracy pt. *Wielka zabawa* wrocławski badacz połączył gry, zabawy i utwory słowne dla dzieci, dając wyraz znaczeniu dziecięcej kinezy (1985). Jako pedagodzy znamy wagę pierwszych lat życia, potrzebę koncentrowania się na przedmiotach, nieodpartą chęć badania otoczenia. Jako badacze literatury jesteśmy świadomi sugestywnej siły literackiego świata. Okazuje się, że podtrzymanie tego typu stosunku do świata w ciągu życia – poprzez rzeczywiste próbowanie – ma znaczenie w kontaktach ze sztuką, w tym literaturą. Tworzone w wyniku fizycznych kontaktów ślady pamięci sensorycznej odzywają się bowiem w chwilach literackich wzruszeń (Modrak, 2016, s. 116).

Choć już tak wiele wiadomo, wciąż pozostaje problem czytania literatury. Pytania na temat literackości tekstu były już stawiane przez takich badaczy, jak Terry Eagleton czy Jonathan Culler (Miall, 2006, s. 291–292). Chodzi o to, czy czytanie tekstu o cechach literackości jest takie samo dla każdego odbiorcy oraz czy każdy tekst można czytać literacko. Zdania na ten temat były podzielone.

Eksploracje, które zajmują badaczy – psychologów, neurolingwistów – dotyczą czytania empirycznego. Ktoś może zauważyć, że empiryczne podejście może być

1 Nawiązuję do pojęcia *reader response* i badań literackich powołujących się na badanie fizycznych odbiorców.

tożsame z interpretacjami badaczy, którzy przecież czytają literaturę, by ją zgłębić. Jestem jednak innego zdania. Badania literackie zwykle narzucają konkretną metodologię, której „trzyma się” badacz interpretator, i rzadko w tego rodzaju materiale można znaleźć wypowiedzi o tym, co rzeczywiście myśli, a jeszcze rzadziej: co czuje autor naukowego tekstu (Miall, 2006, s. 292). Z rzadka pojawiają się refleksje dotyczące uczuć czy wyobrażeń badacza. Gdybym poszukiwała takiego typu czytania wśród polskich literaturoznawców badających literaturę dziecięcą, wskazałabym Joannę Papuzińską, Alicję Baluch, Alicję Mazan-Mazurkiewicz, Katarzynę Slany. W ich teoretycznej narracji istnieją „ścieżki osobiste”, metafory pozwalające sądzić o odczuciach badającego. W tego typu „czytaniu” wyraża się podejście fenomenologiczne, które pomaga w wyjaśnieniu sensu „dla siebie”, czytaniu tekstu przez pryzmat tego, co odczuwa czytelnik (Ricoeur, 1989, s. 242–244). Jako przykład takiego podejścia może posłużyć podana niżej interpretacja wykorzystująca autoodczucia. Sądzę, że w wielu przypadkach badacz nie może całkowicie „uwolnić” refleksji od własnego przeżywania.

Czytanie *Łódeczki* – perspektywa introspektywna

Tekst utworu:

Z papieru zrobimy łódeczkę z żaglem. Z zapalek i kilku ziarenek grochu zmajstrujemy człowieczka. Człowieczek siądzie przy żaglu. Z kłaczka waty i dwóch szpilek ukręcimy pieska. Piesek siądzie u steru. Jak będzie deszcz i potem ustoi się wielka, czysta kałuża, puścimy łódkę z człowieczkiem i jego pieskiem na wodę. Człowieczka nazwie się Kasperkiem (Iłakowiczówna, 1970).

Nakreślony przez pisarkę minimalistyczny obrazek niepokoju dorosłego czytelnika. Przywołuje nostalgiczne wspomnienie pierwszych zabaw z rodzicem, starszym bratem, dziadkiem. Może było to w letnie niedzielne popołudnie, gdy siedząc przy kuchennym stole, tworzyliśmy z ojcem nowy świat? A może w wakacje szykowaliśmy sobie zajęcie na pochmurny dzień? „Z papieru zrobimy łódeczkę z żaglem”, z papieru. W chwili, gdy to czytamy, czujemy dotyk delikatnej, cienkiej kartki użyczonej przez mamę z jej teczki z listowym papierem. Kartka jest nieco żółta, ale czysta, już nie będzie służyła jako materia listu. Będzie innym listem – delikatną łódeczką, która popłynie w świat. „Z zapalek i kilku ziarenek grochu zmajstrujemy człowieczka” – z tych leciutkich zapalek, które płoną żółtym ognikiem, gdy tylko tato potrze chropowaty bok pudełka. Z tych zapalek, których w zwykłym czasie nie wolno dotykać, aby nie „zgorzeć jak Zosia”. Zapalki budzą niepokój i przypominają o gorącym ogniu, są niebezpieczne, ale dzisiaj oswoiliśmy je. Nabiliśmy na nie wyłuskane ziarenka grochu, trochę wilgotne, ale smakowicie pachnące i jędrne. Trzeba bardzo mocno się starać, by nie pękły od

nacisku drewnianych patyczków. „Z kłaczka waty i dwóch szpilek ukręcimy pieska” – czy to ta sama wata, którą mama wycierała mi kropelką krwi po ukłuciu szpilką? A może i szpilka jest ta sama? Wata jest leciutka i miękka, a szpilki łatwo się gubią, są śliskie i ledwo można je utrzymać między koniuszkami palców. Kiedy popłynie nasza łódka po czystej i wielkiej wodzie? Jak długo będzie trzeba czekać na deszcz? Tęsknota jest tak wielka... Tym bardziej że człowieczek siedzi już przy żaglu, a piesek ma w łapkach ster. Tęsknota jest nie do zniesienia, bo człowieczek to Kasperek, a przecież to ja jestem Kasperkiem.

