



EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

*Od Korczaka do Kulmowej.
Dziecko i „język wczesnej edukacji”*

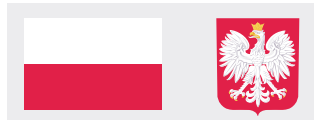
EETP Vol. 19, 2024/1 No. **72**

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

styczeń –marzec / Data publikacji: 28.03.2024

Wydawca Kwartalnika EETP

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków



Publikacja dofinansowana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w ramach programu DOSKONAŁA NAUKA – wsparcie konferencji naukowych (DKN/SP/547378/2022)

Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” (NR RCN/SN0336/2021/1) e-ISSN 2353-7787

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Barbara Surma (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)
Zastępca redaktor naczelnej: Katarzyna Szewczuk, Dorota Zdybel (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)
Sekretarz: Renata Spyrka-Chlipała (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Członkowie zespołu redakcyjnego

Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Natalia Machynska (Ivan Franko National University of Lviv, Ukraina); Anna Królikowska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Isaak Papadopoulos (UNICaf Cyprus University, Cypr); Eugenia Maria Pasca (”George Enescu” National University of Arts, Iasi, Rumunia, Rumunia); Olena Protsenko (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Jolanta Staniek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Martyna Szczotka (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Redaktor tematyczny numeru

Urszula Chęcińska (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Dorota Zdybel (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovska univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), prof. PhDr. Maria Kožuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie), dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. György Mikonya (Eötvös Loránd University, Budapeszt, Węgry), Sarah Scoble, President, European Consortium for Arts Therapies Education (University of Worcester, Wielka Brytania), doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK, (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. associato Paola Trabalzini (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr Laszlo Varga (University of West Hungary, Sopron, Węgry), PaedDr. Maria Vargova, PhD (Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja), prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), dr hab. Krystyna Zabawa, prof. AIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Redaktorzy językowi: Dariusz Piskulak (jęz. pol.);
Laura Bigaj, Ludmiła Hilton (jęz. ang.)

Skład: Piotr Druciarek

Projekt okładki: Lesław Sławiński – PHOTO DESIGN

Informacje dla Autorów i Recenzentów:

<https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp>

e-ISSN 2353-7787

Deklaracja: od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko on-line

System antyplagiatowy: weryfikacja artykułów w systemie iThenticate.com

SPIS TREŚCI

CONTENTS

- 5 URSZULA CHĘCIŃSKA
DOROTA ZDYBEL
Wprowadzenie
Introduction

ARTYKUŁY TEMATYCZNE THEMATIC ARTICLES

- 11 MAŁGORZATA TURCZYK
Dziecko w perspektywie antropologii pedagogicznej Janusza Korczaka. Kilka refleksji w kontekście wczesnej edukacji
The Child in the Perspective of Janusz Korczak's Pedagogical Anthropology: Some Reflections in the Context of Early Childhood Education
- 21 ANNA JÓZEFOWICZ
Prawa dziecka, prawa człowieka w najnowszej literaturze dla dzieci. Wybór i wskazania dla edukacji
Children's Rights, Human Rights in the Latest Literature for Children: Choice and Recommendations for Education
- 41 BOŻENA SIERADZKA-BAZIUR
Wypowiedzi formujące w rodzinie w świetle artykułów pedagogicznych Janusza Korczaka i współczesnych dialogów rodziców z dziećmi
Formative Statements in the Family in the Light of Janusz Korczak's Pedagogical Papers (1919–1939) and Contemporary Dialogs between Parents and Children

- 53 URSZULA CHEĆIŃSKA
Od Korczaka do Kulmowej. O ekopoezji Joanny Kulmowej
i „ekopoetyckich” zabawach siedmiolatków
From Korczak to Kulmowa. On Joanna Kulmowa’s Eco-poetry
and the “Ecopoetic” Games of Seven-Year-Olds
- 65 ALICJA ANNA UNGEHEUER-GOŁĄB
Odbiór utworu *Lódeczka* Kazimiera Iłakowiczówny – „odpowiedź czytelnika”
The Reception of Kazimiera Iłakowiczówna’s Work *Lódeczka* – “the Reader’s
Response”
- 83 KATARZYNA WĄDOLNY-TATAR
Teresy Ferenc wiersze dla dzieci
Poems for Children by Teresa Ferenc
- 107 MAGDALENA KUCZABA-FLISAK
Czy książki beztekstowe są demokratyczne?
Are Wordless Books Democratic?

VARIA

- 123 MAŁGORZATA BORTLICZEK
RENATA RASZKA
Językowy obraz jednostek miar w studenckich bajkach matematycznych
The Linguistic Picture of Measurement Units in Mathematical Fairy Tales
by University Students
- 137 LIDIA PAWLUSIŃSKA
Konstruowanie zajęć ukierunkowanych na odkrywanie wiedzy matematycznej:
koncepty studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej
Developing Guided-Discovery Activities to Support Mathematical Learning:
Concepts by Preschool and Early School Pedagogy Students

Urszula Chęcińska

orcid.org/0000-0002-0416-1691

e-mail: urszula.checinska@usz.edu.pl

Uniwersytet Szczeciński

Dorota Zdybel

orcid.org/0000-0003-3322-7570

e-mail: dorota.zdybel@ignatianum.edu.pl

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Wprowadzenie

Introduction

Oddajemy w ręce czytelników szczególny numer czasopisma, stanowiący pokłosie V Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej: Od Korczaka do Kulmowej. Dziecko i „język wczesnej edukacji” zorganizowanej przez Katedrę Wczesnej Edukacji Uniwersytetu Szczecińskiego w dniach 23–24 marca 2023 roku.

Konferencja związana była z dziewięćdziesiątą piątą rocznicą urodzin poetki Joanny Kulmowej, autorki sztuk o Korczaku, i setną rocznicą wydania dylogii Janusza Korczaka (*Król Maciuś Pierwszy* i *Król Maciuś na wyspie bezludnej*). Wybór Korczaka i Kulmowej, mistrzów słowa i dialogu pedagogicznego, nie był przypadkowy. Janusz Korczak, walcząc o równe prawa dla dziecka, wprowadził nowy język do literatury dla dzieci. Joanna Kulmowa zaś uczyniła dyskurs wychowawczy dyskursem literackim. Oboje odwrócili porządek komunikacji między dzieckiem i dorosłym, powierzając dziecku i jego językowi główną rolę w odrodzeniu duchowym człowieka. Tożsamość pedagogiczna Korczaka i Kulmowej, ich zainteresowanie dzieckiem i jego kształtowaniem, a także artyzm polszczyzny, która staje się dzisiaj najdoskonalszym wzorem do naśladowania, wymagają przypomnienia i naukowej refleksji. Uświadomienie roli języka we wczesnej edukacji wiąże się także z refleksją dotyczącą nadrzędności języka w poznawaniu świata. Łączy się w kongenialny sposób z „językowym obrazem świata”, zdefiniowanym przez wybitnego językoznawcę i etnologa Jerzego Bartmińskiego jako „zawarta w języku, różnie zwerbalizowana interpretacja rzeczywistości dająca się ująć w postaci zespołu sądów o świecie” (2006, s. 12).

O języku, który jest najlepszym zwierciadłem umysłu, pisał Leibniz (1955, s. 104). Lustrzana metafora Leibniza posłużyła Ernstowi Cassirerowi do zbudowania koncepcji językowej świadomości symbolicznej dziecka, w której zabawa i język „są wewnątrz i istotnościowo od siebie zależne” (1995, s. 106). Zgodnie z sugestią autora *Eseju o człowieku* (1977) antropomorfizm dziecięcy staje się antropomorfizmem językowym. W rozwoju dziecka język odzwierciedla więc z jednej strony to, co mówią o nim i do niego dorośli, z drugiej zaś strony dziecko samo konstruuje swój język, bawi się nim i manipuluje. Tworząc radosne śpiewanki, rymowanki i opowieści, łamie tworzywo językowe na kawałki i buduje własne, niepowtarzalne konstrukcje. Za pomocą języka dziecko konstruuje i porządkuje swoją wiedzę o świecie, budując w nim swoją własną tożsamość.

W prezentowanym tomie spotykają się oba wymiary refleksji nad językiem wczesnej edukacji. O tym, że język jest lustrem, w którym przegląda się dziecko, przypominają teksty poświęcone narracjom pedagogicznym Korczaka. O tym, że język może być tworzywem i zachętą do zabawy, inspiracją i źródłem zadziwienia, przypominają teksty poświęcone roli poezji we wczesnej edukacji dziecka. Zaś dopełnieniem tomu jest zawarta w dziale *Varia* refleksja nad rolą języka w poznawaniu świata matematycznego i budowaniu własnej wiedzy o nim.

Filozoficzno-pedagogiczne metafory wpisują się nieustannie w językowy obraz świata dziecka. Zgodnie z sugestią Gadamera to język jest prawdziwym centrum bytowania, tak jak wychowanie jest zawsze wychowaniem siebie. „Zamieszkujemy w języku. Jest on rodzajem rękojmi tego, o czym mówi. Szczególnie jasno ilustruje to poetyckie użycie języka” – napisał Gadamer (2003, s. 24). Poetyckość wypowiedzi ze swoją niedosłownością i metaforycznością zachęca czytelnika do wysiłku myślowego, uruchamia skuteczne zadziwienie, otwiera na nowe obszary znaczeń. Jak żartobliwie powiada Joanna Kulmowa w utworze *Głębia* (1978):

Czy myśl jeżeli własna
 aż tak musi być niejasna?
 Po to zagłębia się w siebie
 by do innych myśli nie dobiec?
 Na to się wikła i gmatwa
 żebyśmy mówili: niełatwa?
 Rzęsą metafor zarosła
 żebyśmy o niej: wzniosła?
 A gdy się ją oczyści uściśli
 to już koniec głębi dla myśli?
 Więc tysiącem znaczeń się osłania
 po bezmierne

NIC
do przekazania?
Zapraszamy do lektury!

Bibliografia

- Bartmiński, J. (2006). *Językowe podstawy obrazu świata*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Cassirer, E. (1977). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury* (A. Staniewska, tłum.). Czytelnik.
- Cassirer, E. (1995). *Symbol i język* (B. Andrzejewski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Język i rozumienie* (P. Dehnel i B. Sierocka, tłum.). Fundacja Aletheia.
- Kulmowa, J. (1978). *Trefniem będąc*. Czytelnik.
- Leibniz, G.W. (1955). *Nowe rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. T. 2 (I. Dąbska, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

•
THEMATIC ARTICLES



Małgorzata Turczyk

orcid.org/0000-0003-4095-9294

e-mail: m.turczyk@uj.edu.pl

Uniwersytet Jagielloński

Dziecko w perspektywie antropologii pedagogicznej Janusza Korczaka. Kilka refleksji w kontekście wczesnej edukacji

The Child in the Perspective of Janusz Korczak's Pedagogical Anthropology: Some Reflections in the Context of Early Childhood Education

KEYWORDS ABSTRACT

child, childhood, pedagogical anthropology, early childhood education, Janusz Korczak

The following article organises the problem of the search for an understanding of one of the fundamental concepts for contemporary pedagogy. The question of understanding the notion “child” in contemporary pedagogical discourse directs the author’s analyses towards the approach of pedagogical anthropology. The multiplicity of theoretical and methodological positions within the framework of research conducted on childhood nowadays creates a peculiar area of study combining the achievements of many disciplines of science. Among their positions, knowledge about the child is sought from multiple research perspectives. The analysis of who the child is becomes fundamental when we realise that pedagogical theories and systems, as well as specific methodological approaches and didactics of early childhood education are founded on this notion. This concept builds specific approaches to the child and childhood, and changes in its meanings are responsible for paradigmatic shifts in parenting and didactics. The author attempts to define and outline the category of the child against the background of human anthropology, in order to arrive at Korczak’s concept of the child and childhood and to show its implications for early childhood education. The concept of the child read from the works of Janusz Korczak carves out new interpretative and methodological spaces. In methodological terms, the article is a communication from qualitative pedagogical research.

SŁOWA KLUCZE **ABSTRAKT**

dziecko,
dzieciństwo,
antropologia
pedagogiczna,
wczesna edukacja,
Janusz Korczak

Poniższy artykuł jest zaproszeniem do poszukiwania znaczeń jednego z podstawowych pojęć dla współczesnej pedagogiki. Pytanie o rozumienie pojęcia dziecka we współczesnym dyskursie pedagogicznym kieruje analizy autorki w stronę podejścia antropologii pedagogicznej. Wielość stanowisk teoretycznych i metodologicznych w ramach badań prowadzonych nad dzieciństwem tworzy współcześnie swoisty obszar studiów łączących dorobek wielu dyscyplin nauki. Wśród ich stanowisk poszukiwana jest wiedza o dziecku ujmowana z wielu perspektyw badawczych. Analiza tego, kim dziecko jest, staje się zasadnicza, kiedy uświadomimy sobie, że na tym pojęciu ufundowane są teorie i systemy pedagogiczne, a także konkretne podejścia metodologiczne i dydaktyka wczesnej edukacji. To pojęcie buduje konkretne podejścia do dziecka i dzieciństwa, a zmiany jego znaczeń odpowiadają za zmiany paradygmatyczne w wychowaniu i w dydaktyce. Autorka podejmuje próbę dookreślenia i zarysowania kategorii dziecka na tle antropologii człowieka, by w konsekwencji dojść do Korczakowskiej koncepcji dziecka i dzieciństwa i ukazać jej implikacje dla wczesnej edukacji. Koncepcja dziecka odczytana z dzieł Janusza Korczaka wytacza nowe przestrzenie interpretacyjne oraz metodyczne. W aspekcie metodologicznym artykuł ma charakter komunikatu z jakościowych badań pedagogicznych.

Wprowadzenie.**W poszukiwaniu rozumienia terminu „dziecko”**

Człowiek od zawsze stanowił podstawowy problem definicyjny i wyzwanie interpretacyjne dla wielu dyscyplin nauki. Poszukiwanie wiedzy o człowieku oraz kulminacja wyników badań jego dotyczących, obserwowana w dorobku nauk przyrodniczych, medycznych i historycznych, paradoksalnie jeszcze bardziej problematyzuje jego istotę analizowaną w kontekście nauk humanistycznych. Mimo wciąż udoskonalanych narzędzi poznania człowieka, obrazowania specyfiki procesów życiowych, rozwojowych, uczenia się i przeżywania różnych stanów emocjonalnych, pozostaje on nadal „istotą nieznaną”, jak określił go francuski noblista Alexis Carrel. Mimo tego stanu wiedzy pytanie o człowieka pozostaje fundamentalnym i wciąż podejmowanym zagadnieniem antropologii filozoficznej. Bowiern na tym ontologicznym fundamencie rozwijane są specyficzne teorie naukowe i formułowane prawa.

Skoro pytanie o definicje człowieka przysparza nauce tyle trudności i wyzwań interpretacyjnych, trudno jeszcze bardziej nie sproblematyzować tej analizy i nie zadać w tym miejscu kolejnego pytania, które dla pedagoga staje się szczególnie ważne i istotne w kontekście rozumienia procesów wychowawczych, rozwojowych

i dydaktycznych. Pytanie o to, **kim jest dziecko**, to pytanie przenoszące do obszaru wychowania ontologiczne pytanie o człowieka. To perspektywa, w której możliwe jest poszukiwanie podstaw antropologicznych rozumienia i znaczeń terminu „dziecko”. Jak twierdzi Martinus J. Langeveld: „człowiek jest najpierw dzieckiem, lecz właśnie kim jest dziecko, pozostaje przez antropologię prawie zupełnie niezauważane” (Ablewicz, 2003, s. 14). Intuicyjnie wydaje się to kwestią oczywistą. Jako pedagodzy wiemy przecież, kim jest dziecko. Nasza potoczna przedwiedza okazuje się jednak niewystarczająca do pełnego poznania i zrozumienia jego istoty.

Kim jest dziecko, jaka jest jego ontologiczna konstrukcja stająca u podstaw konkretnych koncepcji pedagogicznych, teorii wychowania, instrumentów wychowawczych czy instytucji prawnych? Za Georgem Heglem można w tym miejscu powtórzyć, że „to, co znane, nie jest jeszcze dlatego, że jest znane, czymś poznany” (Hegel, 1963, s. 42). Często dopiero pojawiające się wyzwanie natury pedagogicznej, stosowanie konkretnego mechanizmu prawnego czy wprowadzenie środka wychowawczego w stosunku do dziecka skłania nas do refleksji nad rozumieniem i poznaniem idei dziecka, która stoi u podstaw danej instytucji czy teorii.

Opisany konspekt teoretyczny wymaga adekwatnej koncepcji metodologicznej w celu odpowiedzi na pytanie o rozumienie dziecka w kontekście myśli pedagogicznej Janusza Korczaka i jej implikacji dla rzeczywistości wczesnej edukacji dziecka. Pytanie to stanowi problem główny prezentowanego fragmentu badań prowadzonych metodą przeglądu literatury (Fink, 2019). Niniejszy artykuł stanowi poszerzony komunikat z badań prowadzonych przez autorkę w ramach pracy nad kategorią prawa dziecka do edukacji, a włączone do analizy teksty i akty prawne zgodne są z przyjętymi kryteriami merytorycznymi prowadzonego przeglądu literatury. Dlatego też podstawowym celem tego artykułu jest poszukiwanie rozumienia pojęcia dziecka w ramach antropologii pedagogicznej Janusza Korczaka oraz wyłonienie konkretnych implikacji dla wczesnej edukacji, jakie powoduje przyjęcie określonej, Korczakowskiej koncepcji dziecka.

Dziecko – człowiek braku i oczekiwania na rozumienie

Poszukując rozumienia pojęcia dziecka i obszarów interpretacji jego funkcjonowania w społeczeństwie, nie można nie odnieść się w sposób interdyscyplinarny do omawianego problemu. Dziecko i dzieciństwo jako kategoria społeczno-pedagogiczno-prawna (Kozak, 2013, s. 51) stanowią współcześnie przedmiot analiz wielu dyscyplin nauk. Zagadnienie to organizuje przestrzenie badawcze między innymi takimi naukami, jak filozofia czy nawet filozofia dzieciństwa postrzegana przez niektórych badaczy jako samodzielna dyscyplina badawcza (Matthews, 2006), historia, socjologia, psychologia, nauki prawne, literatura i sztuka czy dziecięca filozofia życia i antropologia

dzieciństwa (Szczepka-Pustkowska, 2011, s. 29). Współcześnie podejmowane studia nad dzieciństwem (*childhood studies*) organizują i wyjaśniają tę przestrzeń badawczą interdyscyplinarnie, zgodnie z przyjętym stanowiskiem metodologicznym na podstawie wyłonionych kategorii badawczych.

W tym kontekście trzeba wspomnieć pionierskie badania prowadzone przez Jana Władysława Dawida pod koniec XIX wieku (Dawid, 1887) oraz pierwsze historyczne badania nad dzieckiem i dzieciństwem prowadzone na przełomie lat 60. i 70. XX wieku przez Philippe'a Arièsa oraz Lloyda deMause'a. Współcześnie w ramach literatury przedmiotu możemy odczytywać systematyczne studia nad problemami dziecka i dzieciństwa, w ramach których rozważania koncentrowane są wokół konkretnych kategorii pedagogicznych. I tak niezwykle cenne, holistyczne i wielowymiarowe ujęcie tej problematyki w odniesieniu do organizującej cały namysł badawczy kategorii pajdocentryzmu prowadzone przez Bogusława Śliwerskiego (2007) wnoszą do współczesnej pedagogiki humanistycznej nowe rozumienie dziecka i dzieciństwa.

Kolejną ważną kategorią organizującą refleksje nad dzieckiem i dzieciństwem staje się problematyka ochrony dzieci przed krzywdzeniem i wykorzystywaniem podejmowana m.in. przez Ewę Jarosz (2008, 2016, 2021). Aspekt socjologicznych przemian i przejść w podejściu do analiz dziecka i dzieciństwa w swoich badaniach prezentuje m.in. Barbara Smolińska-Theiss (2010). W obszarze współczesnych badań nad dzieckiem i dzieciństwem warta przytoczenia jest koncepcja Wendy Stainton Rogers dotycząca dyskursów troski o dziecko. Integruje ona ważne dla analizowanej problematyki kategorie badawcze dotyczące postrzegania i rozumienia dzieci poprzez analizę dyskursu potrzeb, praw dziecka oraz jakości życia dzieci (Rogers, 2008, s. 174-181). Owe dyskursy stają się dla omawianej problematyki kolejnymi perspektywami rozumienia dziecka. Te różne sposoby rozumienia i postrzegania dzieci w kontekście ich potrzeb, praw oraz statusu społecznego implikują różne podejścia profesjonalistów do dzieci oraz rodzaje polityki społecznej państwa wobec opieki, edukacji i wychowania dziecka (Kehily, 2008, s. 172 i n.), jednocześnie wyznaczając rozległe i niejednorodne horyzonty interpretacyjne kategorii „dziecko”. Rogers swoją teorię sytuuje w paradygmacie konstruktywistycznym, przyjmując założenie, że nasze rozumienia dziecka i postawy wobec niego są „zawsze produktami procesów nadawania znaczeń” (Rogers, 2008, s. 157).

William A. Corsaro w podejmowanych przez siebie studiach nad dzieciństwem stwierdza, że każda interpretacja pojęcia dziecka uzależniona jest od kultury, organizacji oraz stopnia rozwoju danego społeczeństwa (Corsaro, 1997). Uznanie dzieciństwa za kategorię społeczno-pedagogiczną nie budzi we współczesnych debatach naukowych zasadniczych sporów (D. Gittins, M.J. Kehily, W. Rogers, W.A. Corsaro, G.W. Matthews, U. Makowska-Monista, B. Smolińska-Theiss i inni).

Wielość stanowisk definicyjnych i metodologicznych w podejściu do badań nad dzieckiem i dzieciństwem w pracach Mary Jane Kehily zorganizowana zostaje w kontekście trzech perspektyw interpretacyjnych: w płaszczyźnie historycznej, socjokulturowej oraz politycznej (Kehily, 2008). Jest to propozycja ogólna, która dzięki przyjęciu kategorii czasu, rozwoju i grupy, pozwala ująć współczesny dyskurs o dzieciństwie w pewne ogólne kategorie. Te trzy perspektywy mogą stanowić punkt odniesienia dla współczesnych badań nad dzieckiem i dzieciństwem, współtworząc je w sposób dynamiczny, tak jak dynamicznie zmienia się rozumienie dziecka w kontekście czasu historycznego, socjologicznego rozwoju społeczeństwa oraz rozwoju i włączania do analizy normatywno-politycznej tej kategorii.

W perspektywie tych analiz Korczakowskie pytanie zadane każdemu z nas wydaje się niezwykle odważne i wymagające jednoznacznej odpowiedzi:

[...] czym jest dziecko jako odmienna od naszej organizacja duchowa? Jakie są jej cechy, potrzeby, jakie kryje możliwości niedostrzeżone? Czym jest ta połowa ludzkości, żyjąca razem i obok nas w tragicznym rozdwojeniu? Nakładamy na nią brzemień obowiązków jutrzejszego człowieka, nie dając żadnego z praw człowieka dzisiejszego (Korczak, 1987, s. 12).

Korczakowska redefinicja dziecka i dzieciństwa

Powyższe próby rozumienia pojęcia dziecka przez pryzmat kontekstu historycznego, socjologicznego, polityczno-prawnego oraz antropologii filozoficznej zarysowują zasadniczo dwa nurty interpretacyjne, nakierowane na swego rodzaju „brak” oraz „pełnię”.

Pierwsze podejście i rozumienie dziecka wpisują się w historyczne uwarunkowania rozwoju społeczeństwa i pozycji dziecka w rodzinie oraz w społeczności. Sięgając do historii dzieciństwa, możemy obserwować, jak przez długie wieki dziecko było rozumiane i traktowane właśnie z punktu widzenia tego, czego mu brakuje, aby stało się pełnowartościowym członkiem społeczności ludzkiej. To perspektywy wpisujące się w zdefiniowany przez Rogers'a dyskurs potrzeb dziecka, traktujący dzieciństwo jako okres stawania się człowiekiem. Okres, w którym rozwojowe potrzeby dziecka powinny być zaspokajane i chronione. Dziecko w tych koncepcjach rozumiane jest w perspektywie swojej zależności od dorosłych, bezbronności, bezradności, nieposiadające autonomii, nieracjonalne i nieodpowiedzialne (Kusztal, 2018, s. 64).

Cechą charakterystyczną przywołanych koncepcji, które nazywam „orientacjami braku” (Kozak, 2013), jest spojrzenie na dziecko jako na człowieka „niepełnego”, któremu do pełni człowieczeństwa dużo jeszcze brakuje. Wiele przed nim pracy na gruncie odkrywania, budowania w sobie człowieka właściwego. Nie może być tu i teraz

dzieckiem, bo ciągle budzi się w nim potrzebę bycia kimś innym, lepszym, doroslejszym. Korczak o takim podejściu mówił: „naszym dzieciom nie pozwala się żyć podług własnej chęci i rozumu. Wciąż przygotowuje się je do przyszłego życia, gdy dorosną. A tymczasem są pętane, ograniczane w swoich prawach. To wszystko niby gwoli ich wychowania i obrony” (Korczak, 2017, s. 273)

Ów brak, definiowany i odkrywany w odniesieniu do dziecka na tak wiele sposobów, staje się w tym kontekście podstawowym jego atrybutem (Śliwerski, 2007, s. 102). Podstawowym wyznacznikiem jego tożsamości. Dziecko rozumiane w tej perspektywie jako człowiek niepełny, wykluczone jest ze społeczności na wiele sposobów. Odizolowany od tych, którym przysługuje pełne „bycie w świecie” (Śliwerski, 2007, s. 22), zmierzający do dorosłości, marzący o niej i nieustannie oczekujący byt: „Wszystko to i wiele innych rzeczy powoduje, że dziecko chce być starsze, dorosnąć, uwolnić się, zrzucić kajdany, stać się niezależne, być sobą. One czekają, marzą o zakończeniu życia w niewoli, nareszcie wymarzona wolność!” (Korczak, 2017, s. 274).

To właśnie „brak”, oczekiwanie na bycie w pełni jest tym, co odróżnia dziecko od człowieka dorosłego. Brak staje się przestrzenią definicyjną egzystencji dziecka. Jego więzieniem i skazaniem. Paradoksalnie jednak ów brak jednocześnie sprawia, że wydobywany jest właściwy kontekst bycia dzieckiem. Jak zauważają Jacyno i Szulżycka:

Brak wydobywa daną jednostkę z niesklasyfikowanej zbieraniny końca pochodu, ponieważ ustala tożsamościową, a więc życiodajną różnicę. Brak podnosi tego, kogo dotknął, do rangi bytu. Tym, co wyróżnia dziecięcy brak w aktualnym repertuarze ludzkich braków, jest niepełna ekspresja możliwych przyszłych braków. Dziecko może być w przyszłości Wszystkim i Każdym, dlatego teraz jest Nikim. Tożsamość skonstruowana wokół braku przywraca ją życiu, bo daje tożsamość, ale sama różnica pomyślana jako „brak” uśmierca (1999, s. 22).

Ten moment w refleksji nad dzieckiem wykorzystuje w swojej antropologii pedagogicznej Janusz Korczak, wskazując na dziecko jako istotę pełną. Istotę, której niczego nie brakuje, która nie musi się stawać kimś innym, lepszym, większym, aby osiągnąć miano człowieka. U Korczaka dziecko widziane jest przez pryzmat pełni: pełni wolności, praw, autokreacji, ale także jako istota zdolna do odpowiedzialności za proces swojego dojrzewania i edukacji. To Korczakowskie odkrycie w dziecku pełni człowieczeństwa zmusza do zmiany jego wizerunku, do obalenia społecznego konstruktów dziecinności. Korczakowskie uznanie i uwypuklenie idei podmiotowości dziecka prowadzi w konsekwencji do jego wyzwolenia, do nadania mu pełnej suwerenności, praw i odpowiedzialności za ich realizację. Ta perspektywa pozwala spojrzeć na dziecko jako na człowieka kompetentnego, współpartnera, współobywatela, współtwórcy kultury, filozofa. A jednocześnie jako na osobę zdolną do wzajemnej komunikacji i uczenia się.

To zupełnie nowa perspektywa rozumienia dziecka, perspektywa dziecka nauczyciela człowieka dorosłego, wychowawcy. Korczak podkreśla:

Dziecko daje mi doświadczenie, wpływa na moje poglądy, świat moich uczuć; od dziecka otrzymuję nakazy dla siebie, żądam, oskarżam się, pobbłam lub rozgrzeszam. Dziecko poucza i wychowuje. Dziecko jest dla wychowawcy księgą natury; czytając, dojrzewa. Nie wolno lekceważyć dziecka. Ono wie więcej o sobie, niż ja wiem o nim. Ono przestaje ze sobą przez wszystkie godziny czuwania. Ja je zgaduję tylko (2017, s. 101).

Ta Korczakowska perspektywa „zgadywania dziecka” przez wychowawcę jest niezwykle przestrzenią do wzajemnego uczenia się, współpartnerstwa, realizacji idei szacunku i poszanowania praw każdego człowieka. Korczak mocno podkreśla wyjątkowość każdego człowieka, kładąc podwaliny pod pedagogiczną i prawną zasadę podmiotowości dziecka. Apeluje do nauczycieli i wychowawców: trzeba nauczyć się poznawać i rozumieć ludzi (Korczak, 2017, s. 278). To niezwykle trudne Korczakowskie wezwanie do refleksji nad istotą dziecka-człowieka w sytuacji wychowania, opieki i edukacji.

Dziecko w antropologii pedagogicznej Korczaka to byt przez siebie (*ens per se*). To człowiek dnia dzisiejszego, który dzięki samemu sobie, na miarę swoich własnych zdolności i możliwości rozwojowych, jest istotą zdolną do autonomicznego rozwoju (Śliwerski, 1992, s. 39). Rozumienie dziecka i czasu, w którym dzieje się jego dzieciństwo, to u Korczaka filozofia pełni człowieczeństwa, pełni wolności, praw, autokreacji. Rozumienie to otwiera przestrzeń do społecznej i normatywnej zmiany postrzegania dziecka, do uznania jego podmiotowości, do dostrzeżenia w nim współobywatela, partnera, twórcy otaczającego je świata zdolnego, na miarę swoich możliwości, do wzięcia za siebie odpowiedzialności.

Korczakowska koncepcja związana ze sposobem definiowania dziecka poprzez pryzmat „pełni” staje się podstawą współczesnej kategorii praw dziecka i wyznacza nowe horyzonty dydaktyce wczesnej edukacji. Na tym bowiem rozumieniu dziecka ufundowany jest cały system ochrony praw dziecka. To Korczakowskie „zgadywanie dziecka” odnajduje swoje miejsce w ramach przytoczonego już powyżej za W.S. Rogers’em dyskursu praw dziecka.

Znalazły one swój ostateczny, normatywny wyraz w uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w listopadzie 1989 roku Konwencji o prawach dziecka. To właśnie myśl pedagogiczna Janusza Korczaka miała znaczący wpływ na kształt polskiego tłumaczenia Konwencji (por. Smolińska-Theiss, 2014, s. 129–142).

Zakończenie – w kierunku implikacji dla wczesnej edukacji

Poszukiwanie rozumienia pojęcia dziecka we współczesnym dyskursie wczesnej edukacji prowadzi nas, dzięki analizie antropologii pedagogicznej Janusza Korczaka, do nowego spojrzenia na dziecko. Na dziecko, które już JEST, które nie musi się dopiero stawać, które nie jest „człowiekiem jutra”, ale tu i teraz dla wychowawcy i nauczyciela staje się pedagogicznym wyzwaniem, zadaniem i przestrzenią do wzajemnego uczenia się. Dlatego też przestrzeń jego rozwoju i dzieciństwa musi być poddana prawom właśnie tego etapu życia, w którym dzieje się dzieciństwo człowieka. Czas i miejsce wczesnej edukacji dziecka to przestrzeń partycypacji dziecięcej, ochrony przed nadopiekuńczością dorosłych, doświadczania radości, bólu, porażek, sukcesów na miarę dziecka. To przestrzeń samostanowienia, szacunku, bycia tu i teraz dla głębokiego doświadczania życia w jego wielu barwach oraz stanowienia o sobie (Koursoumba, 2013, s. 55). O taką właśnie przestrzeń zabiegał Korczak w swoim *Domu Sierot*, o taką przestrzeń wołał, opisując zadania szkoły i domu, właśnie o te wartości upominał się, pokazując „Jak kochać dziecko”, wyprzedzając niejako swoją epokę w rozumieniu jego istoty. Jak twierdzi Koursoumba, Korczak dokonał „konceptualizacji obrazu dzieci jako pełnoprawnych członków społeczeństwa, jako jednostek wartych docenienia za to, czym są, a nie za to, czym mają się stać, stała się fundamentem unikalnego, a także radykalnego (jak na tamte czasy) humanistycznego sposobu postrzegania dziecka” (Koursoumba, 2013, s. 55). Do dziś ten sposób postrzegania i rozumienia dziecka staje się inspiracją dla badaczy dzieciństwa, ale także dla sztuki i kultury dziecięcej.

Być może powyższa refleksja badawcza w obszarze rozumienia kategorii dziecko stanie się dla czytelnika przestrzenią do Korczakowskiego „odgadywania” dziecka na nowo. Przyczynkiem do przekształcenia, poszerzenia, zaistnienia rozumienia dziecka w nowym horyzoncie antropologii pedagogicznej.

Istotą podjętych w tym artykule analiz nie była ostateczna kreacja nowej, jednej, „właściwej” definicji dziecka, lecz sam proces poznawania i rozumienia tego, kim dziecko jest. Podjęty proces odczytania dziecka poprzez kategorie ontologiczne człowieka doprowadził nas w rezultacie do powrotu do początkowego pytania, które stanowiło inspirację do podjęcia przedmiotowych analiz: Jakim człowiekiem jest dziecko?

W tym momencie jednak nie wracam już do punktu wyjścia. Przekraczam go (w myśl zasady spirali hermeneutycznej) i tym samym otwierają się ciekawe obszary do ważnych implikacji pedagogicznych takiego rozumienia dziecka dla wczesnej edukacji.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Corsaro, W.A. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press/Sage Publications
- Dawid, J.W. (1961 [1887]). *Zasób umysłowy dziecka. Przyczynek do psychologii doświadczalnej*. W: Dawid J.W., *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Fink, A.G. (2019). *Conducting research literature reviews: From the Internet to paper*. Sage Publications.
- Hegel, G.W.F. (1963). *Fenomenologia ducha* (A. Landman, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jacyno, M. i Szulżycka, A. (1999). *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Oficyna Naukowa.
- Kehily, M.J. (2008). *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (M. Kościelniak, tłum.). Wydawnictwo WAM.
- Korczak, J. (1987). *Mysli*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Korczak, J. (2017). *Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (191.3-1939)* (S. Bergman i E. Świdorska, tłum.). Instytut Badań Literackich PAN.
- Koursoumba, L.L. (2013). Janusz Korczak i Konwencja o prawach dziecka. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*, (s. 54–61). Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kozak, M. (2013). *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kusztal, J. (2018). *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Matthews, B. (2006). *A Philosophy of Childhood*. The Poynter Center for the Study of Ethics and American Institutions – Indiana University.
- Rogers, W.S. (2008). Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko. W: M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Wydawnictwo WAM.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1, 13–26.
- Smolińska-Theiss, B. (2014). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwowski, B. (1992). *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwowski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



Anna Józefowicz

<https://orcid.org/0000-0001-9126-3874>

e-mail: a.jozefowicz@uwb.edu.pl

Uniwersytet w Białymstoku

Prawa dziecka, prawa człowieka w najnowszej literaturze dla dzieci. Wybór i wskazania dla edukacji

Children's Rights, Human Rights in the Latest Literature for Children: Choice and Recommendations for Education

KEYWORDS ABSTRACT

childhood, children's literature of XXI century, children's rights, Convention on the Rights of the Child, Universal Declaration of Human Rights, Janusz Korczak

The article offers the analysis of selected books addressed to children, in which the subject of children's rights in reference to the Convention on the Rights of the Child as well as human rights in relation to the Universal Declaration of Human Rights is present. Reaching for the content analysis method used in qualitative research methodology, I analyze and interpret the content of the latest books (second decade of the 21st century), both by Polish and foreign-language writers. I attempt to answer the questions: whether and how the analyzed books can help children understand and consciously exercise their rights? what human rights are emphasized in the selected books?; to what extent are the analyzed books open to discussions with the reader? The text is composed of two parts. In the first one, I present the existing state of knowledge in the social sciences and humanities about the lack of childhood categories throughout history and how the process of forming the child's subjectivity took place, giving rise to the recording of his rights. In the second part of the text, I present conclusions from content analyzes of selected books addressed to children. I point to books in which the child is treated subjectively –

as a citizen “here and now.” Literature that can help educators, parents and people who care about protecting the child’s individuality in planning care and educational work.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dzieciństwo,
literatura dziecięca
XXI wieku, prawa
dziecka, Konwencja
o prawach dziecka,
Powszechna
deklaracja praw
człowieka, Janusz
Korczak

Przedmiotem tekstu czynią wybrane książki adresowane do dzieci w młodszym wieku szkolnym, w których obecna jest tematyka praw dziecka w odwołaniu do Konwencji o prawach dziecka, jak również praw człowieka w odniesieniu do Powszechnej deklaracji praw człowieka. Korzystając z metody analizy treści stosowanej w metodologii badań jakościowych, dokonują analizy i interpretacji treści książek najnowszych (II dekady XXI wieku) zarówno pisarzy polskich, jak i obcojęzycznych. Podejmują się próby odpowiedzi na pytania: Czy i w jaki sposób książki poddane analizie mogą służyć dziecku w rozumieniu i świadomym korzystaniu ze swoich praw? Na jakie prawa człowieka jest w wybranych książkach położony akcent? Na ile analizowane książki są otwarte na dyskusje z czytelnikiem? Tekst jest złożony z dwóch części. W pierwszej prezentują istniejący stan wiedzy w naukach społecznych i humanistycznych na temat braku kategorii dzieciństwa na przestrzeni dziejów oraz opisują, jak toczył się proces formowania podmiotowości dziecka, dając początek zapisywaniu jego praw. W drugiej części tekstu prezentują wnioski z analiz treści wybranych książek adresowanych do dzieci. Wskazują na takie, w których dziecko traktowane jest podmiotowo – jako obywatel „tu i teraz”; literaturę, która może służyć pomocą w planowaniu pracy opiekuńczo-wychowawczej pedagogom, rodzicom, osobom, które troszczą się o ochronę jednostkowości dziecka.

Wstęp

W literaturze polskiej temat praw dziecka związany jest z postacią Janusza Korczaka – pedagoga i lekarza walczącego o godność dziecka jako jednostki ludzkiej. Dokonania Starego Doktora w literaturze dziecięcej zaczęły być prezentowane w 2012 roku – ogłoszonym rokiem tego znamienitego opiekuna i wychowawcy¹. Trudno przewidzieć, jak wyglądałaby sytuacja uznania praw dziecka, gdyby nie determinacja Janusza Korczaka w ich propagowaniu całą działalnością społeczną, opiekuńczo-wychowawczą i literacką, współcześnie określanego również pierwszym nieformalnym rzecznikiem praw dziecka. Po dziś dzień cyklicznie na całym świecie odbywają się sympozja korczakowskie, gdzie kontynuatorzy jego myśli pedagogicznej poszukują rozwiązań trudnych spraw dotyczących aktualnego statusu dziecka.

1 Były to m.in. książki Beaty Ostrowickiej (*Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*, 2012), Iwony Chmielewskiej (*Pamiętnik Blumki*, 2011), Katarzyny Zimmerer (*Zwyczajny dzień*, 2012).

Publikacje, które wybrałam do analiz z licznej obecnej na polskim i światowym rynku książki dziecięcej są dowodem uznania podmiotowości dziecka, świadectwem, że temat praw dziecka staje się ważny również w książkach skierowanych bezpośrednio do dziecięcego odbiorcy. Celem niniejszego tekstu jest namysł na sposobami pisania o prawach dziecka i człowieka w najnowszej literaturze dziecięcej, tym samym przyjrzenie się, w jaki sposób jej treści mogą stać się narzędziem edukacyjnym stanowiącym wkład w programy szkolne czy też domową edukację. Dokonując wyboru książek, za interesujące uznałam również przyjrzenie się, na ile przekazywane w nich treści odsyłają do kanonu etycznych zasad i międzynarodowych standardów postępowania wobec dzieci. Podejmuję się próby odpowiedzi na pytania: Czy i w jaki sposób książki poddane analizie mogą służyć dziecku w rozumieniu i świadomym korzystaniu ze swoich praw? Na jakie prawa człowieka jest w wybranych książkach położony akcent? Na ile analizowane książki są otwarte na dyskusje z czytelnikiem?

W obliczu trwającej od 24 lutego 2022 roku wojny na Ukrainie spowodowanej rosyjską inwazją zbrojną nasuwają się jeszcze inne, liczne pytania o kondycję człowieczeństwa, m.in.: jak wychowywać młodych ludzi na osoby uważne, wrażliwe, reagujące na znieczulicę, przeciwstawiające się bierności wobec aktów łamania praw człowieka. Podjęte zagadnienie istotności występowania praw dziecka, praw człowieka w literaturze dziecięcej jest ważne społecznie w obliczu istnienia różnych obrazów współczesnego dzieciństwa – odebranego przez wojnę, chorobę, różnego rodzaju dysfunkcje w rodzinie. Warto poszukiwać literatury zaangażowanej, antropologicznie wrażliwej na kondycję człowieka, sprzyjającej podejmowaniu trudnych tematów z dziećmi w ramach domowej i szkolnej edukacji literackiej.

Zmieniające się dyskursy o dzieciństwie – od wykluczenia po wielokontekstowość

Na tle dyskursów o wielorakich kwestiach dotyczących nierówności społecznych różnych grup, w tym wykluczenia ich z uczestnictwa społecznego, grupa społeczna dzieci, biorąc pod uwagę ich wiek, przez całe stulecia była uwzględniana w kategoriach równości praw obywatelskich, uregulowanych standardów ochrony. Ewa Jarosz, pytając, „dlaczego bronimy się przed równością dzieci?”, wskazywała na znaczenie stosunku do dziecka jeszcze w nie tak dalekiej przeszłości. „Brzemie przeszłości”, czyli haniebne, wykluczające praktyki postrzegania i traktowania dziecka, nad czym warto się pochylić, czynią nasze relacje z dzieckiem po dziś dzień trudnymi (Jarosz, 2013, s. 95).

„Odkrywanie dzieciństwa” – proces postrzegania go jako osobnego okresu, jednej z faz w życiu ludzkim, trwał całe wieki. Philippe Ariès w swojej pracy *Historia dzieciństwa* (1995) dowodził, że dzieciństwo jest tworem kultury, jest konstruowane

społecznie i historycznie. Jako odrębna faza w życiu człowieka zostało „odkryte” (jak to określa historyk), dopiero w XVIII wieku, w okresie oświecenia – traktowano je wtedy jako etap w rozwoju człowieka uczenia się ról przygotowujących do dorosłości.

Na przestrzeni dziejów postawy wobec dzieci cechowała olbrzymia ambiwalencja: od lęku przed dziećmi po lęk o dzieci, od postrzegania dziecka jako złego z natury po dobrego, niewinnego. W koncepcjach dzieciństwa zaznaczała się zadziwiająca dwudzielnosc: dzieciństwo apollinijskie i dionizyjskie, uprzedmiotowione i upodmiotowione, dyscypliny/kary i miłości/czułości (Jenks, 2008, s. 111). Lloyd deMause okres wieków średnich nazwał sennym koszmarem, okresem chorego stosunku do dzieci, jak również głodu, chorób, poniewierki (1974), a Barbara Smolińska-Theiss określiła dzieciństwo (do XX wieku) jako okres „terminowania do dorosłości” (2010, s. 17). Sytuacja dziecka zmieniała się w zależności od jego kulturowego obrazu w konkretnych epokach. Postrzegano je jako małego dorosłego, tanią siłę roboczą, gwiazdę (niestety często samotną), nadzieję na lepszy świat, ofiarę wojny, dopiero w czasach obecnych dziecko stało się czynnym aktorem życia społecznego.

