



Pedagogical Contexts 2020, No. 2(15)
www.kontekstypedagogiczne.pl
ISSN 2300-6471
pp. 387–402
<https://doi.org/10.19265/kp.2020.2.15.288>



ORIGINAL PAPER

Received: 2.05.2020
Accepted: 21.06.2020



Urszula Chęcińska

<https://orcid.org/0000-0002-0416-1691>
Uniwersytet Szczeciński, Polska
urszula.checinska@usz.edu.pl

POEZJA W KONTEKŚCIE Wczesnej EDUKACJI. TRZEBA „ŚWIAT PRZYŁAPAĆ NA INNOŚCI” – WIERZYSZE WISŁAWY SZYMBORSKIEJ W ODBIORZE PIĘCIOŁATKÓW

POETRY IN THE CONTEXT OF EARLY EDUCATION.
THE WORLD MUST BE “CAUGHT UP
IN OTHERNESS” – POEMS BY WISŁAWA
SZYMBORSKA IN THE RECEPTION
OF FIVE-YEAR-OLDS

Słowa kluczowe:
literatura dla dzieci,
pedagogia poetycka,
język poetycki

Streszczenie: Poezja stymuluje rozwój procesów poznawczych i w znaczący sposób wpływa na rozwój emocjonalny małego dziecka. Analiza i interpretacja utworów poetyckich odgrywa ważną rolę w opanowaniu poprawnego języka, kształtowaniu i rozwijaniu pamięci, rozwijaniu wyobraźni twórczej dziecka. W dzisiejszych czasach wydaje się konieczne sięganie do wysokoartystycznej poezji o głębokim poetyckim przesłaniu. Takie są wiersze Wisławy Szymborskiej, która uprawia swoistą pedagogię poetycką i zabawę w słowa. Odbiorcami poezji Szymborskiej były pięcioletnie dzieci, dla których wiersze stały się przedmiotem „wielkiej zabawy” i satysfakcji estetycznej. Autorka artykułu od lat prowadzi zajęcia z dziećmi oparte na wysokoartystycznych tekstach literackich Wisławy Szymborskiej, Czesława Miłosza,

Zbigniewa Herberta, Joanny Kulmowej. Zdaniem autorki małe dziecko potrzebuje niekonwencjonalnych przeżyć i doznań, impulsów filozoficznych i wolnościowych – takich, jakie daje właśnie poezja Szymborskiej. „Tylko język poetycki dzisiaj może zainteresować młodego użytkownika Facebooka” – mówiła w 2009 roku Carol Ann Duffy, nadworna poetka brytyjskiej rodziny królewskiej. Niniejszy artykuł jest przyczynkiem do rozważań na temat roli poezji w kontekście wczesnej edukacji.

Keywords:
children's literature,
poetic pedagogy,
poetic language

Summary: Poetry stimulates the development of cognitive processes and significantly affects the emotional development of the small child. The analysis and interpretation of poetry plays an important role in mastering a language, shaping and developing memory, and developing the child's creative imagination. Nowadays, it seems necessary to reach for highly artistic poetry with a deep poetic message. Such are the poems of Wisława Szymborska who practises a kind of poetic pedagogy and play on words. The recipients of Szymborska's poetry were five-year-old children, for whom the poems became an object of "great fun" and aesthetic satisfaction. The author of the article has been conducting classes with children based on highly artistic literary texts by Wisława Szymborska, Czesław Miłosz, Zbigniew Herbert, and Joanna Kulmowa for many years. According to the author, the small child needs unconventional experiences and sensations, philosophical and libertarian impulses – such as those provided by Szymborska's poetry. "Only poetic language can interest a young Facebook user of today" – said Carol Ann Duffy, Poet Laureate of the United Kingdom, in 2009. This article is a contribution to the reflection on the role of poetry in the context of early education.