Ten krótki tekst uruchomił obszerny teren autoodczuć powiązanych ze sferą zmysłową, najczęściej taktylną, przywołując jednocześnie uczucia towarzyszące przeżyciom z dzieciństwa. Introspekcyjna perspektywa dowiodła istnienia pamięci haptycznych doznań (Smolińska, 2020) wynikłych z lektury. Dlaczego powstały? Czy najważniejszy był walor treści, który dawał całościowy obraz? Na ile decydują doświadczenia czytelnika? Jak ważne były poszczególne słowa? I w końcu czy miała jakieś znaczenie także składnia? Zdania są tu krótkie i proste. W większości mają jedno orzeczenie. Ale jedno jest złożone i rozwija się w fabułę. Nie wiemy wiele o przestrzeni, dlatego wizualizacja całości jest tu ograniczona. Poza tym wydaje się, że wszystko to dopiero będzie. Formy czasowników takie jak „zrobimy”, „zmastrujemy”, „siądzie”, „puścimy” – informują, że tak się dopiero stanie. Uczucie oczekiwania blokuje nieco obrazową płaszczyznę czasu teraźniejszego.

Słowa, które działają w kontekście taktylnym, to: „papier”, „zapalki”, „ziarenka grochu”, „kłaczek waty”, „dwie szpilki”. Wszystkie w jakiś sposób korespondują z palcami, sugerują chwywanie, a więc dotyk. Do tej grupy zaliczam ponadto frazy: „zmastrujemy człowieczka”, „człowieczek przy żaglu”, „ukręcimy pieska”. Druga część opowiadania, ujęta w długim, złożonym zdaniu, stanowi otwarcie dla obrazu i daje inne odczucia. Główne punkty znaczeniowe tego miejsca tekstu wyrażone są w słowach: „deszcz”, „ustoi się”, „wielka, czysta kałuża”, „puścimy łódkę z człowieczkiem i jego pieskiem”, „na wodę”. Wyraźne zagęszczenie znaczeń powoduje, że w odbiorze „widzimy” opisaną sytuację: niebo się chmurzy i krople deszczu przecinają powietrze, tworzą wielką burą kałużę, która po chwili, gdy słońce zaczyna przezierać przez obłoki, nabiera błękitnego blasku, w dłoniach jak najdelikatniej trzymamy łódeczkę z człowieczkiem i pieskiem, która zaraz dotknie tafli wody. Ostatnie zdanie utworu skłania do zadania pytań: Czy Kasperek to pierwszy czytelnik? Czy Kasperek to ja?

Introspektywne podejście nie ma na celu rzutowania podobnych faktów odbioru na przyszłych czytelników, ale uzmysławia badaczowi, czym kierował się w wyborze tekstu. Pokazuje mu, jakie składniki utworu zadecydowały o podjęciu badania.

W omówionych dalej eksploracjach odnoszę się do doznań odbiorców powstałych podczas czytania tekstu Iłłakowiczówny. Zebrałam deklarowane przez badanych

opinie dotyczące emocji, refleksji, wyobrażeń związanych z poznaną lekturą, by dowiedzieć się, jaka jest treść odpowiedzi czytelnika na tekst Iłakowiczówny.

Refleksje z przeprowadzonego badania

Badanie przeprowadziłam wśród dorosłych i dzieci. Objęłam nim 8 osób w wieku między 40. a 60. rokiem życia, 45 studentów w wieku między 22. a 24. r.ż. (ta grupa jest liczniejsza z uwagi na dobry dostęp do badanych, którzy byli moimi studentami) oraz 25 dzieci w wieku między 7. a 10. r.ż. W sumie na pytania odpowiedziało 78 osób, które wyraziły zgodę na udział w badaniu². Z uwagi na to, że opisane tu działania są jedynie próbnym, wstępnym przedsięwzięciem wykonanym w celu zwrócenia uwagi na istotność tekstu poetki, nie skupiono się na równoliczności grup. Interesowały mnie związane z tekstem Iłakowiczówny deklarowane reakcje badanych: emocje, obrazy, refleksje, narracje wspomnieniowe. Podstawowym pytaniem badawczym było więc: Jaka jest specyfika recepcji utworu pt. *Łódeczka* K. Iłakowiczówny przez czytelników dziecięcych i dorosłych?