XX wiek, mający być zgodnie z założeniami Ellen Key wiekiem dziecka, mimo rozwijającego się katalogu praw dzieci, poprawy ich zdrowia wynikającego z rozwoju medycyny, okazał się wiekiem szczególnych przewinień wobec nich. Danuta Wąloszek wypukliła liczne sytuacje nadużyć dorosłych wobec najmłodszych „masowe dzieciobójstwo, wyzysk dzieci, maltretowanie, ustawiczne eksperymentowanie z ich psychiką, uczuciami, edukacją, osamotnienie, wykluczenie, konieczność podejmowania ciężkiej pracy [...], niedożywienie [...], zagubienie, zagrożenie bezpieczeństwa i tożsamości” (Wąloszek, 2003, s. 892). Niemniej jednak światowy ruch na rzecz praw dziecka na początku XX wieku zaczął się rozwijać. W Polsce to Janusz Korczak rozwiązał mit dziecka jako miniatuarki dorosłego i tworzył podwaliny nowoczesnej pedagogiki, uznającej dziecko za pełnoprawną istotę, której należy się szacunek tak samo jak dorosłemu. Praktycznie od połowy XX w. dzieciństwo stało się głównym tematem kulturowym, kategorią kulturową i kulturotwórczą.

Po raz pierwszy prawa dzieci ujęto w Deklaracji genewskiej w 1924 roku, natomiast uwiecznieniem refleksji nad ochroną dzieci i ich sytuacją w kontekście procesów demokratyzacji było uchwalenie w 1989 przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych Konwencji o prawach dziecka. Stała się ona najszerzej ratyfikowanym traktatem dotyczącym praw człowieka, uniwersalną umową międzynarodową dotyczącą podstawowych wolności człowieka. Polska ratyfikowała ten najważniejszy dokument dotyczący praw dziecka w 1991 roku. Składa się on z preambuły, 54 artykułów i 3 protokołów dodatkowych (fakultatywnych) dołączanych w kolejnych latach (2000, 2002 i 2011). W preambule konwencji akcentowana jest szczególnie rola rodziny. O prawie dziecka do rodziny mówią artykuły 5, 9 i 18. Inne prawa dziecka zawarte w konwencji to m.in. prawo do swobodnego zrzeczania się oraz wolność

pokojowych zgromadzeń (art. 15), prawo dziecka do życia i ochrony zdrowia (m.in. art. 6). Jedną z najtrudniejszych, a zarazem najistotniejszych dyrektyw wyznaczonych przez konwencję jest nakaz kierowania się dobrem dziecka (art. 3)².

Mimo że konwencja nakłada na państwa, które ją ratyfikowały, obowiązek zapoznawania się z jej treścią tak samo dorosłych, jak i dzieci, badania prowadzone w naukach społecznych nadal wskazują na duże rozbieżności między faworyzującymi dziecko założeniami humanistów a dyskryminującą je praktyką dnia codziennego. Z jednej strony zauważalna jest obecność dziecka niemal w każdej przestrzeni życia społecznego, a z drugiej nieczęsto jest ono pełnoprawnym jego uczestnikiem. Globalizacja i modernizacja – procesy, które w znaczny sposób zmieniły oblicze współczesnego świata, przyczyniły się jednocześnie do zmian w przeżywaniu przez dzieci ich okresu dzieciństwa w szizofrenicznie niebezpiecznych formach. Neil Postman na początku lat 90. XX wieku postawił groźnie brzmiącą tezę o zanikającym dzieciństwie, który to proces związany jest z niebezpiecznym przenikaniem się dzieciństwa i dorosłości, zamianą ról między dziećmi i dorosłymi (Postman, 1994). Przesunięcie cywilizacyjne, które sprawiło, że dzieci dorastają wcześniej i szybciej, nie napawa ani spokojem, ani entuzjazmem. Marek Krajewski stwierdził, że „współczesne dzieci zanim dojrzeją, zobaczą (doświadczą) nieporównywalnie więcej obrazów niż większość dorosłych przez całe życie” (Krajewski, 2003, s. 110??). Skomercjalizowanie widoczne w każdym obszarze życia, masowa konsumpcja, niepokojące wychowawczo wzorce płynące z przekazników medialnych mają wpływ na jakość kultury w każdym niemalże obszarze życia. Ponadto nieprawdopodobne tempo rozwoju naszej cywilizacji prowadzi do kolizji między kulturą napędzaną wysoką technologią a biologicznymi uwarunkowaniami człowieka. Sue Palmer w książce o znamiennym tytule *Toksyczne dzieciństwo* odnotowuje wzrastającą liczbę dzieci mających zaburzenia natury emocjonalnej (zauważa dzieci markotne, niezadowolone, depresyjne, dysfunkcyjne) (2007, s. 8). Tomasz Szlendak pisze z kolei o perfidii marketingu kierowanego do dzieci, toczącej się nieustannie wojnie koncernów medialnych o uwagę dziecięcego klienta (2005, s. 25). Maja Brywczyńska zauważa liczne sytuacje manipulowania dzieciństwem, podając przykłady rodzin, w których dzieci stawiane są na drodze kariery, i dzieci, które już w przedszkolach przestają się bawić, a są „zabawiane” (Brzozowska-Brywczyńska, 2020, s. 16). Tak więc z jednej strony zauważyć można dziecko konsumenta, eksperta,

2 O prawach dziecka traktują również inne międzynarodowe akta, takie jak Karta praw podstawowych, Międzynarodowy pakt praw obywatelskich i politycznych. Ramy niniejszej publikacji nie pozwalają na szersze ich omówienie, jak również na obszerniejsze odniesienie się do treści artykułów konwencji. Publikację *Konwencja o prawach dziecka wybór zagadnień (artykuły i komentarze)* opracowaną przez Biuro Rzecznika Praw Dziecka (Stadniczeńko, 2015), traktuję jako cenne źródło interpretacji zawartych na kartach konwencji praw. Marek Michałak w słowie wstępnym pisze: „Im skuteczniej będą przestrzegane postanowienia Konwencji o Prawach Dziecka, tym mniej będzie krzywd wyrządzonych ludziom. Treść Konwencji podkreśla, iż dziecko jest człowiekiem nie tylko na papierze” (2015, s. 9).

korzystającego z pieniędzy rodziców dla własnych przyjemności, z drugiej strony skrajny przypadek dziecka ulicy. Problematyka dzieci ulicy w sposób szczególnie bolesny mieści się w dyskursie wykluczenia (Marszałek, 2011).

Historia zmieniającego się postrzegania dzieciństwa – od wykluczonego po wielokontekstowe, od społecznej ekskluzji dzieci w minionych wiekach po „nadprezentację” dzieciństwa w rzeczywistości współczesnej, „hiperdzieciństwo” przeplatane obrazami wykluczenia i dyskryminacji – w niniejszym fragmencie tekstu jedynie zarysowana, pokazuje, że kryzys towarzyszył mu w właściwie od zawsze. Podpisanie przyjętej 35 lat temu Konwencji o prawach dziecka przez prawie dwieście państw nie oznacza, że w codziennym życiu prawa te są przestrzegane. Ewa Jarosz od lat bada temat społecznej partycypacji dziecka i nadal wskazuje na wiele przejawów wykluczenia i dyskryminacji najmłodszych, podkreśla rozbieżność pomiędzy ideą praw dziecka a jego codziennym życiem, gdzie te prawa są naruszane. Dyskurs partycypacji społecznej dzieci powinien opierać się na współpracy z dziećmi w celu podejmowania wspólnych inicjatyw w różnych sferach, np. edukacji, zdrowia, polityki (Jarosz, 2019). Współcześnie społeczny konstrukttywizm dopomina się poznawania rzeczywistości dziecka z dzieckiem, mówienia o badaniach z dziećmi, a nie dzieci.

Konwencja o prawach dziecka składa się z zestawu obowiązków i międzynarodowych norm, mających na celu troskę o dziecko i jego ochronę przed licznymi formami zaniedbania. Język artykułów konwencji jest zdecydowanie zbyt trudny dla dziecięcego odbiorcy, stąd powstająca w ostatnich latach literatura adresowana do dzieci podejmuje temat ich praw w formie przystępnej, sięgając przy tym po sugestywne ilustracje.

Sposoby prezentacji praw dziecka w wybranych książkach z obszaru literatury dziecięcej

Decyzja, jakie książki wybrać do analiz, okazała się niełatwa. Interesowały mnie te najnowsze, wydane po 2000 roku i adresowane do dziecka w młodszym wieku szkolnym. Za ważne kryterium uznałam również ich poziom edytorski i przekaz treści dotyczących „godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków rodziny ludzkiej”, jak głosi fragment preambuły konwencji. Poszukiwałam książek na ogólnopolskiej stronie Stowarzyszenia Polskiej Sekcji Przyjaciół Książki dla Dzieci IBBY oraz polskiej stronie Fundacji ABC Cała Polska Czyta Dzieciom. Te dwie organizacje zajmują się selekcjonowaniem i promowaniem literatury na najwyższym poziomie artystycznym. Zapoznawałam się również z recenzjami książek zamieszczanymi na łamach specjalistycznych czasopism poświęconych literaturze dla dzieci, takich jak np. „Guliwer” czy „Ryms”, a także śledziłam liczne fora i blogi poświęcone czytelnictwu książki dziecięcej, jak również strony internetowe polskich wydawnictw (m.in. Wydawnictwa Literatura czy GWP).

Zauważyłam, w jak wielu publikacjach forma graficzna odgrywa istotną rolę, jak wiele książek przybiera artystycznie wyrafinowaną formę przekazu, jak trudno wskazać, do jakiego literackiego gatunku część z nich przynależy. Odnotowałam publikacje przybierające hybrydalne gatunkowo formy, np. poradniki sięgające po komiksowe partie, picturebooki, opowiadania realistyczne czyniące bohaterami postaci ze znanych bajek. Ta różnorodność zarówno formy, jak i treści sprawiła mi dużą trudność w odszukaniu klucza ułatwiającego klasyfikację wybranych książek, a zależało mi na uporządkowaniu analizowanych, wskazując na ich specyfikę. Pamiętałam jednocześnie, że lokując swoje badania w nurcie jakościowym, co jest strategią pożądaną w przypadku badania tekstów kultury, nie mogłam zebranego materiału zamknąć w sztywne ramy klasyfikacji. Analizując treści wybranych książek, poszukiwałam indywidualnych właściwości charakterystycznych dla danego testu. Ostatecznie zdecydowałam, wyłaniając kategorie tematyczne porządkujące zebrane publikacje, że interesują mnie przede wszystkim prawa, na które został w książkach położony akcent, o jakich mówi się najczęściej, a w dalszej kolejności formy graficznego wyrazu, po które sięgają autorzy, aby wzmocnić przekaz. Motywacją do wyróżniania poniższych kategorii była również próba uporządkowania utworów w takiej kolejności chronologiczno-problemowej, w jakiej mogłyby być one opracowywane w edukacji formalnej i nieformalnej, w ramach edukacji społecznej, stanowiąc treści m.in. projektu edukacyjnego.

Przedstawiam autorski podział sposobów prezentacji praw dziecka w wybranych książkach z obszaru literatury dziecięcej. Wyróżniam 4 kategorie. W pierwszej znajdują się książki traktujące o prawach dziecka w sposób ogólny (zob. podrozdział 1. O prawach dziecka w sposób ogólny). Ich lektura mogłaby stanowić inicjację, wprowadzanie najmłodszych w problematykę upowszechniania praw dziecka oraz metod ich ochrony. Najmłodszy zapoznawani są z konwencją nade wszystko jako dokumentem chroniącym dobro dzieci, uświadamiając im wartość dzieciństwa, a tym samym człowieczeństwa. Wskazuję na publikację Pernilli Stalfelt *Twoje prawa ważna sprawa* (2011) jako na pierwszą książkę dostępną na polskim rynku wydawniczym, podejmującą problematykę praw dzieci i kierowaną bezpośrednio do nich. Kolejną jest *Masz prawa, człowieku* (Węgrzecka i Zabielska-Stadnik, 2014). Obie książki posługują się zarówno tekstem, jak i obrazem w celu uwypuklenia podstawowych wolności człowieka. Ilustracje są w nich tak samo ważne jak tekst i to one sprawiają, że wybrane artykuły konwencji stają się bardziej czytelne. Kolejne publikacje: Joanny Olech *Mam prawo i nie zawaham się go użyć!* (2014) i Anny Czerwińskiej-Rydel oraz Renaty Piątkowskiej *Moje prawa, ważna sprawa!* (2014) również przybliżają poszczególne artykuły konwencji i, co ciekawe, czynią to, sięgając po baśniowe rekwizyty i postaci.

Prezentując książki w takiej kolejności, zależało mi na przejściu od generalnej orientacji w tematyce praw najmłodszych obywateli, przez zatrzymanie się nad genezą konwencji, po ukazanie konkretnych praw. Stąd wyłoniłam drugą kategorię

(2. Adaptując klasykę...), podejmując się analizy książki Iwony Chmielewskiej *Jak ciężko być królem* (2018). Jest ona picturebookiem, który w intelektualnie wymagający sposób „składa ukłon” wielkiemu pedagogowi J. Korczakowi i jego ponadczasowemu dziełu pt.: *Król Maciuś Pierwszy*. Myśl o podmiotowości dziecka formułowana już ponad 100 lat temu przez doktora Korczaka dała podstawy konwencji.

Dwie ostatnie kategorie (3. Prawo do ochrony przez dyskryminacją i 4. Prawo do wolności nauki) odnoszą się do konkretnych praw dziecka prezentowanych w wybranych publikacjach.

1. O prawach dziecka w sposób ogólny

Pierwszą książką wydaną w Polsce i adresowaną do dzieci, podejmującą problematykę praw dziecka, była pozycja szwedzkiej pisarki i ilustratorki Pernilli Stalfelt pt. *Twoje prawa ważna sprawa* (2011). Przekazywane w książce treści to sparafrazowane wybrane punkty Konwencji o prawach dziecka, które przyjmują formę kolorowych ilustracji. Autorka wyróżniła się m.in. prawo do posiadania imienia, rodziców (art. 7, 8, 9), informacji (art. 17), nauki (art. 28), swobody wypowiedzi (art. 13, 14), wypoczynku i czasu wolnego (art. 31). Wyraża je w prostych zdaniach – komentarzach narratora do ilustracji, np.: „dzieci nie wolno porywać” czy bezpośrednich wykrzyknieniach dziecka (w dymkach) „nie zabijaj mnie, mam prawo żyć”; „chcę do taty!”, „nie chcę nosić chusty”.

Sama konwencja zamieszczona została pod koniec książki, ale w formie skróconej i zaadaptowanej do dziecięcego odbiorcy. Wstęp napisała Magdalena Środa, tłumacząc dzieciom, co oznacza mieć swoje prawa: „móc realizować swoje marzenia; [...] móc chodzić do szkoły, mieć kolegów i koleżanki, mieć czas na zabawę i rozrywkę”. Ponadto o samej publikacji trudno powiedzieć, że jest stricte literacka, to raczej przewodnik, rodzaj albumu do wspólnego przeglądania i komentowania przez dziecko i rodzica/ wychowawcę. Większość ilustrowanych scenek może budzić kontrowersje. Ich groteskowo-komiksowy styl łączy tragizm sytuacji z komicznym zobrazowaniem, przypominającym dziecięce rysunki i komentarze – widzimy ilustracje m.in. pijanych rodziców, głodne, zaniedbane dzieci. Niewątpliwie faktem jest, że książka nie zakłamuje rzeczywistości, ukazuje kontekst praw dziecka jako sprawy niezbywalnej, tak jak wskazuje sam tytuł, przez co prowokuje do dyskusji o ciemnych stronach rzeczywistości, która nie daje dziecku przyzwolenia na godne egzystowanie.

Od czasu ukazania się powyższej książki na polskim rynku wydawniczym temat praw dziecka stał się coraz mocniej akcentowany w literaturze dla młodego odbiorcy.

Dwa picturebooki, których analiz treści podejmę się poniżej, traktują o prawach dziecka – człowieka za pomocą język obrazów. Pierwszy to publikacja *Masz prawa, człowieku* (Węgrzecka i Zabielska-Stadnik, 2014), kolejny to Iwony Chmielewskiej

Jak ciężko być królem (2018). Forma picturebooka, książki artystycznej niejednoznacznej w sensie otwartości na interpretacje, akcentującej znaczenie obrazu tak samo ważnego jak tekst wydaje się intrygującą propozycją dla współczesnego dziecka, zanurzonego niewątpliwie w kulturze obrazu (Cackowska, 2017, s. 24).

Książka obrazkowa Masz prawa, człowieku ukazała się pod honorowym patronatem Rzecznika Praw Obywatelskich. Od tej publikacji należałoby zacząć z dziećmi rozmowę na temat praw człowieka zapisanych w Powszechnej deklaracji praw człowieka uchwalonej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1948 roku. Warto dodać, że na bazie deklaracji w 1966 roku zostały uchwalone międzynarodowe paktów praw człowieka. W publikacji zaprezentowano wybór 13 praw, które dotyczą już najmłodszych obywateli. Uczyniono to za pomocą ilustracji – artystycznych kolaży (część z nich przypomina formą graficzną plakaty wykonane przy użyciu mazaków, farb czy techniki linorytu), znanych polskich artystów plastyków (m.in. Joanny Rusinek czy też Jana Bajtlika). Każdy obraz trafnie oddaje sedno przedstawionego prawa. We wstępie czytamy: „Dlatego, że jesteś człowiekiem, masz swoje prawa – takie same, jak inni ludzie. [...] jeśli wszyscy przestrzegają praw człowieka, wybierają dobro. Jeśli nie szanują tych praw, ktoś cierpi, komuś dzieje się krzywda, ktoś traci życie”. W cytowanym fragmencie nie sposób nie zauważyć akcentu położonego na zasadność budowania hierarchii wartości u dzieci od ich najmłodszych lat, potrzebę odpowiedzialności za swoje czyny. Artyści za pomocą symbolicznych obrazów pomagają dziecku określić, jakie prawa przysługują każdemu z nas, co nie zawsze wydaje się tak oczywiste, kiedy dochodzi do ich łamania. Artystyczne interpretacje wybranych praw, które dla dziecka mogą być abstrakcją (np. pojęcie godności, wolności), poprzez połączenie tekstu z ilustracją stanowią pożądane narzędzie edukacyjne. Za przykład może służyć grafika prezentująca olbrzymie nożyce przecinające smycz, mogącą symbolizować (nad)posłuszeństwo, zniewolenie. Zaletą tej książki jako narzędzia dydaktycznego jest możliwość zakrycia krótkiego tekstu – w tym przypadku zapisu danego prawa i pokuszenie się o namysł nad ilustracją, samodzielne określenie przez czytelnika dziecięcego, co na niej widzi, jaki tytuł by jej nadał. Ilustracje te, obrazy – każdy w innym stylu, niepowtarzalne, wymowne w prostocie (np. prawo do odpoczynku), część humorystyczna (prawo do nauki), część poruszająca (prawo do posiadania ojczyzny), intrygująca (prawo do własnych sekretów) – wydają się sprzyjać samodzielnym interpretacjom odbiorców. Z innej strony patrząc, wymagają zaangażowanej obecności dorosłego pośrednika lektury, aby pomógł na nie spojrzeć i aby spojrzenie to nie było zbyt powierzchowne³. Niewątpliwie książka obliguje do sięgnięcia do oryginału Powszechnej deklaracji praw

3 Wanda Matras-Mastalerz (2018) proponuje interesujący materiał metodyczny, odnosząc się do analizowanej publikacji; przygląda się prawom autora, czytelnika, a nawet książki.

człowieka, co może być poprzedzone również dyskusją, jakie jeszcze inne prawa posiadamy lub jakie prawa chcielibyśmy posiadać, aby lepiej się nam wszystkim żyło.

Joanna Olech w zbiorze opowiadań *Mam prawo i nie zawaham się go użyć!* (2014) współautorami czyni znane dzieciom baśniowe postacie (np. Pinokia, Kota w Butach), które w niebanalny sposób upominają się o godność, równe traktowanie, poczucie bezpieczeństwa, uczestnictwo w kulturze. Baśniowego Czerwonego Kapturka stawia na straży m.in. godziwych warunków życia (bez przemocy, wyzysku, z gwarantowaną opieką lekarską), swobodnego wyrażania swoich poglądów bez obrażania innych, możliwości posiadania własnych sekretów, jak również na straży prawa do nauki i rozwijania swoich talentów, równego traktowania bez względu na płeć, kolor skóry czy poziom sprawności umysłowej lub fizycznej. Mimo że treści poszczególnych opowiadań odnoszą się do autentycznych sytuacji mogących spotkać dzieci współcześnie, znawcą artykułów konwencji okazuje się postać ze znanej każdemu bajki. W dziewięciu opowiadaniach Czerwony Kapturek odważnie, choć trochę teatralnie wyjaśnia (sięgając do noszonego przy sobie rulonu z zapisanymi prawami dziecka), jak powinno zachować się dziecko, co powiedzieć, kogo prosić o wsparcie w obliczu niebezpiecznych czy mało przyjemnych sytuacji.

Krystyna Zabawa (2015) proponuje, aby na liczne baśnie spojrzeć w kontekście praw i obowiązków dziecka. To ciekawa koncepcja, zwłaszcza że poetyka baśniowa od zawsze pełna była scen budzących sprzeciw lub grozę, sprzyjając dyskusji na temat szkodliwych stereotypów mogących kryć się w treściach ludowych przekazów. Liczne znane baśnie takie jak *Jaś i Małgosia*, *Kopciuszek*, *Calineczka*, *Rozpunka*, *Dziewczynka z zapalkami*, *Brzydkie kaczątko* itd., są pełne scen pogwałcenia praw człowieka, w tym dziecka. Warto zaproponować interpretację tych utworów jako ukazujących walkę o wolność, prawo do głosu swojego zdania czy prawo do ochrony dzieci przed wyzyskiem.

Podobnie jak w poprzednio omawianej pozycji wygląda struktura treści i sama forma książki w zbiorze opowiadań autorstwa Anny Czerwińskiej-Rydel i Renaty Piątkowskiej *Moje prawa ważna sprawa!* (2014), mimo że nie występują w nim postaci baśniowe, tylko dziecięce. Obrazowane są sytuacje, w których zostało złamane dane prawo, po czym następuje odwołanie się do Konwencji o prawach dziecka i w konkluzji propozycja rozwiązania niekomfortowej sytuacji. Przykładem bardzo na czasie stanowi wzięcie przez dziecko za obóz szkolny telefonu komórkowego, kiedy regulamin obozu informował o zakazie korzystania z niego. Inną sytuacją rozstrzyganą w kolejnym opowiadaniu jest próba ustosunkowania się do kwestii sprawdzania nieswojej korespondencji bez wiedzy osoby, do której e-mail czy sms jest kierowany i namysł czy (i/lub kiedy) mogą to robić rodzice. Kolejne opowiadanie stawia wyraźny akcent na reagowanie, wychodzenie z obojętności świadków, obserwatorów na obcesowe zachowanie ludzi dyskryminujących osoby z niepełnosprawnościami

(przykład kobiety dyskryminującej w jawny sposób niepełnosprawne dziecko bawiące się w piaskownicy)⁴.

Znajomość praw i umiejętność korzystania z nich przydaje się bohaterom, jak się okazuje, wszędzie: na spacerze, w piaskownicy, na wakacjach, w bibliotece czy w pociągu. Mówienie o prawach dziecka to uświadomienie mu, że w jego otoczeniu są osoby, do których może zwrócić się o pomoc, to informowanie, że istnieją organizacje, których zadaniem jest pomoc dzieciom, gdy dzieje się im źle (m.in. UNICEF), jak również wskazanie numeru Dziecięcego Telefonu Zaufania działającego przy Biurze Rzecznika Praw Dziecka (800 12 12 12).

Przywołując instytucję Rzecznika Praw Dziecka, konieczne wydaje się wskazanie publikacji, które powstały z inicjatywy Marka Michalaka, wieloletniego Rzecznika Praw Dziecka (2008–2018), pedagoga, działacza społecznego. Kierując się Korczakowskim wskazaniem, że nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest, laureat Orderu Uśmiechu wydał z myślą o dziecięcym czytelniku książkę *Opowieści o tym, co w życiu ważne* (2023b)⁵. Ukazany w niej dziecięcy punkt widzenia (scenki z życia rodzeństwa) wynikający z dziecięcych narracji, dziecięcego filozofowania jest ukłonem w stronę dziecięcej wrażliwości i niegasnącego zaintrygowania światem, które powinny być szczególnie pielęgnowane przez dorosłych opiekunów. Uniwersalne wartości, o których mowa w Konwencji o prawach dziecka (m.in. szacunek, wolność, godność, pokój, odwaga, odpoczynek), stają się unaocznione poprzez codzienne konkretne zdarzenia.

2. Adaptując klasykę – *Król Maciuś Pierwszy* Janusza Korczaka i *Jak ciężko być królem* Iwony Chmielewskiej

Książka obrazkowa Iwony Chmielewskiej *Jak ciężko być królem* jest utworem skomplikowanym semiotycznie i wymyka się prostym kategoryzacji gatunkowej. Utwór może być postrzegany jako adaptacja oryginalnego testu Korczaka *Król Maciuś Pierwszy* – precyzyjny z niego wybór, „esencja” treści współgrających z przekazem wizualnym. Chmielewska swoją pracą przypomina o unikatowości i ponadczasowości książki Korczaka, napisanej przed 100 laty, dającej podłoże międzynarodowym standardom w zakresie ochrony podmiotowości dzieci. Utwór Korczaka można traktować jako dzieło będące punktem wyjścia do rozważań toczących się od zarania XX wieku po dzień dzisiejszy nad miejscem i rolą dziecka w społeczeństwie. Ponadto w lekturze o Maciusiu zauważyć należy zaakcentowaną ideę samorządności, zaangażowania

4 Odwołanie się do art. 23 Konwencji o prawach dziecka, w którym jest mowa, że wszystkie dzieci mają takie samo prawo do zabawy, nauki czy dobrego traktowania, nawet jeżeli są chore lub niepełnosprawne.

5 Inne adresowane do dzieci książki tego autora: *Opowieść o tym, co daje moc* (2023a), *Wielcy przyjaciele dzieci* (2023c).

w dobro społeczne (klasy, szkoły, małej społeczności lokalnej), co umożliwia odczytanie jej jako lekcji edukacji obywatelskiej. Autorka swoją książką uczyniła ukłon w stronę utworu Korczaka, przypominając postawione w nim ponadczasowe pytania o odpowiedzialność za innych w trakcie sprawowania wysokiego urzędu; o istotę królowania – po co jest się królem.

Maciuś w obu opowieściach – oryginale i adaptacji – próbuje zrozumieć, czym jest władza, demokracja, jest w tym jednak samotny i przez to bezradny. Korona, która jest czytelnym symbolem władzy, u Chmielewskiej jest nade wszystko ciężarem, przytłacza, jest opresyjna. Wymowne ilustracje w *picturebooku* toczą uzupełniającą się narrację. Wyzwaniem może być ich ponazywanie, kiedy np. widzimy jak na olbrzymim krześle-tronie siedzi malutki Maciuś, a ów tron stoi na koronie. Maciuś ma spuszczoną głowę, widać, że jest zafrasowany, nie przypomina beztroskiego dziecka. „Maciuś jest mały [...], jakże on może być królem” – głosi opis. Kolorowe zdjęcie Maciusia powtarzające się w całej książce Chmielewskiej to jedna edytowana fotografia samego Janusza Korczaka (Henryka Goldszmita), opublikowana w pierwszym wydaniu książki z 1923 roku. Ważny w kontekście biograficznym Korczaka jest cytat, którym opatrzone zostało to zdjęcie: „kiedy byłam taki, jak na tej fotografii, sam chciałem zrobić to wszystko, co tu napisane. A potem zapomniałem, a teraz jestem stary”. Tworząc *Jak ciężko być królem*, wydaje się, że autorka spełniła marzenie Korczaka, czyniąc go w pewien sposób bohaterem. Wielki pedagog i jego bohater Król Maciuś to jedna osoba, tak samo zatroskana w obliczu ogromu odpowiedzialności, z jaką wiązać powinna się władza. Stary Doktor zawarł w niej swoje niepokoje, marzenia, codzienność i przecucie tragicznej śmierci. W *Królu Maciusiu Pierwszym* działania młodego króla kończą się porażką. Pomimo tego ważny staje się podejmowany przez niego proces myślowy, jego dobre chęci, stawianie pytań. To czyni go bohaterem i za to może być pamiętany przez kolejne 100 lat.

Książka o Królu Maciusiu jeszcze raz przypomina przesłanie Korczaka, że nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest. Mimo wszystko opowieść Chmielewskiej zdecydowanie bardziej niż oryginał oferuje nadzieję. Artystka kończy książkę wyobrażonym spotkaniem Maciusia i Janusza Korczaka. Fantazja autorki sadza ich razem w konarach drzew, pozwalając młodemu królowi ponownie przez chwilę być dzieckiem z prawem do błędów, chłopcem, który otrzymuje wsparcie od troskliwego opiekuna. Takie zakończenie otwiera szerokie pole do interpretacji. W kontekście praw dziecka ważne staje się przywołanie licznych artykułów konwencji, które traktują o konieczności zapewnienia dzieciom opieki, ochrony, pomocy w trudnych sytuacjach (m.in. wojny, adopcji).

3. Prawo do ochrony przed dyskryminacją

Część opowiadań z serii „Bezpieczne Dziecko” wydawanych przez Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne nawiązuje do standardów zapisanych w Powszechnej deklaracji praw człowieka i Konwencji o prawach dziecka, oferując treści mające na celu nade wszystko nieść pomoc młodemu czytelnikowi w sytuacji zmagania się z przemocą i dyskryminacją w najbliższym środowisku dziecka (m.in. w szkole, grupie rówieśniczej). Artykuł 1 Powszechnej deklaracji praw człowieka rozpoczyna się od słów: „Wszystkim ludziom przysługują takie same prawa, co wynika z samego faktu bycia człowiekiem. Jesteśmy jednakowo uprawnieni do korzystania z tych praw, nikt nie może być dyskryminowany w tym względzie”. Tak samo nadrzędnymi zasadami Konwencji o prawach dziecka są: brak dyskryminacji i najlepszy interes dziecka jako bazowe czynniki wszelkich działań dotyczących dzieci. W serii książek „Bezpieczne Dziecko” warto zwrócić uwagę na opowiadanie Catherine DePino *Śmierzący ser* (2007) oraz takie publikacje Elżbiety Zubrzyckiej, jak *Powiedz komuś* (2004) czy *Słup soli* (2007). W każdym z wymienionych opowiadań zauważalne jest przesłanie wynikające z działań i treści dialogów bohaterów, że wychodzenia ze znieczulicy, reagowania na krzywdę, szacunku i troski o bliźnich uczy się dziecko w rodzinnym domu.

Opowiadaniem terapeutycznym jest również *Nie daj się gnębić* Magdaleny Młodnickiej (2010), wydane w serii „Wielkie Problemy Małych Ludzi”, a tytułowy „wielki problem” to narastające sprawianie bólu jednej osobie z klasy przez drugą – szkolnego dręczyciela. Książka oprócz obyczajowej historii ze szkolnej ławki oferuje konkretne wskazówki, jak powiedzieć stop dyskryminacji. Akcent jest położony na szukanie wsparcia w otoczeniu i potrzebie, wręcz konieczności reakcji tegoż otoczenia. Sylwia Jaskulska i Wiesław Poleszak w swoich badaniach dowodzą, jak bardzo wzajemna akceptacja uczniów w klasie zależy od nauczyciela wychowawcy (Jaskulska i Poleszak, 2015). Rozmowa o wartościach, uzgodnienie i zapisanie wspólnych, może stanowić dobry początek w budowaniu wspólnoty szkolnej, jak też przykład działania prewencyjnego wobec wykluczenia z grupy osób, które z różnych powodów się w niej wyróżniają.

Kolejna pozycja – leksykon Emmy Strack i Marii Frade *Dyskryminacja. Powiedz: stop!* (2021) – samym swoim tytułem staje się protestem przeciwko szeroko rozumianej dyskryminacji. Książka została podzielona na pięć bloków tematycznych przedstawiających najczęstsze rodzaje dyskryminacji ze względu na pochodzenie, wygląd, tożsamość, przynależność grupową i stan zdrowia. Dwie tezy w opowiadaniu wydają się szczególnie znaczące: nie ma czegoś takiego jak dyskryminacja na drobną skalę, gdyż ona zawsze eskaluje, oraz jak znamienne jest uważność dorosłych na przekaz wartości, refleksyjność, w jaki sposób formułują komunikaty, czy nie tworzą barier, krzywdzących ocen i porównań.

4. Prawo do wolności nauki

Prawo dziecka do nauki⁶ znalazło swoje miejsce w książce należącej do innej, znacznej i ważnej na polskim rynku serii wydawniczej „Wojny Dorosłych – Historie Dzieci”. Mowa o książce Renaty Piątkowskiej *Która to Malala* (2015). Znana współcześnie aktywistka Malala Yousafzai, walcząca o równy dostęp dzieci, szczególnie dziewczynek zamieszkujących kraje muzułmańskie do edukacji, najmłodsza laureatka Pokojowej Nagrody Nobla, zostaje w książce ukazana jako dziecko, którego pojedynczy głos zaczyna mieć potężną siłę. Głos Malali konsekwentnie skupiony na respektowaniu prawa człowieka i dziecka do edukacji, wolności słowa, przekonań, usłyszał cały świat, a Malala stała się tym samym symbolem walki z dyskryminacją i fanatyzmem. Podejmowane przez nią działania na rzecz innych dzieci polegały głównie na korespondowaniu z nimi, dodawaniu im odwagi słowem, udzielaniu informacji. Znamienne jest, że w 2018 roku ukazała się książka obrazkowa napisana przez samą Malalę – *Malala i jej czarodziejski ołówek* (Yousafzai, 2018). Autorka i zarazem bohaterka opowieści manifestuje w niej znaczenie głosu dzieci, idei ich społecznego zaangażowania. Przekonuje, że słowo pisane, w opowiadaniu symbolizowane przez zwykły ołówek, może być potężną bronią, która używana konsekwentnie ma magiczną moc zmieniania świata.

Od września 2021 roku w propozycjach lektur do edukacji wczesnoszkolnej pojawiła się książka Julity Grodek *Mania – dziewczyna inne niż wszystkie* (2017). Lektura umożliwia poznanie życiorysu naszej rodaczki naukowczyni Marii Skłodowskiej-Curie wraz z szerokim kontekstem społeczno-historyczno-politycznym. Oprócz faktów dotyczących badań Marii nad promieniotwórczością, ciekawostek dotyczących rozwoju motoryzacji i norm modowych książka może stać się przyczynkiem do rozważań nad utrudnionym dostępem kobiet do edukacji w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku. Maria została ukazana jako kobieta odważna, zdeterminowana w podejmowaniu pracy, niezważająca na plotki i konwenanse. Julita Grodek ukazuje ją jako wzór kobiety mądrej, przedsiębiorczej, przebojowej, godzącej liczne role społeczne.

Postać Skłodowskiej przez pokolenia obrastała mitem, aby ostatecznie stać się ikoną popkultury. W niniejszej propozycji lektury szkolnej Maria jest niemalże kryształowa w swej waleczności, mądrości i inwencji twórczej. Warto zaznaczyć wielowymiarowość tej książki i wskazać w trakcie jej opracowywania na znaczenie dzieciństwa młodej noblistki jako bazy formułującej habitus decydujący o jej dalszych wyborach. Dzieciństwo Mani i podejmowany już w tym okresie przez nią trud uważnej obserwacji

6 W Konwencji o prawach dziecka w artykułach 28–29 czytamy: „Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności: uczynią nauczanie podstawowe obowiązkowym i bezpłatnym dla wszystkich. [...] Państwa-Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na: rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka”.

rzeczywistości może stać się pomostem łączącym bohaterkę ze współczesnym dziecięcym czytelnikiem. W sposób anegdotyczny zaakcentowana została jej pracowitość, konsekwencja poczytań, odwaga do bycia sobą, wreszcie wielowymiarowość społecznej roli kobiety. Tak prezentowane treści stanowić mogą dobrą bazę do budowania osobowości wychowanka z akcentem na doniosłość i konieczność prawa do uczenia się przez całe życie. Prezentowane biografie znanych ludzi nauki czy sztuki, wydobywające znaczenie ich dzieciństwa – często odległego historycznie, ale jednak z wieloma punktami wspólnymi (ciekawość świata, potrzeba radosnej zabawy czy bezpiecznego domu), w najnowszej polskiej literaturze dla dzieci stają się tematem popularnym⁷. Pamiętanie i szerzenie wiedzy o postaciach, które miały wpływ na zmianę losów historii, popychały świat nauki i myśli humanistycznej do przodu, nie zapominając nade wszystko, aby dbać o człowieczeństwo w człowieku, jest nieustannym zadaniem pedagoga, wychowawcy.

Zakończenie

Światowy ruch na rzecz praw dziecka kształtować się zaczął u zarania XX wieku. W Polsce bezsprzecznie prekursorem i obrońcą praw dziecka był Janusz Korczak – pedagog, który jako jeden z pierwszych w swoim czasie uznał dziecko za pełnoprawną istotę, z przynależnymi jej podmiotowością, godnością, szacunkiem. Dziś świadomych obywateli krajów demokratycznych nie dziwi przestrzeganie praw człowieka i dziecka, co nie oznacza, że niemal codziennie nie dochodzi do ich łamania.

Podkreślać nieustannie należy, że prawa dziecka to prawa człowieka, zajmując się prawami dziecka, zajmujemy się prawami człowieka. Zaznaczyć należy również, że dziecku jako podmiotowi rozwijającemu się psychicznie i fizycznie należy się szczególna opieka i ochrona (w tym prawna) wspierająca go w dorastaniu. Ponadto, rozumując szerzej, Konwencja o prawach dziecka jest narzędziem, które chroniąc prawa dziecka, zaznacza wagę unikatowego czasu dzieciństwa w całym cyklu życia człowieka, dzieciństwa stanowiącego bazę do stawania się świadomym obywatelem, a nade wszystko człowiekiem godnym tego miana.

Celem wybranych do analiz książek było uczynienie tematyki praw dziecka bardziej czytelną dla współczesnego młodego odbiorcy. Opowiadają one o współczesnych wydarzeniach rozgrywających się w znanych dziecku przestrzeniach, ich bohaterami były dzieci, a wybrany artykuł Konwencji o prawach dziecka obudowany był w namacalne przykłady z codziennego ich życia.

7 Patrz twórczość A. Czerwińskiej-Rydel, m.in. *W poszukiwaniu światła. Opowieść o Marii Skłodowskiej-Curie* (2017) czy *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku* (2023).

Wśród poddanych analizom utworów zauważalne są takie, które powstały intencjonalnie z myślą o zaakcentowaniu praw dziecka w życiu codziennym współcześnie i których przedmiot rozważań wyraźnie zauważalny jest już w samym tytule (m.in. *Mam prawo i nie zawaham się go użyć czy Moje prawa ważna sprawa!*). W pozostałych publikacjach temat praw dziecka jest nie mniej istotny, mimo że nie stanowi głównego przedmiotu pracy, co także nie jest widoczne w tytule (m.in. *Jak ciężko być królem; Mania, dziewczyna inna niż wszystkie, Która to Malala?*).

Na polskim rynku obecnych jest wiele książek, oprócz poddanych analizom wybranych intencjonalnie jako posiadających szczególny potencjał edukacyjny stanowiący materiał do dydaktycznych opracowań, w których problematyka praw dziecka podejmowana jest incydentalnie. Pojawia się w kontekście tematów trudnych, tabu (choroby, przemocy w rodzinie, uchodźstwa, wojny)⁸.

Warto zauważyć jednocześnie, że istnieje wiele scenariuszy zajęć odnoszących się do dziecka i jego praw, w których autorzy dzielą się swoimi rozwiązaniami metodycznymi w obszarze treści nauczania edukacji wczesnoszkolnej⁹. W żadnym jednakże nie została wykorzystana literatura najnowsza wskazana w niniejszym tekście. W kilku konspektach zajęć powtarzają się aktywności proponowane wokół wiersza Tadeusza Kubiaka *W kraju Baj-Baju* czy Marcina Brykczyńskiego *O prawach dziecka*. Stąd też dobrym pomysłem na dalsze badania naukowe może być analiza zastanych scenariuszy zajęć umieszczonych na licznych stronach internetowych pod kątem wykorzystania w nich utworów prozatorskich bądź poetyckich czy też próba odpowiedzi na pytanie, jak i jaka literatura piękna i popularna jest wykorzystywana do konstruowania scenariuszy zajęć szkolnych podejmujących problematykę praw, ale i obowiązków dziecka.

Jestem przekonana o konieczności znajomości proponowanych w niniejszym tekście pozycji sprzyjających lepszej komunikacji z dziećmi w odniesieniu zarówno do ich praw, jak i obowiązków. Uważam, że ich metodyczne opracowanie jest pomysłem, który dobrze byłoby rozwinąć, zwracając uwagę na obie te kwestie – praw i obowiązków. W tym kontekście nie mogę zgodzić się z Kasdepkiem, który w swojej książce *Mam prawo!* (celowo nieuwzględnionej przeze mnie w powyższych analizach) zaznacza, że temat praw dziecka jest zupełnie odrębny od kwestii jego obowiązków¹⁰. Mimo

8 Wymienić można m.in.: A. Grabowski, *Biuro dzieci znalezionych* (2022), G. Kuijer, *Książka wszystkich rzeczy* (2016), P. Lindenbaum, *Pudle i frytki* (2017), A. Suchowierska, *Mat i świat* (2015).

9 Gotowe scenariusze są dostępne m.in. na stronach: <https://brpd.gov.pl/scenariusze-zajec/>; <http://www.edukacja.edux.pl/p-10738-jestesmy-dziecmi-mamy-swoje-prawa-scenariusz.php>; https://sp58katowice.pl/phocadownload/prawa_dziecka/scenariusz-pd.pdf; <https://przedszkolankowo.pl/2019/01/13/maly-czlowiek-duza-sprawa-maly-czlowiek-ma-swe-prawa-scenariusz-zajec/>. Scenariusze lekcji zawarte są również w publikacji: Falkowska i in., 2012.

10 Pierwszą polską książką ściśle poświęconą prawom dziecka była *Mam prawo!* Grzegorza Kasdepkego (2007). Od czasu jej pierwszego wydania (2007) minęło wiele lat i pojawiło się wiele innych. Jako że Krystyna Zabawa dokonała bardzo skrupulatnej analizy krytycznej książki Kasdepkego, pozwolę sobie

że prawa dziecka nie mogą zależeć od wypełniania obowiązków, gdyż wynikają z samego faktu narodzin i bycia człowiekiem, waga obowiązków wydaje się istotna w życiu rodzinnym, społecznym. Korzystanie z praw nie powinno napotykać innych granic niż tylko takie, które zapewniają korzystanie z tych samych praw innym ludziom. Znane powiedzenia, wynikające z imperatywu moralnego Immanuela Kanta, że moja wolność kończy się tam, gdzie zaczyna się prawo do wolności drugiego człowieka, czy mogą być sobą, o ile nie obrażam drugiego, pozostają nadal aktualne. Tak więc właściwe rozumienie swoich praw staje się lekcją szacunku dla bliźniego. Mając prawo do szacunku, musimy pamiętać, że tak samo ma je inny człowiek – rodzic, nauczyciel, kolega, koleżanka. Znajomość praw to stawianie wymagań przede wszystkim sobie: mając prawo do błędów, mamy też obowiązek ich naprawiania.