Wprowadzenie

Kiedy w 2009 roku Carol Ann Duffy została nadworną poetką brytyjskiej rodziny królewskiej, czyli nową Poetką Laureatką, nikt nie przypuszczał, że tak jak Giambattista Vico w epoce oświecenia będzie w XXI wieku mówiła o wychowawczej roli poezji. Zarówno dla Duffy, jak i dla Vica najważniejszym

wyznaczniakiem poetyckości stał się język poetycki. Tylko on, postrzegany jako swoista gra słów, zdaniem Duffy jest w stanie zainteresować dzisiaj młodych użytkowników pokolenia Facebooka (Melosik, 2013). Dzieci, które są użytkownikami serwisów społecznościowych, pisząc SMS-y, doskonałą w ten sposób własny język poetycki. Poezja zdaniem Duffy tworzy więc obecnie niekonwencjonalny kapitał komunikacyjny społeczeństwa. Czytanie poezji – na początku będące formą zabawy – z czasem ulega interioryzacji i wartościowaniu. „Młodzi mają różne własne sprawy, własne zmartwienia, własne ły i uśmiechy, własne młode poglądy i młodą poezję” – to słowa Janusza Korczaka zamieszczone we *Wstępie do Prawideł życia. Pedagogiki dla młodzieży i dorosłych* (2012, s. 128); słowa ważne, które staną się motywacją twórczą i przyczynkiem do rozważań na temat roli poezji w kontekście wczesnej edukacji – poezji wysokoartystycznej, stymulującej rozwój procesów poznawczych, wprowadzającej w świat niekonwencjonalnych przeżyć i doznań, budzącej czułość i wzruszenie, dającej radość i ukojenie.

Stan badań nad poezją dla dzieci

Ewaryst Estkowski, redaktor i wydawca „Elementarzyka”, „Szkółki dla Dzieci”, „Szkółki Polskiej” oraz „Szkółki dla Młodzieży”, podkreślał, że czytanie poezji staje się ważnym czynnikiem rozwoju dziecka, służy jego inicjacji literackiej, a przede wszystkim jest nieodłączną częścią dziecięcych zabaw i eksperymentów językowych. „Czytajcie pilnie poetów naszych. Młodemu tak potrzebna jest poezja jak pokarm ciała” – pisał ten niepospolity pedagog, nauczyciel szkoły elementarnej i seminarium nauczycielskiego (Chęcińska, 2016, s. 7), który odnosząc się do wysokoartystycznego *Złotego kubka* Teofila Lenartowicza, zainicjował kreatywno-estetyczne wyznaczniki romantycznej sztuki rymowania. Równie odpowiedzialnie i sugestywnie o poezji w wychowaniu pisał Piotr Chmielowski. Czołowy krytyk pozytywizmu wraz z grupą najlepszych autorów i pedagogów, w tym Janem Władysławem Dawidem i Stanisławem Kramsztykiem, wydał słynne *Światelko*, które miało wskazać rodzicom i nauczycielom, jak za pomocą wysokoartystycznej literatury doprowadzić wychowanka do samodzielności „w myślach, uczuciach i postępkach” (Kuliczowska, 1965, s. 128). Wszyscy wymienieni pedagodzy i krytycy literaccy, do których dołączyli wkrótce: Adolf Dygasiński, Aniela Szycówna i Stanisław Karpowicz, podkreślali zgodnie, że przygotowanie dziecka do odbioru piśmiennictwa ogólnego wymaga wysokoartystycznej egzemplifikacji w domu i szkole. W roku 1978 Anna Przeclawska