Pytania szczegółowe dotyczyły wybranych składników odbioru i brzmiały:

1. Jaka jest opinia odbiorców na temat odczuwanych emocji, które towarzyszą im podczas czytania utworu *Łódeczka*?
2. Pojawienie się jakich wizualizacji pod wpływem kontaktu z czytany tekstem deklarują badani?
3. Jakie refleksje introspekcyjne czytelników budzi lektura wybranego do badań tekstu?
4. Jaki jest stosunek badanych do słownictwa użytego w tekście?

Aby zebrać informacje na temat reakcji czytelniczych związanych z odbiorem wybranego opowiadania, zastosowałam metodę sondażową i technikę wywiadu. Punktem wyjściowym była próba interpretacji opowiadania, której dokonałam w celu wykrycia w utworze ważnych sensów i miejsc istotnych dla uzyskanego *reader response*. Dzięki temu mogłam odnieść zebrane dane także do własnych odczuć i refleksji na zasadzie introspekcji. Badani samodzielnie czytali tekst.

² W przypadku dzieci otrzymałam też zgodę ich rodziców.

Opinia odbiorców na temat odczuwanych emocji, które towarzyszą im podczas czytania utworu *Łódeczka*

Tabela 1. Emocje deklarowane przez badanych

Dzieci		Studenci		Dorośli w wieku 40–60 lat	
Odczucia pozytywne	Odczucia negatywne	Odczucia pozytywne	Odczucia negatywne	Odczucia pozytywne	Odczucia negatywne
radość zdziwienie zachwył	strach smutek nuda	radość błogość miłość rodziców, którzy bawią się z nim ciepło beztroska spokój odczucie szczęścia zaufanie bezpieczeństwo	nostalgia melancholia lęk irytacja dysonans uczuciowy		nostalgia tęsknota osamotnienie niewolność uczucie nieprzyjemności bezosobowość szaleństwo samotność, poczucie smutku i pustki niepokój strach strach przed samotnością lęk

Źródło: opracowanie własne

Wśród odczuć o zabarwieniu emocjonalnym wymienianych przez badanych, którzy ukończyli 40. rok życia, pojawiają się np.: nostalgia, niepokój, tęsknota, osamotnienie, niewolność; narastające uczucie nieprzyjemności w miarę czytania, bezosobowość, szaleństwo; samotność, poczucie smutku i pustki; ogromny niepokój, strach, strach przed samotnością, lęk o dziecko. Inaczej „czują” osoby w wieku około 22, 23 lat – wymieniają: radość, błogość, miłość rodziców, którzy bawią się z nimi, ciepło, beztroskę, spokój, odczucie szczęścia, zaufanie, bezpieczeństwo. Jednak także w tej grupie pojawiają się uczucia negatywne, jak: nostalgia, melancholia, lęk, irytacja, dysonans uczuciowy. Z kolei badane dzieci w większości odczuwają radość, zdziwienie, zachwył. Zdarza się, że wymieniają strach (z powodu płynącej po wodzie papierowej łódki), boją się, że coś stanie się pieskowi, a łódka się zniszczy. Typowe dla dzieci są odniesienia do własnych przeżyć – na przykład śmierci własnego psa albo w ogóle posiadania go („Odczuwałam przerażenie, bo ta łódeczka może ulec zatonięciu. I smutek. Pies przypominał mi o moim psie, którego otruto. Ku mojemu zdziwieniu piesek był za sterem. Jestem

zdeenerwowana, że nie ma kotka”). Jeden z badanych uczniów napisał szczerze: „Jestem zadowolony, że tekst jest krótki”, inny: „nudziło mi się”, jednak pozostali uczestnicy w skupieniu koncentrowali się na własnych przeżyciach, aby je opisać.

Deklarowane przez badanych obrazy wywołane lekturą *Łódeczki*

Tabela 2. Charakter wizualizacji deklarowanych przez badanych

Dzieci	Studenci	Dorośli w wieku 40–60 lat
wspomnienie konkretnych zdarzeń (zabaw) z rodzicem o przyjemnej wymowie	przyjemne obrazy z okresu dzieciństwa	nostalgiczne lub smutne wspomnienia z okresu dzieciństwa „słodko-gorzkie” obrazy z domu rodzinnego z okresu dzieciństwa

Źródło: opracowanie własne

Zebrany materiał ujawnił obrazy, które badani zadeklarowali jako „zobaczone” pod wpływem przeczytanego opowiadania. Były to zarówno przedmioty, postaci, jak i sytuacje. Dorośli wymieniali zatem takie składniki wyobrażeń, jak: kuchenny stół, rolka ligniny, wilgotne ziarenko groszku, kałuża na podwórzu, dziecko bawiące się w kałuży, samotna zabawa, syn z rodzicami, matka bawiąca się z dzieckiem – skojarzone najczęściej z odczuciami nostalgii.

Natomiast wśród dzieci padały odpowiedzi: łódeczka na wodzie, papierowa łódka, kałuża, pies, morze, morze wzburzone podczas sztormu, łódka na wodzie bez fal, czysta spokojna woda, ocean, bawiące się dzieci, dziecko bawiące się nad morzem, słońce przebijające się przez chmury, słoneczny dzień, człowiek z psem, rodzina z dzieckiem.