Bibliografia

- Ariès, P. (1995). *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* (M. Ochab, tłum.). Marabut.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2020). Dzieciństwo: projekt w kryzysie. *Kultura i Edukacja*, 64(3), 5–25.
- Cackowska, M. (2017). Współczesna książka obrazkowa – pojęcia, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy. W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska i J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* (s. 11–49). Instytut Kultury Popularnej.
- Chmielewska, I. (2011). *Pamiętnik Blumki*. Media Rodzina.
- Chmielewska, I. (2018). *Jak ciężko być królem. Według powieści Janusza Korczaka „Król Maciuś Pierwszy”*. Muzeum Historii Żydów Polskich Polin, Wydawnictwo Wolno.
- Czerwińska-Rydel, A. (2017). *W poszukiwaniu światła. Opowieść o Marii Skłodowskiej-Curie*. Literatura.
- Czerwińska-Rydel, A. (2023). *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku*. Wydawnictwo Literatura.
- Czerwińska-Rydel, A. i Piątkowska, R. (2014). *Moje prawa, ważna sprawa!* Literatura.
- deMause, L. (1974). The evolution of childhood. *The Journal of Psychohistory*, 1(4), 503–575.
- DePino, C. (2007). *Śmierdzący ser* (E. Zubrzycka, tłum.). GWP.
- Falkowska, E., Miłowska, M., Połowniak, M. i Skrabska, A. (red.). (2012). *Prawa dziecka. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*. Polski Komitet Narodowy UNICEF.
- Grabowski, A. (2022). *Biuro dzieci znalezionych*. Literatura.

jedynie zaznaczyć, zgadzając się z badaczką, że książka Kasdepkego zawiera liczne ogólniki i nierozwinięte myśli (Zabawa, 2015). W mojej opinii pomysł dyskusji o prawach dziecka przeniesionej na scenę szkolnego teatryku jest sztuczny w wielu obszarach: dialogach, sytuacjach, dowcipie. Nie jestem przekonana do kogo (dziecka? pedagoga?) są w stanie przemówić przedziwna scena porwania kukielek nawiązująca do uprowadzenia dzieci czy pourywane dialogi. O Januszu Korczaku zaś dowiadujemy się tylko tyle, że jest patronem szkoły, w której dzieje się akcja książki.

- Grodek, J. (2017). *Mania, dziewczyna inna niż wszystkie*. Zuzu Toys.
- Jarosz, E. (2013). Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych. *Studia Edukacyjne*, 24, 89–101. <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/e5d481da-41b6-4a7f-a425-c4b01fcf0111/content>
- Jarosz, E. (2019). Partycypacja społeczna dzieci –współczesna odsłona dyskursu. Kontestacja i kontradziałanie wobec społecznej ekskluzji dzieci. *Kultura i Edukacja*, 1(123), 27–44. <https://doi.org/10.15804/kie.2019.01.02>
- Jaskulska, S. i Poleszak, W. (2015). Wykluczenie rówieśnicze. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*. Wybrane konteksty (s. 155–175). TheQ studio.
- Jenks, C. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa (M. Kościelniak, tłum.). W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 111–134). Wydawnictwo WAM.
- Kasdepke, G. (2007). *Mam prawo czyli Nieomal wszystko, co powinniście wiedzieć o prawach dziecka, a nie macie kogo zapytać!* Wydawnictwo G+J RBA.
- Krajewski, M. (2003). *Kultury kultury popularnej*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuijjer, G. (2016). *Książka wszystkich rzeczy* (J. Jędryas, tłum.). Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Lindenbaum, P. (2017). *Pudle i frytki* (K. Skalska, tłum.). Zakamarki.
- Marszałek, M. (2011). *Dzieci ulicy a obraz dzieciństwa XXI w.* W: M. Michel (red.), *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne* (s. 43–56). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Matras-Mastalerz, W. (2018). *Dyskusyjny klub książki. Iwona Zabielska-Stadnik, Małgorzata Węgrzecka, Masz prawa, człowieku*, Wydawnictwo Tamaryn, Jabłonna 2014. Instytut Książki. <https://instytutksiazki.pl/files/upload/files/Konspekty%20DKK/konspekt%20DKK%20zabielska%20stadnik%20v2.pdf>
- Michalak, M. (2015). Wstęp. W: S.W. Stadniczeńko (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)* (s. 9). Biuro Rzecznika Praw Dziecka. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/konwencja_o_prawach_dziecka_-_komentarz_e-book.pdf
- Michalak, M. (2023a). *Opowieści o tym, co daje moc*. IBIS.
- Michalak, M. (2023b). *Opowieści o tym, co w życiu ważne*. IBIS.
- Michalak, M. (2023c). *Wielcy przyjaciele dzieci*. Dwukropek.
- Młodnicka, M. (2010). *Nie daj się gnębić. Książka, która dodaje siły*. Jedność.
- Olech, J. (2014). *Mam prawo i nie zawaham się go użyć!* Wytwórnia.
- Ostrowicka, B. (2012). *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*. Wydawnictwo Literatura.
- Palmer, S. (2007). *Toksyczne dzieciństwo. Jak współczesny świat krzywdzi nasze dzieci i co możemy zrobić, aby temu zapobiec* (B. Długajczyk, tłum.). Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Piątkowska, R. (2015). *Która to Malala?* Literatura.
- Postman, N. (1994). *Disappearance of childhood*. Vintage Books.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem — przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1, 13–26.

- Stadniczeńko, S.L. (red.). (2015). *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/konwencja_o_prawach_dziecka_-_komentarz_e-book.pdf
- Stalfelt, P. (2011). *Twoje prawa ważna sprawa* (I. Jędrzejewska, tłum.). Czarna Owieczka.
- Strack, E. i Frade, M. (2021). *Dyskryminacja. Powiedz: stop!* (T. Swoboda, tłum.). Adamada.
- Suchowierska, A. (2015). *Mat i świat*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Szlendak, T. (2005), Komerccjalizacja dzieciństwa. Kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowywania dzieci w kulturze konsumpcji. *Kultura i Edukacja*, 2, 20–28. <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/948/T.%20Szlendak%2C%20Komerccjalizacja%20dzieci%20stwa.pdf?sequence=1>
- Waloszek, D. (2003). Dziecko. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 1* (s. 883–895). „Żak”.
- Węgrzecka, M. i Zabielska-Stadnik, I. (2014). *Masz prawa, człowieku*. Tamaryn.
- Yousafzai, M. (2018). *Malala i jej czarodziejski ołówek* (A. Mietlicka-Osadowska, tłum.). Tekturka.
- Zabawa, K. (2015). Prawa dziecka w utworach literackich dla najmłodszych. *Horyzonty Wychowania*, 14(31), 203–218. <https://doi.org/10.17399/HW.2015.143111>
- Zimmerer, K. (2012). *Zwyczajny dzień*. Wydawnictwo W.A.B.
- Zubrzycka, E. (2004). *Powiedz komuś*. GWP.
- Zubrzycka, E. (2007). *Słup soli. Jak powstrzymać szkolnych dręczycieli*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



Bożena Sieradzka-Baziur

orcid.org/0000-0002-4214-7268

e-mail: bozena.sieradzka@ignatianum.edu.pl

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Wypowiedzi formujące w rodzinie w świetle artykułów pedagogicznych Janusza Korczaka i współczesnych dialogów rodziców z dziećmi

Formative Statements in the Family in the Light of Janusz Korczak's Pedagogical Papers (1919–1939) and Contemporary Dialogs between Parents and Children

KEYWORDS ABSTRACT

linguistic communication, formative statements, family, upbringing in the family, Janusz Korczak

The article presents selected formative statements in the family excerpted from Janusz Korczak's texts and from contemporary dialogues between parents and children, in order to sensitize them to the importance of the language they use in the process of communicating with their daughters and sons and to encourage researchers dealing with linguistic pragmatics to undertake broader analyzes on this issue. The research problem of the article is within the question: What is the structure and semantics of formative statements in the family from a historical and contemporary perspective? The method used in the work is a semantic and a pragmatic analysis of an old scientific text and contemporary statements of users of our language, conducted from the perspective of family sciences as a scientific discipline. Formative statements of a negative nature that predominate in the analyzed material are an expression of parental control relating to the actions of their son or daughter, their children's feelings or their negative assessment, because the deep structure of these linguistic constructions hides violence due to their strong manipulation potential. Positive formative statements give children the strength to act and are a source of encouragement and support.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

komunikacja
językowa,
wypowiedzi
formujące, rodzina,
wychowanie
w rodzinie, Janusz
Korczak

W artykule zostały zaprezentowane wybrane wypowiedzi formujące w rodzinie wyekscerpowane z tekstów Janusza Korczaka oraz ze współczesnych dialogów rodziców z dziećmi. Artykuł ma na celu uwrażliwienie rodziców na wagę języka, jakiego używają w procesie komunikowania się ze swoimi córkami i synami oraz zachęcić badaczy zajmujących się pragmatyką językową do podjęcia szerszych analiz dotyczących tego zagadnienia. Problem badawczy artykułu mieści się w obrębie pytania: Jaka jest struktura i semantyka wypowiedzi formujących w rodzinie z perspektywy historycznej i współczesnej? Metoda wykorzystana w pracy to analiza semantyczna i pragmatyczna wypowiedzi użytkowników języka zawartych w tekście naukowym z pierwszej połowy XX wieku oraz współczesnych wypowiedzi prowadzona z perspektywy nauk o rodzinie jako dyscypliny naukowej. Wypowiedzi formujące o charakterze negatywnym, które przeważają w analizowanym materiale, są wyrazem kontroli rodzicielskiej odnoszącej się do działania syna lub córki. Dowodzą negatywnej oceny zachowań dzieci, ponieważ w głębokiej strukturze tych konstrukcji językowych kryje się przemoc, na co wskazuje tkwiący w nich silny potencjał manipulacyjny. Wypowiedzi formujące o charakterze pozytywnym dają dzieciom siłę do działania, są źródłem otuchy i wsparcia.

Wstęp

W dorobku Henryka Goldszmita (znanego pod pseudonimem: Janusz Korczak) (1878?–1942), wybitnego żydowsko-polskiego teoretyka i praktyka pedagogiki, jest ponad 20 napisanych w języku polskim książek dla dzieci, kilkadziesiąt cenionych rozpraw i artykułów pedagogicznych, ponad 1000 tekstów publicystycznych, wiele listów, a także *Dziennik*, który powstał w getcie¹. Dorobek ten stał się przedmiotem badań pedagogów, psychologów, socjologów i przedstawicieli innych nauk². Teksty znanego pedagoga obfitują w wielkie bogactwo treści, interesujących także z perspektywy językoznawstwa. Z analizy dzieł pedagogicznych Korczaka wynika, że prowadził on systematyczne badania nad językiem, o czym świadczą zamieszczone w nich liczne wypowiedzi zapożyczone z żywej mowy współczesnych mu użytkowników

1 Ukazał się już ostatni z 15 tomów *Dzieł* J. Korczaka. Komitet redakcyjny *Dzieł* tworzą: Hanna Kirchner, Marta Ciesielska, nieżyjący już Aleksander Lewin oraz Stefan Wołoszyn. Tomy od 1 do 10 oraz 12 wydawała Oficyna Wydawnicza Latona, pozostałe Instytut Badań Literackich PAN. W przygotowaniu jest tom ostatni zawierający indeksy.

2 Zbiór opracowań poświęconych życiu i dokonaniom wielkiego pedagoga jest bardzo obszerny. Zasadniczą część danych zawarta jest zestawieniach bibliograficznych, por.: Bronikowska, 1978; Falkowska, 1989; Lewin, 1985.

języka oraz opisy zachowań niewerbalnych dzieci i dorosłych (por. Sieradzka-Baziur, 2022). W niniejszym opracowaniu zaprezentuję zagadnienie, które nigdy nie stało się przedmiotem szerszych dociekań naukowych, a mianowicie semantykę wybranych wypowiedzi rodziców kierowanych do dzieci zawartych w tekstach publicystycznych wielkiego pedagoga i porównam te konstrukcje językowe ze współczesnymi wypowiedziami rodziców.

Założenia metodologiczne

Andrzej de Tchorzewski pisał, że rodzina to „szczególny i niepowtarzalny byt społeczny, którego istotą jest humanistyczny charakter zdeterminowany niepowtarzalnością występujących w niej podmiotów” (2015, s. 25). Na przestrzeni wieków uległa licznym przeobrażeniom, uwarunkowanym procesami społeczno-ekonomicznymi i kulturowymi. Rodzina jest strukturą i to, co jest w niej niezmiennie, to oddziaływanie na siebie jej członków, a jednym z jego wymiarów jest proces wychowywania, czyli zespół działań podejmowanych przez rodziców, mających na celu wszechstronny rozwój syna lub córki, wzbogacanie ich osobowości, wspieranie w odnalezieniu sensu życia, pomoc w samorealizacji, przygotowanie do życia w społeczeństwie. Jednym ze sposobów oddziaływania wychowawczego jest używany przez rodziców język, który może być nacechowany pozytywnie lub negatywnie.

W artykule zostały zaprezentowane wybrane wypowiedzi formujące używane przez rodziców na początku XX wieku. Porównano je z adekwatnymi semantycznie konstrukcjami językowymi używanymi na początku XXI wieku, aby uwrażliwić rodziców na znaczenie języka, którego używają w procesie komunikowania się ze swoimi córkami i synami oraz zachęcić badaczy zajmujących się pragmatyką językową do podjęcia szerszych analiz dotyczących tego zagadnienia. Problem badawczy artykułu mieści się w obrębie pytania: Jaka jest struktura i semantyka wypowiedzi formujących w rodzinie z perspektywy historycznej i współczesnej? Metoda wykorzystana w pracy to analiza semantyczna i pragmatyczna wypowiedzi użytkowników języka zawartych w tekstach pedagogicznych z pierwszej połowy XX wieku oraz wypowiedzi współczesnych prowadzona z perspektywy nauk o rodzinie jako dyscypliny naukowej.

Podstawą materiałową mojego opracowania są teksty pedagogiczne zamieszczone w trzynastym tomie *Dzieł* Korczaka (2017) oraz wypowiedzi formujące używane współcześnie. W analizowanym przeze mnie tomie, zawierającym publikacje Starego Doktora z lat 1919–1939, znalazły się teksty z wydawnictw periodycznych, publikowane w językach polskim, hebrajskim oraz jidysz, a także kilka tekstów, które ukazały się w wydawnictwach zwartych. Teksty obcojęzyczne zostały podane w tłumaczeniu na język polski (por. Cichy, 2017, s. 378). Tematyka artykułów zawartych w tym

zbiorze oscyluje wokół zagadnień odnoszących się głównie do opieki nad dzieckiem, jego wychowania – i w niewielkim także zakresie – do jego kształcenia. Zbiór obejmuje 59 tekstów publikowanych wcześniej w czasopismach pedagogicznych i innych wydawnictwach periodycznych, takich jak np. „Głos Nauczycielski”, „Opieka nad Dzieckiem”, „Rocznik Pedagogiczny”, „Dziecko”, „Dziecko i Matka” i wielu innych. Przedmiotem moich analiz jest 36 artykułów pedagogicznych z analizowanego tomu napisanych przez Korczaka oryginalnie w języku polskim, gdyż badane są konstrukcje językowe charakterystyczne dla polszczyzny początku XX wieku.

Współczesny materiał badawczy poddany analizie to wypowiedzi formujące zaczerpnięte z żywej mowy, pozyskane przeze mnie w trakcie badań sondażowych przeprowadzonych wśród studentów Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie w 2023 roku. Uzupełniające źródło danych to najnowsze prace odnoszące się między innymi do procesu komunikowania się rodziców z dziećmi, w których zostały zawarte wypowiedzi językowe wywierające wpływ na zachowania człowieka (Kozak i Wasilewski, 2022; Majewska, 2023).

Wypowiedzi formujące jako sposób oddziaływania na zachowania człowieka

Język odgrywa kluczową rolę w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i duchowym, jest odzwierciedleniem sposobu widzenia świata przez osobę mówiącą, a także własnego ja, będąc nie tylko najdoskonalszym narzędziem porozumiewania się, ale także potężnym narzędziem działania. Pełni on między innymi funkcję impresywną (określaną jako apelatywna, konatywna, nakłaniająca, perswazyjna), polegającą na wykorzystaniu rozkazów, nakazów, zakazów, apeli, zawołań, wskazówek, rad, prośb, gróźb i innych aktów mowy o tym charakterze w celu skłonienia odbiorcy do zachowania pożądanego przez nadawcę. Zagadnienie to, jak pisze Irena Szczepankowska, mieści się w obrębie badań z zakresu pragmatyki językowej (pragmalingwistyki), czyli kierunku badań lingwistycznych rozwijających się od lat 70. XX wieku w wyniku przeniesienia zainteresowań językoznawczych z relacji wewnątrzjęzykowych na stosunki między językiem a jego użytkownikami. Przedmiotem pragmatyki językowej są intencje językowe mówiących i środki językowe służące do ich realizacji. Pragmalingwiści zajmujący się tym zagadnieniem badają takie cele komunikacyjne użytkowników, jak informowanie, wyrażanie uczuć, wartościowanie zjawisk, kreowanie rzeczywistości, reklamowanie rzeczy i działań, manipulowanie odbiorcami, realizowanie aktów grzeczności (tj. dziękowanie, przeproszanie, pozdrawianie i wielu innych; por. Szczepankowska, 2011, s. 114–115, por. też Levinson, 2010; Kalisz, 1993). W obrębie badań pragmalingwistycznych mieszczą się także wypowiedzi rodziców i opiekunów kierowane do

dzieci w tym celu, aby formować ich charakter poprzez wpływanie na ich zachowania. Określam je mianem wypowiedzi formujących³ i dzielę na dwie grupy:

(1) Wypowiedzi formujące o charakterze pozytywnym, np. *Radzisz sobie doskonale! Rodzina musi trzymać się razem!*

(2) Wypowiedzi formujące o charakterze negatywnym, np. *Ani się waż! Chtopaki nie płaczą! Skaranie boskie z tymi dziećmi!*

Cechą charakterystyczną wypowiedzi formujących w środowisku rodzinnym jest ich powtarzalność. Są wywoływane z pamięci za pomocą fraz takich, jak: *Mama zawsze mówiła, że... Tata zawsze mówił, że...* lub podobnych znaczeniowo. Te powtarzane wypowiedzi formują charakter człowieka i – jak piszą Agnieszka Kozak i Jacek Wasilewski – „tworzą nam wzorce myślenia i działania, z którymi potem nieświadomie idziemy przez życie” (2022, s. 8). Autorzy słusznie stwierdzili, że dzieje się tak dlatego, gdyż:

Słowo stwarza i kształtuje nas, kiedy jesteśmy najbardziej wrażliwi i bezbronni. Słowo nadaje nam tożsamość, słowami ubieramy człowieka albo w siłę i poczucie własnej wartości, albo w oczekiwania społeczne, które wynikają z lęku przed oceną. Słowami ubieramy drugą osobę albo w zbroję do walki czy lekkość działania, albo w lęk, który unieruchamia. Lęk, który zatrzymuje intencję do działania, rozwoju, odkrywania nowego. To, co mówimy do dziecka, daje mu tożsamość, będącą rezerwuarem, z którego będzie korzystało w dorosłym życiu (Kozak i Wasilewski, 2022, s. 8).

Wypowiedzi formujące z tekstów Janusza Korczaka i współczesne wypowiedzi o takim charakterze

W analizowanych artykułach pedagogicznych Korczaka z lat 1919–1939 występują autentyczne, oryginalne wypowiedzi zaczerpnięte przez pedagoga z żywej mowy, będące świadectwem pracy ekscerpcyjnej badacza, który z uwagą obserwował rozwój języka dziecka od narodzenia i dorosłości, czynił systematycznie notatki, a swoimi obserwacjami dzielił się z czytelnikami czy słuchaczami wykładów. Wśród odnotowanych przez niego konstrukcji językowych kierowanych przez rodziców do dzieci zdecydowanie przeważają wypowiedzi formujące o charakterze negatywnym i, jak wynika z obserwacji zachowań językowych współczesnych rodziców w stosunku do dzieci, formujące wypowiedzi negatywne stanowią także zdecydowaną większość we współczesnych dialogach rodziców z dziećmi.

3 Podstawą utworzenia terminu „wypowiedzi formujące” stało się wyrażenie „formative years” (Li, 2024).

Oddam cię dziadowi.

Przykłady:

(1) Korczak pisze:

To też kara-groźba. Dziecko wierzy, że matka przepędzi na cztery wiatry, że ktoś zabierze, niekoniecznie dziad, a siła wroga, złośliwa i groźna. Pamiętać należy, że dom jest dla dziecka wyspą bezpieczną wśród morza nieznanych, pełnych zagadek i niebezpieczeństw sił i tajemnic [...] *Oddam cię dziadowi* to znaczy: wyrzeknę się, nie będę broniła, pójdziesz między tych, których się boisz, bo krzywdzą (2017, s. 127).

(2) „Mama mówi: *Oddam cię dziadowi*, albo nie: *Zostawię cię tu w ogrodzie*. Albo żart wesołego wujaszka: *Mama mi ciebie sprzedała – wyrzucę cię przez okno*” (Korczak, 2017, s. 229).

(3) „Niania mówi: *Zaprowadzę do lasu, wilki cię zjedzą*” (Korczak, 2017, s. 39).

Jak wynika z podanych wyżej przykładów zaczerpniętych z tekstów Korczaka, pedagog odnotował różne warianty wypowiedzi odnoszącej się do tego, że jeśli dziecko nie wykona czegoś, to rodzic czy inny dorosły opiekun nie będzie go bronić i zabiorą go jacyś obcy, których należy się bać. Na uwagę zasługuje wnikliwe i głębokie odczytanie przez Korczaka intencji komunikacyjnej rodzica, który krzywdzi swoimi słowami dziecko. Po stu latach ta wypowiedź formująca jest nadal obecna w języku dorosłego kierowanym do dziecka. Pojawia się ona w różnych wariantach: *Oddam cię dziadowi; Jak będziesz taka, taki, to pan (chłop, czarodziej, Baba Jaga) przyjdzie i cię zabierze*. Kozak i Wasilewski piszą, że inną intencją komunikacyjną tej wypowiedzi jest chęć podporządkowania sobie dziecka (por. 2022, s. 213).

Eksplicacja wypowiedzi formującej: *Oddam cię dziadowi* mogłaby przyjąć postać: ‘nie akceptuję cię takim, pozbędę się ciebie’; ‘twoje zachowanie nie podoba mi się, niech się tobą zajmie biedak z ulicy’; ‘ulegnij, podporządkuj się’; ‘nie posłuchasz, nie będę cię bronić przed obcymi’; ‘obcy są źli’.

Przestań się mazać!

Korczak zacytował wypowiedź formującą: *Przestań się mazać!* i stwierdził, że dorośli mają niechęć do łez dzieci (por. Korczak, 2017, s. 130). Dodał: „Czego jednak zupełnie zrozumieć nie mogę, to urazy, którą u wychowawcy wywołują łzy dziecka. Matka uderzyła – dziecko płacze, to ją gniewa; uderza po raz drugi, żeby przestało płakać” (Korczak, 2017, s. 130). Kozak i Wasilewski podali inne warianty tej wypowiedzi, przy czym zaznaczyli, że są to wypowiedzi kierowane do chłopców, por. *Chłopaki nie płaczą; Mażesz się jak jakaś baba; Nie maż się, bo nie jesteś cieniem* (por. 2022, s. 35–51). Wypowiedzi o tej semantyce są adresowane do dzieci obojga płci, por: np. *Nie bądź beksą!*

Eksplikacja tych wypowiedzi formujących mogłaby przyjąć postać: ‘nie wolno ci okazywać smutku w postaci nadmiernego płaczu’.

Zmartwiłeś mnie.

Korczak prezentuje intencję komunikacyjną ukrytą we frazie: *Zmartwiłeś*, pisząc: „w nędznej izbie nieszczęśliwa wdowa wychowuje poczciwe swe dzieci, które nie chcąc martwić mamusi, składają jej świadomie w ofierze całą radość życia, bledną, gasną, nikną w obawie przed karcącym spojrzeniem. „*Zmartwiłeś* – ależ to kara – surowa kara” (Korczak, 2017, s. 38–39). Marshall B. Rosenberg stwierdza, że rodzic, który wypowiada takie zdanie, zrzuca na swoją córkę lub swojego syna odpowiedzialność za swoje własne uczucia i wpędza je w poczucie winy:

Branie odpowiedzialności za cudze uczucia z pozoru może się wydawać przejawem chwalebnej troski. Można by sądzić, że dziecko troszczy się o rodziców i ma wyrzuty sumienia, gdy ojciec lub matka cierpi. Gdy jednak dzieci, które wzięły na siebie tego rodzaju odpowiedzialność, starają się dogodzić rodzicom, ich postępowanie nie wypływa z serca, lecz z chęci uwolnienia się od poczucia winy (Rosenberg, 2016, s. 75).

Eksplikacja zdania *Zmartwiłeś mnie* brzmi: ‘czuj się winny z tego powodu, że ja cierpię przez ciebie, i rób, co ja każę’.

Skąd brać na to wszystko?

Rodzice niejednokrotnie uskarżali się w obecności dzieci (i nieodmiennie to czynią) na wysokie koszty ich utrzymania. Korczak napisał:

(1) „Książki są drogie, zeszyty drogie; szkoła wymaga, żeby dzieci były czyste i schludnie ubrane, dobrze odżywiane, żeby piły tran i chodziły na spacer – *Skąd brać na to wszystko?*”

Prawda, dość często nie ma skąd brać” (Korczak, 2017, s. 65).

(2) „A nie kłam, hyclu, a bądź ostrożny; myślisz, że ojciec na ulicy pieniądze znajduje?” (Korczak, 2017, s. 62).

(3) „*Drzyj buty, drzyj!*” (Korczak, 2017, s. 124).

Takie uskarżanie się nie jest charakterystyczne tylko dla środowisk rodzin niezamożnych, gdyż także dobrze sytuowani rodzice dają niejednokrotnie do zrozumienia dzieciom, że ich utrzymanie jest kosztowne. Niewinne z pozoru zdanie: *Skąd brać na to wszystko?* w swojej głębokiej strukturze niesie przekaz: ‘Czuj się winny z tego powodu, że tyle kosztuje twoje utrzymanie i bądź posłuszny, bądź wdzięczny. To przecież ja zarabiam te pieniądze, a ty musisz się bardziej postarać’.

Poczekaj, powiem ojcu.

Korczak zauważył, że intencją matki, która mówi: *Poczekaj, powiem ojcu*, jest ukaranie dziecka i poinformowanie, że ojciec, który stosuje ostrzejsze środki wychowawcze, dowie się o przewinie dziecka, które nie jest wystarczająco posłuszne matce (por. Korczak, 2017, s. 126). Ona sama przyznaje się do swojej porażki wychowawczej, stawia się w pozycji osoby słabszej, zdolnej jednak do zemsty. Słyszac taką groźbę, dziecko postrzega ojca jak przeciwnika.

Obmyślanie ratunku jest niczym innym, jak niekiedy złożonym planem obronnym przed wrogiem. Dziecko musi dokładnie obmyśleć, kiedy i jak wejść do mieszkania, jak ułożyć postać i wyraz twarzy, jak się zachować, co powiedzieć. Dom rodzinny jak wrogi obóz, do którego wślizgnąć się musi ostrożnie, niepostrzeżenie, by uspić czujność, zdobyć podstępem, czego siłą osiągnąć nie może (Korczak, 2017, s. 126).

Wypowiedź formująca: *Poczekaj, powiem ojcu* niesie w swojej głębokiej strukturze informację: 'Postąpiłeś źle. Nie akceptuję tego. Ktoś inny cię ukarze. Masz się bać!'.

Skaranie boskie z tymi dziećmiakami.

Korczak zauważył, że wypowiedź *Skaranie boskie z tymi dziećmiakami* skierowana do dziecka ma charakter „fukania, gderania, zrządzenia” (por. Korczak, 2017, s. 128).

Matka nie dlatego mruczy lub skarży się wobec sąsiadów, że wierzy w wychowawczą wartość przemowy, a by ulżyć sobie. [...] Gdyby niewinna ta biadanina odbijała się jak groch o ścianę, można by się z nią pogodzić, sądzę jednak, że nie jest obojętną. Jest szemraniem poddania, zręczeniem się żądań w stosunku do dzieci, złożeniem broni (Korczak, 2017, s. 128).

Matka, wypowiadając te słowa, przekazuje myśl: 'Jesteś zły, bezwartościowy, nie mam sił, aby cię wychowywać. Bóg mnie tobą pokarał'.

Wskazane wyżej przykładowe, nacechowane negatywnie wypowiedzi formujące z artykułów pedagogicznych Janusza Korczaka, takie jak: *Oddam Cię dziadowi, Prze stań się mazać!; Zmartwiłeś mnie; Skąd brać na to wszystko?; Poczekaj, powiem ojcu; Skaranie boskie z tymi dziećmiakami* po stu latach od opublikowaniu tekstów pedagoga na ten temat charakteryzuje ciągłość językowa w zakresie używania tych konstrukcji. Jak wynika z obserwacji językowych, badań sondażowych na ten temat i opracowań z zakresu pragmatyki językowej te wypowiedzi formujące są żywym elementem składowym współczesnych dialogów rodziców i opiekunów z dziećmi.

Jeśli chodzi o inne, nieomówione powyżej, a współcześnie używane wypowiedzi formujące, to ich korpus jest bardzo obszerny, a semantyka złożona.

Tabela 1. Grupy znaczeniowe negatywnych wypowiedzi formujących

Wybrane współczesne negatywne wypowiedzi formujące	Eksplicacja znaczeniowa
(1) <i>A nie mówilem?; Doigrałeś się; Ani się waży!; Gdyby kózka nie skakała, to by nóżki nie złamała; Gdybyś mnie posłuchał, to by się to nie stało; Kto wieczorem skacze, ten rano płacze; Nie biegaj, bo się przewrócisz!; Uwważaj, jak idziesz!; Żebyś nie musiał się za siebie wstydzić!</i>	(1) 'nie działaj, nie rób niczego, na co ci nie zezwalam, bo jak to zrobisz, to będziesz żałował' (DZIAŁANIE)
(2) <i>Brudzy należy prac w domu; Zły to ptak, co swe gniazdo kala; Nie mów nikomu, co dzieje się w domu!</i>	(2) 'nie ujawniaj przemocy' (DZIAŁANIE)
(3) <i>Co ludzie powiedzą?; Nie rób kłopotu!; Nie wydziwiał; Nie wypadaj; Nie wychylaj się!</i>	(3) 'zachowuj się jak inni, nie odróżniaj się' (DZIAŁANIE)
(4) <i>Bez pracy nie ma kotaczy.</i>	(4) 'koniecznie musisz się starać' (DZIAŁANIE)
(5) <i>Śmieje się jak głupi do sera; Weź się do roboty, zamiast bujać w obłokach; Życie to nie zabawa.</i>	(5) 'nie miej radości z życia' (UCZUCIE)
(6) <i>Chłopaki nie płaczą; Nie rozczulaj się nad sobą!; Dziewczynki się nie złością; Złość piękności szkodzi.</i>	(6) 'nie okazuj uczuć' (UCZUCIE)
(7) <i>Co wolno wojewodzie, to nie tobie smrodzie; Dzieci i ryby głosu nie mają; Nie dyskutuj; Nic z siebie nie będzie.</i>	(7) 'nic nie znaczysz' (OCENA)
(8) <i>To tylko żarty.</i>	(8) 'nic nie rozumiesz' (OCENA)
(9) <i>Stać cię na więcej; Mogłoby być lepiej; Postaraj się bardziej!</i>	(9) 'nie zadowolasz mnie' (OCENA)
(10) <i>Rób, co chcesz!; Rób, jak uważasz!</i>	(10) 'nie obchodzisz mnie już, jesteś nikim' (OCENA)

Źródło: opracowanie własne.

Wybrane wypowiedzi formujące o charakterze negatywnym stanowiące element konstytutywny współczesnych dialogów rodziców z dziećmi można przyporządkować do trzech grup znaczeniowych:

A. Wypowiedzi będące wyrazem kontroli rodzicielskiej odnoszącej się do działania syna lub córki, por. (1), (2), (3), (4).

B. Wypowiedzi będące wyrazem kontroli rodzicielskiej odnoszącej się uczuć żywionych przez syna lub córkę, por. (5), (6).

C. Wypowiedzi zawierające w swojej strukturze negatywną ocenę syna lub córki: (7), (8), (9), (10).

Uwagi końcowe

Zgodnie z ujęciem diachronicznym wypowiedzi rodziców zaczerpnięte przez Janusza Korczaka z żywej mowy współczesnych mu użytkowników języka zostały skonfrontowane z adekwatnymi semantycznie wypowiedziami formującymi używanymi przez rodziców na początku XXI wieku. Wypowiedzi formujące pochodzące z tekstów znanego pedagoga oraz występujące obecnie w mowie rodziców mają strukturę zdań pojedynczych, złożonych bądź eliptycznych konstrukcji zdaniowych. Występują w mowie niezależnej, w formie oznajmującej, pytającej bądź wykrzyknikowej, w różnych czasach i trybach. Większość wypowiedzi cechuje się tym, że rodzic, który je wypowiada – niejednokrotnie uzewnętrzniając przy tym silne emocje negatywne – kieruje się jednak dobrem dziecka i chce poprzez ich stosowanie ukształtować je tak, aby poradziło sobie z wyzwaniem życia. Używając takich konstrukcji językowych, zwykle nie zdaje sobie sprawy z tego, że krzywdzi nimi swoją córkę lub swojego syna, bo w ich głębokiej strukturze znaczeniowej kryje się przemoc – z uwagi na tkwiący w nich silny potencjał manipulacyjny. Język ma moc oddziaływania wychowawczego, gdyż „słowa, którymi przemawiamy do naszych dzieci, stają się ich wewnętrznym głosem”⁴, jak o tym pisała Peggy O’Mara, niezależna dziennikarka, wydawca czasopisma „Mothering Magazine” (1980–2011). Jest rzeczą oczywistą, że dziecko w środowisku rodzinnym znajduje konieczną do życia opiekę, zarazem jednak rodzice określają warunki jego funkcjonowania w rodzinie, posługując się w tym celu językiem w taki sposób, aby wywierać na dzieci wpływ. Małgorzata Majewska pisze:

Nasze wewnętrzne dialogi składają się w dużym stopniu ze zdań, które prawdopodobnie zastyszeliśmy kiedyś jako dzieci i potraktowaliśmy jako prawdę o sobie. Małe dziecko, żeby przetrwać, musi odgadywać, jakie warunki panują we wspólnotce, czyli jak się wpasować w normalność. Jeśli tą normalnością były wyłącznie głosy krytyczne albo pouczające, porównujące je do innych dzieci, to taka narracja wspólnoty jest wszystkim, co dziecko ma (2023, s. 83).

⁴ <https://www.goodreads.com/quotes/597503-the-way-we-talk-to-our-children-becomes-their-inner-voice>

Wypowiedzi formujące o charakterze negatywnym często w najlepszej wierze potwarzane przez rodziców stają się przekonaniem życiowym ich dzieci i mogą sprawić, że w jakimś zakresie nie zrealizują one swojego potencjału życiowego. Rodzice korzystają także ze zbioru wypowiedzi formujących o charakterze pozytywnym, takich jak: *Radzisz sobie doskonale!*, *Rodzina musi trzymać się razem!*, które dają im siłę do działania, są źródłem otuchy i wsparcia. Trzeba jednak zauważyć, że nacechowane pozytywnie wypowiedzi formujące pozyskane w badaniach sondażowych i z opracowań mają zdecydowanie niższą frekwencję od tych, które w swojej głębokiej strukturze niosą negatywny przekaz⁵.

Z uwagi na to, że wypowiedzi formujące stanowią jeden z kluczy do zrozumienia wspólnoty rodzinnej, w wyniku dalszych badań należałoby stworzyć ich obszerny korpus na podstawie badań sondażowych oraz prac ekscerpcyjnych na rozważnie dobranym zbiorze tekstów, a następnie podać ich pełne eksplikacje i popularyzować wiedzę na temat znaczeń pozytywnych i negatywnych tkwiących w ich głębokiej strukturze – a wszystko po to, aby wspierać rodziców w lepszym komunikowaniu się z dziećmi, zgodnie ze wskazaniem Korczaka „Należy mówić dziecku, że [jest]⁶ dobre, że chce i może” (por. Korczak, 2017, s. 129).

Bibliografia

- Bronikowska, M. (1978). *Bibliografia prac Janusza Korczaka (wybór)*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Cichy, E. (2017). Uwagi o tekstach. W: J. Korczak, *Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1913–1939)* (s. 378–399). Instytut Badań Literackich PAN.
- Falkowska, M. (1989). *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*. Nasza Księgarnia.
- Kalisz, R. (1993). *Pragmatyka językowa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Korczak, J. (2017). *Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Instytut Badań Literackich.
- Kozak, A. i Wasilewski J. (2022). *Uwięzieni w słowach rodziców. Jak uwolnić się od zaklęć, które rzucono na nas w dzieciństwie*. Onepress Sensus.
- Levinson, S.C. (2010). *Pragmatyka* (T. Ciecierski i K. Stachowicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewin, A. (red.). (1985). *Janusz Korczak. Bibliografia 1896–1942*. Agentur Dieck.

5 M. Rosenberg (1934–2015), amerykański psycholog, mediator, pisarz i nauczyciel jest twórcą programu „Porozumienie bez Przemocy”, w którym język służy do wyzwania współczucia poprzez wyrażanie spostrzeżeń, uczuć, potrzeb i prośb. Wrażliwość w relacjach z ludźmi postrzegana jest jako siła, por. Sieradzka-Baziur, 2018.

6 Uzupełnienie w nawiasie B.S.-B.

- Li, P. (2024, 2 stycznia). *Formative years – why are they important in child development*. Parenting for Brain. <https://www.parentingforbrain.com/formative-years/>
- Majewska, M. (2023). *Mówię, więc jestem. Jak wyrażać swoje potrzeby i uczucia, chronić własne granice oraz skutecznie komunikować się z innymi*. Dom Wydawniczy REBIS.
- Rosenberg, M.B. (2016). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia* (M. Markocka-Pepol i M. Kłobukowski, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Sieradzka-Baziur, B. (2018). Wychowanie według zasad Porozumienia bez Przemocy Marshalla Rosenberga jako przeciwdziałanie mowie nienawiści. W: M. Malczyńska-Biały i K. Żarna (red.), *Naruszenia praw człowieka we współczesnym świecie* (s. 254–262). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Sieradzka-Baziur, B. (2022). Exploring the verbal and nonverbal messages of children through Janusz Korczak's lens. *Childhood in the Past*, 15(1), 44–60. <https://doi.org/10.1080/17585716.2021.1989213>
- Szczepankowska, I. (2011). *Semantyka i pragmatyka językowa. Słownik podstawowych pojęć z zadaniami i literaturą przedmiotu*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Tchorzewski, A.M. de (2015). Miłość, nadzieja, odpowiedzialność – warunkiem więzi w rodzinie. W: J. Karbowniczek, A. Błasiak i E. Dybowska (red.), *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty* (s. 25–45). Wydawnictwo WAM.



Urszula Chęcińska

orcid.org/0000-0002-0416-1691

e-mail: urszula.chęcinska@usz.edu.pl

Uniwersytet Szczeciński

Od Korczaka do Kulmowej. O ekopoezji Joanny Kulmowej i „ekopoetyckich” zabawach siedmiolatek

From Korczak to Kulmowa. On Joanna Kulmowa's
Ecopoetry and the “Ecopoetic” Games of
Seven-Year-Olds

KEYWORDS

poetic pedagogy,
poetic mindfulness,
imagination, play,
ecopoetics

ABSTRACT

This article is the second part of the author's reflections on the role of high-art poetry in a child's life. The protagonists of the first article were five-year-old children, active recipients of Wisława Szymborska's poems (Chęcińska, 2020). In the second part, with Joanna Kulmowa's “poetic mindfulness,” which the poet has made a carrier of ecological content. The poetic play of seven-year-old children was combined. Kulmowa's “ecopoetry,” like the “ecopoetics” of the contemporary poet Julia Fiedorczuk (Fiedorczuk i Beltrán, 2020), is associated with the “practice of attentive listening,” experiencing and experiencing the world. Conducted in the dimension of ostensive-inferential communication, it opposes anthropocentrism, is combined with the development of ecological imagination, aesthetic curiosity and self-reflection. This article is addressed mainly to early childhood education teachers, who are to be encouraged to compose poems by outstanding poets. According to the author of the article, highly artistic poetry, due to its great communication potential, can become an important element of a child's life as sustainable poetry. Due to the theoretical and practical distinctiveness of early childhood education pedagogy, the anthropocentric cultural changes progressing in the world, as well as a kind of “poetic apossiosis” occurring on the publishing market, which is totally dominated by prose works for children, it seems to be important and necessary today.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

pedagogia poetycka,
 uważność poetycka,
 wyobraźnia, zabawa,
 ekopoetyka

Niniejszy artykuł stanowi drugą część rozważań autorki na temat roli wysokoartystycznej poezji w życiu dziecka. Bohaterami pierwszego artykułu były pięcioletnie dzieci, aktywni odbiorcy wierszy Wisławy Szymborskiej (Chęcińska, 2020). W drugiej części z „uważnością poetycką” Joanny Kulmowej, którą poetka uczyniła nośnikiem ekologicznych treści połączona została poetycka zabawa dzieci siedmioletnich. „Ekopoezja” Kulmowej, tak jak „ekopoetyka” współczesnej poetki, Julii Fiedorczuk (Fiedorczuk i Beltrán, 2020), wiąże się z „praktyką uważnego słuchania”, doświadczania i przeżywania świata. Prowadzona w wymiarze komunikacji ostensywno-inferencyjnej przeciwstawia się antropocentryzmowi, łączy się z rozwijaniem ekologicznej wyobraźni, estetycznym zaciekawieniem i autorefleksją. Niniejszy artykuł adresowany jest w głównej mierze do nauczycieli wczesnej edukacji, których ma zachęcić do opracowywania wierszy wybitnych poetów. Zdaniem autorki artykułu wysokoartystyczna poezja ze względu na jej ogromny potencjał komunikacyjny może stać się ważnym elementem życia dziecka jako *sustainable poetry*. Ze względu na odrębność teoretyczno-praktyczną pedagogiki wczesnej edukacji, postępującej na świecie antropocentryczne zmiany kulturowe, a także swoistą „poetycką aposjopezę” występującą na rynku wydawniczym, zdominowanym totalnie przez prozatorską twórczość dla dzieci, wydaje się to dzisiaj ważne i konieczne.