we *Wstępie* do tomu *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania* napisała, że funkcja wychowawcza literatury jest integralnie związana z formami jej artystycznego wyrazu (Przeclawska, 1978). Z kolei wielorakość kontaktów kulturalnych dostępnych współczesnemu człowiekowi sprawia, że zyskuje on możliwość wyboru formy komunikacji kulturowej w zależności od własnych potrzeb i oczekiwań. Aby zrozumieć wychowawcze oddziaływanie literatury, konieczna jest wiedza historyczno-literacka. Przeclawska była jej wielką propagatorką, przywiązywała szczególną wagę do roli książki i czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Sama obdarzona talentem poetyckim, szukała w literaturze i kulturze inspiracji naukowych. W poezji upatrywała szczególnych predyspozycji do realizacji zadań programowych związanych z kształtowaniem osobowości małego dziecka, rozwijaniem jego wyobraźni i czynnego języka. Wcześniej od zmarłej 10 lat temu Przeclawskiej wysokoartystyczny poetycki kanon wierszy dla dzieci i wierszy dziecięcych zaprezentowali Irena Słońska i Jerzy Cieślikowski, którzy jako pierwsi wydali związane z nim antologie poetyckie; *Dziecko w poezji polskiej* (Słońska, 1963) i *Antologia poezji dziecięcej* (Cieślikowski, 1980) to przykłady dialektyki dydaktyzmu i zabawy, która zgodnie z sugestią Bogusława Żurakowskiego stanowi aksjologicznie aktywną cechę poezji adresowanej do dziecięcego odbiorcy (Żurakowski, 1992). Poetycka dziecięcość jako kategoria estetyczna stała się tematem wielu naukowych publikacji Alicji Baluch, Joanny Papuzińskiej, Bogusława Żurakowskiego, Ryszarda Waksunda, Jolanty Ługowskiej, Grzegorza Leszczyńskiego, Zofii Ozóg-Winiarskiej, Wiesławy Żuchowskiej, Małgorzaty Dagiel, Alicji Ungeheuer-Gołąb i Katarzyny Krasoń. Jak podkreślają autorki prac o poezji takich jak: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki* (Krasoń, 2005) oraz *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie* (Ungeheuer-Gołąb, 2009), w pracy z uczniem najlepsze zastosowanie znajduje metoda przekładu intersemiotycznego, kiedy to słowo pisane przekłada się na inne znaki: dźwiękowo-ruchowe, plastyczno-wzrokowe, manipulacyjno-ruchowe. Wspólna aktywność organizowana w ramach metody przekładu intersemiotycznego nie tylko uatrakcyjnia zajęcia i eliminuje mimetyczny sposób omawiania tekstów, ale co najważniejsze – wyzwala kreatywne myślenie, rozwija i kształtuje wrażliwość estetyczną, daje poczucie wolności i swobody twórczej, przynosi *katharsis* i możliwość refleksji, poczucie spełnienia i samourzeczywistnienia. O intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych mówił na Biennale Sztuki dla Dziecka w Poznaniu Cieślikowski (1985a), który wskazywał, że dziecko ma naturalną skłonność do manifestowania uczuć w formie ekspresji

twórczej, aktywności ludyczno-kreacyjnej i zachowań zabawowych. Krecjonizm działań artystycznych poprzez „zachwyty sztuką” w miejsce mimetycznego odbioru poezji postuluje od lat Krasoń. W monografii pt. *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka* (2013) badaczka ze szczególnym znanstwem tematu wskazuje na to, że inicjalne wtajemniczenie w sztukę w ramach transgresyjnej „edukacji poprzez zachwyty” pozwala na „skuteczne zdumienie” i autentyczne przeżycie artystyczne – takie, jakiego doznawali uczestnicy zajęć prowadzonych przez Ungeheuer-Gołąb metodą ekspresywnego wykonania utworów poetyckich. Literaturę podmiotową stanowiły wtedy dziecięce wiersze Józefa Czechowicza, Jerzego Ficowskiego, Marii Konopnickiej, Tadeusza Kubiaka, Joanny Kulmowej, Anny Onichimowskiej, Janiny Porazińskiej, Józefa Ratajczaka, Ewy Szelburg-Zarembiny i Danuty Wawiłow. Propozycję pracy z tekstem poetyckim metodą ekspresywnego wykonywania utworów Ungeheuer-Gołąb przedstawiła w książce pt. *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości* (1999). Uczestnikami zajęć poetyckich, które opisała autorka, byli uczniowie w wieku 7–10 lat. Dziecięcy teatrzyk poezji opierał się w głównej mierze na wierszach adresowanych do dziecięcego odbiorcy: melicznych, rytmicznych, medytacyjnych i obrazowych. Ich analiza i interpretacja sprzyjały wyzwaniu ekspresji słownej, plastycznej, muzycznej i teatralnej dziecka – zgodnie z tezą Janiny Uszyńskiej-Jarmoc, że celem edukacji jest stymulowanie postaw innowacyjnych i kształcenie twórczej osobowości dziecka (2003).