W grupie studentów niektóre reakcje przyniosły dłuższe odpowiedzi z elementami fabularnymi, np.: „widzę siebie bawiącą się w kałuży, gdy mam kilka lat, wspomnienie zabawy z koleżankami w kałużach po deszczu”; „stara babcia z wnuczką siedzące przy starym drewnianym stole”; „rodzice budujący łódeczkę dla Kasperka”; „zbliżające się chmury i deszcz, tworzące się kałuże, widzę, jak powstają bohaterowie rejsu”; „człowiek przygotowuje się na wyprawę, zabiera ze sobą przyjaciela – pieska”; „widzę babcię, jak czyta mi z pięknie ilustrowanej książeczki”; „zabawy w dzieciństwie – struganie z dziadkiem łódek z kory i puszczanie ich na wodzie, robienie ludzików z kasztanów, szycie z babcią lalek”; „widzę drogę usypaną piaskiem zaraz obok domku letniskowego

mojej cioci”; „mam osiem lat i razem z kuzynkami biegniemy w deszczu po wielkich kałużach, bosy, trzymając wielkie liście i wymachując nimi, chcemy przegonić burzę”; „puszczamy na kałużach liście i dmuchając robimy wyścigi naszych łódek”.

Refleksje badanych wywołane przeczytanym tekstem

Tabela 3. Refleksje deklarowane przez badanych

Dzieci	Studenci	Dorośli w wieku 40–60 lat
wspomnienie zabaw z rodzicem i wykorzystaniem przedmiotów opowiadania fantazjotwórcze	nostalgiczne wspomnienie dzieciństwa kojarzone z kreatywnym działaniem, pytania dotyczące podróży Kasperka	skojarzenie z dzieciństwem i zabawą majsterkowanie z rodzicem lub dziadkami refleksje natury dydaktycznej dzieciństwo jako nostalgia myśl dotycząca obcości i osamotnienia człowieka/dziecka

Źródło: opracowanie własne

Wśród wypowiedzi dzieci występują refleksje wspomnieniowe, np.: „Ten wiersz przypomina, jak w wieku 8 lat napuściłam wodę do basenu i puściłam łódkę z papieru. Przypomniało mi się, jak miałam domek Barbie. Spędzałam tam najlepsze chwile z koleżankami. Pamiętam, jak tata i ja nazbieraliśmy kasztanów, wróciliśmy do domu i zaczęliśmy składać z nich figurki”; „Przypomniało mi się, jak byłam mała, to byłam z mamą na statku i jeszcze wtedy nosiłam pieluszkę na wszelki wypadek i akurat zachciało mi się siusiu. Na statku mama mówiła, żebym robiła w pieluszkę, ale ja nie chciałam, dalej nie pamiętam”; „Przypomniało mi się, jak z mamą robiłyśmy origami. I samolociki. Robiłem rysunki i zadanie domowe. Robiliśmy z kolegami ławkę i to było bardzo przyjemne”.

Z kolei w wypowiedziach młodych dorosłych przeważają obrazy przyjemnego dzieciństwa. Inaczej jest wśród badanych w wieku ponad 40 lat, którzy albo nie nadają wypowiedzi aksjologicznego odniesienia, albo kreują obrazy pesymistyczne. Dziecięcy respondenci zazwyczaj, choć nie zawsze, kojarzą tekst z doznaniem o charakterze zabawy.

Badani dzielili się także dłuższymi fabułami. Często dotyczyły one zabaw dzieci i dorosłych, w których wykorzystywali oni naturalne materiały (patyki, piasek, glinę, kasztany). Bardzo często padało pojęcie dzieciństwa. Respondenci nie objaśniali

go, jedynie sygnalizowali termin jako refleksję, która „przyszła im do głowy”. Tekst przywodzi wspomnienia zabaw z babcią lub tatą, czasem dziadkiem. Przywołuje nostalgiczne wspomnienie dzieciństwa, które młodzi dorośli kojarzą z kreatywnością, pobyt na wsi, beztroską. Dość mocno opowieści te związane są z fabułą opowiadania. Zdarzają się jednak narracje wychodzące poza treść, jakby dopowiadające historię. Dotyczą najczęściej bezpieczeństwa podróżników, zadają pytanie: Co stanie się z człowiekiem i pieskiem, jeśli znajdą się na pełnym morzu? Prowadzą też do refleksji o życiu jako podróży, rejsie ku nieznanemu losowi.

Dwoje dzieci zapisało własne pomysły: „Trochę brakowało akcji. Mógł być jakiś potwór, który zje łódkę. Później piesek i człowieczek zbudowali samochodzik i odjechali. Kiedy odjechali, zbudowali domek i żyli szczęśliwie”; „Wyobraziłem sobie, że łódź rozbił kosmita. Pomyślałem, że ona nie pływała, tylko latała. Przerażeni chłopcy, którzy akurat przechodzili obok, od razu zwiali. Kosmita szybko uciekł na widok telewizji. Następnego dnia chłopcy zbudowali swoją łódkę”.