Wstęp

„Zabawa jest nie tylko żywiołem dziecka, jest jedyną dziedziną, gdzie mu zezwalamy na inicjatywę w węższym lub szerszym zakresie. W zabawie dziecko czuje się do pewnego stopnia niezależne. Wszystko inne jest przelotną łaską, chwilową koncepcją, do zabawy dziecko ma prawo” – tak pisał Janusz Korczak (2012, s. 105). Autor *Momentów wychowawczych* wielokrotnie głosił, że zabawy dziecka są nie tylko jego prawem, są także jego pracą, źródłem emocji i przeżyć wewnętrznych. Dziecięce światy Korczak uważał za „geograficznie trudne”, bo uwarunkowane wyobraźnią dziecka, jego potrzebą ruchu, rytmu, rymu, a więc zabawy i teatralizacji. Autor *Prawa dziecka do szacunku* miał bowiem świadomość, że wychowanie dziecka nie może obyć się bez dziedziny artystycznej. A doświadczanie uważności w zabawie wiąże się z twórczym myśleniem. Zdaniem Korczaka pierwszym kluczem do świata kultury wysokiej staje się utwór liryczny towarzyszący dziecku od momentu jego narodzin – kołysanka. Jest ona według Korczaka rodzajem pierwszego dyskursu między nadawcą a odbiorcą. „Nie ma w niej nic dla matek nowego. Tak matki „rozmawiają z małymi dziećmi” – napisał Korczak w artykule pt. *Kołysanka*, zamieszczonym w czasopiśmie „Dziecko i Matka”

(2017, s. 281) – a potem autorytatywnie stwierdził, że brak kołysanek i rymowanek w życiu dziecka opóźnia rozwój jego mowy i myślenia. Korczak jako lekarz i pedagog doskonale rozumiał rolę literatury w życiu człowieka. Będąc pisarzem i wychowawcą doceniał wagę oddziaływania pedagogicznego literatury. Zdaniem Korczaka pozwala ono na odczytywanie wiedzy o człowieku – od momentu jego narodzin i dzieciństwa jako czasu „wielkiej zabawy”, bo tak dzieciństwo postrzegał Jerzy Cieślowski (1985), aż do śmierci. W literaturze, którą Korczak sam tworzył dla dziecięcego odbiorcy, odślawiał poezję, odwracając przy tym ustalony porządek komunikacji między dorosłym i dzieckiem. Jak zauważyła Hanna Kirchner, redaktorka naukowa kolejnych tomów *Pism Korczaka*: „Wiedza płynie z dołu, od dziecka, w dialogu Korczaka-wychowawcy z małym partnerem, stosunek »ja–ty« jest ciągle płynny i oznacza – jak w filozofii hinduskiej, tak Korczakowi bliskiej – »ty jesteś mną«” (Kirchner, 1997, s. 14) Celem niniejszego artykułu jest ukazanie roli zabawy poetyckiej, inspirowanej „ekopoetyckimi” wierszami Joanny Kulmowej, w której uczestniczą siedmioletnie dzieci. Jak pisał Korczak „osobne miejsce zajmują zabawy, których celem jest wypróbowanie sił, poznanie swej wartości, a to się da tylko osiągnąć przez porównanie z innymi” (Korczak 2012, s. 113). I taka jest idea tego artykułu opartego na porównaniu wierszy Joanny Kulmowej, ukazaniu ich roli i miejsca w rozwijaniu dziecięcej wyobraźni i praktykowaniu dziecięcej uważności, której konsekwentnie, przez całe swoje życie uczyła Joanna Kulmowa. Wymaga ona mądrego „myślenia teorią o praktyce”, o której pisała wielokrotnie Dorota Klus-Stańska (2018) i właściwego jej odczytania przez rodziców i nauczycieli.

Refleksja nad „poetyckim” stanem badań

W dzisiejszych czasach, w których zanika rola poezji w życiu małego dziecka, odwoływanie się do poetyckiej zabawy i „poetyckiej uważności” obecnej w wysokoartystycznym tekście literackim wydaje się szczególnie ważne. O malejącym udziale poezji w przestrzeni akulturacyjnej dziecka napisały Alicja Ungeheuer-Gołąb i Katarzyna Wądolny-Tatar. Redaktorki ważnego tomu, wydanego w Krakowie w 2023 roku, a zatytułowanego *Od rymu do wiersza. Refleksja nad poezją dla dzieci w drugiej połowie XX i XXI wieku* podkreśliły we wstępie, że na rynku wydawniczym brak jest obecnie wysokoartystycznej poezji dla dzieci, a książki poetyckie wybitnych twórców od dawna nie są wznawiane. Antologie poezji dziecięcej w niczym już nie przypominają dawnych kanonów wierszy przygotowywanych starannie przez pedagogów i znawców literatury dla dzieci, takiej miary jak Irena Słońska, Jerzy Cieślowski, Bogusław Żurkowski, Jolanta Ługowska, Ryszard Waksmund i Grzegorz Leszczyński. Fakt ten podkreślają autorki prac o poezji i „dziecięcym odkrywaniu tekstów literackich”: Alicja

Baluch, Joanna Papuzińska, Katarzyna Krasoń, Małgorzata Dągiel, Alicja Ungeheuer-Gołąb, Katarzyna Wądołny-Tatar i ostatnio Magdalena Kuczaba-Flisak. Sięgając do dziecięcych wierszy Marii Konopnickiej, Janiny Porazińskiej, Józefa Czechowicza, Ewy Szelburg-Zarembiny, Józefa Ratajczaka, Danuty Wawilow, Joanny Kulmowej i Teresy Ferenc, zadają pytanie o metaforyczne źródło dziecięcej wyobraźni. Mają świadomość, że im młodsze dziecko, tym częściej powinno obcować z poezją wysokoartystyczną. Tutaj światło powinno się połączyć z obrazem – jak napisał Józef Górniewicz w wydanej w 2023 roku ważnej monografii pod znamienym tytułem *Światło i obraz. Spory o istotę wyobraźni*. Poezja powinna przygotowywać dziecko do opanowania podstawowych nawyków emocjonalnych, wzmacniać jego samoświadomość i samokontrolę. Zgodnie z zasadą „minimum ingerencji, maksimum towarzyszenia”. Z poetycką wyliczanką i zabawą w słowa, pełną impulsów filozoficznych i odwołań do dialogu z dzieckiem, bez pomocy którego, jak pisał Korczak, nie uda się żadna praca wychowawcza. Dowodem na to jest poetycka uważność Joanny Kulmowej. Jak napisała w 1994 roku Aniela Książek-Szczepanikowa: „poezja dla dzieci Joanny Kulmowej kryje jednak w sobie coś z awangardy – TORUJE DROGĘ zapomnianemu dobru, wzmacnia bezgłośny KRZYK przyrody »po niczemu«, a niszczonej za wszelką cenę, bez względu na wartości, które niesie i którym służy” (Książek-Szczepanikowa, 1994, s. 39).

„Poetycka uważność” Kulmowej w zabawach siedmiolatków

Joanna Kulmowa – poetka, pisarka, tłumaczka, autorka sztuk dramatycznych, słuchowisk radiowych, librett operowych, piosenek estradowych, ilustratorka własnych wierszy, z zawodu aktorka i reżyser – przez całe swoje życie uprawiała swoistą pedagogię, którą ze względu na miejsce zamieszkania można by nazwać pedagogią strumieńską. Jej wielowymiarowość wynikała z wielości zainteresowań i artystycznych działań Joanny Kulmowej, która jako poetka i pisarka wykazywała szczególne związki z grecką paideią i kalokagatią.

Poznajcie ukochane kłamstwo mojej najbardziej osobistej bajki: wierzę, że wczesne dzieciństwo jeszcze widzi, słyszy, czuje to, o czym się filozofom nie śniło, i dziękiuję Bogu, że widzę ten świat głupio jak dziecko, gdyż to właśnie – i chyba tylko to – daje mi prawo do pisania poezji. I pisania dla dzieci (Kulmowa, 2005, s. 179)

– powiedziała w 2004 roku na Biennale Sztuki dla Dziecka w Poznaniu, potwierdzając tym samym słowa Korczaka, że wyrazistość poetyckich obrazów największa bywa w dzieciństwie. A pisarstwo dla dzieci należy traktować jako czynność wysoce artystyczną i nobilitującą. Kulmowa podobnie jak zaprzyjaźniony z nią pedagog

prof. Zygmunt Mysłakowski (Chęcińska, 2024, s. 80–81) twierdziła bowiem, że to dzięki poezji człowiek zdobywał własne doświadczenie psychologiczne i wycucie wartości moralnych. A dzięki katharsis doznawał głębokiej przemiany, uczył się sztuki życia i przechodził na wyższy stopień życia duchowego. Kulmowa ponad pół wieku temu zbudowała bowiem swoistą pedagogię poetycką, którą połączyła ze światem niekonwencjonalnych przeżyć i uczuć związanych z obserwacją przyrody i następujących w niej cyklicznych zmian. W wierszach Joanny Kulmowej „uważność poetycka” połączyła się z doświadczaniem fenomenu języka poetyckiego, który dzisiaj w obliczu antropocentrycznych zmian pomaga budować pogłębianą świadomość ekologiczną. I oto wiersz Joanny Kulmowej pod tytułem *Udawanie*, o którym Alicja Baluch napisała, że ma charakter medytacyjny, bo jest próbą dotarcia do własnego wnętrza, pozwala połączyć „ja” zewnętrzne z JA głębokim (Baluch, 1994, s. 28). „Użyteczność liryczna” *Udawania* sprawia, że wiersz ten doskonale nadaje się do ćwiczenia „ekopoetyckiej” sztuki uważności i wysokoartystycznego przeżywania piękna.

Żaby udają liście
A liście –
Zielony obłok.
Chmury
udają góry.
Góry – rzekę co płynie obok.
Rzeka śpiewa jak świerszcze.
Świerszcze
To są flety na łące.
Flet naśladuje słowika.
A słowik –
Żabi koncert.
Każdy okropnie się stara
Udawać kogoś innego.
Tylko ja
Umiem być wszystkim naraz –
Fletem
Żabką
Sobą
Świerszczem
I rzeką.

Uważność związana z filozofią i psychologią buddyjską łączy się z poszukiwaniem inspiracji w wysokoartystycznej literaturze i sztuce. Palijskie *sati* oznacza świadomość, uwagę i pamięć. Uważność wymaga „świadomości następujących po sobie chwil” (Germer, 2015, s. 32). Uważność wymaga więc skupienia, wyczerzenia, szczerości doznań i intencji. Tak twierdzi Christopher Germer, który dodaje, że istoty uważności

nie można zapisać słowami. Można ją tylko porównać do doświadczania dźwięku we własnym ciele i opisywania tego, co staje się słyszalne i doświadczalne. Cztery podstawy uważności pozwalają na doskonalenie umysłu, wzmacnianie zapału i mądrości, doświadczanie i przeżywanie dobra i dobrego samopoczucia. Uważność ciała dopełniona przez uważność uczuć pozwala na doświadczanie uważności umysłu, która prowadzi do uważności obiektów mentalnych. To najwyższy, czwarty stopień uważności, doświadczania i „badania faktury krajobrazu fenomenologicznego”. Wszystkie cztery stopnie wpływają na poczucie równowagi i spokoju, budowanie przyjaznych związków i wzmacnianie własnej integralności. Tak dzieje się w przypadku dorosłych. Praktyka uważności w przypadku dziecka wiąże się ze świadomością bieżącej chwili. Łączy się z nią dziecięca ciekawość świata, spontaniczność i otwartość, która charakteryzuje dziecko i „umysł początkującego” (Goodman, 2015, s. 277). Jak pisze Trudy Goodman, w „umyśle początkującego” tak jak w umyśle dziecka kryje się świadomość przedwerbalna. Przeżywana bezpośrednio łączy się z pełną emocji „bieżącą chwilą”, wiąże się z przestrzenią przyrody, która pozwala dziecku realizować, pełne subiektywnych przeżyć i bliskości emocjonalnej, własne scenariusze i projekty. Główną ideą estetyczną w *Udawaniu* staje się poczucie wspólnoty ze światem przyrody, która jest najbliższa dziecku. Wychowanie poprzez poezję, połączone z ekofilozofią, odwołującą się do tradycji kulturowych Jean-Jacques’a Rousseau, szkoły ludowej Johanna Heinricha Pestalozziego, ewolucji twórczej Henriego Bergsona inspiruje do aktywności twórczej, niekonwencjonalnych przeżyć i satysfakcji estetycznej, w której istotną rolę odgrywają rytm i rym. Wiersze Joanny Kulmowej pełne są oryginalnych metafor i „czułości poznawczej”, scalającej dziecięce emocje w jedność. Magiczność „udawania” splata się z rzeczywistością, którą wspiera dziecięca wyobraźnia i mowa ciała, będąca wyrazem silnych dziecięcych potrzeb uczuciowych. Dziecko oczekuje pełnej akceptacji. Pragnie być doceniane i wysłuchane. Chce być takie, jakie jest, z własną świadomością, energią i emocjami. I oto wiersz pt. *Jaka jestem* (Kulmowa, 2008, s. 74) opublikowany w tomie *Kulmowa dzieciom*:

Jaka jestem?

Czasami wysoka wysoka
obłoki szarpie rosochatą głową
porastam igłami
korą sosnową.

Czasem
drobna drobinka
biedronka
pod krzewinkami borówek się błąkam
i myślę, że są całym lasem.

Czasem
jestem płomieniem o gorącym jęzorzem
śpiewam
pachnę ogniskiem.

Czasem jestem
zielonkawym morzem.
W oczach wyspy dalekie i bliskie.

A czasem jeszcze –
najchętniej najczęściej –
jestem jak niebo szerokie
najszerze
co obejmuje wszystko i wszędzie.

„Poetycka uważność” wpływa w znaczący sposób na rozwój emocjonalny dziecka, wielowymiarowy obraz struktury głębokiej ludzkiego i poetyckiego doświadczenia, nieustannego zachwyty i zdziwienia, które w dziecięcym odbiorcy wywołują kreatywne myślenie, rozwija i kształtuje wrażliwość estetyczną, daje poczucie wolności i swobody twórczej. Poezja stymuluje rozwój procesów poznawczych. Język poetycki, którego rym i rytm łączy ludzi, spełnia niezwykle żywotne funkcje: rozwija inteligencję społeczną i emocjonalną. Ogromna wrażliwość na piękno świata łączy się zawsze z wrażliwością na słowo mówione i pisane. I tak dzieje się w zabawie, w której uczestniczą siedmioletnie dzieci. Na co dzień uczęszczają do Szkoły Podstawowej Nr 58 w Szczecinie. Poziom intelektualny i mentalny dzieci jest wysoki, chętnie uczestniczą w zajęciach artystycznych inspirowanych poezją, rozwijając przy tym własną ekspresję zabawową. Wiersz pt. *Jaka jestem* wpisany w dziecięcy modus życia staje się więc imperatywem dziecięcych pytań i uniesień. Dzieci powtarzają głośno tekst wiersza, poddają go radosnej zabawie, gestykulując i przeżywając wiersz na swój własny sposób, wiążą tekst z gestykulacją i ekspresją muzyczną. Zgodnie z zachętą prowadzącej zajęcia recytują najpierw głośno, głośnie i najgłośnie, wyrażając przy tym własną ekspresję ruchowo-muzyczną. Każde z dzieci podchodzi do „uważności poetyckiej” na swój własny sposób, zależny wyłącznie od doświadczeń życiowych i lekturowych. Swoisty teatr poetycki łączy się kongenialnie z zabawą, jest otwarty na spontaniczne odgrywanie ról, które stają się aktywnym treningiem zmysłów, rozwijającym ekspresję i wyobraźnię. Poetycka zabawa wiąże się z „inicjatywą poznawczą”, z pogłębianiem dziecięcych interpretacyjnych możliwości. Z gestami wspierającymi i ekspresją afektu. Jak pisze Alicja Baluch, dziecko w entuzjastycznym, otwartym poznawaniu świata nie stara się o jego intelektualne uporządkowanie. Słowa, obrazy, własne doświadczenia jawią się dziecku „w kształcie całościowym o charakterze kolażu obrazowego lub zdarzeniowego” (Baluch, 1987, s. 16), tak jak ma to miejsce w twórczości Joanny

Kulmowej. Wiersze odczytywane przez pryzmat „ekopoetyki” służą poprawie dobrostanu psychicznego dziecka, wpływają na jego postawę samoakceptacji, uczą dziecko uważności i Heideggerowskiego „zamieszkiwania” w świecie. Daniel C. Dennet, autor *Dźwigni wyobraźni i innych narzędzi do myślenia*, twierdził, że potencjał twórczy człowieka powinien wspierać się myśleniem humanistycznym, recepcją utworów poetyckich, wiedzą z zakresu nowoczesnych technologii, znajomością życia społecznego, wartości kultury, ale przede wszystkim znajomością zjawisk przyrody (Dennet, 1997), jak ma to miejsce w wierszu pt. *Rzeczy niepotrzebne* (Kulmowa, 2008, s. 128):

Paw
cały w świetności pawiej
nieprzydatny jest nikomu na nic prawie.

Babie lato
Rozwlekłe rozlewne
Tak pięknie niepotrzebne.

Słońca jasne
Sypiące się z klonu
Nie zdadzą się chyba na nic nikomu.

I dlatego
Niech mi będą pawie.

Pajęczyny niech będą.
Liście w trawie.

Wszystkich rzeczy których wcale nie trzeba.

Niepraktyczne
śliczne
barwy ziemi
i nieba.

Autorka *Rzeczy niepotrzebnych* doskonale rozumie, że poezja powinna wprowadzać dziecko w świat niepowtarzalnych zdarzeń, gestów i zachowań, które pozwalają dziecku odkrywać piękno świata i głębokie prawdy życiowe. Stąd konieczność zastosowania w pracy z dziećmi metody przekładu intersemiotycznego. Wiersze Joanny Kulmowej wiążą się z „sensem i zaślanianiem sensu w poetyckim dziele” (Gadamer, 1998, s. 167), jak to ma miejsce w poezji Paula Celana, poety bliskiego Joannie Kulmowej, o którym pisał Hans-Georg Gadamer. Kulmowa tak jak Celan „daje z siebie wszystko”. I tak jak Celan domaga się od odbiorcy aktywności, współdziałania i otwartości. Kulmowa, wypełniając swój poetycki świat mnogością postaci, przedmiotów, roślin

i zwierząt, prowokuje odbiorcę do działalności twórczej w różnorodnych technikach: plastycznych, muzycznych, a zwłaszcza najbliższych jej, aktorskich.

Przekład intersemiotyczny i siedem czynników przebudzenia

Metoda przekładu intersemiotycznego sprzyja podejmowaniu różnych form aktywności, pogłębia wrażliwość i umiejętność sensomotorycznego działania, wzbogaca kompetencje estetyczne, budzi motywację do samodzielnego czytania i pisania. Wyzwała aktywność i samodzielność, wpływa na eksterioryzację i interioryzację przeżyć. A umiejętne stopniowanie trudności staje się przyczynkiem do rozwoju tutoringu rówieśniczego. Z odpowiedzialnością dorosłego należy więc kształtować wrażliwość językową dziecka od wczesnego dzieciństwa, uwrażliwiać dziecko na artyzm i piękno języka ojczystego, pamiętając o tym, że to poezja stanowi wstęp do literatury pięknej i rozwoju własnej osobowości, a twórczość i myślenie twórcze jest niezbędnym składnikiem zdrowia psychicznego. Ważna jest więc inicjatywa nauczyciela, który powinien stwarzać atmosferę twórczą, łączyć słowo z działaniem, budzić motywację wewnętrzną, inspirować dziecko do projektowania i stymulowania emocjonalnych przeżyć, dokonywania własnego wyboru uczestnictwa w kulturze. Zabawa poetycka jako przeciwieństwo powagi przeniknięta jest bowiem rytmem i harmonią – najszlachetniejszymi formami estetycznego postrzegania, które dane zostało człowiekowi. Johan Huizinga (1985) wskazywał, że zabawa jest czynnością swobodną, rozgrywającą się w pewnym porządku, według określonych reguł, które nie uwzględniają „pospolitego świata”. Niezwykłość zabawy ujawnia się w jej „inności”, nierozdzielnie związanej z przebraniem i maską. Wszystko to, pełne napięcia, ruchu, entuzjazmu i odświętności, przybiera postać poetycką. Zajęcia inspirowane twórczością Joanny Kulmowej przeprowadzone są metodą przekładu intersemiotycznego. Zanim powstaną inspirowane wierszem Kulmowej kolaże, siedmioletnie dzieci poznają jeszcze siedem maksym delfickich, które stanowiły kiedyś przewodnik etyczny dla Hellady i doskonały materiał do nauki czytania i pisania dla początkujących. Zapisane w formie wiersza maksymy stają się łatwe do zapamiętania. Wyrecytowane stanowczo i głośno wpływają na postawę ciała, kierując dalsze dziecięce działania ku wartościom wyższym, budują tym samym odpowiedni nastrój i poczucie pewności siebie. Wyzwalają dziecięcą ekspresję ludyczną, budzą autoteliczne doświadczenia estetyczne i ekologiczne, które wyznaczają drogę do przeżywania piękna przyrody i świata.

Poznaj siebie.

Szanuj siebie.

Znaj właściwy czas.

Bądź sobą.
 Władaj sobą.
 Stroń od cudzego.
 Bo nic pewnego.

Siedem maksym delfickich można połączyć z „siedmioma czynnikami przebudzenia”, które dopełnić mają filozoficzne emocje związane z zabawą. Każdy z czynników wpływa na pogłębienie koncentracji uczestnika bieżącej chwili, jego samoświadomości i mądrości. Uwaga, wola i zdolność badania doświadczeń, potem towarzysząca przeżywanej chwili energia, zachwyt i przeżywana radość, i wreszcie wyciszenie, skupienie i równowaga. Siedem maksym i siedem czynników przebudzenia uczą wspólnie odpowiedzialności, współdziałania, zaufania i przyjemności. Zwiększają chęć działania i samodzielności. Praktyka uwagi wiąże się w ten sposób z pozytywnymi afirmacjami. W prostych ćwiczeniach Maury Bradley to ćwiczenie trzydzieste ósme (Bradley, 2023, s. 58). Im częściej ćwiczysz pozytywne afirmacje, tym lepiej zrozumiesz siebie i swoje miejsce w świecie. Potem jest rozmowa nauczycielki z dziećmi o poezji, która dla siedmioletniego Igorka „jest takim nuceniem”. Igorek czuje związki poezji z muzyką, dostrzega związki poezji z zabawą, skoro po chwili dodaje: „poezja jest takim śpiewaniem, jest takim podskakiwaniem i taką zabawą”. Dziecko podświadomie dostrzega synkretizm uczuciowy i mentalny wiersza Kulmowej, który nawiązuje ewidentnie do „wielkiej zabawy”. Czyli tego, co zdaniem Jerzego Cieślukowskiego „dzieci wzięły od dorosłych, co dorośli dla nich napisali najlepszego” (Cieślukowski, 1985, s. 6). W komunikacyjno-wartościującym porządku świata łączą się kryteria etyczne i estetyczne, które pozostają podstawowym warunkiem wychowania estetycznego. Inspirowane twórczością Kulmowej poetyckie kolaże siedmiolatek staną się egzemplifikacją ich artystycznej wolności. A potem jest nauka poprawnej wymowy i dobrej recytacji, powiązanej z doskonaleniem własnych możliwości interpretacyjnych. Dalej jest nagrywanie dziecięcych głosów, bo wiersz trzeba przecież przeżyć i zapisać w swojej poetyckiej pamięci. Jak uczyniła to sama Kulmowa. Każdy wiersz Kulmowej to przesłanie poetyckie i filozoficzne, które służy realizacji dziecięcych olśnień i zachwytów. To połączenie kodu filozoficznego z kodem poetyckim, który pozwala budować pozytywny obraz siebie i pozostaje w pamięci na zawsze. Jak dyplomy z wypisanymi na nich siedmioma maksymami, które wręczają na koniec zajęć siedmiolatkom wychowawczynie.

Podsumowanie

Jak pisał Janusz Korczak, dziecko jest idealnym odbiorcą literatury i sztuki. Jego dziecięca czułość wiąże się z ekspresją twórczą, filozoficznym myśleniem, poetycką kontemplacją i rozwojem języka. Autor *Momentów wychowania przez całe życie*

interesował się europejską myślą pedagogiczną. Ale nade wszystko interesował się medycyną i literaturą, czerpał z niej wzory, stosował w praktyce pedagogicznej, łącząc własną działalność literacką z pasją społecznika, lekarza i pedagoga, odkrywcy świata dziecka. Korczak doskonale wiedział, że przewaga zabawy i kultywowanie poetyckiej uważności sprzyjać będzie głębszym relacjom, umiejętnemu stawianiu granic, lepszemu przeżywaniu doświadczeń, empatii poznawczej, a przede wszystkim rozwojowi inteligencji społecznej, która pozwala na lepszą komunikację w sferze społecznej. Prowadzona w wymiarze ostensywno-inferencyjnym przeciwstawia się antropocentryzmowi, łączy się z rozwijaniem ekologicznej wyobraźni. Jak piszą Dan Sperber i Deidre Wilson, intencja komunikacyjna polega na tym, „aby uczynić obopólnie widocznym dla nadawcy i odbiorcy fakt, że nadawca ma określoną intencję informacyjną” (2011, s. 86). Zdaniem autorów tomu *Relevancja. Komunikacja i poznanie* informacje nowe, które za sprawą utworów lirycznych wchodzą w relacje z informacjami znanymi, dopełniają poznawczo odczucia dziecka. Poetycka uważność jako narzędzie zmiany osobistej i społecznej sprzyja realizacji i spełnieniu własnych marzeń, daje dziecku poczucie wolności wewnętrznej, zapewnia zdrowie psychiczne i świadomość kierowania własnym umysłem. Doznania estetyczne, wynikające z urody słowa, wyrabiają smak estetyczny, inspirują do aktywności twórczej. Wejście w świat „ekopoezji” Joanny Kulmowej staje się więc kluczem do świata kultury wysokiej, niosącej dziecięcemu czytelnikowi poczucie bezpieczeństwa ekologicznego, uczącego „ekopoetyckiej” uważności, skupienia i ciszy. Ze względu na antropocentryczne zmiany kulturowe i odrębność teoretyczno-praktyczną pedagogiki wczesnej edukacji udział wysokoartystycznej poezji w budowaniu „wczesnego człowieczeństwa” jest więc niepodważalny i absolutnie konieczny.

Bibliografia

- Baluch, A. (1987). *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Nasza Księgarnia.
- Baluch, A. (1994). Wiersze medytacyjne Joanny Kulmowej. W: U. Chęcińska (red.), *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci* (s. 28–30). Książnica Szczecińska.
- Bradley, M. (2023). *Mindfulness dla dzieci w 10 minut. Proste ćwiczenia na poczucie spokoju, szczęścia i koncentrację* (M. Rączkowska, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Chęcińska, U. (2020). Poezja w kontekście wczesnej edukacji. Trzeba „świat przyłapać na inności” – wiersze Wisławy Szymborskiej w odbiorze pięciolatek. *Konteksty Pedagogiczne*, 2(15), 387–402. <https://doi.org/10.19265/kp.2020.2.15.288>
- Chęcińska, U. (2024). *Transcende te ipsum. O sztuce życia w listach prof. Zygmunta Myślakowskiego i Joanny Kulmowej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Cieślakowski, J. (1985). *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Dennet, D.C. (1997). *Natura umysłów* (W. Turopolski, tłum.). Wydawnictwo CiS.
- Fiedorzczuk, J. i Beltrán, G. (2020) *Ekopoetyka. Ekologiczna obrona poezji*. Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Czy poeci umilkną?* (M. Łukasiewicz, tłum.). Wydawnictwo Homini.
- Germer, Ch.K. (2015). Czym jest uważność? Dlaczego ma znaczenie? (M. Cierpisz, tłum.). W: Ch.K. Germer, R.D. Siegel i P.R. Fulton (red.), *Uważność i psychoterapia* (s. 29–63). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Goodman, T. (2015). Praca z dziećmi (M. Cierpisz, tłum.). W: Ch.K. Germer, R.D. Siegel i P.R. Fulton (red.), *Uważność i psychoterapia* (s. 277–296). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Górniewicz, J. (2023). *Światło i obraz. Spory o istotę wyobraźni*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury* (M. Kurecka i W. Wirpsza, tłum.). Czytelnik.
- Kirchner, H. (1997). Korczak – pisarz. W: H. Kirchner (red.) *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel. Studia* (s. 5–29). Instytut Badań Literackich PAN.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korczak, J., (2012). *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2017). *Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Instytut Badań Literackich.
- Książek-Szczepanikowa, A. (1994). Dobro „po niczemu” w poezji dla dzieci Joanny Kulmowej. W: U. Chęcińska (red.), *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci* (s. 31–40). Książnica Szczecińska.
- Kulmowa, J. (2005). Pochwała kłamstwa. W: G. Leszczyński, *Kulturowe konteksty baśni*. T. 1: *Rozigrana córka mitu*. Centrum Sztuki Dziecka.
- Kulmowa, J. (2008). *Kulmowa dzieciom*. Oficyna Wydawnicza G&P.
- Sperber, D. i Wilson, D. (2011). *Relewancja. Komunikacja i poznanie*. Tertium.
- Ungeheuer-Gołąb, A. i Wądolny-Tatar, K. (2023). (Zmienna) kondycja poezji dla dzieci w drugiej połowie XX i w XXI wieku. W: A. Ungeheuer-Gołąb i K. Wądolny-Tatar (red.), *Od rymu do wiersza. Refleksja nad poezją dla dzieci w drugiej połowie XX i XXI wieku* (s. 7–21). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.



Alicja Anna Ungeheuer-Gołąb

orcid.org/0000-0002-3187-7150

e-mail: ala.u@interia.pl

Uniwersytet Rzeszowski

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

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

KEYWORDS

reader response,
Kazimiera
Iłłakowiczówna'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 Iłłakowiczówna entitled *Łódeczka* from *Zwierzaki i ziola* (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
Iłłakowiczówny,
samoestetyka

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono badania recepcji literatury dziecięcej na przykładzie utworu Kazimieri Iłłakowiczówny pt. *Łódeczka* ze zbioru *Zwierzaki i ziola* (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 Kazimierzy 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 zesłi 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 Hłakowiczówny, 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, miniopowiadania, często z wybijającą się funkcją wychowawczą. Niekiedy jednak także proza poetki w specjalnym doborze słów, budowie zdań, rysunku obrazów niesie poetyckość. Wybór utworu Hłakowiczówny 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 Kazimiery Hłakowiczówny pt. *Zwierzaki i ziola*. To wybór wierszy i króciutkich opowiadań. Urszula Chęcińska, która pisząc o tomiku, skoncentrowała się na zawartej w nim liryce, zauważyła: „W artykule pominięto, mające wyraźnie 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 wyrażań 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 klaczka..., 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 „odповідь 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, pedagogzy – 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 doświadczenia 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 pedagogzy 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 Słany. 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 niepokoi 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 zajęcia 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 wyluskane 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”, „zmajstrujemy”, „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: „zmajstrujemy 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 „wizyjny” opisaną sytuację: niebo się chmurzy i krople deszczu przecinają powietrze, tworzą wielką burą kałużę, która po chwili, gdy słońce zaczyna przeziierać 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 Iłakowiczówny. Zebrałam deklarowane przez badanych

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

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 Iłłakowiczówny deklarowane reakcje badanych: emocje, obrazy, refleksje, narracje wspomnieniowe. Podstawowym pytaniem badawczym było więc: Jaka jest specyfika recepcji utworu pt. *Łódeczka* K. Iłłakowiczówny 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 czytelnicznych 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

zdenerwowana, 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 deklарowanych 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, szyć 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, boso, trzymając wielkie liście i wymachując nimi, chcemy przegonić burzę”; „puszczamy na kałużach liście i dmuchając robimy wyścigi naszych łódek”.

Refleksje badanych wywołane przeczytaniem 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 człowieczkiem 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 utwor 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”, „zmajstrujemy”, „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”; „zmajstrujemy człowieczka”; „z zapalek i kilku ziarenek grochu zmajstrujemy 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 razem 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 Iłhakowiczówny 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 Cieślukowski, 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” (Cieślukowski, 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 znajduję go też w moich wczesnych rozważaniach nad literaturą dziecięcą (Ungeheuer-Gołąb, 1999).

dawno temu w osobniczym życiu każdego z odbiorców. Tożsame jest więc identyfikowanie 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.

Przez 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. Rozmaitość odczytań stanowi w tym przypadku siłę procesu odbioru. Uświadamia, jak rozmaite mogą być myśli czytelników, których często traktujemy w sposób poniżający, uznając, że najważniejsze jest nasze zdanie jako rodziców, nauczycieli, badaczy. Należy pamiętać, że edukacja polonistyczna w klasie I, II czy III obok czasu przeznaczanego 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* Kazimiery 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.
- Cieślowski, J. (1971). Wiersz dziecięcy. *Miesięcznik Literacki*, 5, 11–20.
- Cieślowski, J. (1985). *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Iłakowiczówna, K. (1970). *Łódeczka*. W: K. Iłakowiczówna, *Zwierzaki i zioła* (b.n.s.). Nasza Księgarnia.
- Kozubowska, R. (2009). *Moc zaklinalnia 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 Lodziensis. 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.



Katarzyna Wądolny-Tatar

orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6972-1138>

e-mail: katarzyna.wadolny-tatar@up.krakow.pl

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Teresy Ferenc wiersze dla dzieci

Poems for Children by Teresa Ferenc

KEYWORDS ABSTRACT

poetry for children,
poetic book,
Teresa Ferenc, war
trauma, poetics of
affirmation

The adult poetry of the author of *Wypalona dolina* (*Burnt Valley*) is based on traumatic experiences of the past. Teresa Ferenc in her childhood (in 1943) survived the pacification of her family village in the Zamość region and the death of her parents. In her works for adults, the poet returns to these events, coding them in the images of places and people (especially her mother). Ferenc's experiences are also phenographically recognizable in the works of her relatives: Zbigniew Jankowski and their daughters. The poetry and prose, e.g. *Mata zagłada* (*Little Extermination*) of the older of them, Anna Janko, is even the subject of research in the field of memory studies, its epigenetics, and post-memory narrative. It is significant that in poems for children, Teresa Ferenc separates the young recipient from the images of the evil of war and her own autobiographical memory. Poetess practices the poetics of growth and relationships, which is in fact a tribute to life, its affirmation. Points to the natural development and community (human-non-human) bond as universal factors conducive to the well-being of the child, which also translates into its contact with the environment, based on careful and tender observation, care and responsibility. In two poetic books: *Najbliższa ojczyzna* (*The Closest Homeland*, 1982, illustrated by W. Majchrzak) and *Drzewo dziwo* (*Tree-strange*, 1987, illustrated by A. Kurlowicz). Ferenc uses the focalizing volatility of the description, looking at the cycle of nature and the phenomena occurring in it (such as a storm or the hydrodynamics of the sea), without losing sight of the particles of reality (such as a stone, a snowflake, a leaf) to which, using a movable scale and perspective, sometimes also a human being. Ferenc's poetry forces attention to the world, reveals the bonds and entanglements between subjects and objects, and emphasizes their relational nature.

Agency here is dictated by natural factors, bioticity or vegetativeness, but it also results from the act of creation and meta-reflection, often imposed on the former spheres. Most of the poems that made up both books of poetry were first published in the 1970s and 1980s in „Świerszczyk” and/or „Głos Pomorza.” Selected poems by Ferenc were included in well-known anthologies of poetry for children, which proves the popularity of the poet’s poems from Sopot and the recognition of her works addressed to the youngest at that time. Also today, many works can be read in the context of environmental humanities.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

poezja dla dzieci,
książka poetycka,

Teresa Ferenc,
trauma wojenna,
poetyka afirmacji

Poezja dla dorosłych autorki *Wypalonej doliny* ufundowana jest na traumatycznych doświadczeniach przeszłości. Teresa Ferenc w dzieciństwie (w 1943 roku) przeżyła pacyfikację rodzinnej wsi na Zamojszczyźnie i śmierć rodziców. W twórczości dla dorosłych poetka powraca do tych wydarzeń, kodując je w wyobrażeniach miejsc i osób (szczególnie matki). Doświadczenia Ferenc dają się też fenograficznie rozpoznać w utworach jej bliskich: Zbigniewa Jankowskiego i córek obojga. Poezja i proza (np. *Mała zagłada*) starszej z nich, Anny Janko, jest nawet przedmiotem badań w obszarze studiów nad pamięcią, jej epigenetyką, narracją postpamięciową. Znamienne, że w wierszach dla dzieci Teresa Ferenc separuje małego odbiorcę od obrazów wojennego zła i własnej pamięci autobiograficznej. Uprawia poetykę wzrostu i relacji, która jest w istocie hołdem dla życia, jego afirmacją. Wskazuje na naturalny rozwój i wspólnotową („ludzko-nie-ludzka”) więź jako uniwersalne czynniki sprzyjające dobrostanowi dziecka, przekładające się też na jego kontakt z otoczeniem, oparty na uważnej i czułej obserwacji, troskliwości i odpowiedzialności. W dwóch książkach poetyckich: *Najbliższa ojczyzna* (1982, il. W. Majchrzak) oraz *Drzewo dziwo* (1987, il. A. Kurlowicz). Ferenc stosuje fokalizacyjną zmienność opisu, przyglądając się cyklowi przyrody i zachodzącym w niej zjawiskom (jak burza czy hydrodynamika morza), nie tracąc z pola widzenia drobin rzeczywistości (jak pestka, płatek śniegu, liść), do których, przy zastosowaniu ruchomej skali i perspektywy, należy niekiedy także jednostka ludzka. Poezja Ferenc wymusza uwagę dla świata, ujawnia więzi i sploty pomiędzy podmiotami i przedmiotami, uwypukla ich relacyjny charakter. Sprawstwo jest tu podyktowane czynnikami naturalnymi, biotycznością czy wegetacyjnością, ale wynika również z aktu tworzenia i metarefleksji, nierzadko nakładanych na te pierwsze sfery. Większość utworów, które złożyły się na obie książki poetyckie, miała swój pierwodruk w latach 70. i 80. XX wieku na łamach „Świerszczyka” i/lub „Głosu Pomorza”. Wybrane wiersze Ferenc weszły w skład znanych antologii poezji dla dzieci, co świadczy o popularności wierszy sopockiej poetki i uznaniu dla jej twórczości adresowanej do najmłodszych w tamtym czasie. Również i dzisiaj wiele utworów można odczytywać w kontekście humanistyki środowiskowej.

Twórczość autorów, którzy dzielili swoją aktywność pomiędzy pisarstwo dla dorosłych i literacką aktywność dla dzieci, i których dzieciństwo zostało naznaczone II wojną światową, jest swoistym fenomenem. Twórcy urodzeni blisko przełomu lat 20. i 30. XX wieku oraz w trzeciej dekadzie ubiegłego stulecia konsekwentnie separują dziecięcego odbiorcę od własnych doświadczeń traumatycznego czasu, nie dając do nich (tekstowego) dostępu, nie ujawniając ich w utworach dla dzieci, stosując tym samym – być może – działania (auto)chroniące. Wydaje się, że dotyczy to szczególnie poetów konstruujących w tym zakresie (nie)transmisji przeszłości dwa osobne nurty wypowiedzi, niezależnie od względnie symetrycznego wypełniania tych literackich pól adresu niedziecięcego i dziecięcego (jak w twórczości Joanny Kulmowej czy Jerzego Ficowskiego) lub incydentalności publikacji dla dzieci. W grupie autorów uprawiających twórczość dla dzieci niejako na marginesie literatury tworzonej dla dorosłych znalazłyby się na przykład dwie osoby urodzone w 1934 roku – Stanisław Grochowiak (autor dwóch książek poetyckich dla najmłodszych, ilustrowanych przez Marię Sołtyk: *To było gdzieś* i *Biały bazant*) oraz Teresa Ferenc, której wiersze dla dzieci są mniej znane, choć spełniają wysokie standardy poezji dla najmłodszych.

Poezja dla dorosłych autorki *Wypalonej doliny* zawiera obrazy odnoszące się do pacyfikacji rodzinnej miejscowości, śmierci rodziców, sierociego dzieciństwa. O spaleniu wsi Sochy na Zamojszczyźnie i unicestwieniu jej mieszkańców przez oddziały hitlerowskie 1 czerwca 1943 roku wiele już powiedziano w studiach historycznych czy literaturze, wydarzenia te wciąż są przedmiotem zainteresowania historyków, i dopóki żyją nieliczni już świadkowie, będący wtedy kilkulatkami, przemawiają one poprzez ich indywidualne, przejmujące losy i biografie. Rodzice Teresy Ferenc, inni jej bliscy i sąsiedzi zostali zamordowani właśnie tego dnia na oczach oniemiałych z przerażenia dzieci, którym udało się ująć z życiem. Graniczność doświadczeń egzystencjalnych zdecydowała o – by tak rzec – dolnej cezuralskości biegu życia poetki. Droga dochodzenia do głosu i słowa, które figuratywnie i metonimicznie zdolne byłyby choć w części objąć totalność przeżyć, odbijają się w utworach Ferenc, ale także pośrednio w twórczości Zbigniewa Jankowskiego i córek obojga (Dąbrowska, 2015; Wądołny-Tatar i Klimczuk, 2017). Między innymi *Mała zagłada* Anny Janko przyniosła rozpoznanie jakości rodzinnego życia w cieniu doświadczeń wojennych, ujawniła potrzebę eksploracji trudnego dziedzictwa, które prawem epigenetyki zostało scedowane na następne pokolenie, kategoryzowane dzisiaj w ramach obszernych studiów postpamięciowych¹.

1 Badania pamięcioznawcze prowadzone są obecnie na szeroką skalę w wielu dziedzinach wiedzy. W związku z podejmowanym tu tematem przypomnę tylko prace Justyny Tabaszewskiej (2013, 2016), monografię zbiorową *Od pamięci biodziedzicznej do postpamięci* (Szostek i in., 2013) czy monografię autorską Anny Mach (2016). Szczegółowe studia obejmowały również twórczość Anny Janko jako przedstawicielki pokolenia 2G (Artwińska, 2016; Nowacki, 2019; Grzemska, 2020; Kasińska, 2022). Autorkami

Wspominam o tych kwestiach jedynie skrótowo jako o zagadnieniach opisanych w wielu osobnych studiach, z których wybrane tylko przywołano powyżej, by tutaj tym bardziej podkreślić odsunięcie tematyki motywowanej najtrudniejszymi osobistymi doświadczeniami w twórczości dla dzieci, pozostającej jednak poza głównym nurtem dokonań artystycznych Teresy Ferenc. W latach 80. XX wieku ukazały się dwie ilustrowane książki poetyckie sopockiej, zmarłej niedawno, uznanej już wtedy poetki. Nie był to więc początkowy etap twórczości, ale lata intensywnego udziału autorki *Grzesznego pacierza* w życiu literackim kraju, choć zmieniając miejsca zamieszkania, była jednocześnie pisarsko i kulturalnie aktywna w jego wybranych rejonach, np. najpierw Dolnego Śląska, później Pomorza (Trójmiasta). Publikowała tomy wierszy najwyżej w kilkuletnich odstępach. W samych latach osiemdziesiątych ukazały się zbiory dla dojrzałego odbiorcy: *Pieta* (1981), *Grzeszny pacierz* (1983), *Nóż za ptakiem* (1987), *Kradzione w raju* (1988). Poprzez poetykę żywiołów, splecioną z trudną teodyceą, wyrażała w nich Ferenc, jak również we wcześniejszych i późniejszych wierszach, intymny wymiar biografii, naznaczonej hekatombą wojny i biopsychospołecznym poczuciem sieroctwa, uprawiając stygmateksty (Szopa, 2023).

W ilustrowanych książkach poetyckich dla dzieci uwaga podmiotu lirycznego kierowana jest w stronę procesów wzrostu i rozwoju, akceptowalności świata w jego naturalnym porządku, a więc obszarów i tematów determinujących poetycką wyobraźnię Ferenc już wcześniej w poezji niedziecięcej, zanim zdecydowała się na pełne, literackie ujawnienie obszarów pamięci autobiograficznej (Pietruszewska-Kobiela, 2011), m.in. w zbiorach *Zalążnia* (1968) czy *Godność natury* (1973). W *Najbliższej ojczyźnie* (1982) oraz *Drzewie dziwie* (1987) zyskują one nową odsłonę w formie mikro- i makroobserwacji bliższego i dalszego otoczenia. Nie jest to stylistyka „zagapienia” Joanny Kulmowej czy aktywacji ludowej nuty poezji, łączliwości folkloru tradycyjnego i dziecięcego, jak w dużo wcześniejszych zbiorach Anny Kamieńskiej (*Pod jabłonią czy Dębowa kołyska*), którą zresztą łączyły z Ferenc i Jankowskim przyjacielskie relacje (Zarębiana, 2011; Drożdziejcka, 2018). Sopocka poetka stosuje fokalizacyjną zmienność opisu, przyglądając się cyklowi przyrody i zachodzącym w niej zjawiskom (jak burza czy hydrodynamika morza), nie tracąc z pola widzenia drobin rzeczywistości (jak pestka, płatek śniegu, liść), do których, przy zastosowaniu ruchomej skali i perspektywy, należy niekiedy także jednostka ludzka. Poezja Ferenc wymusza uwagę dla świata, ujawnia więzi i sploty pomiędzy podmiotami i przedmiotami, wypukla ich relacyjny charakter. Sprawstwo jest tu podyktowane czynnikami naturalnymi, biotycznością czy wegetacyjnością, ale wynika również z aktu tworzenia i metarefleksji, nierzadko nakładanych na te pierwsze sfery. W szczególnym połączeniu procesów biologicznych

publikowanych i niepublikowanych prac doktorskich z tego zakresu są także: Natalia Żórawska-Janik, Kamila Dzika-Jurek, Katarzyna Bielewicz-Jędrós.

i artystycznych, na ich styku, realizuje się niepowtarzalna poetyka wzrostu i relacji jako poetyka afirmacji życia.