„Trzeba świat przyłapać na inności” – wiersze Wisławy Szymborskiej w odbiorze pięciolatek

Poniżej przedstawiono spotkanie z poezją Szymborskiej dzieci w wieku pięciu lat. Wejście w świat poezji Szymborskiej staje się dla pięciolatek poetyckim kluczem do świata kultury wysokiej. Wzmoczona potrzeba aktywności ruchowej i poznawczej sprzyja pobudzeniu aktywności twórczej dziecka w tym wieku. Zabawy słowem poetyckim zaczerpniętym z wierszy Szymborskiej wpisują się znakomicie w sferę „wielkiej i małej zabawy”. Dzieci pięcioletnie kreują własną, spontaniczną noosferę o ludyczno-ekspresywnym porządku (Ungeheuer-Gołąb i Chrobak, 2012). Wszystko to wiąże się z aktywną chęcią nazywania świata, z emocjami, których dostarczają dzieciom wysokoartystyczne wiersze Szymborskiej. Jej poezja jest najlepszym nośnikiem impulsów filozoficznych, których dziecko doświadcza w sposób szczególny. Wybrane wiersze poetki mają silny

związek z dzieciństwem, z jego pierwotną wrażliwością i emocjonalnością; w naturalny sposób wpisuje się w to filozofia dzieciństwa (Szczepska-Pustkowska, 2011). Wiersze Szymborskiej stają się dla dzieci przedszkolnych „wielką inicjatywą poznawczą” i emocjonalną.

W *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* czytamy, że celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Do ważnych zadań przedszkola należy wspieranie aktywności dziecka we wszystkich jego obszarach: fizycznym, społecznym, poznawczym i emocjonalnym. Biogenne emocje występują jako pierwsze, zanim dziecko zacznie rozumieć ich treść – emocje socjogenne pojawiają się znacznie później. Dziecko w sposób naturalny ukazuje zatem radość, gniew i lęk, nie trzeba go tego uczyć, jednakże dumę, wstyd, zażenowanie – emocje związane z samoświadomością – dziecko nabywa w wyniku dojrzewania i socjalizacji (Schaffer, 2008). Od momentu, kiedy dziecko zaczyna mówić, język jego emocji staje się bardziej konkretny i przejrzysty. Poezja może znacząco wpływać na rozwój emocjonalny dziecka, dostarcza mu bowiem wielu przeżyć. Tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, zwłaszcza jego wrażliwość estetyczną, najlepiej udaje się w kontakcie z poezją. I to z poezją wysokoartystyczną, przeżywaną przez dziecko w sposób szczególny. Złożony proces poznawania dzieła literackiego wiąże się z jego współtworzeniem, pogłębianiem świadomości samego siebie i własnych interpretacyjnych możliwości. O tym, że potencjał emocjonalny tekstu literackiego wpływa znacząco na odbiór czytelniczy, pisała Papuzińska (1996). Użyteczność potencjału emocjonalnego w „uczeniu się przez przeżywanie” potwierdzał Władysław Zaczyński (1990), a Henryka Kwiatkowska (1981), sięgając do prac m.in. Romana Ingardena, Ireny Wojnar i Władysława Tatarkiewicza, argumentowała, że przeżycie literackie zawsze ma osobisty charakter, natomiast odbiorcę obowiązuje zasada: najpierw przeżyć, potem zrozumieć. Wszystkie utwory literackie oprócz realizacji zadań poznawczych pełnią także ważną funkcję poetycką. Opracowywanie utworów literackich służy wyjaśnianiu i pogłębianiu ich treści, refleksji emocjonalnej, uwrażliwieniu na piękno języka. Analiza i interpretacja tekstów literackich odgrywa bardzo ważną rolę w opanowywaniu poprawnego języka, kształceniu i rozwijaniu pamięci, projektowaniu i rozwijaniu wyobraźni twórczej. Dziecięca zdolność do przemian i silna potrzeba zabawy antycypują przyszłe czynności. Łączą się z nimi potęga inwencji i siła wyobraźni (Cassirer, 1998). Jak pisał Ernst Cassirer w *Eseju o człowieku*, dziecko bawi się rzeczami, artysta bawi się formami, liniami, rysunkami, rytmami i melodiami. Ale bawiących się w jednym i drugim