Nauczyciele i niektórzy studenci pedagogiki koncentrowali się na wartościach edukacyjnych, dzieci natomiast kojarzyły treść z wyprawą łódką albo rolą rodziców w ich życiu. U każdego z badanych utwór wywołał refleksję – myśl, która podsumowywała treść. Niektórzy odkryli alegoryczne lub symboliczne znaczenia, jak podróż życia, wchodzenie w dorosłość, samotność dziecka w dorosłym świecie, samotność, szaleństwo, spełnianie marzeń, siła macierzyństwa.

Stosunek badanych osób do słownictwa użytego w tekście

Interesujące są też wyniki, jakie uzyskałam z badania słownictwa użytego w tekście poetki. Jako ważne słowa najczęściej wskazywane były leksemy: „człowieczek”, „ukręcimy”, „zmastrujemy”, „piesek”, „łódeczka”. To słowa, które stanowią kanwę treści. W dalszej kolejności padały: „deszcz”, „kałuża”, „Kasperek”, „ustoi się”, „kłaczek”. Wyrażenia, które przyciągały uwagę badanych, to: „ukręcimy pieska”; „zmastrujemy człowieczka”; „z zapalek i kilku ziarenek grochu zmastrujemy człowieczka”. Interesujące, że dzieci zwróciły uwagę na pełne nadziei zdanie: „puścimy łódkę z człowieczkiem i jego pieskiem na wodę”, uznając, że jest ważne. Należy zauważyć, że jest ono wyrazem wiary w marzenie o podróży, dążenia do upragnionego celu, podejmowania nowych wyzwań.

Niektóre osoby dopowiadały, że użyte słownictwo jest: archaiczne, dziecięce, rodzi ambiwalentne uczucia z uwagi na połączenie zdrobnień z wyrazami, które kojarzą się negatywnie (ukręcimy pieska). Napisano wręcz: „Zdrobnienia brzmią słodko, a zarazem irytująco”; „»Ukręcimy pieska« brzmi, jakby komuś chciano ukręcić głowę”; „Bardzo mnie uwiera słowo »człowieczek«”; „Negatywne uczucie związane z grochem”;

„»Ukręcimy pieska« – budzi dysonans uczuciowy”; „»ukręcimy«, »zmajstrujemy« to nieprzyjemne wyrazy”; „»Ukręcimy« brzmi strasznie, jakby ktoś komuś robił krzywdę”.

Jak mogłam spostrzec, do niektórych z badanych tekst przemówił poprzez rezonans z ich doświadczeniem. Osoby starsze odczuwały smutek, samotność, niepokój. Może to być związane z trudnymi wspomnieniami związanymi z dzieciństwem albo może wskazywać, że wraz z oddalaniem się od okresu młodości człowiek zaczyna odczuwać dysonans uczuciowy, który nie pozwala na utrzymywanie się jedynie radosnych wspomnień. Utwór wywołał reakcję u każdego badanego dorosłego i każdego badanego dziecka, co potwierdza potrzebę poznawania literatury, jej znaczącą rolę w życiu człowieka.

Podsumowanie

Uzyskane dane reprezentują materię, o jakiej pisał Stanley Fish, dotyczącą percepcji i interpretacji dzieł. Jak podaje Sven Strasen, różnicę, która istnieje między percepcją i interpretacją, można wyeliminować. W przypadku interpretacji badany podejmuje dialog z tekstem na zasadzie „widzenia jako”, a wówczas wszelka interpretacja jest uzależniona/pochodna od kultury. Fish uważa, że odbiór literatury, jej percepcja i interpretacja są zdeterminowane przez istnienie wspólnot interpretacyjnych, które wywierają nieświadomy wpływ na rezultat odbioru (za: Strasen, 2013, s. 33–34). W zebranych danych rzeczywiście można zauważyć subtelne różnice sygnalizowane ze względu na wykonywany zawód czy bycie uczniem. Ponadto niektórzy z badanych podszli w tradycyjny sposób do wybranego przykładu literackiego i podjęli się w większej mierze interpretacji niż wyłonienia wewnętrznych przeżyć o charakterze zmysłowym. Niektóre z zapytanych osób potrafiły jednak „zajrzeć w głąb siebie” i przekazać informacje dotyczące emocji, odczuć, doznań sensualnych. To dane, na których bardziej mi zależało, gdyż mówią o tym, jak tekst „działa w odbiorze”. Wydawałoby się, że tylko w kilku przypadkach udało się badanym użyć terminologii związanej z somą, cielesnością i zmysłowością – to wypowiedzi: uwiera mnie, negatywne odczucie, uczucie zimnych kropli na ciele, błogość, kruchość, delikatność, ciepło, zapach powietrza po deszczu, odczucie nietrwałości – jednak wszelkie odniesienia do uczuć i obrazów, które podawali badani, mówią o emocjonalnym zmysłowo-cielesnym odbiorze³. Zważywszy na poetykę tekstu, na jej rolę w uzyskanym obrazie odpowiedzi czytelniczej, utwór Iłakowiczówny można określić jako nacechowane emocją „terytorium”. Może wydać się paradoksalne, że właśnie ta funkcja literatury jest dla mnie ważna z uwagi