Obie książki poetyckie, o których mowa, należałoby traktować jako graficzno-kompozycyjne całości, może nawet współautorskie, bowiem rola ilustracji w takich artystycznych ideoformach, jak można je nazwać, jest nie do przecenienia. Udział słowa i obrazu w wytworzeniu złożonego komunikatu dla najmłodszych, odpowiadającego ich potrzebom estetycznym, ludycznym, poznawczym, kompensacyjnym i innym, bywa równorzędny (Leszczyński, 2015, s. 267–289). Nigdy nie jest to obojętne sąsiedztwo, choć zwykle to wiersz jest pierwszy w znaczeniu impulsu czy sygnatury powstałej wcześniej, oczekującej na kontrsygnaturę ilustratora. Obraz może uzupełniać komunikat słowny, komentować go, zapowiadać, przekraczać, a nawet negować. Każdy akt komunikacji jest tu możliwy, zgodnie z intencją (dwu)autorską oraz wzajemną akceptacją sposobu i porządku udostępniania treści (Centner-Guz, 2017).

Przy powstawaniu książek poetyckich Teresy Ferenc współpracowali z nią kolejno: Wiesław Majchrzak i Adam Kurlowicz. Pierwszy z artystów, którego twórczość rzadziej jest obecnie przypomiana niż prace jego małżonki², Bożeny Truchanowskiej (wspólnie z nią realizował wiele projektów, np. obrazy do baśni braci Grimm), wykonał ilustracje towarzyszące wierszom pomieszczonym w *Najbliższej ojczyźnie*. Używam imiesłowu „towarzyszące” rozmyślnie ze względu na ich przedstawieniowy i realistyczny charakter. Relację słowa i obrazu cechuje też pewna selektywność, ilustracje odnoszą się do wybranych wierszy, nie układają się w narracyjny ciąg, chociaż istniała możliwość bardziej zależnego układu treści słowno-obrazowych ze względu na respektowanie przez poetkę rytmu natury, wpisanego w kalendarz (Ożóg-Winiarska, 2001, 2002, 2016). Tom wierszy zawiera między innymi dwanaście utworów z nazwami miesięcy w nagłówkach w ciągu chronologicznym, choć nieliniowym, bo dzielonym innymi tekstami, najczęściej dotyczącymi jednak pór roku i właściwych im stanów natury, symptomów i efektów cyklicznych zmian, zwyczajów ludzi i zwierząt.

Grafika i malarstwo Wiesława Majchrzaka, niestroniącego od tematów i motywów kulturowych, historyczno-architektonicznych, nawet egzotycznych, włączonych w niewielkie utwory prozatorskie dla dzieci lub wierszowane utwory narracyjne, jak pisze Anita Wincencjusz-Patyna:

2 Nie ma wzmianki o artyście w publikacjach Elizy Leszczyńskiej-Pieniak (2019) i Barbary Gawryluk, 2019. Natomiast w leksykonie *Admiralowie wyobraźni. 100 lat polskiej ilustracji w książkach dla dzieci* pod redakcją Anity Wincencjusz-Patyny (2020) twórczość Wiesława Majchrzaka, ze względu na koncepcję publikacji, została podporządkowana opisanym w poszczególnych hasłach kategoriom, dotyczącym stylów, technik, tematów, konwencji artystycznych. Majchrzak jest w tym kompendium przypomniany jako ilustrator dzieł polskich i tłumaczonych na język polski: Janusza Korczaka, Aliny Centkiewiczowej, Jana Aleksandra Zaremby, Franciszka Fenikowskiego, Zachariasza Topeliusa, Jeana Olliviera, Italo Calvino i innych.

Znacznie bardziej kojarzy się [...] z barwnymi kompozycjami do baśni i poezji, jakby utkanymi z drobnych elementów, cyzelowanych miniaturowych kwiatków, płatków, listków, gałązek, płatków śnieżnych. W sposobie komponowania i stosowanej ornamentyce prace te przywodzą na myśl stare średniowiecze i renesansowe tkaniny haftowane albo wręcz gobeliny z wątkami narracyjnymi (2008, s. 240).

Znawczynie ilustracji zauważa ponadto, że bohaterowie, rekwizyty, elementy świata przedstawionego, zobrazowane przez artystę, roztapiają się niejednokrotnie w tle, są komponentami w znacznym stopniu graficznie przetworzonymi. Szczegóły obrazów wylaniają się z płątaniny przerywanych i jakby drgających linii, tworzących jednak siatkę lub efekt pęknięć na murze czy wzory mrozu na szybie. Jak stwierdza Wincencjusz-Patyna, sprawiają one wrażenie, jakby zostały wykonane „za pomocą radełka” (2008, s. 238). Zwracają uwagę nie tylko ornamentacyjne detale, ale cała dekoracyjność i finezyjność przedstawień Majchrzaka, stosującego pełną gamę barw i jakby dla przeciwwagi względem owych splecionych i nienajbardziej barwnych wyobrażeń – często zamykającego, stabilizującego, ustatyczniającego obraz ramą.

Tworząc ilustracje do utworów Ferenc, artysta sięga najczęściej po motywy florystyczne, m.in. konstruuje artystyczną dendrografię z elementami pejzażu. Rozproszony w tomie cykl wierszy o poszczególnych miesiącach ma swoje ilustracyjne odpowiedniki. Poetka czyni z miesięcy upostaciowionych bohaterów wierszy, całkowicie upersonifikowanych – myślących, mówiących, działających jako konstrukty pierwszoosobowe – lub tylko antropomorfizowanych, ograniczając się do nadania im cech ludzkiej sylwetki i ruchu, przedstawianych wówczas przez inny podmiot liryczny. Tak zaprezentowany został sierpień:

Usiadł sierpień,
odpoczywa,
po gorącym lecie.

Skosił trawy,
skosił żyta.
Czeka już na jesień.

Sierp zawiesił
nad stodołą –
srebrny sierp księżycy.
(*Sierpień*, *No*, 50, fragm.)³

3 Utwory oraz ich fragmenty pochodzące z książki poetyckiej: T. Ferenc, *Najbliższa ojczyzna* (1982) – będą oznaczone bezpośrednio w tekście głównym z podaniem tytułu, skrótu *No* odnoszącego się do nagłówka, informacji o fragmencie cytowanego utworu, jeśli nie będzie on przytoczony w całości. Podobny zapis będzie zastosowany w opisie fragmentów lub całości utworów pochodzących z książki poetyckiej: T. Ferenc, *Drzewo dziwo* (1987) – zmienia się wówczas tylko skrót oznaczający nagłówek tomu: *Dd*.

Miesiąc jest przedstawiony jako postać decyzyjna i działająca w makroskali, jest przy tym bardzo ludzka (potrzebuje odpoczynku w upalny dzień, zajmuje się uprawą pól i łąk). Czynność koszenia reprezentuje tutaj ogół agrarnych czynności tego typu, prowadzi też do wyobrażeń budynków i miejsc, w których przechowywane są zebrane zboża i trawy. Jednym z nich jest stodoła, nocną porą oświetlana przez księżyc. Wyobrażenie kształtu tego ciała niebieskiego, które proponuje Ferenc, koresponduje z metonimiczną grą słowną, do jakiej się odwołuje, stosując kulturowe klisze nazewnicze. Natomiast Majchrzak tworzy impresję z „tematem sierpniowym”, pogłębiając rustykalny charakter tego wyobrażenia poprzez nadanie stodole konkretnego wyglądu – drewnianej budowli o konstrukcji mieszanej (częściowo zrębowej), krytej materiałem roślinnym (trzcina lub słomą), z masywnymi, otwartymi odrzwiami, rosnącym blisko nich drzewem o liściach przypominających listowie jesionu, a także snopami zbóż lub siana zgromadzonymi w pobliżu budynku przed wejściem. Obramowany wycinek pejzażu zdobi jeszcze księżyc w pełni jako jedyny element zdecydowanie przekraczający cechy obrazu poetyckiego, a w zasadzie stojący z nimi w sprzeczności. Trudno rozstrzygnąć, czy odbiorcza konfuzja w wyniku konstatacji różnic semantycznych jest rezultatem zamierzonym przez twórcę. Skłonna byłabym raczej przyjąć, że wynika z pewnego niedoczytania wiersza przez Majchrzaka, a może nawet istnienia gotowego materiału ilustracyjnego uprzednio, zanim powstał wiersz. Inna sprawa, że różnice w przekazie słownym i obrazowym mogą być podczas wspólnej lektury z dzieckiem edukacyjnie wykorzystane jako ćwiczenie spostrzegawczości...

SIERPIEŃ

Usiadł sierpień,
odpoczywa
po gorącym lecie.

Skosił trawy,
skosił żyta.
Czeka już na jesień.

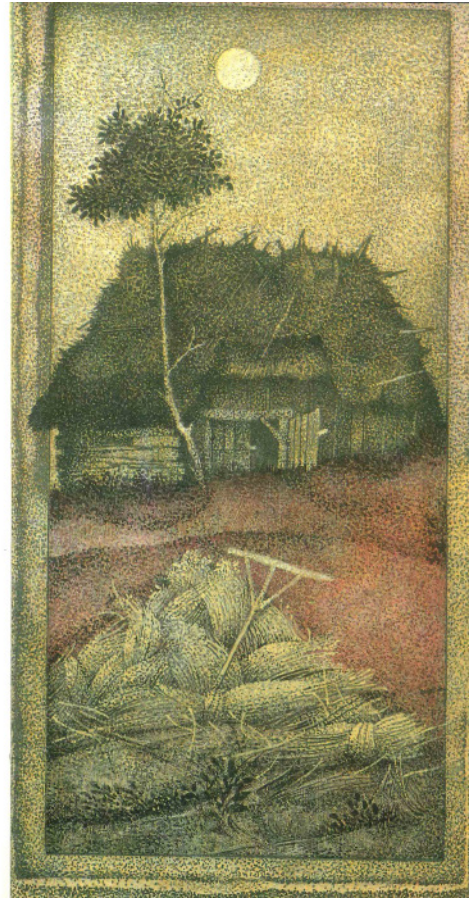
Sierp zawiesił
nad stodołą –
srebrny sierp księżycy.

Sierpem kiedyś
żęto zboże –
księżyc w niebie wisił...

Sierpień w sierpniu,
w końcu lata,
ma swoje uroki.

Sierpniu, sierpniu,
do jesieni
już tylko dwa kroki.

50



Ilustracja 1. Skan stron *Najbliższej ojczyzny* (Ferenc, 1982, s. 50–51)

Miesiąc jako podmiot liryczny wiersza *Wrzesień* podlega całkowitej personifikacji. Bohater jest świadom własnej dwoistości, wynikającej z przełomu pór roku, mówi:

Już nie lato
we mnie,
jeszcze nie jesień.

Jedną z ciepłem mam,
drugą z chłodem
kieszeń.
(*Wrzesień*, *No*, 54, fragm.)

Kreacją postaci rządzi zasada zawierania się, a później sprawczości, skierowanej ku niedalekiej przeszłości, gdy Wrzesień deklaruje: „Po całym lesie / rozścielę wrzoso. // Zapalę drzewa w jesienne stoso” (*Wrzesień, No, 54, fragm.*). Poetka wykorzystuje w opisie leśnej przestrzeni konceptualne metafory kulturowe dywanu i ognia, tutaj pokazujące zmiany w wyglądzie ekosystemu w układzie horyzontalnym i wertykalnym, z wyborem ciepłych barw tak dalekich od zieleni. Ilustracja Majchrzaka ukazuje jedną „stronę” wrzesnia, jeszcze bliską latu, z zaledwie zaznaczoną barwną plamą kwitnących wrzoso jako sygnałem nadchodzącej jesieni. Przedstawiono raczej obszar łąkowy niż leśny, na co mogłoby wskazywać niskie zadrzewienie i roślinność charakterystyczna dla terenów podmokłych. Nie chodzi jednak o tropienie nieścisłości i rozbieżności znakowych pomiędzy słowem i obrazem. Artysta, posługując się wyobraźnią przestrzeni naturalnych, proponuje ikonoteksty, które w ogólnym przekazie liryczno-nostalgicznym zgadzają się z duktem wierszy.

WRZESIEŃ

Już nie lato
we mnie,
jeszcze nie jesień.

Jedną z ciepłem mam,
drugą z chłodem
kieszeń.

Na początku
sierpień pożegnałem
godnie.

Pod koniec
jesień powitam –
jej pierwsze tygodnie.

Po całym lesie
rozścielę wrzoso.

Zapalę drzewa
w jesienne stoso.

54



Ilustracja 2. Skan stron *Najbliższej ojczyzny* (Ferenc, 1982, s. 54–55)

Ferenc rzadko stosuje gatunki poezji dziecięcej, wyjątki na tym tle mogą stanowić umowne kwalifikacje gatunkowe sugerowane już w tytułach wierszy: *Biała kobysanka*, *Rysowanka*, *Pytania i odpowiedzi*, *Kobysanka jodłowa*, *Kołąda*. Jej poezja dla dzieci podporządkowana jest jednak regułą repetycyjności, bliskiej formułom dziecięcego folkloru (Skotnicka, 1994). Obrazy poetyckie wytwarzane są poprzez ruchome (w toku wiersza) układy gradualno-skalarne, prowadzące do nasilania się i/albo osłabiania przedstawianych sytuacji lirycznych (*Wiosna*, *Stary wiatrak*) czy zwykłego, przedłużonego ich trwania (*Sen o deszczowym tygodniu*), efektów pomniejszania i/lub powiększania osób, przedmiotów, zjawisk (*Burza nad morzem*). Do częstych chwytów stylistycznych należą enumeracje, wszelkie powtórzenia ze zmianą i bez niej, na przykład prowadzące do refreniczności czy anaforyczności wiersza lub jego określonych partii. Pytanie zadane w imieniu zbiorowości, według uszeregowanych w wersach wskazań, wymaga odpowiedzi uwzględniających tych, o których czy też w których imieniu zapytano: „Maju, / maju nasz, / co łąkom, / co ptakom, / co drzewom, / co dzieciom / dasz // oprócz słońca, / oprócz ciepła, / oprócz listka / majowego, / oprócz wiatru / zielonego?” (*Maj*, *No*, 30, fragm.). W innym utworze wielogłosowe odpowiedzi i pytania, niewskazujące na sprawcę, a jedynie powtarzające jego zastępczą nazwę w formie przeczącego zaimka upowszechniającego, konstruują wiersz-zagadkę ze spodziewanym pozatekstowym rozwiązaniem, czyli udziałem małego czytelnika w rozpoznawaniu oznak zimy: „Już sopelek z dachu znikł. / Kto przyczepił sopol? / Nikt! / Jak to nikt? / A kto szczypie w nos? / Kto w uszy? / Białym zimnem w oczy prószy? / Nikt? (*Nikt*, *No*, 21, fragm.). Przykładów podobnych iteracji można znaleźć w wierszach twórczyni bardzo wiele. Oralność, dialogiczność, formuliczność, powiązania z kinestetyką stanowią o cechach wiersza dziecięcego również w poezji Ferenc. Poetka korzysta też z ludowych porzekadeł, przyspiewek, które wplata w wiersze („Biegnie pies przez owies”, *Opowiadanie Milenii*, *No*, 8, fragm.), paremii związanych z nazwami miesięcy (*Marzec*, *Kwiecień*), wprowadza elementy wyjaśnień etymologicznych (*Czerwiec*, *Październik*), a także sporadycznie umieszcza w utworach atrybuty ludowej codzienności, upominając się o ważność spraw i rzeczy małych, prostych, pierwszych (Pawlik-Kopek, 2019). Do takich akcesoriów należą подарowane bohaterce tytułowego wiersza zbioru *Najbliższa ojczyzna* przez rodziców: gliniany garnuszek i malowany, drewniany ptaszek. Dziewczynka podejmuje próby zachowania obu kruchych przedmiotów, a także udany wysiłek ożywienia drewnianej zabawki. Wiersz uruchamia biograficzne skojarzenia i tropy, wiodące interpretatora, zaznajomionego z dojrzałą twórczością autorki *Noża za ptakiem*, w stronę kontekstów obecnych w tomach dla dorosłych odbiorców, wspomnieniach poetki, wywiadach z nią, literackich wiwisekcjach zdarzeń i wizerunkach matki w twórczości córek, zwłaszcza Anny Janko (Kwiatkowska, 2015). Przynoszą one obrazy psychicznych lęków, okresów dysfunkcji rodziny pod wpływem traumatycznych przeżyć Ferenc. Odsyłają do utrwalonych w poezji poetki z Zamojszczyzny obrazów wiejskiego

dzieciństwa, brutalnie przerwanej wojną, pacyfikacją rodzinnej miejscowości, śmiercią rodziców. Marzenie, jak z ludowych wyobrażeń i baśni, o żywej wodzie, przywracającej życie i zdrowie, mogło się ziścić tylko w wierszu: „Żywa kropla / w dziobku błysła. / Ptak powietrzem / zakołysał. // Zaśpiewało zboże w zlocie, / w garnku – glinie, w żywopłocie” (*Najbliższa ojczyzna*, No, 7, fragm.). Poetka respektuje reguły konstrukcji dziecięcego świata: od przestrzeni bliskich i znanych ku dalekim i nieznanym. Tytułowa najbliższa ojczyzna sytuacyjnie zawęża się do domostwa i podwórka, odwzorowuje też jednak generacyjne doświadczenie osób urodzonych przed 1939 rokiem, warunki ich dzieciństwa, szczególnie spędzonego na wsi.

Do utraty kontaktu między matką a córkami nawiązuje utwór otwierający tom *Najbliższa ojczyzna*; tu także, poza wymiarem uniwersalnym, ruralność scenerii, a także wyposażenie przez poetkę jednej z bohaterek w rzeczywiste, własne imię (Tereska) – odwraca sytuację poszukiwań matki przez córkę (córki) po wielokroć zarysowywaną w wierszach dla dorosłych (np. *Matka w jesionowych drzewach*, *Matka zastrzelona*, *Matka w rozmowach*, *Matka płonąca*, *Matka drewniana*, *Matka ze mną*, *Matka z płatkami ognia*). W wierszu dla dzieci to matka w przestrzeni natury szuka córek, które powoli już się usamodzielniają. Można przyjąć, że to nie tylko transpozycja doświadczenia Ferenc-matki, ale pewien ogólny poetycki komunikat na temat dojrzewania, momentu oddalania się potomstwa od rodziny pochodzenia i domu rodzinnego. Jednocześnie przekaz ten nie wyklucza rozumienia sytuacji lirycznej w kategoriach zabawy w chowaniego z finałowym niezalezieniem osób ukrywających się. Wiersz ma budowę kłamrową, rozpoczyna go i zamyka trójwers konstatuujący stan ukrycia czy też „odlotu”, ale wprowadzający też baśniową aurę: „Miała matka córki. / Skrzydeł dostały, / w świat poleciały” (*Miała matka córki*, No, 5, fragm.). Natomiast centralną część liryku wypełniają poszukiwania i nawoływania rodzicielki, zaglądnącej do ptasich gniazd, przeszukującej podwórko.

Poetyka wzrostu i wynikającego z kontaktu z naturą dobrostanu stanowi koncepcyjną dominantę wielu utworów dla dzieci Teresy Ferenc. Troskliwość, opiekuńczość, czuła obecność zostają przypisane tytułowej bohaterce *Matki ziemi*:

Zwinęła się, zasnęła
obok lisiego syna.
Przygarnęła się do niej
bobrowa rodzina.

A ile ziarna
– kto zliczy –
przechowuje w kieszeniach
zapobiegliwa, gospodarna,
wszystko karmiąca Ziemia?
(*Matka ziemia*, No, 66, fragm.)

Obrazy natury i jej cyklu z łatwością poddają się w poezji Ferenc zabiegom fokalizacyjnym, wizualno-sensualnym przybliżeniom i oddaleniom, przejściom perspektyw i punktów widzenia przez rozmaite postacie. Jako maleńkie i z czasem potężniejsze pokazywane są drzewa, nieustannie odnawiające się, udzielające innym sił witalnych istoty. Pod wpływem słońca, deszczu, w kontakcie z glebą dokonuje się cud przemiany żołądka w dęba – króla drzew:

W żołądziowej łupinie
dąb sobie kołyskę upatrzył.

Jeszcze bez korony,
bez dębowej potęgi.

Jeszcze pod głową
płaszcz królewski zwinięty.
(*Dębowa kołyska*, No, 23, fragm.)

W dwóch poniższych fragmentach liryków poeticka frazeologizacja wprowadza do wierszy humor, ale też podkreśla czułość osoby mówiącej i oczekiwanie na przemianę nasiona w roślinę:

Jabłoneczka w jabłku mieszka
a jest taka mała,
że się może zgubić w trawie,
gdy wyjść będzie chciała.

Jabłoneczce w jabłku ciasno,
woła, stuka, puka.
Otwarły się drzwi jabłuszka
w sad poszła nauka.
(*Jabłoneczka*, No, 28)

Kiedy w małej
szyszce była
moja sosna,
rano, wieczór,
we dnie, w nocy
w ziarnku rośła
(*Sosny dookoła*, No, 34, fragm.)

Mikroperspektywę, na przykład jako ogląd ziarenka, listka, płatka śniegu, uzupełnia makroperspektywa kosmosu, najczęściej jako punkt odniesienia: lokalizacyjny, skalarny, temporalny. Droga Mleczna pojawia się jako motyw kosmograficzny w utworach *Spacer w ojcem nad morzem czy Ścieżka za domem*, wytwarzając wrażenie

otwarcia, nieskończoności istnienia w wielu wcieleniach, przynależności do większego porządku kosmologicznego. Sferą małego porządku jest w poezji Ferenc dom; kosmos jest definiowalny przez *oikos*. Naruszenie jego osobowo-sprzętowej konfiguracji poprzez nieobecność matki jest dla dziecka uczynieniem tej przestrzeni martwą, podzieloną, obcą. Elementy wyposażenia domu funkcjonują wówczas inaczej, przypominając o rozłące, nawet jeśli jest to czasowy wyjazd rodzicielki, jak w wierszu *Dom, mama i ja*. Decydując się na ustanowienie lirycznej sytuacji jako chwilowej absencji matki, poetka powstrzymuje się przed zakomunikowaniem w wierszu możliwej, totalnej nieobecności kobiety i tym samym wprowadzeniem odbiorcy w traumatyczne doświadczenia znane jej z dzieciństwa. Stawia w twórczości dla dzieci demarkacyjną linię emocjonalnego bezpieczeństwa małoletniego odbiorcy, której nie przekracza. W końcowych partiach utworu wypowiada jednak ważne słowa, określające potrzebę więzi, opisujące egzystencję diady, a właściwie triady: „Bo ja, dom i mama / to jedno. // Bo mama, dom i ja / to żywe ciało” (*Dom, mama i ja, No, 71, fragm.*). Zwraca uwagę zmienna kolejność leksemów budujących tę triadę. Deskrypcja domu jako przestrzeni opuszczonej przez matkę czyni go miejscem wyeksponowanym, trochę strasznym, wypełnionym inną akustyką (np. skrzypieniem, piszczaniem, wzdychaniem, trzaskaniem podłogi i drzwi); w tytule wiersza leksem ‘dom’ pojawia się jako pierwszy. Dopiero powrót kobiety może przywrócić domowi jego dawny wygląd i odbierany przez dziecko wieloma zmysłami charakter. Dom jest przestrzenią łączącą osoby, potrafi „sobą” komunikować o ich nieobecności (stąd nazywający go rzeczownik pojawia się później w dwóch różnych układach pomiędzy nazwami osób: rzeczownikiem i zaimkiem osobowym). Dom jako bezpieczna przystań, miejsce schronienia, jest niczym opisywana przez Gastona Bachelarda chatka pustelnika, wokół której zalegają żywioły (Buczyńska-Garewicz, 2006).

Jeśli przyjąć klasyfikację typów twórczości ze względu na poetykę żywiołów, organizującą wyobraźnię poetów, za wspomnianym francuskim myślicielem (Ples-Bęben, 2020), można uznać, że fenomenologiczną dominantą poezji Ferenc jest żywioł ziemi, reprezentujący sferę stabilizacji, zrównoważonego wzrostu (Pietruszewska-Kobiela, 2010). Silnie manifestują się w wierszach także motywy i obrazy ignistyczne, obecne szczególnie w utworach dla dorosłych odbiorców (Ferenc, 2009), będące reprezentacją czasu i doświadczenia wojennej pożogi, sfery emocjonalnej i poetyckiej intymistyki (Kwiatkowska, 2017). Okresowo zwiększa się w poezji autorki *Zalążni* udział wyobraźni akwatywicznej, obrazów hydrodynamicznych i aerodynamicznych, z których poetka nie rezygnuje również w wierszach dla najmłodszych. Przykładem takiego mobilnego połączenia cząstek materii są wizualizacje sprzężonych sił natury we wspomnianym wcześniej wierszu *Wysięgi wiatru ze śniegiem*. Poetka tworzy wyobrażenie przenikających się zjawisk atmosferycznych chwilowo mających supremację nad

światem, próbując nadać im kształt zimowego pojazdu⁴, którego elementy z(a)nikają w ruchomym obrazie, (intencjonalnie) z trudem się konstytuują:

Co jest koniem,
co zaprzęgiem?
Zgubiły się sanie.

Biała uprząż
lodem skuta,
woźnica wołaniem
(*Wścigi wiatru ze śniegiem, No, 73, fragm.*)

Zauważalna jest wyraźna akceptacja poetki dla zimy i jej uroków. W *Najbliższej ojczyźnie* traktują o niej teksty poetyckie: *Zima, Biała kołysanka, Biała Pani, Biały Pan, Las na szybie*, a w *Drzewie dziwie* dodatkowo: *Zimowy balkon, Zimowe sady, Zimowy ogródek*. Osoba mówiąca zawsze jednak kieruje się troską o zwierzęta i rośliny w tej porze roku.

W innym utworze obraz opiera się na figurze chiazmu jako zespole działań powtarzalnych, ale przy zmiennej sile wektorowej albo wzajemnym, naprzemiennym zawieraniu się w sobie elementów. Rezultatem zróżnicowanej aktywności wody i ruchu powietrza jest intensywność burzy:

Woda w wietrze
a wiatr w wodzie
się nurza –
burza.

Góra w dole
a dół w górze.
Wiatr z fali bryzgi tnie,
wiatr bryzgi struże –
w burzę.

Niebo do wody wpada,
woda leci do nieba.
Chmura jedzie na chmurze –
w burzę.
(*Burza nad morzem, No, 56*)

4 Zauważalne są pewne zbieżności koncepcyjne obecne zarówno w poezji Ferenc dla dorosłych, jak i dla dzieci. Postać sprzężona z pojazdem pojawia się w przejmującym obrazie, nawiązującym do śmierci matki i podpalenia wsi Sochy przez oddziały hitlerowskie w 1943 roku, w utworze *Zaprzęg z matką*: „Ona – z lejcami zamiast rąk / Ona – z kołami zamiast nóg / Ona – powozi dniem i nocą / Koń biały od gorąca” (Ferenc, 1984, s. 195). W wierszach dla dojrzałych odbiorców motywy te (np. matki, domu, drzewa, natury) funkcjonują na zupełnie innych zasadach.

Poetyckie obrazy naturalnych zjawisk, przyrody ożywionej i nieożywionej, z czułością obserwowanej, z troską zachowywanej i pielęgnowanej, powodują, że twórczość Teresy Ferenc dobrze się dzisiaj lokuje w perspektywie humanistyki środowiskowej. Poetka zwraca uwagę na ludzkie działania niepożądane, naruszenia równowagi i powstałe w jej wyniku deficyty. W utworze *Woda* kieruje uwagę małego odbiorcy na otoczenie, które może ulec degradacji: „Co powie żółta trawa / i popękana ziemia, / pusta studnia i rzeka, / i Sahara bez cienia?” (*Woda*, No, 53, fragm.). W wierszach *Co robi drzewo*, *Kotysanka jodłowa* stara się przeniknąć istotę drzewa. Drugi z liryków przedstawia doświadczenie podmiotu lirycznego w konwencji onirycznej, zawiera opis snu o byciu jodłą, na której gałęziach-rękach siadają ptaki, skacze wiewiórka. Tekst ten, już pod zmienionym tytułem: *Drzewo dziwo*⁵, otwiera zbiór wierszy dla dzieci z 1987 roku, stając się tym samym utworem tytułowym.

Drugi zbiór nie będzie tutaj szczegółowo omawiany, przede wszystkim za względu na fakt, że zamieszczono w nim ponad trzydzieści utworów publikowanych wcześniej w *Najbliższej ojczyźnie*, dodano natomiast kilkanaście nowych tekstów poetyckich – jako powstałych po 1982 lub być może po prostu nieupubliczniętych w ilustrowanej przez Majchrzaka książce poetyckiej. Niektóre wiersze publikowane ponownie w *Drzewie dziwie* różnią się też delimitacyjnie od ich wcześniejszych wersji. W całej książce poetyckiej zdecydowanemu rozluźnieniu podlega układ cykliczno-naturalny, proponowany przez kolejność wierszy w *Najbliższej ojczyźnie*, nie powtórzono na przykład wszystkich utworów, których tytuły odwzorowywały następstwo miesięcy, a przez to pół roku, tworząc uprzednio interesujący poetycki kalendarz. Trudniej zatem ustalić dominantę kompozycyjną, rozpoznać zamysł autorski w uporządkowaniu tekstów poetyckich. Umownie można przyjąć, że jest nim teraz podziw dla natury, pozytywne zdziwienie światem, zaś istotnym motywem – drzewo jako *axis mundi* (Żukowski, 1988; Tessarowicz, 1989). Ferenc utrzymuje poetykę wzrostu i relacji, m.in. wzmacniając literackie reprezentacje żywiołów jako biomaterii w swoich wierszach. Oprócz zauważonych wyżej obrazów akwaticznych *Drzewo dziwo* zawiera liryki: *Wista*, *Kolory wody*, *Zachód nad zatoką*. Utwór *Ogień* ma charakter zbliżony do poetyckiej zagadki, z jej hasłowym rozwiązaniem podanym już w tytule i finale wiersza. Poetka odwołuje się do antroponimicznych cech opisywanego zjawiska, podanych jednak z ich negacją. Układ ten eksponuje antynomie ognia:

Nie ma zębów,
a kasa –
drewno w piecu.

5 Być może zmiana ta jest podyktowana tożsamy tytułem wiersza napisanego wcześniej przez Jerzego Lieberta, powstałego w zupełnie innej konwencji: mortalno-tanalogicznej. Dziś bywa przypominany w kontekstach maladycznych, również w tekstach młodych badaczy (Goniewicz, 2022).

Nie ma rąk,
a potrzasa –
chmurą w niebie.

Nie ma ust,
a połyka –
haust powietrza.

Nie ma instrumentów,
a muzyka,
muzyka w nim gra.
(*Ogień, Dd, 55, fragm.*)

Podobny w wymowie wiersz napisała kiedyś Anna Kamieńska. Obraz ognia autorki *Dębowej kotłyski* wpisywał się w folklorystyczno-codzienny aspekt rodzinnego bytowania na wsi w latach 60. XX wieku (bo wtedy powstał wspomniany tom Kamieńskiej z ilustracjami Adama Kiliiana). *Dębowa kotłyska*, jako książka poetycka, mogła być odbierana jako sensualny projekt literacko-graficzny, adresowany do najmłodszych czytelników, odpowiadający na ich potrzeby wielozmysłowej eksploracji świata (Wądolny-Tatar, 2020).

Procesy tworzenia i procesy biologiczne, pozostające w poezji Teresy Ferenc w bliskości, tworzą interesujące filiacje znaczeniowe. Wszystkie utwory, w których obecna jest metarefleksja i namysł nad demiurgią natury, publikowane w *Najbliższej ojczyźnie*, pojawiają się też w *Drzewie dziwie*. Ilustracje do tego tomu przygotował Adam Kurłowicz, który w przeciwieństwie do Wiesława Majchrzaka zajmował się obrazami do książek tylko okazjonalnie, poświęcając uwagę grafice i plakatowi. Kurłowicz stworzył metafory wizualne, syntetyzując słowo poetyckie Ferenc, dokonując pewnego mentalnego skrótu i zarazem uogólnienia przekazu. Intuicyjnie zareagował na niedosłowność poezji, przekraczając realistyczne możliwości ilustracji i zapraszając odbiorcę do mentalnych eksperymentów. Ponadto żywymi barwami wzmocnił synergię obrazu i słowa. *Rysowance w Drzewie dziwie* towarzyszy wyobrażenie drzewa z kredkami-korzeniami, w którego zielonej koronie rozsiadło się ptactwo. Olsztyński twórca niekoniecznie zadbał jednak o gatunkowe cechy ptaków zgodne z ornitologiczną nominatywnością wiersza, w którym pojawiają się sikorki, pliszki, wróble, kraska i pokrzewka:

– Ciemno nam w środku,
ciasno w tych kredkach.
Wypuść nas – proszą
kraska, pokrzewka,
liście i pąki.
(*Rysowanka, Dd, 12, fragm.*)

Umowność ilustracji nie przeszkadza w odbiorze wiersza, a nawet go urozmaica. Kurłowicz dokonuje kontaminacji znaczeń, nakłada na siebie wyobrażenia, zderza realność z imaginacją, decydując się na komunikację metaforyczną z estetyką nadmiaru, nagromadzenia i optycznego zbliżenia.

RYSOWANKA

– Wypuść nas wszystkie,
z kredki uwolnij –
sikorki proszą,
pliszki i wróble,
prosi mak polny.

– Ciemno nam w środku,
ciasno w tych kredkach.
Wypuść nas – proszą
kraska, pokrzwka,
liście i pąki.

Ptaki na drzewach
w kucki usiadły,
wnet zaczną śpiewać.



Ilustracja 3. Skan stron *Drzewa dziwa* (Ferenc, 1987, s. 12–13).

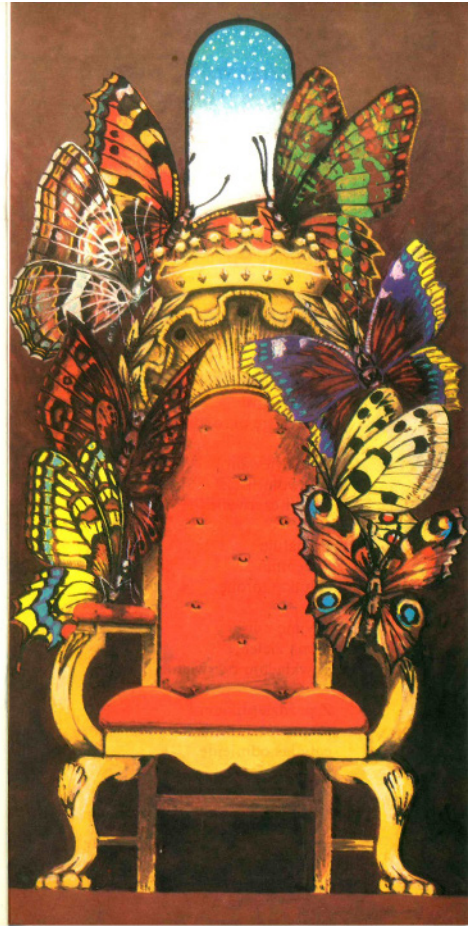
MOTYLE

Gdzie podziały się motyle?
Co się z nimi stało?
Jeszcze wczoraj,
niby śniegiem,
motylami wiało.

Jeszcze wczoraj,
razem z trzmielcem,
siedziały na róży,
słodki nektar popijały
z kielichów niedużych.

Paż królowej,
jak to paź,
do pałacu
poszedł spać.
A te żółte
i te białe
także skrzydła poskładały,
tuż przy tronie,
w wielkiej izbie,
na słonecznej ziemi przyzbie...

44



Ilustracja 4. Skan stron *Drzewa dziwa* (Ferenc, 1987, s. 44–45).

ZIMOWY BALKON

Szumi jodła, sosna,
szarpie wiatr gałęzie.
Zachwiał balkonem,
co tu się dzieć będzie?

Kowalik i dzięcioł
stukają o beton.
Zamarzły im smyczki,
zgubił się kamerton.

Przyleciała sówka,
rozpostarła skrzydła,
na niebieskich piórkach
melodia zastygła.

Zawiewa, zacina
mrozami od wschodu.
Odczytać nie można
nuty w grudce lodu.

Za oknem, za drogą
gwizdy wiatru ostre.

Śnieg zasypał balkon
mroźnym, białym ostem.



Ilustracja 5. Skan stron *Drzewa dziwa* (Ferenc, 1987, s. 56–57).

ZIMOWE SADY

W moim uchu
skrzypi grusza.
Gałązkami ktoś porusza.
Drobny ptak – pewnie sikora.
Szepcze:
– Cała jestem z głodu
chora. Proszę,
sprowadź mi doktora.
Pokażę mu głodne gardło –
jak szeroko się otwarło
na słoninkę,
na okruszek.
Pokażę mu pusty brzuszec.

W drugim uchu:
– trrrrrr – znów słyszę
kołatkę, a może dzwonek.
Głowa to, czy płasi domek?
Może któryś ptak mi powie,
ćwierkający w mojej głowie?

Patrzę, słucham,
dzwonią dzwońce,
gołębie w górze turkoczą:
– Grochu! Grochu
przynieś,
podzielimy się po trochu.

58



Ilustracja 6. Skan stron *Drzewa dziwa* (Ferenc, 1987, s. 58–59).

Ferenc uznaje demiurgiczność natury, ufa w twórczą aktywność dziecka, niezależnie od jej typu, stopnia inspiracji, odtwórczości czy bodźców, jakie ją wyzwalają (Uszyńska-Jarmoc, 2003). W naturalnym środowisku upatruje źródeł kreatywnego myślenia, gdy w *Malarzu nieba* przedstawia świat odzyskujący po deszczu kolory, sugeruje haptyczność doświadczenia w *Poecie i jeżu*, promuje radosny solaryzm, pisząc: „Słońce / to złoty schowek na kolory. / Ukrywa je wieczorem. / Rano wyskakują / wyspane i zdrowe” (*Schowek na kolory*, *No*, 33, fragm.). Metarefleksyjna poezja twórczyni niweluje granice pomiędzy światem tekstowym i rzeczywistym, zapisem a doświadczeniem – w aspekcie procesualnym i wspólnotowym, jak w *Zwierzętach z Brodwinia*:

Mój stół złoty,
sosnowy,
kiedy był drzewem –
rósł wysoko
ponad domem,
ponad ptasim śpiewem.

Teraz ze mną
wierszem gada,
wierszem ze mną mówi
o zwierzętach,
które kiedyś
jak własne polubił.
(*Zwierzęta z Brodwina, No, 46, fragm.*)

„Ludzko-nie-ludzka” wspólnotę (Kil i in., 2015) tworzy osoba pisząca wiersze, „rzecz pierwsza” (Pawlik-Kopek, 2019), za którą można uznać wykonany z surowca naturalnego stół, zwierzęta reprezentujące gatunki, które dawniej miały kontakt z drzewem, z którego wykonano mebel. Stół zyskuje w tym obrazie poetyckim Latourowską funkcję aktora-rzeczy (Latour, 2010). Tytułowe zwierzęta z Brodwina są tyleż wyobrażonymi istotami, odwiedzającymi w przeszłości drzewo, co poetycko odwzorowanymi przedstawicielami fauny, spotykanymi w Trójmiejskim Parku Krajobrazowym, którym z trzech stron otoczone jest północno-zachodnie osiedle w Sopocie. Tekstowy akcent biograficzno-lokalizacyjny pośrednio ukazuje też miejsce zamieszkania i twórczej pracy autorki. Z wizytujących poetkę w wierszu zwierząt (głównie ptaków), najdłużej pozostaje w pobliżu tworzącej wiewiórka, która wdaje się z kobietą w dialog, chcąc być upewnioną, czy mebel rzeczywiście uczestniczy w powstawaniu wierszy. Osoba pisząca odpowiada:

– Oj, prawda, prawda
jak to, że byłeś w lesie,
jak to, że krzesło było
śpiewającym drzewem,
jak to, że w wierszu już
jak w dziupli jesteś.
(*Zwierzęta z Brodwina, No, 47, fragm.*)

Płynność granic: tekst (wiersz) – rzeczywistość zostaje tu również uchwycona poprzez wyliczenie zdarzeń jako równorzędnych, możliwych do realizacji. Do znoszenia barier pomiędzy językiem a doświadczeniem, żywym a martwym, ludzkim a zwierzęcym poetka nie potrzebuje aury snu, magii nocy czy sfery baśni, jak to się dzieje na przykład w poezji Józefa Ratajczaka. Nie korzysta też z konwencji żartu i kuriozalnych zdarzeń, jak czyni to Ludwik Jerzy Kern w *Dziwnej zwrotce*, umieszczając kolejnych

bohaterów we wnętrzu tytułowej zwrotki jako przestrzenno-graficznego modułu otwartego. Ferenc wybiera zasadę naturalnego środka – respektu dla natury z zachowaniem tego, co ludzkie, nacechowane odpowiedzialnością, troską i pozytywną aktywnością, skierowaną na otoczenie.

Większość utworów, które złożyły się na obie książki poetyckie, miała swój pierwotny wydruk w latach 70. i 80. XX wieku na łamach „Świerszczyka” i/lub „Głosu Pomorza”. Wybrane wiersze Ferenc weszły w skład znanych antologii poezji dla dzieci: *Szedł czarodziej* (Kot, 1986), *Księga domu* (Onichimowska i Prządka, 1993). Świadczy to o popularności wierszy związanej z Sopotem poetki i uznaniu dla jej twórczości adresowanej do najmłodszych w tamtym czasie. Poetyka wzrostu i relacji, którą uprawia w niej Ferenc, jest w istocie hołdem dla życia, jego afirmacją. Wskazuje na naturalny rozwój i wspólnotową („ludzko-nie-ludzka”) więź jako uniwersalne czynniki sprzyjające dobrostanowi dziecka, przekładające się też na jego kontakt z otoczeniem, oparty na uważnej i czulej obserwacji, troskliwości i odpowiedzialności w działaniach. Tym cenniejszy to przekaz, że pochodzi od twórczyni umiejętnie separującej młodego odbiorcę od traumatycznych doświadczeń, które były jej udziałem w dzieciństwie, chroniącej go przed obrazami wojennego zła, ale może też chroniącej się w tej twórczości przed powrotami traumy (Wądołny-Tatar, 2016).

Bibliografia

- Artwińska, A. (2016). Transfer międzypokoleniowy, epigenetyka i „więzy krwi”. O „Małej zagładzie” Anny Janko i „Granicy zapomnienia” Sergieja Lebiediewa. *Teksty Drugie*, 1, 13–29. <https://journals.openedition.org/td/6383>
- Buczyńska-Garewicz, H. (2006). *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Centner-Guz, M. (2017). Wartości ilustracji w książce obrazkowej i ilustrowanej w perspektywie porządku jej udostępniania dzieciom. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 12(3/45), s. 69–87. <https://doi.org/10.14632/eetp.2017.12.45.69>
- Dąbrowska, M.A. (2015). *Poezja domu. Oblicza rodziny w wybranych wierszach Teresy Ferenc, Zbigniewa Jankowskiego, Anny Janko i Mileny Wieczorek*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Drozdziecka, S. (2018). *Archiwum Teresy Ferenc i Zbigniewa Jankowskiego w zbiorach Biblioteki Gdańskiej, „Libri Gedanenses”, 35*, 209–231. https://journals.pan.pl/Content/122418/PDF/08_Drozdziecka.pdf
- Ferenc, T. (1968). *Zalążnia*. Wydawnictwo Literackie.
- Ferenc, T. (1973). *Godność natury*. Wydawnictwo Poznańskie.
- Ferenc, T. (1982). *Najbliższa ojczyzna* (W. Majchrzak, il.). Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Ferenc, T. (1984). *Poezje wybrane*. Czytelnik.
- Ferenc, T. (1987). *Drzewo dziwo* (A. Kurlowicz, il.). Wydawnictwo Morskie.