wypadku obowiązuje ta sama zasada: „moja wyobraźnia potrzebuje twojej wyobraźni”. Istota poezji tkwi w poetyckim sposobie obrazowania i obszarze językowym. Najważniejszy w poezji jest język artystyczny. W dzisiejszych czasach konieczne wydaje się więc poszukiwanie wysokoartystycznych tekstów o głębokim poetyckim przesłaniu. Tekstów świadczących o niekonwencjonalnej inwencji twórczej autora, który świadomie wyposaży utwór w głębokie metaforyczne sensory i znaczenia. Jak pisał Czesław Miłosz, poezja polska wyróżnia się na tle poezji światowej, a Nagroda Nobla dla polskiej poetki, Wisławy Szymborskiej, jest niczym innym jak potwierdzeniem pierwszego miejsca „polskiej szkoły” (za: Balbus i Wojda, 1996). *Poezja jako świadomość* – tak brzmi tytuł wypowiedzi Miłosza, w której uznał on Szymborską za „poetkę świadomości”. Dodał również, że jej poezja jest wyjątkowa, bo „ofiarowuje nam świat, który pozwala nam oddychać” (cyt. za: Balbus i Wojda, 1996, s. 36). Ta konstatacja w ustach innego noblisty brzmi zaskakująco – tak jak zaskakująco brzmią pajdocentryczne odkrycia samego Miłosza zamieszczone w tomie *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwościach naszego wieku* (Miłosz, 2004).

Jesteś piękne – mówię życiu
 Bujniej już nie można było,
 Bardziej żabio i słowiczko,
 Bardziej mrówczo i nasiennie.

Staram się mu przypodobać,
 Przypochlebić, patrzeć w oczy.
 Zawsze pierwsza mu się kłaniam
 Z pokornym wyrazem twarzy.

Zabiegam mu drogę z lewej,
 Zabiegam mu drogę z prawej,
 I unoszę się w zachwycie,
 I upadam od podziwu.

Jaki polny jest ten konik,
 jaka leśna ta jagoda –
 nigdy bym nie uwierzyła,
 gdybym się nie urodziła!

– napisze Szymborska (2018, s. 211) w wierszu *Allegro ma non troppo* zamieszczonym w tomie pod znamienym tytułem *Wszelki wypadek*, znakomicie

odbieranym przez dzieci w wieku przedszkolnym. Dzieci reagują na wiersz Szymborskiej emocjonalnie. Po wyjaśnieniu muzycznego terminu *allegro non troppo*, czyli „umiarkowanie szybko”, podporządkowują wiersz swojej „umiarkowanie szybkiej” i radosnej zabawie. Wiersz staje się dla dzieci partyturą do wykonania. Jak pisze Edward Balcerzan (1974), autor artykułu o odbiorcy w poezji dla dzieci, dziecko jest odbiorcą wymagającym. Dziecięca perspektywa rozrasta się w metaforycznych znaczeniach. W wieku przedszkolnym dzieci są „słowiarzami”, budują świat z własnych poetyckich słów, według własnego melicznego zamysłu. Pełna „czarodziejstwa” poezja Szymborskiej pozwala zrozumieć dziecku własne uczucia, skupić się na własnych stanach wewnętrznych, wyrażać własną ekspresję twórczą, ukazywać świeżość skojarzeń i myśli. Dzieciństwo iluminacyjne zaprojektowane przez poetkę jawi się jej jako rzeczywistość pierwotna, która ma elementarny sens związany ze słowem poetyckim. Szymborska głosi własne prawdy wewnętrzne. Jak „mała dziewczynka” (Baluch, 1998), dla której zabawa i wyobraźnia są egzemplifikacją artystycznej wolności. „Trzeba świat przyłapać na inności” (Szymborska, 2018, s. 209) – jak sugeruje sama poetka w wierszu *Wywiad z dzieckiem*. Tę inność dają Szymborskiej podszyte poezją: baśń i bajka. Jak pisze Baluch, dziecko w entuzjastycznym, otwartym poznawaniu świata nie stara się o intelektualne uporządkowanie słów, rozmów, obrazów, własnych doświadczeń. Wszystko to jawi się dziecku „w kształcie całościowym o charakterze kolażu obrazowego albo zdarzeniowego” (Baluch, 1987, s. 16) – tak jak ma to miejsce właśnie w twórczości Szymborskiej. Po zapoznaniu się z techniką kolażu (Szymborska, 2014), którą uprawia poetka, dzieci malują własne „nontropy”. Świadomie przyjmując estetykę kolażu, umieszczają swoje poetyckie błazeństwa w otoczeniu dziecięcych „uciesznych” słów i poetyckich wizji – tak jak w wyklejankach Szymborskiej, którymi przedszkolne dzieci są zafascynowane. „Nontropy” to rymowanki otwarte na teatralizację, które są połączeniem kodu semantycznego z kodem symbolicznym. Dzieci powtarzają je głośno, bawią się nimi, rytmicznie podskakują, śmieją się i zachwycają słowem. Wpisane w dziecięcy modus życia poetyckie „nontropy” stają się dalej imperatywem dziecięcych pytań, dziecięcych uniesień i wspólnych zabaw.