3 Z uwagi na to, że traktuję odbiorcę jako całość zmysłowo-cielesno-somatyczną, w moim rozumieniu zmysłowo-cielesny charakter „przeżywania” (dzieła) jest powiązany ze sferą somatyczną jako tą, która odbiera sygnały sensualne.

na kontekst edukacyjny dziecka, ale sądzę, że we wczesnych kontaktach z literaturą kategorie ważniejsze (ewentualnie równie ważne) to te, które bardziej dotyczą sfery sensualnej młodego odbiorcy niż kulturowo-poznawczej. Uważam, podobnie jak David Miall, że warto się zastanowić nad rolą uczuć w recepcji. Badacz pyta, „czy uczucie jest ważne dla doświadczenia lektury literackiej i w jakim stopniu uczucie przyczynia się do rozumienia czy też do tej bardziej świadomej czynności, którą nazywamy interpretacją” (Miall, 2008, s. 379). Podobną tezę stawiała Katarzyna Krasoń (2005, s. 114–121), która przywołując pracę Carli Hannaford (1998, s. 50), akcentowała ważną rolę emocji i ekspresji w strategii pracy z poezją, co istotne, dowodząc jej w badaniach empirycznych⁴. Z kolei zdaniem Susan Cain z odbiorem sztuki związane jest „słodko-gorzkie” przeżywanie, które mimo odczuwanego smutku i melancholii prowadzi do ekspresywnej kreatywności typowej dla stanu bycia wolnym (2022, s. 25) odczuwanego niejednokrotnie całym ciałem.

Wydaje się, że zdobyłam informację na temat odbioru tekstu literatury dziecięcej przez dorosłych i dzieci. Wybór grupy dorosłych respondentów nie był przypadkowy. Recepcja tekstu „dla dzieci” przez dorosłego czytelnika zdeterminowana jest innym bagażem doświadczeń, które zbierał on przez całe dotychczasowe życie. One właśnie, te doświadczenia, łączą dorosłego odbiorcę z dorosłym twórcą. Mam wrażenie, że gdzieś „pomiędzy” istnieje linia demarkacyjna tych dwóch rejonów – dziecięcego i dorosłego, która z jednej strony dzieli, a z drugiej je łączy. Utwory Iłakowiczówny plasują się na granicy odbioru dziecięcego i dorosłego. Na tę dwupłaszczyznowość recepcji tzw. „wierszy dziecięcych” zwracali uwagę Jerzy Cieślikowski, Jolanta Ługowska, Ryszard Waksmund, Danuta Zawistowska, Bogusław Żurkowski, Alicja Baluch i inni. I choć wybrane do badań opowiadanie nie jest typowym wierszem dziecięcym, trudno odmówić mu poetyckości i cech „strukturalizacji uwarunkowanej typem wyobraźni dziecięcej” (Cieślikowski, 1971, s. 15).

W cytowanym artykule Mialla przytoczone są komentarze czytelników zebrane metodą *think-aloud*. Respondenci komentują poznane fragmenty tekstów, odnosząc je do własnych doświadczeń egzystencjalnych, zwykle o znaczeniu pejoratywnym, tych, które przeżywali w dorosłości. Wybrane przez badacza utwory determinują taki właśnie kontekst: uczuć osaczenia, marazmu, agonii (Miall, 2006, s. 307), które wywołuje ich obecna sytuacja, ale także los podmiotu utworu (*Marynarz – The Ancient Mariner*). Ciekawiło mnie, jak ma się rzecz w przypadku dorosłego odbiorcy utworów literatury dla dzieci, która z zasady nie jest tak depresyjna. Odpowiedź czytelnicza badanych dorosłych często wraca wówczas do sytuacji dzieciństwa. Język, środki literackie, figury pierwszego planu otwierają drzwi do pamięci sensorycznej utrwalonej

⁴ Wątek taki pojawił się w myśli badaczki już w latach 90. w wielu jej pracach. Podobnie znajdują go też w moich wczesnych rozważaniach nad literaturą dziecięcą (Ungeheuer-Gołąb, 1999).

dawno temu w osobniczym życiu każdego z odbiorców. Tożsamość jest więc identyfikowaniem się z rolą postaci literackiej, która w przypadku literatury dziecięcej ma dziecięcą psychikę i typowe dla dziecka sposoby reagowania. To pokazuje, jak istotna jest rola pośrednika lektury i wczesne obcowanie dziecka z literaturą, oczywiście obok wszystkich innych doświadczeń wyniesionych z wczesnych kontaktów z ludźmi, zwierzętami, przedmiotami.