- Ferenc, T. (2009). *Ogniópis. Wybór wierszy*. Nowy Świat.
- Gawryluk, B. (2019). *Ilustratorki, ilustratorzy. Motylki z okładki i smoki bez wąsów*. Marginesy.
- Goniewicz, J. (2022). „To już nie tło życia mego, lecz życie samo”. Rola obiektów w otoczeniu suchotników na przykładzie wybranych utworów młodopolskich. W: M. Foltwarska, T. Ryrych i K. Sordyl (red.), *Rzecz jako znak, nośnik pamięci, świadek. Reprezentacje i konstrukty w literaturze, kulturze, języku* (s. 51–65). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Grzemska, A. (2020). *Matki i córki. Relacje rodzinne i artystyczne w autobiografiach kobiet po 1989 roku*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kasińska, P. (2022). Somatyczne translacje i (auto)kreacje. Trauma i afekt u drugiego pokolenia w „Małej zagładzie” Anny Janko i pracach Helen Epstein. *Litteraria Copernicana*, 42(2), s. 73–83. <https://apcz.umk.pl/LC/article/view/39041>
- Kil, A., Małczyński, J. i Wolska D. (red.). (2015). *Kultura nie-ludzka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kot, W. (red.). (1986). *Szedł czarodziej. Antologia wierszy dla dzieci*. T. 1. Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Kwiatkowska, A. (2015). W pożodze życia. Anna Janko o Teresie Ferenc. W: J. Grądział-Wójcik, J. Kaniewski, A. Kwiatkowska i T. Umerle (red.), *Laboratorium poezji kobiecej XX wieku*, (s. 85–100). Wydawnictwo Nauka i Innowacje.
- Kwiatkowska, A. (2017). „Jasne i mądre ciało” w poezji Teresy Ferenc. W: M. Brzostowicz-Klajn, G. Pertek i B. Przymuszała (red.), *Formy zaangażowania. Pisarki i pisarze w kulturze XX i XXI wieku*, (s. 273–284). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Latour, B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci* (A. Derra i K. Abriszewski, tłum.). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Leszczyńska-Pieniak, E. (2019). *Czarodzieje wyobraźni. Portrety polskich ilustratorów*. Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN”.
- Leszczyński, G. (2015). *Wielkie małe książki. Lektury dzieci i nie tylko*. Media Rodzina.
- Mach, A. (2016). Świadczenie świadectw. *Postpamięć zagłady w polskiej literaturze najnowszej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Nowacki, D. (2019). Z matki na córkę (trzy transfery). W: D. Nowacki, *Kobiety do czytania. Szkice o prozie* (s. 181–197). Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych „Śląsk”.
- Onichimowska, A. i Prządka, E. (red.). (1993). *Księga domu, wybór wierszy rodzinnych* (K. Lipka-Sztaubałło, il.). Wydawnictwo Podsiadlik-Raniowski i Spółka.
- Ożóg-Winiarska, Z. (2001). *Przyroda w liryce dla dzieci u schyłku XX wieku*. Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Ożóg-Winiarska, Z. (2002). *Nocne pejzaże w liryce dla dzieci*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ożóg-Winiarska, Z. (2016). *Dziecko wśród pól. Motyw rustykalny w poezji dla dzieci – studia i szkice*. Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Pawlik-Kopek, A. (2019). *Rzeczy pierwsze w poezji Teresy Ferenc*. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

- Pietruszewska-Kobiela, G. (2010). Magna Mater. Pocięzycielska rola mitu w poezji Teresy Ferenc. W: L. Wiśniewska i M. Gołuński (red.), *Przemiany mitów i wartości nie tylko w literaturze* (s. 66–77). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Pietruszewska-Kobiela, G. (2011). Rodzina i dom w obszarze pamięci autobiograficznej. O poezji Teresy Ferenc. W: K. Kralkowska-Gątkowska i B. Nowacka (red.), *Rodzina w czasach przełomów. Literackie diagnozy od XIX do XXI wieku* (s. 202–217). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ples-Bęben, M. (red.). (2020). *Gaston Bachelard. Konteksty i interpretacje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Skotnicka, G. (1994). Dziecko i świat w lirykach dla dzieci Teresy Ferenc. *Gdański Rocznik Kulturalny*, 15, 141–154.
- Szopa, K. (2023). Poezja otwartych ran. Stygmateksty Teresy Ferenc. *Er(r)go. Teoria – Literatura – Kultura*, 1, 185–206. <https://doi.org/10.31261/errgo.13390>
- Szostek, T., Sendyka, R. i Nycz, R. (red.). (2013). *Od pamięci biodziedzicznej do postpamięci*. Instytut Badań literackich PAN.
- Tabaszewska, J. (2013). Od literatury jako medium pamięci do poetyki pamięci. Kategoria pamięci kulturowej w badaniach nad literaturą. *Pamiętnik Literacki*, 104(4), 53–72. https://rcin.org.pl/Content/64041/PDF/WA248_82262_P-I-30_tabaszewska-od-lit_o.pdf
- Tabaszewska, J. (2016). *Poetyki pamięci. Współczesna poezja wobec tradycji i pamięci*. Instytut Badań literackich PAN.
- Tessarowicz, I. (1989). Drzewo dziwo... *Nowe Książki*, 8, 36–37.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Trans Humana.
- Wądolny-Tatar, K. (2016). Powroty traumy w poezji Teresy Ferenc. *Ruch Literacki*, 57(2), 239–257. <https://journals.pan.pl/Content/83120/mainfile.pdf>
- Wądolny-Tatar, K. (2020). Poezja dla najmłodszych jako projekt sensualny (na przykładzie zbioru „Dębowa kołyska” Anny Kamińskiej). W: B. Niesporek-Szamburska i M. Wójcik-Dudek (red.), *Zmysły i literatura dla dzieci i młodzieży* (s. 109–124). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wądolny-Tatar, K. i Klimczuk, M. (2017). *Fenografia rodzinna. Studia i szkice o twórczości Teresy Ferenc, Zbigniewa Jankowskiego, Anny Janko, Mileny Wieczorek*. Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Wincencjusz-Patyna, A. (2008). *Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980. Artystyczne kreacje i realizacje*. Akademia Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta, Instytut Historii Sztuki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wincencjusz-Patyna A. (red.). (2020). *Admirałowie wyobraźni. 100 lat polskiej ilustracji w książkach dla dzieci. Dwie Siostry*.
- Zarębianka, Z. (2011). Piękna przyjaźń. O listach Anny Kamińskiej do Teresy i Zbigniewa Jankowskich. W: A. Hennel-Brzozowska (red.), *Wychowanie do przyjaźni. Od idei do praxis* (s. 103–113). Polska Akademia Umiejętności.
- Żukowski, T. (1988). Drzewo dziwnie różowe. *Sztuka dla Dziecka*, 4, 43–44.



Magdalena Kuczaba-Flisak

orcid.org/0000-0002-8495-5052

e-mail: mj.kuczaba-flisak@uj.edu.pl

Uniwersytet Jagielloński

Czy książki beztekstowe są demokratyczne?

Are Wordless Books Democratic?

KEYWORDS

wordless picture books, silent books, books without words, readers's responses to wordless picturebooks, children's literature

ABSTRACT

This article aims to examine the wordless picturebooks in the light of changes in culturally conditioned communication methods (especially according to children with adult reading companions), as well as changes in the perception of implied readers. The author starts by discussing the 'Silent Books: from the World to Lampedusa and Back' project, initiated ten years ago by IBBY, and analyzing the project's assumptions, which deal with a democratic narrative transmitted by the images. In the next section, the author considers the status of the recipient of a wordless picture book, the significance of adult reading companions, and the phenomena that allow us to wonder whether the book's message is essentially democratic or hierarchical. The article also examines selected, representative examples of wordless picture books, illustrating the wide range between various creators' strategies. These examples show many different levels of meaning encoding in visual narratives, including literal representations of reality, abstraction, and encoding of meaning on many different levels. The conclusions highlight that local ways of seeing always impose a particular view of the world, making democratic access to the content of wordless books an unrealistic goal. However, when we consider their reception as a multimodal interpretation based on language, democratic dialogue is possible, but only allowing multiple perspectives to exist simultaneously.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

beztokstowa książka
obrazkowa, ciche/
nieme książki
obrazkowe,
repcja książek
beztokstowych,
książki bez słów,
literatura dziecięca

Artykuł podejmuje problematykę beztokstowych książek obrazkowych, analizując ją na tle przemian w postrzeganiu wirtualnego odbiorcy oraz uwarunkowanych kulturowo sposobów komunikacji, ze szczególnym odniesieniem do sytuacji czytelniczych, podczas których kontakt z książką mają małe dzieci wraz z towarzyszącymi im dorosłymi pośrednikami lektury. Wywód otwiera przywołanie zainicjowanego dziesięć lat temu przez IBBY projektu *Silent Books: from the world to Lampedusa and back* i krytyczne przyjrzenie się założeniom projektu zakładającym demokratyczność narracji, która przekazywana jest poprzez same obrazy. Następnie refleksji poddano status odbiorcy beztokstowej książki obrazkowej, znaczenie obecności pośrednika lektury dziecięcej oraz zjawiska, które pozwalają zastanawiać się, czy przekaz książki jest w swojej istocie demokratyczny czy hierarchiczny. Osobną część artykułu zajmuje analiza wyselekcjonowanych, reprezentatywnych przykładów beztokstowych książek obrazkowych, które pokazują skalę rozpiętości pomiędzy podejmowanymi przez różnych twórców strategiami, od pokazywania w narracji wizualnej dosłownego i literalnego przedstawiania rzeczywistości po posługiwanie się abstrakcją i kodowaniem znaczenia na wielu poziomach. We wnioskach końcowych uwypuklono, że pomimo operowania wyłącznie obrazami, lokalne sposoby patrzenia są zawsze narzucaniem określonego obrazu świata, stąd demokratyczny dostęp do treści książek beztokstowych jest projektem utopijnym – a przestaje nim być tylko w przypadku, gdy proces ich odbioru potraktujemy jako wielomodalną interpretację dokonywaną w materii języka, która uprawnia równoczesne zaistnienie wielu różnych punktów widzenia.

Wprowadzenie

Dekadę temu IBBY zainicjowało projekt *Silent Books: from the world to Lampedusa and back* (zob. McGillicuddy, 2018), poświęcony beztokstowym książkom obrazkowym, „które mogłyby być rozumiane i wykorzystywane przez dzieci niezależnie od języka” (Soria i Bertelli, b.d.). Uniwersalne przesłanie projektu promowało koncepcję równościowego dostępu do książek, dzięki któremu możliwe będzie dzielenie doświadczenia polegającego na obcowaniu z opowieściami prowadzącymi czytelnika poprzez obrazy, które nie zawłaszczą do jednej wybranej kultury, osadzonej w języku. Demokratyczny, czyli inaczej równościowy sposób funkcjonowania książek beztokstowych zakładał w domyśle, że pokonanie bariery języka pomoże również w pokonaniu innych barier, stanowiąc swoisty powrót do „powszechnej rzeczpospolitej dziecięcej” (Hazard, 1963), czyli realizację romantycznego marzenia o czytaniu, które nie uwzględnia istotnych różnic kulturowych, zasad współżycia społecznego, procesów

globalizacji i glokalizacji (O'Sullivan, 2022) oraz indywidualnej wrażliwości estetycznej, które znajdują odbicie również w pozbawianych słów narracjach wizualnych.

Autorki wskazówek do pracy z „cichymi książkami” podkreślały prymarny cel spotkania tego typu książek i ich odbiorców¹, służący budowaniu mostu porozumienia pomiędzy czytelnikami mówiącymi w różnych językach i pochodzącymi z różnych kultur – między innymi poprzez cielesne zaangażowanie w proces czytania (Soria i Bertelli, b.d.). Miało ono polegać na wspólnym kontemplowaniu ilustracji, odczuciu obecności pozostałych osób w kręgu, spontanicznym reagowaniu oraz zaangażowaniu wyrażanym poprzez komunikację niewerbalną, w tym poprzez sam dźwięk (np. rytmiczne klaskanie). Istnieją badania empiryczne, które potwierdzają, że autentyczna interakcja pomiędzy uczestnikami takiego spotkania i zaangażowanie w próby interpretacji ilustracji w książkach obrazkowych sprzyja budowaniu pomostów komunikacyjnych (zob. Mourão i Bland, 2016, s. vi; Mourão, 2021) – analizy te są szczególnie interesujące ze względu na materiał badawczy i uczestników; natomiast sama tradycja tego typu podejścia sięga do prac Lwa Wygotskiego (2002) i nadal jest wykorzystywana we współczesnych działaniach edukacyjnych bazujących na współpracy i kontakcie z drugą osobą (zob. np. Skibska, 2014, s. 309). Książki beztekstowe traktowane są tu jako narzędzie wspomagające proces komunikacji, w tym sensie postulat Sorii i Bertelli wpisuje się w funkcję utylitarną, wątpliwości budzi jednak twierdzenie o zrozumieniu innej kultury poprzez same obrazy.

Kim jest odbiorca książek beztekstowych?

Przede wszystkim należy odróżnić książki beztekstowe i prawie beztekstowe (zob. Richey i Puckett, 1992) od wczesnokonceptowych (zob. Kümmerling-Meibauer i Meibauer, 2017, s. 58), które przez badaczy literatury dziecięcej często omawiane są w ramach jednej kategorii pojęciowej (zob. np. Rybak i in., 2022, s. 366–367), zwracając rozumienie tych pierwszych, ponieważ ze względu na docelową grupę wiekową są tylko jednym z typów książek, natomiast same w sobie odnoszą się do zjawiska o wiele szerszego. W niniejszym artykule ja również skupię się przede wszystkim na książkach beztekstowych kierowanych do dzieci, ale trzeba pamiętać, tak jak zaznacza Bettina Kümmerling-Meibauer (2018, s. 6), że adresem czytelniczym książek pozbawionych

1 W początkowej fazie projektu książki beztekstowe wykorzystywane były z określonego powodu – inicjatorzy szukali formy pracy z dziećmi dotkniętymi traumą uchodźstwa, która umożliwiłaby zbudowanie pomostu komunikacyjnego pomiędzy odbiorcami z różnych kręgów kulturowych (McGillicuddy, 2018, s. 108). Później projekt ewoluował; do roku 2021 kolekcja książek bez słów liczyła już 383 pozycje (IBBY, b.d.a), w 2023 przybyły kolejne 73 książki, w tym najwięcej z Hiszpanii i Korei Południowej (IBBY, b.d.b).

słów mogą być wszystkie grupy wiekowe². Dzięki temu tworzy to bardzo pojemną kategorię, obejmującą wiele typów, różnorodne formy narracyjne i zakres tematyczny o dużej rozpiętości, stąd również nieuprawnione jest nazywanie książek beztekstowych gatunkiem (Bosch, 2018, s. 192). Dodatkowo, jeśli chodzi o książki wczesnokoceptowe, Bettina Kümmerling-Meibauer i Jörg Meibauer dowodzą, że nawet one organizują układ materiału³ według klas pojęciowych (Kümmerling-Meibauer i Meibauer, 2017, s. 74 i n.), polemizując tym samym z wykluczeniem ich z kategorii przedliteratury, co proponuje Marilyn Apseloff (1987). Towarzyszący obrazom „koncept opowiadania” (Szyłak, 2017, s. 134), który grupuje je w ramach obiektu materialnego, jakim jest książka, powoduje, że nawet przedmioty codziennego użytku (lub ich grupowanie według przyjętych klas pojęciowych) mogą być pokazywane zgodnie z obowiązującym dyskursem w lokalnej społeczności – jest to zagadnienie związane z badaniami nad ideologią książek obrazkowych (zob. Rybak i in., 2022, s. 370–372), stąd trudno jest zaakceptować uogólnienie, że książki beztekstowe kierowane do najmłodszych mogą być uznane, jak przekonuje np. Dorota Kowalik, za „uniwersalne i egalitarne” (Rybak i in., 2022, s. 367) z powodu konstrukcji, która opiera się na prostych ilustracjach pozbawionych (lub niemal pozbawionych) warstwy tekstowej. Refleksja nad tym problemem dotyczy przede wszystkim tego, w jaki sposób zilustrowane są elementarne pojęcia, od których dziecko zaczyna kontakt z książkami wprowadzającymi je w świat kultury poprzez pierwsze obrazy. Częściowo znajduje to potwierdzenie w niedawnych badaniach przeprowadzonych przez Rekę C. Barton i Verónicę González (2023) nad książkami kierowanymi dla grupy wiekowej 0–3, które co prawda nie dotyczą tylko i wyłącznie książek beztekstowych, ale dużą rolę odgrywała w nich analiza warstwy wizualnej. Powodują się w niej m.in. na koncepcję Franka Serafini, która mówi, że „nadawanie sensu światu rozpoczyna się od nadawania sensu informacji wizualnej” (Barton

2 Przykładem książek beztekstowych kierowanych jednocześnie do różnych grup wiekowych może być cykl o Anubisie Joanny Karpowicz: *Anubis* (2017) i *Anubis – Thin Places* (2021), w których autorka opowiada samym obrazem o towarzyszącym życiu cieniu śmierci, przedstawianym pod symboliczną postacią mitologicznego boga Anubisa; a do odbiorców dorosłych – pierwsza z czterech części *Koszmarów* Michelego Pencza (2020), czyli *Autoportret* (część tę można uznać za prawie beztekstową), która pokazuje silne reakcje emocjonalne, takie jak strach i zaburzenia poczucia rzeczywistości. Beztekstowe książki obrazkowe plasują się na jednym z dwóch końców rozpiętości pomiędzy słowem a obrazem, ale nawet wtedy można, jak dowodzi Maria Nikolajewa, podzielić je na narracyjne i nienarracyjne (zob. Nikolajewa i Scott, 2006, s. 8). Szczegółowa klasyfikacja książek beztekstowych w ramach nowszych badań została opracowana przez Emmę Bosch, która wyróżnia dwie główne kategorie – książki oparte na opowiadaniu historii oraz skupiające się na „narracyjnym przedstawieniu sytuacji z życia codziennego, krajobrazów i pejzaży miejskich oraz wyjaśnianiu pojęć” (Bosch, 2018, s. 193 i n.).

3 Na rynku istnieją książki kierowane nawet do niemowląt (tzw. *baby books*), które prowokują do zadania pytania o ich narracyjność, takie jak np. *Flora and the Ostrich* (2017) Molly Idle oraz wiele innych, w których bohaterowie prezentujący kolejne koncepty wchodzą ze sobą w interakcje, opowiadając określone historie. Historie opowiedane małym dzieciom mają wszak zupełnie inną dynamikę.

i González, 2023, s. 418 za: Serafini, 2014, s. 25). Informacja wizualna, podobnie jak tekstowa, nawet jeśli bazuje na elementarnych konceptach, nadal może zawierać wiele stereotypów opartych na rasie, religii, płci oraz innych cechach. W mojej analizie zadaję przede wszystkim pytanie, czy zakładana przez twórców książek beztekstowych idea bądź też proponowana opowieść faktycznie może być uznana za demokratyczną, a jeśli tak – to na jakich zasadach.

Narracja wizualna w książkach beztekstowych, o ile rezygnuje z dosłowności przedstawieniowej, w mniejszym lub większym stopniu niweluje także granicę rozdzielającą wirtualnego odbiorcę, ponieważ umożliwia wielokrotne kodowanie przekazu. Z drugiej strony doświadczenie rzeczywistego czytelnika obcującego z daną książką nie jest w myśl ustaleń *age studies* zależne od wieku, tylko od posiadanego zasobu doświadczenia i kompetencji interpretacyjnych – badania empiryczne dotyczące kulturowego spojrzenia na wiek potwierdzają relacyjność i płynność kategorii uznawanych dotychczas jako opozycje pomiędzy „niewinnością” a „mądrością” przypisywaną do określonego etapu życia (zob. Duthoy, 2022). Z tego powodu w trakcie analizy skupiam się bardziej na wybranych, symptomatycznych dla analizowanego zjawiska przykładach i nie ograniczam się wyłącznie do kategorii sugerowanej przynależności do grupy wiekowej odbiorców, co oznacza, że jednocześnie nie wyłączam żadnej z grup ze względu na jej jednoznaczne (sugerowane przez wydawcę) przypisanie do kategorii „dla dzieci” lub „dla dorosłych”, ponieważ wiele książek beztekstowych (choć nie wszystkie, ze względu na oczywiste ograniczenia związane z możliwościami rozwojowymi oraz kulturowym tabu) dostępnych jest percepcji dziecięcego czytelnika.

Znaczenie obecności dorosłego pośrednika lektury dziecięcej

Wysunięcie na pierwszy plan warstwy wizualnej⁴ w książkach beztekstowych i prawie beztekstowych staje się ważnym czynnikiem podczas procesu selekcji, której dokonują dorośli – tłumacze, nauczyciele, wydawcy i pozostali czytelnicy poszukujący w obcym środowisku kulturowym tego, co możliwe jest do przetransponowania w obręb kultury rodzimej. Selekcja ta z konieczności skupia się na szukaniu miejsc wspólnych i uzasadnieniu ekonomicznym (analizie rynku prognozującej, czy dany produkt się sprzeda). Pociąga to za sobą określone konsekwencje, jak pisze Anna Nasiłowska: „demokratyzacja dla estetyki oznacza również standaryzację” (2022, s. 9) i dodaje, że dawny modernistyczny spór ustanawiający linię napięcia pomiędzy tym,

⁴ Iwona Chmielewska w jednym z wywiadów wspomina o procesie selekcjonowania książek podczas Bologna Ragazzi Award: „Jury tak naprawdę nie czyta tekstów, tylko konspekty. Przede wszystkim ocenia koncepcję wizualną – nie ma się co czarować” (Chmielewska, 2017, s. 365).

co pochodzi z wyobraźni, i tym, co podlega prawom społecznym, dziś regulowany jest przede wszystkim przez ekonomię (Nasiłowska, 2022, s. 9). Jednakże przyjęcie wyłącznie ekonomicznej perspektywy wykluczałoby z materiału badawczego te książki, które funkcjonują w obiegu czytelniczym wbrew panującej polityce i prawom rynku (zob. Czabanowska-Wróbel, 2016, s. 10).

Odmienne stanowiska badaczy sugerują, że współcześnie bardziej zasadne jest zatem mówić o pewnej skali rozpiętości pomiędzy książkami wprost lub niejawnie prezentującymi określony przekaz a książkami, których istnienie jest celem samym w sobie (i których znaczenie może być odczytywane na różnych poziomach). W niniejszym artykule chciałam zasygnalizować rozpiętość tej skali, od przykładów obrazujących pragnienia i lęki społeczeństwa, w których żyje dany twórca, aż po strategię przyjmowane przez autorów książek beztekstowych, by poprzez narrację wizualną przekazać pozajęzykowe doświadczenie obcowania ze sztuką.

Demokratyczne czy hierarchiczne?

W beztekstowych i prawie beztekstowych książkach obrazkowych znaczenie ilustracji, piktogramu lub symbolu zazwyczaj objaśnia towarzyszący dziecku dorosły pośrednik. Kontekst ten zakłada odniesienie do niewidocznych osób dorosłych (Nodelman, 2008) odpowiadających za tworzenie, dystrybuowanie, objaśnianie i towarzyszenie w procesie lektury. Twórcy książek beztekstowych, którzy są świadomi tego, że na sposób odbioru dziecka (czyli zmysłowy, cielesny kontakt ze znakami⁵) dorośli pośrednicy rzutują własne życiowe i społeczne doświadczenia oraz uruchamiają w trakcie „czytania obrazów” żywy teatr wyobraźni (Cieślakowski, 1967; Ungeheuer-Gołąb, 2009; Reid-Walsh, 2017), mogą świadomie ukierunkowywać zarówno dziecko, jak i pośrednika na jasno określony sposób interpretacji opisywanego otoczenia społeczno-kulturowego poprzez przyjmowanie strategii kodowania znaczeń (np. poprzez zamieszczanie na poziomie metatekstu przekazu dotyczącego wartości proklamowanych w danej kulturze – zob. Joosen, 2018, s. 1–4). Uwzględnienie mechanizmów rządzących polem literackim (zob. Ogonowska, 2020) w zupełnie nowym świetle stawia wspomniane już klasyczne badania Wygotskiego⁶, zgodnie z którymi

5 Odwołuję się tu do somatopoetyki Anny Łebkowskiej (2011) oraz badań własnych nad sensualnością literatury dziecięcej (Kuczaba-Flisak, 2022).

6 Wygotski pisze: „U dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa istnieje tak ściśle powiązanie między słowem i rzeczą, znaczeniem i tym, co jest widziane, że rozdzielenie pola wizualnego od pola sensu staje się niemożliwe. [...] W zabawie w wieku przedszkolnym obserwujemy po raz pierwszy rozchodzenie się pola wizualnego i pola sensu. [...] Szczególna cecha ludzkiego spostrzegania, powstająca w okresie wczesnego dzieciństwa, polega na tzw. »rzeczywistym spostrzeganiu« [...] widzimy świat nie tylko w postaci kolorów czy kształtów, ale również świat, który ma znaczenie i sens” (Wygotski, 2002, s. 152–153).

nie jest możliwe oddzielenie pola sensu od pola wizualnego (2002, s. 152) oraz pozwala na to, by w nowym świetle spojrzeć na sposób, w jaki małe dziecko interpretuje książkę pozbawioną słów, zwłaszcza jeśli będziemy pamiętać o ukrytym pośredniku, który towarzyszy mu podczas lektury.

Pytanie o demokratyczność przekazu łączy się tu z refleksją nad długą tradycją myślenia o aspektach edukacyjnych i estetycznych książek kierowanych do dzieci. Gdy ograniczymy spojrzenie wyłącznie do książek obrazkowych – a z nich wydzielimy te, w których narracja prowadzona jest bezsłownie, trzeba uwzględnić nowe zjawiska, które do tej pory były marginalizowane lub w ogóle nie były brane pod uwagę – chodzi tu o wielowymiarowość refleksji zarówno nad ucieleśnionym czytelnikiem (Silva, 2022; Nikolajeva, 2016), jak i aspektami kulturowymi (Czabanowska-Wróbel, 2013) oraz pedagogicznymi (Serafini, 2014). Te ostatnie trzeba dodatkowo przemyśleć pod kątem uwzględniania prawidłowości zachodzących podczas procesu uczenia się człowieka, a nie tylko w ramach refleksji nad kształtowaniem się wartości w wychowaniu poprzez obcowanie z książką. Dodatkowo trzeba wziąć pod uwagę subiektywne nadawanie znaczenia i ważności konkretnej książce, dyktowane pośrednio przez procesy globalizacji, mając na uwadze kategorie estetyczne, które w danym czasie zostają uznane za obowiązujące, warte propagowania, wspierania i transmitowania na różne sfery edukacji i życia młodego pokolenia. Zauważał to już na początku XXI wieku Jack Zipes, analizując fenomen Harry’ego Pottera (2001, s. 172 i n.): znaczenie książki i przyjemność z jej czytania zależą od przyjętej konwencji w następstwie procesów globalizacyjnych i globalizacyjnych, o czym szczegółowo mówiła O’Sullivan (2022). Niektóre beztekstowe książki mogą spotkać się z odrzuceniem ze względu na przyjęte kryterium estetyczne, preferencje i gusta – interesuje mnie spojrzenie na to zjawisko całościowo i przyjrzenie się samym propozycjom twórców, którzy realizują swoje opowieści, będąc naturalnie uwikłani w kulturę, w której egzystują, i wartości, do których najbliższe im środowisko przykłada dużą wagę. Zadaję tu pytanie: Czy bez zrozumienia kontekstu kulturowego te książki nadal pozostają demokratyczne czy są raczej hierarchiczne?

Dosłowność przekazu kontra kodowanie idei abstrakcyjnych

Ważnym obszarem wymagającym namysłu są posiadane kompetencje do czytania obrazu zarówno przez odbiorców dorosłych, jak i dziecięcych. Besłowna narracja może być łatwa do interpretacji, jeśli odwołuje się uniwersalnych kodów z rzeczywistego otoczenia, ale w momencie, gdy rysownik zamierza włączyć w nurt opowiadanej historii elementy fantastyczne, staje się wyzwaniem wymagającym umiejętności odnajdywania nawiązań intertekstualnych.

Wielu współczesnych twórców książek beztekstowych podejmuje niezmiernie trudny temat zobrazowania pojęć abstrakcyjnych – idei, muzyki, przemieszczania się (ruchu), sfery emocji i uczuć wyższych. Abstrakcyjne pojęcia, trudne do przedstawienia wyłącznie poprzez obrazy, to także motywy nawiązujące do filozofii, religii i mitologii, a nawet tematów uznawanych za najtrudniejsze, dotyczących samego sedna ludzkiej egzystencji, które są licznie obecne w książkach kierowanych do dzieci, chociaż sposób ich przedstawiania zmieniał się w czasie (nie będąc zjawiskiem symptomatycznym wyłącznie dla wieku XXI, ale zmiennym w zależności od kulturowego przyzwolenia na bardziej lub mniej literalne mówienie o nich wprost do dzieci). Narracja wizualna pozwala na bardziej naturalne (niż w przypadku słowno-obrazowej) obcowanie ze sztuką, ponieważ sensory, które powinny być ukryte dla odbiorców bez odpowiedniego doświadczenia, takimi pozostają, jednocześnie odsłaniając się tym czytelnikom, którzy posiadają odpowiednią wiedzę i są na to gotowi.

Jednym z przykładów obrazujących to zjawisko są prace niderlandzkiego artysty, Daana Remmerts de Vriesa, który w 2017 roku stworzył razem z Ingrid i Dieterem Schubertami *Konijnentango [Tango królików]*, wpisane rok później na listę Białych Kruków. Remmerts de Vries podjął temat miłości wyrażanej poprzez taniec na kartach książki zaprojektowanej jako dopełniające się odbicie w tafli jeziora. Podobną koncepcję przyjęła w stosunku do motywu przyjaźni Molly Idle w serii prawie beztekstowych książek o Florze, wydawanych w latach 2013, 2014 i 2016, ale to, co w przypadku *Tanga królików* jest od razu rozpoznawalne, u Idle staje się zrozumiałe dopiero po przesłaniu perytekstów – wyraźne tropy interpretacyjne można odnaleźć na obwolutach książek, a także śledząc wypowiedzi Idle, w których udziela szczegółowych informacji o swoim warsztacie, inspiracjach i pomysłach. W wywiadach, których udzieliła po otrzymaniu Medalu Randolpha Caldecotta za pierwszą książkę z serii, *Flora and the Flamingo*, zdradza, że rysowanie postaci połączonych tańcem jest metaforą przyjaźni (Koliopoulos i Wright, 2015; Khiani, 2016; Lopex, 2017) – uchwycenie kluczowych elementów ruchu na rysunku miało prowadzić nie tylko do opisanego przestrzeni, ale także zakodowania emocji. Tym samym strategie przyjęte przez autora ułatwiają bądź znacznie utrudniają odkodowanie wizualnej reprezentacji jednego z uczuć wyższych.

Z kolei francuski artysta wizualny Blexbolex w *Naszyc wakacjach* (pol. wyd. 2018) zajął się tematem zazdrości. Przedstawia historię pewnej dziewczynki, która spędza wakacje na wsi, ale jej spokojny pobyt zostaje zakłócony – w domu pojawia się niezapowiedziany gość, z którym nagle musi zacząć dzielić przestrzeń i zabawy. Blexbolex umiejętnie operuje obrazem, by pokazać bolesne poczucie odrzucenia i zawodu dziewczynki, które odczuwa nie tylko na jawie, ale również podczas dręczących ją nocą koszmarów, w których okazywany za dnia gniew przemienia się wtedy w niepewność. Interesujące jest to, że metaforyczny obiekt w warstwie wizualnej w książkach beztekstowych może być przedstawiony w dowolny sposób, u autora *Naszyc*

wakacji przyjmuje postać słońątka w marynarskim kapeluszu, bohatera wzbudzającego sympatię czytelnika, chociaż rozłożone umiejętnie przez autora akcenty pokazują, że postrzeganie go jako miłego i sympatycznego jest tylko pozorne. Rozpoznanie sytuacji typowych dla kłótni pomiędzy rodzeństwem lub kuzynami nie jest już takie oczywiste w kulturach, w których preferowanym modelem rodziny są rodzice tylko z jednym potomkiem.

Świat samotności dziecka pozbawionego towarzysza zabaw przedstawia chińska autorka Guojing w *Jedynacze* (pol. wyd. 2022), w której mała dziewczynka musi przez długi czas mierzyć się z samotnym oczekiwaniem na pracujących rodziców. Ilustratorka opowiedziała obrazem nie tylko o radosnym usposobieniu dziewczynki, ale i trudnych emocjach, które wykraczają poza jej dziecięce rozumienie świata (tak jak na jednym z kadrów, na którym dziewczynka po obudzeniu musi pożegnać się z mamą wychodzącą z domu). W pewnym momencie, gdy bez pozwolenia opuszcza dom i gubi drogę, pomaga jej tajemniczy zwierzęcy przyjaciel – uniwersalne odczytanie pozwala na podjęcie interpretacji prowadzącej do usytuowania tej historii w świecie fantazji i marzeń na jawie, które samotne dzieci zapewniają niewidzialnymi przyjaciółmi, ale w kulturze chińskiej zwierzę to ma inne znaczenie niż w Europie – jest symbolem szczęścia i dobrobytu, długowieczności, a także – co istotne w przypadku historii Guojing – oddania rodzicom, traktowanego w krajach azjatyckich jako cnota (Chinasage, b.d.). Nieprzypadkowo to właśnie jeleni został tajemniczym duchem opiekuńczym dziewczynki, ale warto przyjrzeć się mu dokładniej – to byk w trzecim roku życia, z porożem w formie szóstaka, czyli stosunkowo młody okaz, dlatego staje się idealnym towarzyszem zabaw, ponieważ dziewczynka i jeleni mogą być w podobnym wieku.

Odbiór tej książki w kulturze anglosaskiej przywołuje natomiast automatycznie jeszcze inne skojarzenia – z niemyim komiksem *Snowman* z 1978 roku zmarłego niedawno Raymonda Briggsa. Bałwan ulepiony z pierwszego śniegu staje się towarzyszem zabaw chłopca, który z charakterystycznym dla amerykańskiej kultury poczuciem humoru próbuje używać różnych sprzętów domowych, a po nocy pełnej cudownych zdarzeń wyrusza z chłopcem w podniebny lot ponad domami.

Motyw lotu i tym razem utraconego towarzysza zabaw pojawia się też w *Czarostatkach-parodziejach* polskiego ilustratora Pawła Pawłaka (2012). W książce tej mała, chora dziewczynka zostaje pozostawiona na krótko sama w domu, ale czas marzeń na jawie jest niewspółmierny i nieliniowy, stąd statki widziane przez okno przekształcają się w ożywione maszyny latające z ludzkimi rysami, które prowadzą dziewczynkę podniebnym lotem przez różne krainy, gdzie razem poszukują zagubionej maskotki dziewczynki – ulubionego partnera samotnych zabaw dziecka. Pawlak dodatkowo zostawia w książce wiele tropów, które można wyczytać „pomiędzy obrazami” – np. kraje, które odwiedza dziewczynka z czarostatkami opisują nie tylko świat pełen cudów, ale i globalnych katastrof.

Decydująca jest tu intencja twórcy – podróż po świecie może być po prostu magiczną wycieczką, która stanowi inspirację dla następnych podróżników, tak jak u Ingrid i Dietera Schubertów, którzy na dwunastu planszach książki *The Umbrella* (2011) pokazują małego psa z czerwonym parasolem, przemierzającego egzotyczne krainy. Podobną strategię przyjął Peter van der Ende w książce *Wędrowiec* (pol. wyd. 2022) – u niego podróż małym papierowym stateczkiem przemierzającym fantastyczne morskie krainy kończy się w momencie dopłynięcia do rodzimego portu. Czeka ją tam niedookreślona biała postać jest wizją na tyle abstrakcyjną, że obcowanie z nią poprzez uniwersalny język sztuki umożliwi demokratyczną interpretację tekstu w wielu kulturach.

Pozostawienie pustej przestrzeni na wielość interpretacji i odczuć na kartach książki bez słów stwarza więcej szans na to, że idea zostanie przyjęta w zbliżony sposób przez większą część odbiorców, a jednocześnie pozostawia otwartą drogę na nowe odczytania. Tak jest w przypadku *Periferia* Andrésa Sandovala (2018), brazylijskiego artysty wpisanego na listę Białych Kruków za książkę *Dobras* (2017). Jego historia opowiada w formacie leporello o mieście São Paulo, budując narrację z powtórzeń 23 ręcznie tłoczonych stempli, które układają się w serie i ciągi⁷. Artysta interpretuje rytm miasta poprzez zestaw powtórzeń, na który składają się w różnych konfiguracjach ludzie, budynki, samochody, drogi, palmy, piasek i inne elementy, których nagromadzenie w jednym miejscu staje się topograficzną wędrówką przez zatłoczone ulice.

Im jednak przekaz jest bardziej dosłowny, tym więcej kompetencji wymaga do odcyfrowywania różnych niuansów związanych z kulturowym pojmowaniem zjawisk społecznych. W ostatnich latach jednym z tematów znajdujących globalne odzwierciedlenie w książkach beztekstowych jest zagrożenie klimatyczne oraz relacja człowiek–natura, jednakże twórcy przyjmują różne strategie, by zobrazować relacje ludzi z przyrodą ożywioną. Amerykański *Wolf in the Snow* Cordella (2017) pokazuje relacje pomiędzy człowiekiem a światem zwierząt jako zbliżenia i oddalenia, badanie granic, które mogą zostać przekroczone i tych, które muszą zostać zachowane. Nawiązywanie więzi pomiędzy dziewczynką a dzikimi zwierzętami jest pokazane w sposób realistyczny – pomimo skupienia się na fantastycznej historii o uratowaniu wilczątka zagubionego w śnieżycy przez ludzką dziewczynkę (chwilę później następuje odwrócenie ról). Emocje zwierząt i ludzi nie są wyidealizowane ani naiwne – dziewczynka zdaje sobie sprawę, że kontakt z dzikimi zwierzętami może być śmiertelnie niebezpieczny, ale pomimo tego zwycięża przekonanie, że najważniejsza jest wzajemna troska o siebie.

7 Podobnego zabiegu używa w warstwie ilustracyjnej *Emigracji* (2013) José Manuel Mateo, który przekazuje historię ludzi zmuszonych do opuszczenia własnych domów na bazie powtórzeń podobnych elementów, także w formie leporello, jednakże wykonanym w innej technice – na tradycyjnym roślinnym papierze amate. Są to książki, w których równie ważna dla nadania sensu jest zarówno warstwa przedstawieniowa ilustracji, jak i technika, w której zostały wykonane.

Inną strategię przyjmuje włoski ilustrator Roger Olmos, który w beztekstowej książce *Senza parole* z 2014 r., nawiązując do słynnego hasła „nigdy więcej!”, pokazuje na kolejnych kartach bezdusność człowieka w trakcie przemysłowej hodowli zwierząt. Tutaj przekaz jest jednoznaczny i nie pozostawia przestrzeni na żadne inne odczytania.

Podsumowanie

Książki beztekstowe również opierają się na narracji (Gressnic i Meibauer, 2010, s. 201), nawet jeśli składają się z samych obrazów. Pomimo tego nawet jeśli obrazy te wydają się możliwe do zblizonego odczytania w różnych kulturach, to podczas odbioru przez dzieci, którym towarzyszą ich dorośli pośrednicy, wydobywają wiele niejednoznacznych treści. Jak pisze Maria Nikolajewa: „wątki fabularne w beztekstowych książkach obrazkowych nie są jasne i pozwalają na wiele interpretacji, nawet jeśli obrazy są stosunkowo proste” (2010, s. 32). Analizowane przykłady pokazują, że książki pozbawione słów nabywają słownych odniesień dopiero w procesie interpretacji, a samo obrazowanie określonej idei, tematu, motywu rzadko niesie uniwersalne znaczenie, opracowywane i odbierane w ten sam sposób. Nawet podczas nabywania zdolności językowych (w przypadku małych dzieci lub osób niezaznajomionych z obcym językiem i kulturą) zwykle pojawia się pośrednik, który to znaczenie proponuje – nie musi on (choć może) być osobą fizyczną, pośrednik może dopowiadać elementy znaczenia i wartościować elementy zjawisk kulturowych w pretekstach, w reakcjach podczas wspólnego czytania, wreszcie w metatekście, czy precyzyjniej byłoby powiedzieć – w metaobrazie. Demokratyczność książek beztekstowych odnosi się zatem nie do samej treści książek, ale do sytuacji, która stwarza pozorną możliwość łatwiejszego wejścia w inną kulturę bez znajomości jej języka i zwyczajów. W ostateczności może się to jednak okazać, paradoksalnie, zadaniem trudniejszym, ponieważ czytanie obrazów w świecie pozbawionym zrozumiałego dla odbiorcy tekstu może zacząć pełnić odwrotną rolę – stanie się podróżą po krainie jeszcze bardziej egzotycznej niż ta, w której istnieją słowne drogowskazy, niczym w *Przybyszu* Shauna Tana. W tym sensie demokratyczność książek beztekstowych jest projektem niemożliwym, ponieważ lokalne sposoby patrzenia są zawsze narzucaniem określonego obrazu świata. Istnieje jednak inny aspekt demokratyczności, który spełnia założone warunki równościowego dostępu do książek – to dopuszczenie do głosu wielu równorzędnych sposobów odbioru oraz możliwości opracowania oglądanych obrazów językowo – w języku, którym posługują się odbiorcy, nawet jeśli tworzy to wieżę Babel. Najważniejsze zadanie pośredników lektury dziecięcej polega zatem na tym, by znaleźć odpowiednie słowa i nabyć odpowiednie kompetencje do opisu obrazów, którymi książki pozbawione słów opowiadają swoje historie.