Pracując w systemie edukacji, jesteśmy przyzwyczajeni do tezy, że czytanie jest wówczas wartościowe, gdy czytelnik może je odnieść do innych swoich czytań, do nagromadzonej wiedzy wynikłej z doświadczenia literackiego i kulturowego. Niektórzy uważają nawet, że jest to pewien kod (kompetencja kulturowa), który pozwala na percepcję dzieł, szczególnie dzieł wysokiej klasy (Miall, 2006, s. 294; Bourdieu, 1984; Baluch, 2005). Jeśli spojrzymy na czytelnictwo poszczególnych osób w ich rozwoju, rzeczywiście ma znaczenie wiedza o dziełach – zarówno ich treść, jak i forma. Utrwalone informacje łączą bowiem odbiorcę nie tylko z literaturą, ale w ogóle z kulturą. Pozwalają na rozumienie i wiązanie ze sobą motywów, wątków, toposów literatury. Nie zawsze jednak wiedza ta ma znaczenie w sytuacji indywidualnych subiektywnych recepcji, kiedy na plan pierwszy wysuwają się eksponowane walory dzieła (*foregrounding*). Miall powołuje się na badania Willego van Peera (Miall, 2006, s. 297–301; van Peer, 1986). W sytuacji małego dziecka literackie doświadczenie dopiero powstaje. Pięcio-, siedmiolatek nie posiada jeszcze tak wielu różnorodnych doświadczeń literackich. Często zdarza się, że są one przypadkowe, bo nie wszyscy rodzice i nauczyciele mają wiedzę na temat gatunków literackich, potrzeb czytelnicznych dziecka i nauki lektury (Baluch, 2005). Wydaje się więc, że w okresie dzieciństwa – sądzę, że między 5. a 10. rokiem życia – szczególnie ważne staje się czytanie literackie⁵ o charakterze swobodnym. Takie, które pozwala odbiorcy na wyrażanie intuicyjnych, subiektywnych i ekspresywnych doznań płynących z lektury. Choć dzieci w tym wieku nie potrafią jeszcze nazywać emocji czy dokonać wyraźnej analizy odczuć i refleksji, to mogą je wyrazić na inne sposoby. Już dawno pisała o tym Joanna Papuzińska, podając specyficzne cechy dziecięcego odbioru literatury (Papuzińska, 1981). Warto byłoby wykorzystać siłę, jaką niesie tego typu kontakt z literaturą w procesie szkolnej edukacji. Spontaniczne, swobodne czytanie literatury pozwala na odczucie związanej z tym aktem przyjemności, która pomaga w rozwijaniu pozytywnego stosunku do czytelnictwa w okresie późniejszym. Próba uzyskania od dziecięcych czytelników prawdziwych wewnętrznych doznań, wynikłych podczas czytania, byłaby niezwykle inspirująca dla kolejnych wniosków. W przypadku odbioru tekstu literackiego przez dziecko istotnego znaczenia nabiera refleksja Lakoffa powiązana z rozumieniem metafory, gdyż

5 Dzieci w tym wieku niejednokrotnie słuchają też tekstów czytanych przez dorosłych. Pisząc o czytaniu literackim, mam na myśli także słuchanie tekstu literackiego przez dziecko.

„[w] przypadku metafor musimy rozumieć dwa pojęcia: pojęcie odnoszące się do domeny źródłowej, które jest nam dostępne poznawczo, i domeny docelowej, która jest wyjaśniana poprzez odwołanie do cech pierwszej domeny. Rozumienie pierwszej domeny – domeny źródłowej – następuje poprzez uprzednią znajomość danego pojęcia” (Łukasik, 2021, s. 223; Lakoff i Johnson, 1980). Chodzi o to, że domena źródłowa często nie jest dostępna dla dziecka-odbiorcy, a wówczas także domena docelowa może mieć inne znaczenie, niż chciałby tego dorosły. Dlatego też z uwagi na to, że dziecko nie jest w pełni świadome refleksji czytelniczej, jedną z dróg badawczych jest obserwacja uczestnicząca, która obok rozmowy dotyczącej przeżyć związanych z poznaniem tekstem będzie też obejmować wszelkie powiązane z nim spontanicznie podejmowane aktywności. Dopiero suma werbalizowanych i realizowanych ekspresji będzie tu obrazem czytania, o jakim myślę.

Poprzez opisane tu zjawiska wynikłe z recepcji opowiadania przez badaną grupę starałam się wskazać „odpowiedź czytelnika”. Różnorodność występująca w odpowiedziach odbiorców podkreśla konieczność respektowania jej w szkolnej edukacji. Wyłanianie subiektywnych odczuć stanowi ważny czynnik myślenia i rozmowy o utworze i czytelniku. Pozwala dorosłemu na lepsze poznanie dziecka, a jemu uświadamia istnienie myśli, uczuć, pragnień związanych z czytelnictwem literatury pięknej. Refleksje, które pojawiły się w *reader's response*, wskazują na siłę artystycznego tekstu, jego właściwości kreacyjne, pobudzające do tworzenia nowych znaczeń. Różnorodność odczytań stanowi w tym przypadku siłę procesu odbioru. Uświadamia, jak rozmaite mogą być myśli czytelników, których często traktujemy w sposób ponizający, uznając, że najważniejsze jest nasze zdanie jako rodziców, nauczycieli, badaczy. Należy pamiętać, że edukacja polonistyczna w klasie I, II czy III obok czasu przeznaczonego na naukę materiału gramatycznego i językowego może być swoistym laboratorium, w którym dziecko działa na prawach badacza. Może się to udać tylko wówczas, gdy dorosły uwierzy w możliwości dziecka w sferach odkrywania, kreowania, nazywania świata.