Bibliografia

- Apseloff, M. (1987). Books for babies: Learning toys or pre-literature? *Children's Literature Association Quarterly*, 12(2), 63–66. <https://doi.org/10.1353/chq.0.0382>
- Barton, R.C. i González, V. (2023). Los babies are bilingüe: Intersections of race Ethnicity, language, and age in baby books. *Children Literature in Education*, 54, 413–429. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09547-7>
- Blexbolex. (2018). *Nasze wakacje*. Wytwórnia. [Wyd. oryg. 2017]
- Bosch, E. (2018). Wordless picturebooks. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 191–200). Routledge.
- Briggs, R. (2018). *Snowman*. Penguin Books. [Wyd. oryg. 1978]
- Chinasage. (b.d.). *Deer*. <https://www.chinasage.info/symbols/animals.htm#XLXLSymDeer>
- Chmielewska, I. (2017). Zakorzeń się w codzienności. W: S. Frąckiewicz, *Ten łokieć źle się zgina. Rozmowy o ilustracji* (s. 322–367). Wydawnictwo Czarne.
- Cieslikowski, J. (1967). *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Cordell, M. (2017). *Wolf in the snow*. Feiwel & Friends.
- Czabanowska-Wróbel, A. (2013). „Ta dziwna” instytucja zwana literaturą dla dzieci: historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej. *Teksty Drugie*, 5(143), 13–24.
- Czabanowska-Wróbel, A. (2016). Literatura dziecięca – pomiędzy literaturą światową i globalną. *Wielogłos*, 1(27), 1–15. <https://doi.org/10.4467/2084395XWI.16.001.5355>
- Duthoy, L. (2022). ‘I became much wiser over time’: Readers’ use of innocence and wisdom as age norms in responses to children’s literature. *International Research in Children's Literature*, 15(3), 279–293. <https://doi.org/10.3366/ircl.2022.0467>
- Ende van der, P. (2022) *Wędrowiec*. Mandioca. [Wyd. oryg. 2020]
- Gressnic, E. i Meibauer, J. (2010). First-person narratives in picturebooks: An inquiry into the acquisition of picturebook competence. W: T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer i C. Silva-Díaz (red.), *New directions in picturebook research* (s. 191–204). Routledge.
- Guojing. (2022). *Jedynaczka*. Mandioca. [Wyd. oryg. 1978]
- Hazard, P. (1963). *Książki, dzieci i dorośli* (I. Słońska, tłum.). Nasza Księgarnia.
- IBBY. (b.d.a). *Silent books*. <https://www.ibby.org/awards-activities/activities/silent-books>
- IBBY. (b.d.b). *Silent books collection 2023*. <https://www.ibby.org/awards-activities/activities/silent-books/silent-books-collection-2023>
- Idle, M. (2013). *Flora and the flamingo*. Chronicle Books.
- Idle, M. (2014). *Flora and the penguin*. Chronicle Books.
- Idle, M. (2016). *Flora and the peacocks*. Chronicle Books.
- Idle, M. (2017). *Flora and the ostrich*. Chronicle Books.
- Joosen, V. (2018). *Adulthood in children's literature*. Bloomsbury Academic.
- Karpowicz, J. (2017). *Anubis*. Centrala.
- Karpowicz, J. (2021). *Anubis – thin places*. Timof Comics.
- Khiani, D. (2016, 2 maja). *Interview with Molly Idle*. <https://darshanakhiani.com/blog/interview-with-molly-idle>

- Koliopoulos, L. i Wright, J. (2015, 19 czerwca). *An interview with Molly Idle*. Art of the Picture Book. <https://www.artofthepicturebook.com/-check-in-with/2015/6/15/molly-idle>
- Kuczaba-Flisak, M. (2022). Literatura dziecięca jako forma myślenia. Dotyk. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica*, 10, 304–321. DOI: <https://doi.org/10.24917/23534583.10.20>
- Kümmerling-Meibauer, B. (2018). Introduction. Picturebook research as an international and interdisciplinary field. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 1–8). Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. i Meibauer, J. (2017). Pierwsze ilustracje, pierwsze koncepty: książki wczesnokoncepcyjne (H. Dymel-Trzebiatowska, tłum.). W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska i J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* (s. 57–78). Instytut Kultury Popularnej.
- Lopez, C. (2017, 20 października). *Interview with Molly Idle*. Pine Reads Review. <https://www.pinereadsreview.com/blog/interview-with-molly-idle/>
- Łebkowska, A. (2011). Jak ucieleśnić ciało: o jednym z dylematów somatopoetyki. *Teksty Drugie*, 4, 11–27.
- Mateo, J.M. (2012). *Emigracja*. Widnokrag. [Wyd. oryg. 2011]
- McGillicuddy, Á. (2018). Breaking down barriers with wordless picturebooks: „The Silent Books Exhibition, from the world to Lampedusa and back”. *Studies in Arts and Humanities*, 4(2), 108–122. <https://doi.org/10.18193/sah.v4i2.145>.
- Mourão, S. (2021). Interpreting and mediating a wordless picturebook in pre-primary early English language learning. W: M. Ommundsen, G. Haaland i B. Kümmerling-Meibauer (red.), *Exploring challenging picturebooks in education: International perspectives on language and literature learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013952-6>
- Mourão, S. i Bland, J. (2016). Editorial: The Journey. *Children's Literature in English Language Education*, 4(2), ii–xi. https://www.researchgate.net/publication/312593748_Editorial_Vol_4_Issue_2_The_Journey
- Nasiłowska, A. (2022). Nowa logowizualność. *Teksty Drugie*, 1, 7–11. <https://doi.org/10.18318/td.2022.1.1>
- Nikolajewa, M. (2010). Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks. W: T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, C. Silva-Díaz (eds.), *New directions in picturebook research* (s. 27–40). Routledge.
- Nikolajewa, M. (2016). Recent trends in children's literature research: Return to the body. *International Research in Children's Literature*, 9(2), 132–145. <https://doi.org/10.3366/ircl.2016.0198>
- Nikolajewa, M. i Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature*. Johns Hopkins University Press.
- O'Sullivan, E. (2022). Komparatystyka literatury dziecięcej (M. Kuczaba-Flisak, tłum.). W: T. Bilczewski, A. Hejmej i E. Rajewska (red.), *Literatura światowa i przekład*.

- Historie i teorie nowoczesnej komparatystyki od szkoły amerykańskiej do biohumanistyki* (s. 753–766). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ogonowska, A. (2020). Współczesne strategie badania literatury i pola literackiego w nowych obiegach medialnych. Produkcja – recepcja – krytyka. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, 12(3), 79–93. <https://doi.org/10.24917/20837275.12.3.7>
- Olmos, R. (2014). *Senza parole*. Logos.
- Pawlak, P. (2012). *Czarostatki-parodzieje*. Tatarak.
- Penco, M. (2020). *Koszmary* (P. Kwaśniewska-Urban, tłum.). Mandioca. [Wyd. oryg. 2009]
- Reid-Walsh, J. (2017). *Interactive books: Playful media before pop-ups*. Routledge.
- Remmerts de Vries, D. (2017). *Konijnentango*. Hoogland en Van Klaveren.
- Richey, V.H. i Puckett, K.E. (1992). *Wordless/almost wordless picture books: A guide*. Libraries Unlimited.
- Rybak, K., Suchańska, A., Wdzięczkowska, M., Leszczyńska, A., Niemczynowicz-Szkopek, G. i Kowalik, D. (2022). Dziecięca książka informacyjna w Polsce. Wybrane problemy, *Filoteknos*, 12, 363–383. <https://doi.org/10.23817/filotek.12-23>
- Sandoval, A. (2017). *Dobras*. Companhia Das Letrinhas.
- Sandoval, A. (2018). *Periferia*. Tower Block Books.
- Serafini, F. (2014). Exploring wordless picture books. *The Reading Teacher*, 68(1), 24–26. <https://doi.org/10.1002/trtr.1294>
- Schubert, I. i Schubert, D. (2011). *The umbrella*. Lemniscaat USA.
- Silva, E.-L. (2022). Cognitive narratology and the ‘4Es’: ‘Memorial fabulation’ in David Almond’s “My Name Is Mina”. *Age, Culture, Humanities: An Interdisciplinary Journal*, 6, 1–29. <https://doi.org/10.7146/ageculturehumanities.v6i.131854>
- Skibska, J. (2014). Myśl Lwa S. Wygotskiego we współczesnej edukacji małego dziecka. W: A. Kamińska, K. Denek i P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra* (s. 307–316). Wyższa Szkoła Humanitas.
- Soria, D. i Bertelli, M. (b.d.). *10 tips for reading silent books in a community that does not speak a common language*. IBBY. https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/Tips_for_SB.jpg
- Szyłak, J. (2017). Komiksy i książki obrazkowe. Miejsca wspólne. W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska i J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* (s. 117–172). Instytut Kultury Popularnej.
- Tan, S. (2009). *Przybysz*. Kultura Gniewu. [Wyd. oryg. 2006]
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2009). *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wygotski, L.S. (2002). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka (A. Brzezińska i T. Czub, tłum.). W: A. Brzezińska i M. Marchow (red.), *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie* (s. 67–88). Zysk i S-ka.
- Zipes, J. (2001). *Sticks and stones: The troublesome success of children’s literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. Routledge.

VARIA



Małgorzata Bortliczek

orcid.org/0000-0002-2974-1254

e-mail: malgorzata.bortliczek@us.edu.pl

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Renata Raszka

orcid.org/0000-0002-3318-0699

e-mail: renata.raszka@us.edu.pl

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Językowy obraz jednostek miar w studenckich bajkach matematycznych

The Linguistic Picture of Measurement Units in Mathematical Fairy Tales by University Students

KEYWORDS

mathematical fairy tales, textual tasks, conventional units of measurement, unconventional units of measurement

ABSTRACT

In the article we analyse textual tasks taken from mathematical fairy tales by students, created in 2020–2022 at the University of Silesia in Katowice. The aim of the analysis is to identify mathematical concepts and units of measurement and to describe methodical solutions suitable for pupils in grades 1–3. We take into account findings from the didactics and methodology of mathematics, the cognitive theory of text analysis, the neurodidactic guidelines for mathematics education and the formal requirements for the first stage of education. The original research material comes from the textual tasks, contained in 98 mathematical fables. In the analysis, we use division of textual tasks according to the presence of conventional and unconventional units of measurement in them. We present those types of metrology tasks that gained the highest frequency in the research material. In textual tasks the conventional units of measurement are used thoughtfully and intentionally. Among other things, the presence of unconventional units of measurement is connected with an anthropocentric perception of the world. We believe that fairy tales provide an attractive context for early childhood education. An anthology of mathematical fables with methodical suggestions could provide an alternative to school textual tasks.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

bajki matematyczne,
zadania tekstowe,
konwencjonalne
jednostki miary,
niekonwencjonalne
jednostki miary

W artykule analizujemy zadania tekstowe pochodzące z bajek matematycznych, napisanych w latach 2020–2022 przez studentów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Celem analizy jest wyłonienie pojęć matematycznych i jednostek miary oraz opis rozwiązań metodycznych adekwatnych dla uczniów klas 1–3. Uwzględniamy ustalenia dydaktyki i metodologii matematycznej, kognitywistyczną teorię analizy tekstu, neurodydaktyczne wskazówki dotyczące kształcenia matematycznego oraz wymagania formalne dla absolwentów pierwszego etapu edukacji. Oryginalny materiał badawczy pochodzi z zadań tekstowych zawartych w 98 bajkach matematycznych. W analizie stosujemy podział zadań tekstowych ze względu na obecność w nich konwencjonalnych i niekonwencjonalnych jednostek miary. Prezentujemy te typy zadań metrologicznych, które zyskały największą frekwencję w materiale badawczym. W zadaniach tekstowych konwencjonalne jednostki miary są stosowane w sposób przemyślany i intencjonalny. Obecność niekonwencjonalnych jednostek miary należy wiązać m.in. z antropocentrycznym postrzeganiem świata. Uważamy, że bajki stanowią atrakcyjny kontekst procesu uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Antologia bajek matematycznych wraz z sugestiami metodycznymi mogłaby stanowić alternatywę dla szkolnych zadań tekstowych.

Wstęp

„Kategoria ilości jest jedną z podstawowych kategorii nakładanych przez umysł ludzki na poznawany świat” (Nowosad-Bakalarczyk, 2018, s. 92). Umiejętność liczenia to wynalazek cywilizacyjny, transmitowany pokoleniowo. Dzięki liczeniu i mierzeniu możliwe są ład poznawczy i poczucie oswojenia rzeczywistości (Nowosad-Bakalarczyk, 2018, s. 92). Pomiar jest podstawą badań naukowych, a także odgrywa istotną rolę w edukacji (Jakubiec i Malinowski, 2004; Nawolska i Żądło-Treder, 2020).

W artykule analizujemy metrologiczne zadania tekstowe pochodzące z bajek matematycznych, które powstały w latach 20. w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach¹. Bajki mogą stanowić fabułę (*storyline*) procesu uczenia się, ponieważ ich akcja wyzwala aktywność poznawczą dzieci w wieku wczesnoszkolnym (Michalak i Misiorna, 2008, s. 206). „Opowiadanie staje się myślą przewodnią oraz kontekstem procesu uczenia się, w którym uczniowie oraz nauczyciel podejmują wielorakie aktywności w naturalny sposób” (Kosek i Kowalska, 2018, s. 63).

¹ Opis projektu oraz analizę jego rezultatów zawierają wcześniejsze artykuły (zob. Bortliczek i Raszka, 2022, s. 57–67; Raszka i Bortliczek, 2022, s. 137–150). Bieżący temat podejmujemy po raz pierwszy.

Koncepcję uporządkowania materiału egzemplifikacyjnego oparliśmy na klasyfikacji Marty Nowosad-Bakalarczyk (2019), która podjęła dyskusję o konwencjonalnych jednostkach miary (KJM) i niekonwencjonalnych jednostkach miary (NKJM), rozwijając teorię Adama Bednarka (1994). Przystwojenie KJM, ujętych w *Podstawie programowej*², zalicza się do osiągnięć absolwenta pierwszego etapu edukacji. W analizie uwzględniamy także trudne do jednoznacznej kategoryzacji NKJM, obecne w językowym obrazie świata. Oba te zagadnienia rozwijamy w części egzemplifikacyjnej.

Konwencjonalne jednostki miary w edukacji matematycznej

Zgromadzony materiał obejmuje 194 zadania tekstowe uwzględniające KJM. Spośród nich 155 (z 66 bajek) zawiera pytania o czas, natomiast 24 dotyczą mierzenia długości. Częstotliwość występowania zadań z KJM prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Zadania tekstowe z KJM

Kategoria	Rok/liczba zadań			Razem
	2020	2021	2022	
Czas mierzony zegarem	13	60	51	124
Czas mierzony kalendarzem	3	17	11	31
CZAS RAZEM:	16	77	62	155
Pomiary długości	2	16	6	24
Pomiary masy	0	8	1	9
Pomiary objętości	0	3	1	4
Pomiary temperatury	0	1	1	2
Obliczenia pieniężne*	8	21	19	48

* Zadania ekonomiczne nie stanowią przedmiotu analizy. Ich frekwencję przytaczamy dla porównania.

2 Stosujemy określenie *Podstawa programowa* lub skrót *PP* dla dokumentu: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Rozporządzenie..., 2017).

Finalnie o wyborze materiału analitycznego przesądziła przewaga zadań wymagających operowania jednostkami miary czasu oraz długości.

Czas mierzony kalendarzem i zegarem

Zgodnie z *PP* absolwent klasy trzeciej:

6.4. odczytuje godziny na zegarze ze wskazówkami oraz elektronicznym [...]; wykonuje proste obliczenia dotyczące czasu; posługuje się jednostkami czasu: doba, godzina, minuta, sekunda; posługuje się stoperem, aplikacjami telefonu, tabletu, komputera; zapisuje daty, np. swojego urodzenia [...]; posługuje się kalendarzem; odczytuje oraz zapisuje znaki rzymskie co najmniej do XII (Rozporządzenie..., 2017, s. 38).

Kształtowanie pojęcia czasu obejmuje: poznanie odcinków czasu (dzień, tydzień, miesiąc, rok³) i jednostek czasu (doba, godzina, minuta, sekunda), wycucie upływu czasu (np. ile trwa godzina) i jego kierunkowości (Puchalska i Semadeni, 1985, s. 378)⁴. Porównywanie ludzi i zwierząt ze względu na długość życia ma związek z tendencją do szacowania i obliczania wieku (zob. [06_2021]⁵, [27_2021]).

To będą wyjątkowe urodziny, ponieważ królowa jest dwa razy starsza od swojego syna, królewicza Maximusa, który ma 18 lat. Które urodziny będzie obchodzić królowa? (zadanie [06_2021])

Miała 9 lat. Nazywano ją Zielonym Kapturkiem. Dlaczego? – zapytacie. Ponieważ kochała las, o który dbała jak o swój własny dom. Często [...] pomagała zwierzętom, zbierała śmieci wyrzucane przez ludzi, sadziła młode drzewka. [...] Wieloletnim jej przyjacielem był wilk, który mieszkał w ogromnej norze pod stuletnim dębem. Był dwa razy starszy od Zielonego Kapturka. Ile lat miał wilk? (zadanie [27_2021])

Ustalenie wieku bohatera w wyniku mnożenia lub dzielenia – jak w zadaniach [06_2021] (Królowa jest dwa razy starsza od swojego syna Maximusa) oraz [27_2021] (Wilk jest dwa razy starszy od Zielonego Kapturka) – jest nieoczywistą odpowiedzią na pytanie, ile ktoś ma lat.

Bohaterka zadania [15_2021] odlicza dni do wymarzonych wakacji, na które czeka od 1 kwietnia do 1 lipca.

Mała Hania już jutro miała wyruszyć w niesamowitą podróż. Czekająca na nią bardzo długo, bo aż od prima aprilis.

3 O kształtowaniu tych pojęć zob. Puchalska i Semadeni, 1985, s. 378–379.

4 Analizę obliczeń związanych z czasem podejmują Puchalska i Semadeni (1985).

5 W nawiasie kwadratowym podajemy numer bajki oraz rok jej powstania.

– Mamusiu, dzisiaj jest ostatni dzień czerwca. Już jutro lecimy na wymarzone wakacje. Ale będzie super!

Ile dni Hania czekała na włoskie wakacje? (zadanie [15_2021])

Odnotalowaliśmy 31 zadań tekstowych, które ilustrują posługiwanie się terminami „rok”, „miesiąc”, „tydzień”, „dzień” i obliczanie upływu czasu (np. ile dni trwa oczekiwanie na wymarzone wakacje).

Podstawą pomiaru biegu czasu jest korzystanie z modelu zegara tarczowego. Początkowo zadania zegarowe dotyczą pełnych godzin (np. [15_2020]), a dopiero potem – minut (np. [13_2020]) lub kwadransów (np. [02_2022]).

Swoją piekarnię Pan Karol otwiera zawsze o godzinie 6 rano, a zamyka o 5 po południu. Ile godzin jest otwarta piekarnia? (zadanie [15_2020])

Dziecko przekracza próg dwunastkowy, obliczając najpierw, ile godzin mija od szóstej rano do dwunastej, a następnie – od dwunastej do siedemnastej.

W zadaniu [13_2020] jednoznaczne pytanie „Przez ile minut padał deszcz?” implikuje odpowiedź w minutach.

Rzęsisty deszcz padał od 16.15 do 17.00. Po nim na niebie pojawiła się przepiękna tęcza. Przez ile minut padał deszcz? (zadanie [13_2020])

Zadanie [02_2022] wymaga przekroczenia progu sześćdziesiątkowego dla sprawdzenia, o której Kopciuszek dotrze na bal, jeżeli wyjedzie o 19.45, a podróż potrwa 45 minut.

Dziewczyna wyruszyła na królewski bal o 19.45. Spróbuj wyliczyć, o której Kopciuszek dotarł na zamek, jeżeli czas trwania jej podróży był taki sam jak czas podróży macochy i jej córek. (zadanie [02_2022])

Aby ustalić, o której Amelia wyruszyła na wycieczkę (zob. [08_2020]), trzeba cofnąć wskazówki zegara. Tę strategię liczenia Puchalska i Semadeni (1985, s. 380) nazywają odwracaniem zagadnienia (zgodnie z faktem, że czasu nie można cofnąć).

Po powrocie do stadniny zorientowała się, że nie było jej trzy godziny. O której Amelia wyruszyła na wycieczkę, skoro teraz jest 18.00? (zadanie [08_2020])

Mierzenie czasu za pomocą wystandaryzowanych przyrządów nie wyklucza wady zegara, błędnego odczytu godziny czy subiektywnego postrzegania upływu czasu („zorientowała się, że nie było jej trzy godziny”). „W odczuciach godzina godzinie nierówna” (Gruszczyk-Kolczyńska, 2014, s. 190).

Konwencjonalne mierzenie odcinków

Kształtowanie pojęcia miary długości łączy się z rozumieniem istoty mierzenia i przyswojeniem naukowych jednostek pomiaru, co przebiega następująco: 1) porównywanie długości przedmiotów przez ich przykładanie do siebie, 2) posługiwanie się umownymi narzędziami miary, 3) stosowanie KJM i wystandaryzowanych narzędzi miary (Nawolska i Żądło-Treder, 2020, s. 98–104).

W bajkach zdarzenia i postaci mają charakter fikcyjny, ale dane liczbowe i obliczenia są realne, np. zadanie [09_2021] jest źródłem informacji o faktycznych wymiarach mrówkojada⁶.

Mrówkojad zaintrygował dzieci. Pani przewodnik wyjaśniła im, że mrówkojad w ostrawskim zoo, łącznie z ogonem, ma 2 metry i 20 centymetrów długości, a jego język mierzy 60 cm. Jaka jest długość mrówkojada, jeśli zmierzmy go z wyciągniętym językiem? (zadanie [09_2021])

Zgodnie z realistyczną koncepcją nauczania matematyki zadania tekstowe powinny wzbogacać wiedzę dziecka o prawdziwych wielkościach, stosunkach ilościowych i przestrzennych czy autentycznych zdarzeniach (Siwek, 2004, s. 66–67). W bajkach obliczenia dotyczą także bohaterów fantastycznych:

Każdy krasnoludek miał 20 centymetrów wzrostu, a zamek, w którym mieszkały te skrzący, był o 3 metry i 20 centymetrów wyższy od sumy wzrostu 14 krasnali. Jaka wysokość miał zamek? (zadanie [07_2021])

Powyższa zagadka wymaga zsumowania wzrostu wszystkich krasnali, aby możliwe było obliczenie wysokości zamku.

Zdaniem Nawolskiej i Żądło-Treder: „Cenne są zadania, w których dzieci szacują wymiary (odległości) w klasie, na boisku i podczas wycieczki, a następnie weryfikują swoje szacunki” (2020, s. 102). Przykładem takiej aktywności są obliczenia Złotowłosej w bajce [46_2021]⁷. Bohaterka mierzy lub określa w przybliżeniu wysokość krzesel („Okazało się, że krzesło mierzyło 165 cm”; drugie „krzesło wydaje się [...] wyższe ode mnie o 10 cm, a mój wzrost wynosi metr i czterdzieści pięć centymetrów”).

Na blacie w kuchni leżała bardzo masywna drewniana linijka. Złotowłosa postanowiła zmierzyć wysokość najwyższego krzesła.

– To krzesło jest największe, tak myślę... – powiedziała, patrząc na krzesło gospodarza.

6 W tej części analizy bazujemy na 24 zadaniach tekstowych obecnych w 16 bajkach.

7 Cytując dwa zadania z tej bajki, stosujemy oznaczenia [46/1_2021] i [46/2_2021].

Okazało się, że krzesło mierzyło 165 cm. Wysokość pozostałych krzesel dziewczynka oszacowała, mówiąc:

– Drugie krzesło wydaje się [...] wyższe ode mnie o 10 cm, a mój wzrost wynosi metr i czterdzieści pięć centymetrów.

Ile wynosi wysokość krzesła gospodyni? (zadanie [46/1_2021])

Z kolei w zadaniu [46/2_2021] Złotowłosa porównuje wynik pomiaru ze swoim wzrostem („Fotel gospodarza jest ogromny, jego wysokość przewyższa mój wzrost o 25 cm”). W obu zadaniach używana jest linijka jako wystandaryzowane narzędzie miary („Na blacie [...] leżała bardzo masywna drewniana linijka”; „Złotowłosa ponownie sięgnęła po linijkę”).

Złotowłosa ponownie sięgnęła po linijkę, aby zmierzyć wysokość każdego z nich.

– Fotel gospodarza jest ogromny, jego wysokość przewyższa mój wzrost o 25 cm! Ale jest bardzo niewygodny.

Jak wysoki jest fotel gospodarza? (zadanie [46/2_2021])

Kształtowanie pojęcia miary długości zaczyna się od porównywania własnego wzrostu z wymiarami rówieśników i innych obiektów (Nawolska i Żądło-Treder, 2020). Ewolucję takiej kompetencji ilustruje Mateusz Adamczyk:

Jakaś rzecz nie może być z założenia duża i utrzymywać tej właściwości niezależnie od kontekstu, np. słoń jest duże w porównaniu z psem, ale gdy postawimy go obok piramidy, będzie mały. W kilku pierwszych latach życia dzieci mają tendencję do nadawania takim słowom znaczenia absolutnego (2019).

Dziecko gromadzi doświadczenia matematyczne, kiedy mierzy odległości, przedstawia je rysunkiem, mapą lub zapisem działań. Rozwiązywanie zadań tekstowych powinno łączyć się z praktycznymi odniesieniami do rzeczywistości, np. żaba Alma podczas zakupów pokonuje trasę mierzoną w metrach:

Plecak Almy był już wypełniony po brzegi. Żaba wyruszyła ze sklepu z dekoracjami. W drodze powrotnej minęła supermarket Jeziorko, a na końcu warzywniak. Ile metrów Alma dźwigała ten ciężki plecak, jeżeli odległość między każdym sklepem [...] wynosi 200 metrów, a od warzywniaka do jej domu – także jest 200 metrów? (zadanie [31_2021])

Zadanie [31_2021] zawiera niezbędne informacje do odpowiedzi na końcowe pytanie („Ile metrów Alma dźwigała ten ciężki plecak [...]?”). Obliczenia może ułatwić mapa przedstawiająca osiedle Almy.

Kilkudziesięciokilometrowy dystans przejeżdżają bohaterowie bajki *Rodzina Śmiechołków i wycieczka do zoo* (zob. [20_2021]).

Odległość od domu Śmiechołków do zoo wynosi 94 km. Tata zatrzymał się na przerwę po przejechaniu 50 km. Ile kilometrów dzieli rodzinę Śmiechołków od celu wycieczki? (zadanie [20_2021])

Wynik jest różnicą dwóch odcinków: całej trasy dom – zoo (94 km) i przemierzonego już dystansu (50 km).

Kształtowanie pojęcia obwodu łączy mierzenie odcinka oraz sumowanie długości boków wielokąta; może dotyczyć obiektu w świecie realnym i modelu rysunkowego. Obwód wyrażany jest miarą wielkości ciągłej przy ustalonych jednostkach (Nowik, 2009, s. 141; Nawolska i Żądło-Treder, 2020, s. 104–105). W zakresie rozumienia pojęć geometrycznych w *PP* odnotowano, że absolwent klasy trzeciej:

5.2. mierzy długości odcinków, boków figur geometrycznych itp.; podaje wynik pomiaru, posługując się jednostkami długości: centymetr, metr, milimetr; wyjaśnia związki między jednostkami długości; posługuje się wyrażeniami dwumianowanymi; wyjaśnia pojęcie kilometra;

5.3. mierzy obwody różnych figur za pomocą narzędzi pomiarowych, także w kontekstach z życia codziennego; oblicza obwód trójkąta i prostokąta (w tym także kwadratu) o danych bokach (Rozporządzenie..., 2017, s. 38).

W zadaniu [07_2020] podano jedynie długość siatki potrzebnej do ogrodzenia działki. W działanie bohaterów wkrada się komplikacja – siatki kupiono za dużo.

Tata obliczył, że potrzebuje 12 metrów siatki, aby ogrodzić działkę przed intruzami. Ale mama kupiła dwa razy tyle siatki, ponieważ nie zapisała sobie pomiaru taty.

– Nic nie szkodzi – powiedział tata.

I po prostu użył tyle siatki, ile potrzebował. Ile metrów siatki zostało po ogrodzeniu działki? (zadanie [07_2020])

Tej samej tematyki dotyczy zadanie [47_2021].

W ogrodzie elfy planują zbudować 3 jednakowe klomby z drucianej siatki, przy czym jeden bok kwadratowego klombu ma mieć 2 m. W środku klombów będą sadzić różnokolorowe tulipany. Ile metrów siatki drucianej potrzebują na zbudowanie 3 klombów? (zadanie [47_2021])

W zadaniu [47_2021] wymiarowane obiekty to kwadraty, a poszukiwany wynik to łączna długość siatki potrzebnej do realizacji projektu ogrodniczego.

W dalszej części ogrodu klasa oglądała wielką zagrodę lwa. Wybieg króla zwierząt był prostokątem o bokach 15 metrów na 20 metrów. Z kolei wybieg tygrysa był mniejszy. Każdy jego bok był o 5 metrów krótszy niż boki zagrody lwa. Jaki obwód ma wybieg tygrysa? (zadanie [09_2021])

Zadanie [09_2021] bazuje na pojęciu prostokąta. Taki kształt mają porównywane zagrody lwa i tygrysa.

Gęsty las, w którego środku stał zamek, otaczał mur obronny w kształcie prostokąta. Jeden jego bok mierzył 10 kilometrów, a drugi – 8 kilometrów. Jaka była długość całego muru? (zadanie [07_2021])

Pytanie kończące zadanie [07_2021] wymaga podania długości obiektu w kilometrach.

Powyższe zadania kształtują pojęcia metra i kilometra, pokazują zastosowanie umiejętności mierzenia odcinków, uczą racjonalizować wynik i oceniać jego poprawność. Współcześnie precyzyjne pomiary są „elementem nauki nieodzownej dla rozwoju cywilizacji i postępu techniki” (Nawolska i Żądło-Treder, 2020, s. 8).

Niekonwencjonalne jednostki miary w edukacji matematycznej

Do mierzenia materii służą jednostki leksykalne nazywające jakiś pojemnik lub jego zawartość. NKJM „kodują znaczenie zarówno (1) pojemnika, jak też (2) ilości materii w nim się znajdującej”, a ich zbiór jest otwarty (Nowosad-Bakalarczyk, 2019, s. 107). Człowiek stosuje pojemniki, odkąd mierzenie za pomocą części ludzkiego ciała przestało być wystarczające (Nawolska i Żądło-Treder, 2020, s. 8):

[...] do pomiaru zaczęto używać pojemników o ustalonym kształcie i wielkości, w których umieszczano substancje płynne i sypkie ([...] łatwo wypełniające przestrzeń pojemnika) (Nowosad-Bakalarczyk, 2019, s. 105).

Wymiarowane za pomocą NKJM porcje

[...] mogą być przedmiotem dalszych operacji mentalnych (arytmetycznych), mających na celu jeszcze dokładniejsze określenie ilości materii, o której się orzeka, czego wyrazem są połączenia z liczebnikiem (dwa talerze rosółu, wiano do kotła pięć konwi wody, pół baryły wina) (Nowosad-Bakalarczyk, 2019, s. 107).

Ujmowanie substancji jako przedmiotu morficznego łączy się z właściwościami fizycznymi pojemnika i sposobem jego użycia. Analiza pokazuje, że

[...] jednostkami miary stają się pojemniki, w których dana substancja jest [...] zwyczajowo wytwarzana (garnek), przechowywana (baryłka), przenoszona (konew), sprzedawana (butelka) lub podawana (jeśli jest przeznaczona do spożycia, np. kieliszek) (Nowosad-Bakalarczyk, 2019, s. 107–108).

Opakowanie [...] pozwala na wyraźne zaznaczenia granic czegoś – wykorzystywane w tym celu przedmioty umożliwiają człowiekowi ustanawiać granice bytów konceptualizowanych jako substancje i w ten sposób nadawać im cechy bytów morficznych, które dalej mogą być liczone (dwa wory ziemniaków [...]) (Nowosad-Bakalarczyk, 2019, s. 109).

Pojemniki i opakowania tworzą zbiór kontenerów. Do NKJM Nowosad-Bakalarczyk włącza także niekontenery:

[...] ilość materii może być też określana bez odwoływania się do innego przedmiotu, np. w takich połączeniach, jak kromka chleba, tabliczka czekolady, główka sałaty, pęczek szczypiorku, ziarno piasku, para rajstop, kawałek mięsa, stado koni (Nowosad-Bakalarczyk, 2019, s. 109; za: Bednarek 1994).

Niekontenery łączą się z rzeczownikami morficznymi (np. egzemplarz motyla, numer gazety, okaz zwierzęcia, para spodni, sztuka bielizny, tom reportażu) oraz niemorficznymi (np. bryłka, główka, grudka, kłębek, kolba, liść, ząbek, ziarno i inne) (Nowosad-Bakalarczyk, 2019, s. 109–110). Niekontenery zestawiane z rzeczownikami niemorficznymi dzielone są na jednostki naturalne (zob. przykłady wymienione powyżej) oraz jednostki sztuczne (np. arkusz, bela, bochenek, bryt, gałka, kłębek, kostka, kromka, kulka, motek, przyzma, rolka, rulon, snopek, stos, stóg, szpulka, sztuka, tabliczka, zwój) (Nowosad-Bakalarczyk, 2019, s. 111).

Klasyfikacja zadań z NKJM jest utrudniona, ponieważ:

1. W obrębie jednego zadania mogą wystąpić KJM i NKJM, a niekonwencjonalne jednostki miary mogą być przeliczane tak jak jednostki konwencjonalne (lub odwrotnie), zob. zadanie:

Koń zamieszkał w stajni, cielaki w oborze, kurczaki w kurniku, a króliki w klatce. Tomek przygotował dla zwierząt 20 kilogramów pożywienia. Pokarm podzielił na 4 równe porcje. Ile kilogramów jedzenia trafiło do każdego z pomieszczeń? (zadanie [45_2021])

2. Operowanie otwartym zbiorem NKJM ma charakter kulturowy (nienaukowy, praktyczny). Na istnienie NKJM nie zwraca uwagi *PP* dla edukacji wczesnoszkolnej.

Mierzenie świata za pomocą części ludzkiego ciała uwzględnia tylko *PP* dla wychowania przedszkolnego:

IV. [...] Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole: [...]

13) eksperymentuje, szacuje, przewiduje, dokonuje pomiaru długości przedmiotów, wykorzystując np. dłoń, stopę, but (Rozporządzenie..., 2017, s. 6–7).

3. Liczba bajek zawierających NKJM nie jest reprezentatywna (w zestawieniu z bajkami zawierającymi KJM), co wynika z nastawienia na kształtowanie KJM w edukacji matematycznej.

Dla zilustrowania obecności NKJM w bajkach matematycznych cytujemy wybrane zadania. Przytoczonych przykładów nie analizujemy, jedynie w pytaniach wyróżniamy NKJM (gałka, porcja, koszyk, słoik). Temat ten planujemy rozwinąć w odrębnym artykule.

Rospunka zaprosiła swoją rodzinę na lody rzemieślnicze. [...] Jacek i Filip zamówili lody o podwójnej gałce. Babcia Asia i ciocia Kleopatra zamówiły po jednej gałce adwokatowej. Ile gałek lodów zjedli razem kuzyni, ciocia oraz babcia? (zadanie [33_2021])

Jedną porcją marmolady Pan Karol nadziewa 10 sztuk pączków. Ile porcji marmolady musi przygotować, jeśli do napełnienia ma 30 pączków? (zadanie [15_2020])

Po obiedzie dziadek Marian zaprosił wnuki do ogrodu, by wspólnie z nim zrywały owoce. Kasia zebrała 9 koszyków malin i 3 koszyki borówek, a Marcin zapełnił 15 koszyków agrestem i 5 razy mniej koszyków borówkami. Ile koszyków owoców zebrały wspólnie dzieci? (zadanie [35_2021])

Następnego dnia Śnieżka nie tylko ugotowała obiad, ale także posprzątała spiżarnię. Okazało się, że wiele słoików z warzywami i owocami straciło ważność. Dziewczyna wyrzuciła: 5 słoików z ogórkami, 2 słoiki dżemu truskawkowego, 3 słoiki kompotu jabłkowego i 6 słoików powideł śliwkowych. Ile słoików wyrzuciła Śnieżka? (zadanie [26_2022])

Matematyka istnieje jako przedmiot działalności poznawczej człowieka. Rolą edukatorów jest zrozumienie uwarunkowań procesu nauczania-uczenia się w kontekście metodologii matematycznej. Na humanizację szkolnego obrazu matematyki i złagodzenie jej negatywnego odbioru społecznego zwraca uwagę Anna K. Żeromska, pisząc:

Podjęcie antropomatematyczne koncentruje się na zjawiskach towarzyszących procesowi poznawczemu, w którym podmiotem poznania jest człowiek (*anthropos*), a przedmiotem tego poznania jest matematyka (*mathematika*). [...] W kręgu zainteresowań antropomatematycznych leżą wszelkie zjawiska mocno związane z naturą matematyki

jako przedmiotu poznania, ale nieistniejące autonomicznie i niezależnie od podmiotu poznającego, jakim jest człowiek (2013, s. 24).

Zadanie z bajki *Zwyczajny dzień Kubusia Puchatka* [10_2020] wpisuje się w kulturowy model życia człowieka:

Kubuś już po chwili pukał do drzwi domu Krzysia. Chłopiec otworzył Puchatkowi i smutnym głosem powiedział:

– Nie mogę teraz się z tobą bawić, Puchatku. Muszę odrobić pracę domową.

Miś westchnął głośno i zrezygnowany usiadł pod drzwiami. Krzysiu zrobiło się bardzo przykro na widok smutnego niedźwiadka, więc również usiadł i objął Puchatka.

– Kiedy już skończysz szkołę, będę przychodził do ciebie codziennie, Krzysiu! – oznajmił Puchatek poważnym tonem.

– Ależ Puchatku, kiedy skończę szkołę, będę musiał iść do pracy... – odparł Krzys. Wtedy Puchatek zasmucił się i zapytał:

– A dokąd będziesz musiał iść, jak skończysz pracę? – Na co Krzys roześmiał się i powiedział:

– Głupiotki miś. Kiedy kończysz pracę, idziesz wtedy na emeryturę i już nic nie przeszkadza ci w zabawie. Tylko... Tylko minie wiele lat, zanim zostanę emerytem, bo będę miał wtedy aż 65 lat.

Puchatek zmarszczył czoło, jakby nad czymś się zastanawiał, a po chwili zapytał:

– A ile ja wtedy będę miał lat? – Chłopiec uśmiechnął się i powiedział:

– 64, Puchatku.

O ile lat Kubuś Puchatek jest młodszy od Krzysia? (zadanie [10_2020])

W przytoczonej bajce NKJM to chronologicznie zestawione etapy życia człowieka: 1) nauka szkolna („Muszę odrobić pracę domową”); 2) aktywność zawodowa („kiedy skończę szkołę, będę musiał iść do pracy”); 3) emerytura („Kiedy kończysz pracę, idziesz wtedy na emeryturę”). Końcowe pytanie o wiek Kubusia Puchatka („O ile lat Kubuś Puchatek jest młodszy od Krzysia?”) osadzone jest w kontekście biograficznym Alana A. Milne’a i jego syna Christophera R. Milne’a.

Wnioski

Szczególne miejsce wśród osiągnięć matematycznych zajmują umiejętności mierzenia i operowania KJM. Nabywanie kompetencji matematycznych i poznawanie jednostek miary przebiega od działań z użyciem NKJM do działań z KJM. Przystawianie tych jednostek jest ściśle związane z nabywaniem języka (od pojęć potocznych do naukowych i specjalistycznych). Występowanie NKJM w kodzie kulturowym powinno być wykorzystywane w szerokim zakresie w antropomatematycznym podejściu do edukacji dziecka:

[...] w ujęciu antropomatematycznym na matematykę patrzymy jak na działalność (nie „wiedzę gotową”) intelektualną człowieka, traktujemy ją jako przedmiot i wynik procesu poznawczego nierozzerwalnie związanego z człowiekiem – jednostką czynnie poznającą, uznając (i akcentując jednocześnie) fakt zachodzenia procesu poznania w określonych warunkach społecznych. [...] Jesteśmy żywo zainteresowani szeroko rozumianą współzależnością pomiędzy matematyką a człowiekiem uczącym się. Taka jest przecież właśnie natura procesów edukacyjnych (Żeromska, 2013, s. 22–23).

KJM są właściwe dla dyskursu (np. naukowego, urzędowego, szkolnego), w którym podstawową wartością jest precyzja wypowiedzi. Z kolei w dyskursie potocznym NKJM (np. kubek) mają utarte kształty i objętości, a różnice pomiędzy poszczególnymi egzemplarzami nie wpływają na ich postrzeganie. W codziennej komunikacji częściej posługujemy się NKJM niż KJM. To uzasadnia prymarną obecność NKJM w edukacji matematycznej i stopniowe wprowadzanie KJM, co łączy się z orientacją dzieci w dziesiętkowym systemie liczenia i jest zgodne z założeniem, że matematyka stanowi przedmiot działalności poznawczej człowieka.

Bibliografia

- Adamczyk, M. (2019). *Jak dziecko uczy się języka?* [Wideo]. YouTube. <https://youtu.be/7c5b8xfM75o>
- Bednarek, A. (1994). *leksykalne wykładniki parametryzacji świata. Studium semantyczne*. Wydawnictwo UMK.
- Bortliczek, M. i Raszka, R. (2022). Dziecięca matematyka w przestrzeni baśniowej – studenckie kreacje narracyjne. *Horyzonty Wychowania*, 21(59), 57–67. <https://doi.org/10.35765/hw.2022.2159.07>
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2014). Czas: dni i noce, pory roku, dni w tygodniu, miesiące w roku. Obliczenia kalendarzowe i zegarowe. W: E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Edukacja matematyczna w klasie I. Książka dla nauczycieli i rodziców. Cele i treści kształcenia, podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz opisy zajęć z dziećmi* (s. 189–202). CEBP.
- Jakubiec, W. i Malinowski, J. (2004). *Metrologia wielkości geometrycznych*. Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Kosek, A. i Kowalska, M. (2018). Storyline – metoda wyzwalająca aktywność poznawczą dzieci w wieku przedszkolnym. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 71, 61–72.
- Michalak, R. i Misiorna, E. (2008). Storyline kontekstem nabywania umiejętności uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 204–209). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Nawolska, B. i Źądło-Treder, J. (2020). *Dziecko w świecie miary. Kształtowanie pojęć: długości, pola, objętości, masy, czasu i temperatury w edukacji elementarnej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Nowik, J. (2009). *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Nowik.

- Nowosad-Bakalarczyk, M. (2018). O gramatycznych i leksykalnych wykładnikach pojęcia liczby w polszczyźnie. *Etnolingwistyka*, 30, 91–112. <https://doi.org/10.17951/et.2018.30.91>
- Nowosad-Bakalarczyk, M. (2019). O wykładnikach miary w polszczyźnie. *Etnolingwistyka*, 31, 101–119. <https://doi.org/10.17951/et.2019.31.101>
- Puchalska, E. i Semadeni, Z. (1985). Rachuba czasu. Obliczenia zegarowe i kalendarzowe. W: Z. Semadeni (red.), *Nauczanie początkowe matematyki. T. 3* (s. 377–389). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Raszka, R. i Bortliczek, M. (2022). Studenckie bajki matematyczne – specyfika akademickiego projektu edukacyjnego oraz dobór kategorii analitycznych. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik i A. Szafrąńska (red.), *Edukacja małego dziecka. T. 17: Sytuacja społeczna dzieci w rodzinie, przedszkolu i szkole* (s. 137–150). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dz. U. 2017, poz. 356. (2017). (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>
- Siwek, H. (2004). *Kształcenie zintegrowane na etapie wczesnoszkolnym. Rola edukacji matematycznej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Żeromska, A.K. (2013). *Metodologia matematyki jako przedmiot badań antropomatematycznych*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.



Lidia Pawłusińska

<https://orcid.org/0000-0003-0311-9755>

e-mail: lidia.pawlusinska@usz.edu.pl

Uniwersytet Szczeciński

Konstruowanie zajęć ukierunkowanych na odkrywanie wiedzy matematycznej: koncepcje studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Developing Guided-Discovery Activities to Support Mathematical Learning: Concepts by Preschool and Early School Pedagogy Students

KEYWORDS

early school education, mathematical guided-discovery learning, didactic concepts of students

ABSTRACT

The search for teaching methods facilitating more effective learning of mathematics is one of the challenges faced by contemporary education. Even though semantically effectiveness is closer to economic notions, the term can also be applied when assessing the school learning process. In defining what we believe to be the tell-tale signs of effective learning of mathematics, our attention has been drawn to developing skills facilitating a broad application of knowledge specific to this discipline within and also outside of its scope. Guided discovery is a method that enables pupils to construct mathematical knowledge while improving their understanding thereof. The present study aimed to discover the concepts students of preschool and early school education have for constructing guided-discovery lessons to support mathematical learning, as well as their opinions on the attractiveness and usefulness of the suggested solutions. Quantitative and qualitative analyses of student proposed lesson plans and questionnaire results indicate difficulties in designing lessons using this method while recognising their educational value.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

edukacja
wczesnoszkolna,
nauczanie
ukierunkowane na
odkrywanie wiedzy
matematycznej,
konceptje
dydaktyczne
studentów

Poszukiwanie metod nauczania matematyki umożliwiających poprawę efektywności kształcenia tego przedmiotu jest jednym z wyzwań współczesnej edukacji. Efektywność, mimo że w swej semantyce bliższa jest kategoriom ekonomicznym, to jednak może odnosić się do oceny szkolnego procesu kształcenia. To właśnie określenie tego, co według nas świadczy o efektywności nauczania matematyki, kieruje naszą uwagę w stronę kształtowania umiejętności pozwalających na szerokie zastosowanie osiągnięć tej dziedziny w jej zakresie, ale także poza nią. Jedną z metod, która umożliwia uczniom konstruowanie wiedzy matematycznej przy jednoczesnym pogłębianiu rozumienia, jest kierowane odkrywanie. Niniejsze badanie miało na celu poznanie koncepcji studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie konstruowania lekcji metodą nauczania ukierunkowanego na odkrywanie wiedzy matematycznej, a także ich opinii na temat atrakcyjności i użyteczności proponowanego rozwiązania. Analiza ilościowa i jakościowa scenariuszy studenckich i wyników ankiet wskazuje na trudności w zakresie projektowania lekcji tą metodą przy jednoczesnym dostrzeganiu jej walorów edukacyjnych.

Wstęp

Najmłodszy uczniowie spotykają się z matematyką na długo przed rozpoczęciem nauki w szkole. Dziecięce doświadczanie matematyki odbywa się poprzez uczestnictwo w różnych sytuacjach życia codziennego. Obejmuje nie tylko posługiwanie się małymi liczbami, rozpoznawanie kształtów czy selekcjonowanie obiektów, dotyczy również dziecięcych prób opisywania dostrzeżonych regularności. Wszystkie te czynności są dla dzieci naturalne i nie kojarzą im się z obowiązkiem nauki. Taki stan zawdzięczamy powszechnej obecności matematyki w naszej kulturze. Niestety w praktyce edukacyjnej możemy zaobserwować, że to, co początkowo dzieciom wydaje się naturalne, poprzez szkolne nauczanie staje się trudne, oderwane od codziennych zdarzeń i często bywa źródłem wielu trudności związanych z uczeniem się matematyki (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012). Taka sytuacja zwraca naszą uwagę na konieczność poszukiwania właściwych rozwiązań dydaktycznych, które będą uwzględniały różnorodne potrzeby edukacyjne uczniów, podkreślały użyteczność matematyki, umożliwiały dostrzeganie pojawiających się w trakcie uczenia się trudności i wczesne interweniowanie. Poszukujemy rozwiązań dydaktycznych, które będą motywowały do podejmowania wyzwań intelektualnych oraz umożliwiały uczącym się świadome i aktywne konstruowanie wiedzy matematycznej.

Uczenie się matematyki poprzez odkrywanie

W kształceniu matematycznym bardzo ważne są wszystkie te metody, które umożliwiają uczniom samodzielne konstruowanie wiedzy, rozwijają procesy analityczne i metapoznawcze, wyzwalają kreatywność, usprawniają ich w rozwiązywaniu problemów i umożliwiają im dostrzeganie jej rozległych zastosowań w wielu sytuacjach życia codziennego. Zatem matematyka postrzegana jako poszukiwanie i opisywanie regularności ukierunkowuje praktykę edukacyjną na konstruowanie sytuacji dydaktycznych, które ułatwiają uczniom dokonywanie odkryć w jej zakresie. To właśnie odkrywanie praw, reguł, związków i zależności uznano za wartościowy sposób rozwijania matematycznego myślenia i rozumowania (Zazkis i Liljedahl, 2002; English, 2004; Clements i Sarama, 2009). Niejednokrotnie w literaturze pojawia się stwierdzenie, że dzieci od najmłodszych lat powinny badać, odkrywać, porównywać i opisywać matematyczne regularności (Clements, 2001; Frobisher i Threlfall, 2005; Garrick i in., 2005; McGarvey, 2012; Kalinowska, 2017). Takie możliwości daje właśnie uczenie się przez odkrywanie, które wpisuje się w grupę metod heurystycznych (Bereźnicki, 2004, s. 318).

Tematyką związaną z uczeniem się przez odkrywanie zajmowało się wielu naukowców, a sformułowane na podstawie badań empirycznych wnioski wskazują pozytywne efekty pracy tą metodą w sferze poznawczej, emocjonalno-wolicjonalnej i psychomotorycznej (Kamaluddin i Widjajanti, 2019). Wśród najbardziej znaczących walorów w kontekście wspierania rozwoju kompetencji matematycznych uczniów wskazano samodzielne dochodzenie do wiedzy, możliwość analizy wielu dróg prowadzących do rozwiązania zadań oraz kształtowanie umiejętności uczenia się, co skutkuje usamodzielnianiem intelektualnym uczniów (Liljedahl, 2005). Niewątpliwie zaletami uczenia się matematyki poprzez odkrywanie jest rozwijanie gotowości do inicjowania i modyfikowania różnych sposobów działania (Dixon, 2005; Kapur i Toh, 2013; Mason i in., 2005). Wśród kolejnych możemy wyróżnić zmianę, która dokonuje się w obrębie uczniowskich postaw wobec matematyki i siebie jako osoby podejmującej się rozwiązania zadania (Svinicki, 1998) czy wzrost atrakcyjności zajęć szkolnych, który przekłada się na wzrost dziecięcego zaangażowania się w to, co dzieje się na lekcji (Carroll i Beman, 2015). Aktywne działanie towarzyszące uczeniu się przez odkrywanie ma szansę wzmocnić nie tylko uczniowskie poczucie własnej skuteczności, ale zwraca uwagę na potrzebę właściwej organizacji informacji, planowanie rozwiązania, a przede wszystkim weryfikację uzyskanych rezultatów. Kształtująca się zdolność do przekształcania i weryfikowania informacji rozwija umiejętność rozważania wielu dróg prowadzących do rozwiązania zadań, a to z kolei, zdaniem Lockharta (2009), wspiera rozwój krytycznego myślenia. Odkrywanie, któremu zawsze towarzyszą silne emocje, pozostawia trwałe ślady w pamięci i ułatwia dostęp do

przechowywanych w niej informacji (Svinicki, 1998; Westwood, 2008). Natomiast ich częsta reorganizacja powoduje, że stają się materiałem stale aktualnym. Praca tą metodą stwarza uczniom możliwość wytwarzania i rozwijania pomysłów, a także korygowania uzyskanych rezultatów. W konsekwencji wzrasta uczniowska samodzielność w zakresie tworzenia bardziej ekonomicznych strategii rozwiązywania problemów (Boaler, 2016; Gopnik i in., 2004; Lu i in., 2014). Właściwie skonstruowane zadania stają się wyzwaniem edukacyjnym z dominacją takich aktywności matematycznych, jak: dostrzeganie prawidłowości, regularności i powiązań, porównywanie, organizowanie i reorganizowanie dotychczas zgromadzonych informacji czy wnioskowanie i formułowanie przypuszczeń (hipotez) (Maarif, 2016; Yurniwati i Hanum, 2017). Ważnym aspektem pracy tą metodą jest możliwość dyskusowania z rówieśnikami na temat własnych spostrzeżeń, co wspiera umiejętność posługiwania się językiem matematycznym. Wzbogacanie natomiast wypowiedzi o kolejne pojęcia matematyczne oraz umiejętność opisu następujących po sobie operacji matematycznych pogłębia rozumienie matematyki (Maarif, 2016). Kolejnym ważnym aspektem uczniowskich dyskusji nad rozwiązaniem zadań jest także rozwijanie umiejętności oceny własnych działań, porównywanie uzyskanych efektów oraz poszukiwanie innych możliwych rozwiązań. Tak właśnie kształtuje się postawa refleksyjnego odkrywcy matematyki, w której dyskusja na argumenty wyrabia nawyk sprawdzania z warunkami zadania przyjętej strategii rozwiązania oraz uzyskanego rezultatu.

Niepodważalnym argumentem przemawiającym za stosowaniem proponowanego rozwiązania jest wzrost osiągnięć w nauce (Moore, 2005; Amiyani i Widjajanti, 2018), lepsze rozumienie pojęć matematycznych (Maarif, 2016), rozwijanie wyższych poziomów myślenia poznawczego (Yuliani i Saragih, 2015; Amiyani i Widjajanti, 2018) oraz wzrost umiejętności w zakresie samoregulacji uczenia się (Fauzi i Widjajanti, 2018). Konkludując, uczenie się poprzez odkrywanie uznano za skuteczniejsze od nauczania skupionego na transmisji wiedzy i dostrzeżono jego walory w rozwijaniu zdolności matematycznych uczniów (Sahara i in., 2018).

Kierowanie uczeniem się poprzez odkrywanie

Mimo że sednem uczenia się poprzez odkrywanie jest konstruowanie przez uczniów własnych znaczeń, to pozostawienie ich bez wsparcia byłoby błędem (Mayer, 2004; Lazonder i Harmsen, 2016; Abrahamson i Kapur, 2018). W praktyce szkolnej takiemu uczeniu się będzie odpowiadać nauczanie ukierunkowane na odkrywanie wiedzy matematycznej. Zaliczamy je do kategorii metod nauczania problemowego i tak jak one koncentruje się na kierowaniu procesem rozwiązywania zagadnień praktycznych i teoretycznych przy udziale aktywności badawczej uczniów (Okoń, 2001).

Celem uczniowskiej aktywności staje się sprostanie wyzwaniu postawionemu przez nauczyciela, które ma uczniów inspirować do rozpatrywania obiektów w nowych układach, opisanych za pomocą niedostrzeganych dotąd relacji oraz ujawniających inne niedostrzegane dotąd własności. To właśnie wtedy dochodzi do konieczności spojrzenia na wiedzę matematyczną w nowym ujęciu, w nowych kontekstach. Owe spostrzeżenia dzieci są przez nie same porządkowane i prezentowane w nowej formie. Prowadzi to nie tylko do rozumienia na wyższym poziomie (Van Joolingen, 1999), ale również wzmacnia uczniów w pokonywaniu trudności podczas uczenia się (Kirschner i in., 2006). W tym podejściu do nauczania nowe pojęcie, nowa reguła czy nowa własność są zwieńczeniem wysiłków intelektualnych uczniów. A wszystko po to, by sformułowana przez nich wiedza dostarczyła narzędzi do rozwiązywania kolejnych zadań i przewyższania kolejnych wyzwań matematycznych.

Przyjmijmy zatem, że nauczanie ukierunkowane na odkrywanie wiedzy matematycznej polega na takiej organizacji zajęć dydaktycznych, której celem jest stworzenie uczniom warunków do budowania własnej wiedzy na podstawie serii danych lub informacji uzyskanych w wyniku przeprowadzonych przez nich obserwacji i eksperymentów (Hanum, 2018). Postawione przez nauczyciela na początku zajęć wyzwanie matematyczne ma prowokować i angażować uczniów do formułowania pytań, stawiania i weryfikowania hipotez oraz poszukiwania rozwiązań na drodze heurystyk analitycznych oraz intuicyjnych. Sama konstrukcja lekcji, tak jak proces rozwiązywania problemów, charakteryzuje się pewną etapowością (Galant, 1987, s. 94). Na początku zajęć głównym zadaniem nauczyciela jest zaangażowanie uczniów i skupienie ich uwagi na poszukiwaniach. Następnie aranżujemy wspólne gromadzenie informacji na temat tego, co uczniowie już wiedzą w danym obszarze poszukiwań. Po czym w grupach przystępują do pracy nad rozwiązaniem zadania. Zarówno podczas rozwiązywania zadania, jak i podczas prezentacji uzyskanych wyników dzielą się swoimi spostrzeżeniami i wspólnie formułują nową dla nich wiedzę. Sens odkrywaniu nowej wiedzy nadaje ostatni etap lekcji, tj. sprawdzenie, gdzie i jak mogą wykorzystać to, co właśnie odkryli. Zaproponowany tok lekcji przypomina etapy procesu badawczego i tak w kontekście edukacji matematycznej może być traktowany. Na koniec warto podkreślić, że nieodzownym walorem lekcji w tym podejściu staje się uruchomienie przestrzeni komunikacji, która za sprawą rozmów o planowanych i podejmowanych działaniach czy wymiany spostrzeżeń pobudza uczniów do refleksji, pozwala lepiej zrozumieć rozpatrywane zagadnienie oraz umożliwia dokonanie oglądu rozpatrywanego zagadnienia z różnych perspektyw poznawczych. To właśnie w toku społecznej wymiany poprzez negocjacje i współpracę zachodzi konstruowanie indywidualnej wiedzy (De Corte, 2013, s. 89).

Najważniejszym elementem konstrukcyjnym takiej lekcji jest zadanie, którego rozwiązanie ma doprowadzić uczniów do nowej dla nich wiedzy matematycznej. Zadania

na odkrywanie (ang. *guidem-discovery tasks*) różnią się od zadań badawczych (ang. *investigative tasks*) i problemowych (ang. *problem-solving tasks*). W przypadku odkrywania zadania mają dobrze określony cel, a treść zawiera niezbędne wskazówki kierujące uczniów do jego osiągnięcia. Tu, nie tak jak w przypadku zadań badawczych, efekt końcowy jest bardziej przewidywalny (Yeo, 2017). Z tego właśnie powodu Jaworski (1994) uznaje, że odkrywanie zasadniczo różni się od procesu badawczego i porównuje je do wyznaczania szlaku do z góry zaplanowanego przez nauczyciela miejsca.

Metodologia

Metodę uczenia się poprzez odkrywanie zaprezentowałam studentom podczas wykładu, po czym zaprosiłam ich do uczestnictwa w lekcji, na której wcielili się w rolę uczniów i odkrywali nierówność trójkąta. Po lekcji demonstracyjnej wywiązała się dyskusja, w trakcie której studenci mogli zadawać pytania pozwalające wyjaśnić im wątpliwości i utwierdzić się w przekonaniu, że rzeczywiście rozumieją, na czym polega proponowane rozwiązanie dydaktyczne. Jednak poczucie rozumienia nie jest tożsame z umiejętnością zaprojektowania lekcji. Dlatego postanowiłam przeprowadzić badania.

Celem głównym badań było rozpoznanie koncepcji studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie konstruowania lekcji matematyki omawianą metodą oraz ich refleksyjna interpretacja. Zależało mi na zrekonstruowaniu studenckich wyobrażeń o tym, jak powinna przebiegać taka lekcja, które treści matematyczne wyróżniono do jej realizacji oraz jakie zadania prowadzące uczniów do odkrywania wiedzy matematycznej proponują. Ponadto chciałam poznać opinię studentów na temat takiej organizacji lekcji. Jest to ważny aspekt pracy zawodowej nauczyciela, bo między innymi od indywidualnego stosunku do proponowanego rozwiązania dydaktycznego zależy jego częstotliwość występowania w praktyce edukacyjnej.

Sformułowałam następujące pytania badawcze:

1. Jakimi koncepcjami w zakresie projektowania lekcji matematyki metodą nauczania ukierunkowanego na odkrywanie wiedzy posługują się studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej?
2. Jakie treści matematyczne studenci uważają za adekwatne do realizacji metodą nauczania ukierunkowanego na odkrywanie wiedzy?
3. Jakie etapy pracy uczniów podczas lekcji realizowanej metodą nauczania ukierunkowanego na odkrywanie wiedzy matematycznej uwzględniają studenci w swoich scenariuszach?

4. W jaki sposób konstruują zadania ukierunkowane na odkrywanie wiedzy matematycznej?
5. Jakie są opinie studentów na temat metody nauczania ukierunkowanego na odkrywanie wiedzy matematycznej?

Badanie podzielono na dwa etapy. Pierwszy obejmował napisanie scenariusza lekcji matematyki, na której uczniowie edukacji wczesnoszkolnej będą odkrywali wiedzę matematyczną. Na drugim studenci wypełniali krótką ankietę gromadzącą opinie na temat użyteczności i atrakcyjności proponowanego rozwiązania dydaktycznego oraz odpowiadali na pytanie dotyczące ich własnych doświadczeń szkolnych. W badaniu uwzględniono podejście ilościowe i jakościowe do zgromadzonych informacji. W badaniach ilościowych wykorzystano 5-stopniową skalę Likerta (Babbie, 2003), a analizę rzetelności kwestionariusza ankiety wykonano w programie Statistica 13.1. Podczas analizy studenckich scenariuszy zajęć skoncentrowano się na podejściu jakościowym, a dokładniej na analizie treści (Pilch i Bauman, 2011, s. 350–354). Wyróżniono kilka aspektów, tj. studenckie wybory treści matematycznych przeznaczone do realizacji tą metodą, etapy pracy uczniów uwzględniane w konstrukcji lekcji oraz konstrukcje zadań stanowiących podstawę uczniowskich poszukiwań. Wyróżnione w pracach studentów etapy lekcji dodatkowo poddano analizie ilościowej, określając częstotliwość ich występowania w scenariuszach zajęć.

W badaniach wzięło udział 184 studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Przeprowadzono je od marca do maja w latach 2021 i 2022.

Analiza i wyniki badań

Preferencje studentów w zakresie tematyki zajęć

Pozostawienie studentom wyboru tematyki zajęć nie było działaniem przypadkowym. Zależało mi na określeniu zakresu treści matematycznych, w których badani odnajdują zastosowanie omawianej metody. Analiza prac studentów wykazała, że jej zastosowań doszukiwano się przede wszystkim w prawach i regułach matematycznych, a w szczególności: przemienności dodawania (53 scenariusze) albo przemienności mnożenia (45 scenariuszy), łączności mnożenia (18 scenariuszy) albo dodawania (22 scenariusze), a także rozdzielności mnożenia względem dodawania (19 scenariuszy). Nieliczne prace uwzględniały kształtowanie pojęć matematycznych, tj. obwód wielokąta (5 scenariuszy), jednostki ciężaru i długości (9 scenariuszy). Niektóre z nich dotyczyły własności liczb parzystych lub nieparzystych (7 scenariuszy) czy figur geometrycznych (3 scenariusze). Wśród propozycji studentów znalazły się też takie, jak: „Z faktu, że coś ma większy rozmiar, nie wynika, że jest cięższe” (1 scenariusz) lub „Czym większą jednostkę pomiaru przyjmiemy do opisanie pewnej wielkości danego

obiekty, tym mniejszy wynik liczbowy uzyskamy” (2 scenariusze). Studenckie wybory wskazują, że tematyka uwzględniona w scenariuszach koncentruje się przede wszystkim na zagadnieniach matematycznych wprost zapisanych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Niestety studenci nie uwzględnili treści propedeutycznych, których zadaniem jest przygotowanie uczniów do pojęć zaplanowanych do kształtowania w klasach starszych oraz takich, które wykorzystujemy do stymulacji rozwoju umysłowego uczniów.

Preferencje studentów w zakresie planowanych czynności uczniów

Scenariusze zajęć przygotowane przez studentów miały opisywać planowane działania uczniów, zaś rolą nauczyciela miało być wspieranie uczniów w dokonywaniu odkryć. Wśród głównych zadań nauczyciela w tym podejściu możemy wyróżnić: stawianie przed uczniami zadań, których konstrukcja pozwoli na dostrzeżenie i sformułowanie nowej wiedzy, angażowanie uczniów w pracę na lekcji i podtrzymywanie ich ciekawości poznawczej, w tym także inspirowanie do zadawania pytań i tworzenia uogólnień (Dylak, 2000, s. 71–72). Całość powinno więc ukazywać użyteczności nowo skonstruowanej przez uczniów wiedzy.

Wyniki analizy studenckich scenariuszy zaprezentowano w formie tabeli, która wyróżnia sześć kluczowych etapów lekcji (Pawlusińska, 2021, s. 100–107) i opisuje rozwiązania zaproponowane przez studentów. Ostatnia kolumna tabeli określa procent scenariuszy, w których zidentyfikowano wyróżnione rozwiązanie.

Tabela 1. Studenckie koncepcje zawarte w scenariuszach zajęć

Etap lekcji	Propozycje studentów zawarte w scenariuszach lekcji	Wskazanie procentowe
BUDOWANIE PRZESTRZENI UCZNIOWSKICH POSZUKIWAŃ	Wprowadzenie w tematykę lekcji poprzez pytania faktograficzne (Co to jest? Gdzie się z tym spotkaliście? Czy ktoś z Was wie, co to znaczy?)	19%
	Wprowadzenie w tematykę lekcji poprzez pytania proceduralne (W jaki sposób należy obliczyć? Jak wykonać?)	14%
	Zagadki matematyczne, gry i zabawy obejmujące zakresem wcześniej poznane przez uczniów treści matematyczne	6%
	„Rozgrzewka matematyczna”, np. seria krótkich przykładów do obliczenia	24%
	Pominięto w scenariuszu	37%

Etap lekcji	Propozycje studentów zawarte w scenariuszach lekcji	Wskaźanie procentowe
ANGAŻOWANIE UCZNIÓW	Przedstawienie celu lekcji za pomocą pytań hipotetycznych (Co się dalej stanie? Co będzie następne? Jaki będzie kolejny element?)	32%
	Przedstawienie celu lekcji za pomocą pytań przypuszczających (Dlaczego coś się dzieje? Do czego to służy?)	23%
	Przedstawienie celu lekcji za pomocą pytań spekulatywnych (Jak myślicie, co się stanie gdy...? Co się zdarzy, jeśli...?)	3%
	Pominięto w scenariuszu	42%
TYPY ZADAŃ	Zadania na odkrywanie (ang. <i>guidem-discovery tasks</i>)	19%
	Zadania proceduralne (ang. <i>procedural tasks</i>)	81%
PREZENTACJA UZYSKANYCH REZULTATÓW	Przedstawienie wyników i uczniowska dyskusja o uzyskanych rezultatach	62%
	Uczeniowska prezentacja uzyskanych rezultatów i ich nauczycielska ocena	38%
FORMUŁOWANIE NOWEJ WIEDZY	Formułowanie nowej wiedzy (reguły, własności, definicji...) przez uczniów	57%
	Podanie nowej wiedzy (reguły, własności, definicji...) przez nauczyciela	32%
	Pominięto w scenariuszu	11%
POSZUKIWANIE ZASTOSOWAŃ DLA NOWEGO ODKRYCIA	Rozwiązywanie zadań z podręcznika i materiałów ćwiczeniowych	24%
	Uczniowie budują własne przykłady zadań, w których mogą wykorzystać swoje odkrycie	15%
	Uczniowie poszukują zastosowań odkrytej wiedzy w życiu codziennym	9%
	Przedłużanie uczniowskich poszukiwań, czyli co się stanie, gdy zmienimy warunki w zadaniu (np. Czy dla trzech i więcej liczb odkryta własność też zachodzi?)	4%
	Pominięto w scenariuszu	48%

Źródło: opracowanie własne.

Gromadzenie informacji o dotychczasowych doświadczeniach uczniów jest ważne z dwóch powodów. Pierwszym jest zebranie informacji na temat aktualnej wiedzy uczniów i jej źródeł, drugi to konieczność budowania płaszczyzny poszukiwań do pracy nad nowym zagadnieniem. Dlatego zwróciłam uwagę na to, w jaki sposób studenci planują wykorzystać dotychczasową wiedzę uczniów oraz w jaki sposób angażują uczniów w poszukiwania nowej. Analiza studenckich scenariuszy zajęć pokazała, że nie wszystkie prace uwzględniają te etapy lekcji. Aż w 37% scenariuszy pominięto etap gromadzenia informacji o doświadczeniach uczniów. W pozostałych były to pytania obejmujące bazowe cechy obiektów matematycznych (pytania faktograficzne 19%) oraz dotyczących sposobów obliczeń czy sposobów wyznaczania pewnych wielkości (pytania proceduralne 14%). W pozostałych 30% scenariuszy planowano tzw. „rozgrzewki matematyczne” polegające na pamięciowym rachowaniu przykładów jedno-działaniowych podanych przez nauczyciela (24% scenariuszy) oraz krótkie gry dydaktyczne lub zagadki (6% scenariuszy), np.:

Temat: Przemienność dodawania.

Zagadka: Kasia i Tomek w parku zbierali kasztany i żołędzie. Po powrocie do domu okazało się, że Kasia zebrała 9 kasztanów, a Tomek 8 żołędzi. Przed umieszczeniem ich w pudełku postanowili je policzyć. Kasia do swoich kasztanów dodała żołędzie Tomka i otrzymała 16. Tomek do swoich żołędzi dodał kasztany Kasi i otrzymał 18. Jak to możliwe? (studencki projekt lekcji).

Zaplanowane działania mające na celu angażowanie uczniów w poszukiwania również zamierzano realizować za pomocą pytań. Jednak w tym przypadku dominowały pytania hipotetyczne (32%), przypuszczające (23%) oraz spekulatywne (3%). Tych ostatnich było bardzo niewiele, a przecież ich rola w przedłużaniu uczniowskich poszukiwań była już wskazywana przez Wittmanna w drugiej połowie ubiegłego stulecia (Krygowska, 1977). Niestety również w tym przypadku cztery na dziesięć studenckich scenariuszy nie uwzględniały tego etapu lekcji.

Analizując pytania zaproponowane przez studentów w kontekście „myślenia pytajnego”, dostrzegamy, że wśród propozycji studentów wystąpiły pytania ze wszystkich trzech poziomów, tj. gromadzenia informacji (33% scenariuszy), organizowania informacji (23% scenariuszy) oraz tworzenia i rozwijania informacji (35% scenariuszy) (Szmidt, 2006). Pytania z poziomu gromadzenia informacji wystąpiły na pierwszym etapie, tj. wtedy, gdy studenci planowali zebrać informacje na temat dotychczasowych doświadczeń uczniów. Natomiast pytania z zakresu organizowania, tworzenia i rozwijania informacji zaplanowano na tę część lekcji, której zadaniem było angażowanie uczniów w poszukiwania.

Ważnym aspektem analizy scenariuszy było określenie, w jaki sposób studenci konstruują zadania, które mają prowadzić do odkrycia nowej wiedzy. W tym celu przeanalizowano zadania zawarte w scenariuszach oraz pomoce dydaktyczne, które miały wspierać w dokonywaniu odkryć matematycznych. Ponadto interesowało mnie, które formy organizacyjne pracy zamierzali wykorzystać studenci w tej części lekcji.

Wszystkie scenariusze studentów wyraźnie wskazywały, że ta część lekcji zawsze planowana była jako praca w niewielkich 3–4-osobowych grupach. Zadaniem uczniów było wspólne rozwiązanie zadania lub zestawu zadań i przygotowanie się do prezentacji uzyskanych rezultatów na forum klasy. To podczas pracy w grupach planowano prowadzenie uczniowskich rozmów, które miały być okazją do wymiany indywidualnych spostrzeżeń oraz do wypracowania wspólnego stanowiska w sprawie rozwiązania zadań.

Wśród zadań zaproponowanych przez studentów wyróżniłam te, które sprzyjają pracy twórczej uczniów, czyli zadania na odkrywanie oraz odwołujące się do znanych uczniom procedur postępowania. Zadania pierwszego typu Yeo (2017) zalicza do bogatych matematycznie. Ich bogactwa doszukuje się w prowokowaniu sytuacji dydaktycznych, które nie tylko wymuszają nieschematyczne postępowanie, ale również zapewniają uczniom możliwość poznania nowych treści matematycznych, rozwijając przy tym tak ważne procesy, jak umiejętności analityczne, kreatywność i metapoznanie. Natomiast zadania proceduralne, zawarte w propozycjach studentów, koncentrowały się na ćwiczeniu sprawności matematycznej, tj. biegłości rachunkowej czy pamięciowego opanowania algorytmu. To właśnie za ich pomocą studenci planowali pokierować uczniów tak, aby dokonali uogólnienia, np. określającego nadrzędność dwóch znanych im pojęć (Każdy kwadrat jest prostokątem, ale nie każdy prostokąt jest kwadratem). Bardzo często zadania proceduralne poprzedzano nauczycielską prezentacją tego, co uczniowie mieli odkryć, by następnie rozwiązywać zadanie w zaprezentowany sposób.

Do grupy zadań na odkrywanie zaliczałam te, których celem było odkrycie reguły, własności, definicji czy zależności między obiektami matematycznymi, np.:

Wyznacz kilka sum dwóch lub trzech dowolnie wybranych liczb parzystych, a następnie przyjrzyj się uważnie otrzymanym wynikom. Jakie liczby otrzymaliście w wyniku dodawania? Opisz własnymi słowami dostrzeżoną regułę (studentki projekt lekcji).

Celem w zacytowanym przykładzie jest reguła, która mówi, że suma liczb parzystych jest liczbą parzystą. Natomiast wskazówkami prowadzącymi do celu: wyznaczenie kilku sum liczb parzystych oraz przyjrzenie się uważnie wynikom. Myślę, że wartościowszym rozwiązaniem byłoby następujące zadanie: „Jak myślisz, czy suma dowolnych liczb parzystych będzie liczbą nieparzystą? Uzasadnij swoją odpowiedź”. Tu

cel pozostaje bez zmian, ale wskazówki pozostawiają miejsce na większą kreatywność. Innym przykładem zadania zawartego w scenariuszach studenckich jest:

Kasia przygotowała zaproszenia na przyjęcie urodzinowe w kształcie wielokątów. Postanowiła do brzegów każdego z nich przykleić ozdobną tasiemkę. Ile tasiemki będzie potrzebowała Kasia, aby obkleić zaproszenia? W jaki sposób wyznaczyłeś potrzebną długość tasiemki? Zastanów się, czy istnieje sposób wyznaczenia potrzebnej długości tasiemki dla innego zestawu zaproszeń? (studencki projekt lekcji)

W przypadku tego zadania zaplanowano wykorzystać następujące pomoce dydaktyczne: przygotowane zaproszenia w kształcie kwadratu, prostokąta, trójkąta równobocznego, sześciokąta foremnego oraz czworokąta, pięciokąta i sześciokąta o różnych długościach boków, zawsze wyrażone w pełnych centymetrach (łączna suma obwodów tych wielokątów przekraczała długość 200 centymetrów) oraz tasiemkę długości 200 centymetrów. Takie rozwiązanie sugeruje, że nie wystarczy sprawdzić, ile z dołączonej do zestawu tasiemki zużyjemy, a raczej kieruje uwagę uczniów na wyznaczanie kolejnych obwodów, co jest istotą zajęć, na których należało sformułować pojęcie obwodu wielokąta.

Niestety we wszystkich studenckich scenariuszach zidentyfikowałam zaledwie 19% zadań, które nie tylko wskazują cel poszukiwań, ale również zawierają wyważoną liczbę wskazówek prowadzących uczniów do formułowania uogólnień w postaci nowego pojęcia, reguły czy własności. Tę grupę scenariuszy poddałam dodatkowej analizie, której celem było określenie stopnia realizacji pozostałych etapów wyróżnionych w konstrukcji lekcji. W każdym z tych scenariuszy uwzględniono pięć pierwszych etapów lekcji, natomiast w dwóch z nich zabrakło poszukiwań zastosowań dla nowego odkrycia. Jednak uznaję to za mniej znaczący błąd konstrukcyjny lekcji niż ten, w którym źle zaprojektowano zadania na odkrywanie.

Na każdej z zaproponowanych lekcji, bez względu na typ zamieszczonego zadania, studenci planowali wykorzystywać pomoce dydaktyczne, np.: klocki Cuisenaire'a, tablice dziesiątkowe, klocki Lego, liczmany, miarki, linijki, modele figur geometrycznych, wagi szalkowe i wiele innych. Wszystkie były właściwie dobrane do tematu zajęć. Różnica polegała na tym, że w przypadku lekcji, na których uczniowie rzeczywiście badali, doświadczali, porównywali czy budowali modele matematyczne, pomoce dydaktyczne były wykorzystywane przez nich samych, natomiast w scenariuszach zawierających zadania proceduralne pomoce dydaktyczne były zazwyczaj wykorzystywane do demonstracji.

Wspólna dyskusja o uzyskanych wynikach to kolejny ważny element pracy tą metodą. Moment dyskusji o uzyskanych rezultatach i formułowanie nowej wiedzy powinny finalizować wysiłki podejmowane przez uczniów. W studenckich scenariuszach

wykorzystano tylko dwa rozwiązania. Najczęściej były to prezentacja wyników pracy w grupach oraz zaplanowana dyskusja (62%), którą miały wspierać pytania nauczyciela, np. „Czy wszystkie grupy uzyskały takie same wyniki? Co podczas rozwiązywania zadania było dla Was najtrudniejsze? Co nakierowało Was na wybór takiego rozwiązania?”. Drugi ze sposobów również zaczynał się prezentacją wyników, jednak kończył nauczycielską oceną uzyskanych rezultatów (38%). Wskazuje to na dominujące w tradycyjnym podejściu do nauczania postrzeganie roli nauczyciela jako jedynego i najbardziej wiarygodnego źródła wiedzy. Taka finalizacja pracy metodą odkrywania powoduje, że aktywność uczniów zostaje sprowadzona do rozwiązywania zadań bez ich emocjonalnego zaangażowania, tak ważnego dla kształtowania nowej wiedzy. Rozwiązania zastosowane na tym etapie rzutowały na kolejny, czyli samodzielne formułowanie wiedzy. Okazuje się, że na etapie, którego jednym z głównych zadań jest kształtowanie umiejętności posługiwania się językiem matematycznym, aż 11% projektów studenckich tego nie uwzględnia, a w 32% nową wiedzę formułuje nauczyciel. Znaczącym mankamentem studenckich projektów było przekonanie, że uczniowie sformułują nową wiedzę, rozwiązując zadania proceduralne, a tak założono w 123 scenariuszach.

Aby pokazać użyteczność nowej wiedzy, warto wskazać jej wykorzystanie w praktyce. Uznają ten etap za wieńczący cały proces odkrywania. Jednak w tym przypadku najczęściej planowano rozwiązywać zadania zaczerpnięte z podręczników lub zeszytów ćwiczeń (24%). Dotyczyły zazwyczaj sytuacji stworzonych na potrzeby omawianych treści matematycznych i nie łączyły wiedzy szkolnej z sytuacjami spotykanymi w życiu codziennym. Wartościowszym rozwiązaniem dydaktycznym były propozycje studentów, w których uczniowie sami budowali przykłady zadań na wykorzystanie nowo odkrytej wiedzy (15%) lub poszukiwali jej zastosowań w życiu codziennym (9%). Były też takie, w których zamiast poszukiwać użyteczności nowo odkrytej wiedzy planowano przedłużać uczniowskie zaangażowanie poprzez zmiany warunków zadania, np. w przypadku przemienności dodawania czy mnożenia zaplanowano, aby uczniowie sprawdzili odkrytą własności dla większej liczby składników albo czynników.

Opinie studentów na temat metody nauczania ukierunkowanego na odkrywanie wiedzy matematycznej

Bardzo zależało mi na poznaniu opinii studentów na temat skuteczności i atrakcyjności proponowanej metody w nauczaniu matematyki we wczesnej edukacji. W poniższej tabeli przedstawiono wskazania studentów w zakresie czterech stwierdzeń.

Tabela 2. Opinie studentów na temat metody nauczania ukierunkowanego na odkrywanie wiedzy matematycznej

Stwierdzenie	Czy zgadza się Pani/Pan z następującym stwierdzeniem? (dane w % zaokrąglone do pierwszego miejsca po przecinku)					Miary	
	zdecydowanie tak	raczej tak	trudno powiedzieć	raczej nie	zdecydowanie nie	średnie	odch. stand.
Metoda nauczania ukierunkowanego na odkrywanie pozwoli uatrakcyjnić lekcję matematyki.	57,6	20,7	15,8	6,0	0	4,30	0,94
Metoda nauczania ukierunkowanego na odkrywanie wyzwoli w uczniach przekonanie, że mogą uczyć się matematyki z powodzeniem.	15,8	21,7	32,1	20,1	10,3	3,13	1,21
Metoda nauczania ukierunkowanego na odkrywanie pozwala lepiej zrozumieć matematykę.	26,6	60,3	7,6	4,3	1,1	4,07	0,78
Warto poświęcać czas na odkrywanie matematyki przez uczniów, bo uważam, że nie wystarczy wszystko dobrze wytłumaczyć.	20,1	59,2	12,5	4,9	3,3	3,88	0,90

Wyniki procentowe wskazań studentów w wierszach 1 i 3 nie sumują się do 100, ponieważ ich wartości zostały zaokrąglone do pierwszego miejsca po przecinku. Przeprowadzona analiza rzetelności powyższych twierdzeń jest na poziomie zadowalającym, standaryzowany współczynnik Cronbacha wynosi 0,800243 (analizy dokonano w programie Statistica 13.1).

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie odpowiedzi zamieszczonych w ankietach możemy wnioskować, że w nauczaniu ukierunkowanym na odkrywanie wiedzy matematycznej studenci doszukują się przede wszystkim uatrakcyjnienia lekcji matematyki. Ponadto w ich opinii

proponowane rozwiązanie dydaktyczne pozwoli lepiej zrozumieć matematykę. Najmniej przekonani byli do stwierdzenia dotyczącego wartości dodanej tej metody, czyli wyzwolenia w uczniach przekonania, że mogą uczyć się matematyki z powodzeniem. Jest to niezwykle istotne chociażby w kontekście społecznego uznania matematyki jako bardzo trudnej dziedziny, z którą radzą sobie tylko nieliczni. Uznanie z jednej strony wzrostu atrakcyjności zajęć matematycznych, możliwości pogłębiania rozumienia omawianych zagadnień matematycznych czy zmniejszonej mocy sprawczej nauczycielskich tłumaczeń w stosunku do samodzielnego odkrywania wiedzy matematycznej pozostaje w sprzeczności z brakiem pełnego przekonania studentów o sile oddziaływań na polu poczucia własnej skuteczności uczących się. Może to mieć związek z ich dotychczasową nauką, ponieważ odpowiedzi studentów na pytanie: „Czy podczas swoich lekcjach spotkali się z uczeniem poprzez odkrywanie wiedzy matematycznej?” jednoznacznie wskazały, że żadna z badanych osób nie pracowała tą metodą i nie ma w tym obszarze osobistych doświadczeń szkolnych (83,2% – zdecydowanie nie; 12% – raczej nie; trudno powiedzieć – 4,9%).

Konkluzja

Analiza zgromadzonych scenariuszy studentów pokazuje, że organizowanie środowiska uczenia się metodą nauczania ukierunkowanego na odkrywanie nie jest łatwym zadaniem. Główną trudnością dostrzeżoną w studenckich scenariuszach jest brak umiejętności budowania zadań inspirujących uczniów do dokonywania odkryć, a to one w tym przypadku są podstawą lekcji. Proponowanej metody nie możemy również określić mianem intuicyjnej z dwóch powodów. Po pierwsze odpowiedzi studentów w ankiecie wskazują, że nie pracowali w taki sposób na swoich lekcjach matematyki, zatem pozbawieni są indywidualnych doświadczeń w tym zakresie. Po drugie zapoznanie studentów z metodą poprzez wprowadzenie teoretyczne i epizodyczne uczestnictwo w lekcji pokazowej nie zagwarantują sukcesu. Myślę, że warto w ramach kształcenia przedmiotowego studentów organizować zajęcia umożliwiające im doświadczanie metod, z którymi nie spotkali się podczas nauki szkolnej. Na pewno pozwoli to poszerzyć zakres ich kompetencji dydaktycznych. Ponadto zajęcia ze studentami rozwijające w nich postawy badawcze w zakresie matematyki mogą okazać się predyktorem poczucia własnej skuteczności matematycznej. Co wymaga dalszych badań i pogłębionej analizy.

Bibliografia

Abrahamson, D. i Kapur, M. (2018). Reinventing discovery learning: A field-wide research program. *Instructional Science*, 46(1), 1–10.

- Amiyani, R. i Widjajanti, J.B. (2018). The excellence of guided discovery learning on mathematical knowledge-based, skill-based, and attitude. *Journal of Physics: Conference Series*, 1097.
- Babbie, E. (2003). *Badania społeczne w praktyce* (W. Betkiewicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bereźnicki, F. (2004). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. Jossey-Bass.
- Carroll, J. i Beman, V. (2015). Boys, inquiry learning and the power of choice in middle school English classroom. *Adolescent Success*, 15(1), 4–17.
- Clements, D.H. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics*, 7(5), 270–275.
- Clements, D.H. i Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- De Corte, E. (2013). Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się (Z. Janowska, tłum.). W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (s. 60–108). Wolters Kluwer Polska.
- Dixon, J.A. (2005). Mathematical problem solving: The roles of exemplar, schema, and relational representations. W: J.I.D. Campbell (red.), *Handbook of mathematical cognition*. (s. 379–396). Psychology Press.
- Dylak, S. (2000). Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki i S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (s. 63–82). Wyższa Szkoła Pedagogiczna Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- English, L.D. (2004). Promoting the development of young children's mathematical and analogical reasoning. W: L. English (red.), *Mathematical and analogical reasoning of young learners* (s. 201–212). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fauzi, A. i Widjajanti, D.B. (2018). Self-regulated learning: the effect on student's mathematics achievement. *Journal of Physics: Conference Series*, 1097.
- Frobisher, L. i Threlfall, J. (2005). Teaching and assessing patterns in number in primary years. W: A. Orton A. (red.), *Pattern in the teaching and learning of mathematics* (s. 84–103). Continuum.
- Galant, J. (1987). *Dostrzeganie i rozwiązywanie problemów w klasach początkowych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Garrick, R., Threlfall, J. i Orton, A. (2005). Pattern in the nursery. W: A. Orton (red.), *Pattern in the teaching and learning of mathematics* (s. 1–17). Continuum.
- Gopnik, A., Meltzoff, A.N. i Kuhl, P.K. (2004). *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci* (E. Haman i P. Jackowski, tłum.). Media Rodzina.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red.). (2012). *O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli*. Nowa Era.
- Hanum, N. (2018). The difference student learning outcomes using discovery learning and inquiry learning in elementary school. *International Journal of Education*, 6(1), 1–9.

- Jaworski, B. (1994). *Investigating mathematics teaching: A constructivist enquiry*. Falmer Press.
- Kalinowska, A. (2017). Matematyczna aktywność badawcza uczniów klas początkowych. Między koncepcjami naukowymi i potocznymi. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 38(3), 82–101.
- Kamaluddin, M. i Widjajanti, D.B. (2019). The impact of discovery learning on students' mathematics learning outcomes. *Journal of Physics: Conference Series*, 1320.
- Kapur, M. i Toh, P.L.L. (2013). Productive failure: From an experimental effect to a learning design. W: T. Plomp i N. Nieveen (red.), *Educational design research – Part B: Illustrative cases* (s. 341–355). SLO.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. i Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.
- Krygowska, Z. (1977). *Zarys dydaktyki matematyki. Cz. 3*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Lazonder, W. i Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718.
- Liljedahl, P.G. (2005). Mathematical discovery and affect: The effect of AHA! Experiences on undergraduate mathematics students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 36(2–3), 219–234.
- Lockhart, P. (2009). *Mathematician's lament*. Bellevue Literary Press.
- Lu, J., Bridges, S. i Hmelo-Silver, C.E. (2014). *Problem-based learning*. W: R.K. Sawyer (red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 298–318). Cambridge University Press.
- Maarif, S. (2016). Improving junior high school students' mathematical analogical ability using discovery learning method. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 114–124.
- Mason, J., Burton, L. i Stacey, K. (2005). *Matematyczne myślenie* (P. Amsterdamski, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mayer, R.E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14–19.
- McGarvey, L.M. (2012). What is a pattern? Criteria used by teachers and young children. *Mathematical Thinking and Learning*, 14(4), 310–337.
- Moore, K.D. (2005). *Effective instructional strategies: From theory to practice*. SAGE Publications.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pawlusińska, L. (2021). *Kierowane odkrywanie matematyki we wczesnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Pilch, T. i Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sahara, R., Mardiyana, M. i Saputro, D. (2018). Discovery learning with SAVI approach in geometry learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1013.

- Svinicki, M.D. (1998). A theoretical foundation for discovery learning. *Advances in Physiology Education*, 275(6), S4–S7.
- Szmidt, K.J. (2006). Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania „myślenia pytajnego”. W: W. Limont i K. Nielek-Zawadzka, *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka* (s. 21–50). Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Van Joolingen, W. (1999). Cognitive tools for discovery learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 10, 385–397.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about teaching methods*. ACER Press.
- Yeo, J.B.W. (2017). Development of a framework to characterise the openness of mathematical tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 175–191.
- Yuliani, K. i Saragih, S. (2015). The development of learning devices based guided discovery model to improve understanding concept and critical thinking mathematical ability of students at Islamic Junior High School of Medan. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 116–128.
- Yurniwati, Y. i Hanum, L. (2017). Improving mathematics achievement of Indonesian 5th grade students through guided discovery learning. *Journal on Mathematics Education*, 8(1), 77–84.
- Zazkis, R. i Liljedahl, P. (2002). Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational Studies in Mathematics*, 49(3), 379–402.