Bibliografia

- Baluch, A. (1987). *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Nasza Księgarnia.
- Baluch, A. (1993). *Archetypy literatury dziecięcej*. Wydawnictwo Wacław Bagiński i Synowie.
- Baluch, A. (2005). *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dzieci starszych i nastolatków*. TAIWPN Universitas.
- Baran, Z. i Pierzchała, M. (1994). Dziecko i jego świat w *Rymach dziecięcych* Kazimierzy Iłakowiczówny. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Pedagogiczne*, 15(165), s. 81–92. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/7761/RND165--10--Dziecko-i-jego-swiat--Baran--Pierzchala.pdf?sequence=1>

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, tłum.). Harvard University Press.
- Cain, S., *Słodko gorzko. Dlaczego smutek i tęsknota są potrzebne do szczęścia* (M. Witkowska, tłum.). Laurum.
- Chęcińska, U. (1994). Dziecięce pejzaże świata w 'Rymach' i 'Zwierzakach i ziołach' Kazimierzy Iłakowiczówny. W: U. Chęcińska (red.), *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci* (s. 185–194). Książnica Szczecińska.
- Chęcińska, U. (1998). Zaczarowany krąg dzieciństwa w „Rymach dziecięcych” Kazimierzy Iłakowiczówny. W: L. Ludorowski (red.), *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje, przekłady, adaptacje* (s. 331–344). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Chojnowski, Z. (2019). *Postacie kobiecości. O poezji Kazimierzy Iłakowiczówny*. Instytut Literatury.
- Cieślakowski, J. (1971). Wiersz dziecięcy. *Miesięcznik Literacki*, 5, 11–20.
- Cieślakowski, J. (1985). *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Iłakowiczówna, K. (1970). *Łódzka*. W: K. Iłakowiczówna, *Zwierzaki i zioła* (b.n.s.). Nasza Księgarnia.
- Kozubowska, R. (2009). *Moc zaklinania poetyckim piórem*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Krasoń K., (1998). Ruchowo-przestrzenna analiza utworu literackiego a specyfika odbioru dziecięcego. W: K. Heska-Kwaśniewicz i I. Socha (red.), *Książka dla dziecka wczoraj, dziś, jutro* (s. 82–98). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krasoń, K. (2005). *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kuzmičová, A. (2014). Literary narrative and mental imagery: A view from embodied cognition. *Style*, 48(3), 275–293. <https://philarchive.org/rec/KUZLNA>
- Lakoff, G. i Johnson, M. (1980). *Methaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Łukasik, A. (2021). Emocje i nieświadome procesy w ucieleśnionych metaforach. W: W. Hetmański i A. Zykubek (red.), *Metafory ucieleśnione* (s. 221–238). Wydawnictwo Academicon.
- Miall, D. (2006). Empirical approaches to studying literary readers: The state of the discipline. *Book History*, 9(1), 291–311. <https://doi.org/10.1353/bh.2006.0010>
- Miall, D. (2008). Feeling from the perspective of the empirical study of literature. *Journal of Literary Theory*, 1(2), 377–393. <https://doi.org/10.1515/JLT.2007.023>
- Modrak, M. (2016). *Pamięć sensoryczna czyli myśleć ciałem. Doskonalenie zasobów pamięci zmysłowej*. Wydawnictwo Difin.
- Papuzińska, J. (1981). *Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ricoeur, P. (1989). *Język, tekst, interpretacja* (P. Graff i K. Rosner, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rosół, P. (2019). Konteksty muzyczne w rymach dziecięcych Kazimierzy Iłakowiczówny. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica*, 52(1), 415–423. <https://doi.org/10.18778/1505-9057.52.24>

- Smolińska, M. (2020). *Haptyczność poszerzona. Zmysł dotyku w sztuce polskiej drugiej połowy XX wieku i początku XXI wieku*. TAIWPN Universitas.
- Strasen, S. (2013). The return of the reader: The disappearance of literary reception theories and their revival as a part of a cognitive theory of culture. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 24(2), 31–48. https://angl.winter-verlag.de/article/ANGL/2013/2/4?_locale=en
- Ungeheuer-Gołąb, A. (1999). *Poezja dzieciństwa czyli droga ku wrażliwości*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2016). O trudnej nietrudnej poezji dziecięcej. W: U. Chęcińska (red.), *Dziecko i poezja w kontekście wczesnej edukacji* (s. 51–68). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- van Peer, W. (1986). *Stylistics and psychology: Investigations of foregrounding*. Croom Helm.
- Zawistowska, D. (1978). Poezja dziecięca Kazimierzy Iłakowiczówny. *Roczniki Humanistyczne*, 24(1), 131–145.