Na rozwój emocjonalny dziecka oddziałują doświadczenia społeczne. Na zajęciach najpierw toczy się rozmowa o roli poezji w życiu dziecka. „Poeta to taki człowiek, który łatwo mówi wierszami. Te wiersze układa, układa i lubi poetki. Jak piszą rymami i są poetkami” – tak o poezji rytmicznie i dynamicznie wypowiada się pięcioletnia Asia, która, jak widać, zręcznie układa swoje

pierwsze poetyckie strofy; tak mówi pięcioletnia Asia, która na co dzień jest dzieckiem nieśmiałym, ale wysokokreatywnym (Grzeszkiewicz, 2010). Dzięki poetyckim tropom Szymborskiej dziewczynka buduje pozytywny obraz siebie. I, jak zapewnia w dalszej rozmowie: „w przyszłości zostanie prawdziwą poetką”. Pisać będzie „prawdziwe SMS-y z rymami” i będzie się „bawić wierszami z innymi poetkami”. Asi wtóruje pięcioletni Igorek, który szuka słów jedynych i niepowtarzalnych: „ja poetą jestem. I wierszyki mówię swoje, ciągle wierszyki. Wierszyki, ryki, ryki, ryki. I sam je układam, dam, dam, dam”. Jak widać, językowa czynność dostarcza Asi i Igorkowi impulsu do poetyckiej zabawy, która ma ewidentny związek z folklorem dziecięcym i poetyckimi emocjami. Dowodem są emocjonalne wypowiedzi tych dzieci, które na co dzień uczęszczają do Przedszkola Publicznego nr 74 im. Małych Przyjaciół w Szczecinie, gdzie działa Biblioteka Sowy Mądrej Głowy i pierwszy w Polsce Klub Czytających Rodziców.

Zabawa i język w wieku „od dwóch do pięciu” lat. Dla radości i miłodźwięku

O tym, że zabawa i język są zależne od siebie wewnętrznie i istotnościowo, pisał Cassirer. Antropomorfizm dziecięcy zdaniem autora *Eseju o człowieku* (1998) jest antropomorfizmem językowym, warunkowanym przez język. Dlatego zabawa w poetyckie słowa wyjaśnia motywy ludzkiego działania, staje się jednym z ważniejszych źródeł rozwoju języka w wieku „od dwóch do pięciu” lat (Czukowski, 1962). Język dziecka, jak podkreślał Julian Przyboś, to pramowa *homo sapiens* (za: Balcerzan, 1989). Z logiki poetyckiej wywodzi się przecież metafora, najbardziej wyrazisty z poetyckich tropów, którego geneza ma charakter dziecięcy. Od początku dziejów każdego narodu poezja była więc zjawiskiem koniecznym. Tak poezję postrzegał zarówno Francis Bacon, jak i Johan Huizinga (Huizinga, 1985). Tam, gdzie zaczyna się język, zaczyna się człowiek. Badania nad językiem wiążą się ze wspólną dla wszystkich istotą człowieczeństwa doświadczanego na różne sposoby – choćby w najprostszej formie, jaką jest zabawa. Zdaniem Huizingi zabawa jest pierwotniejsza od kultury, jest samą swobodą i samą wolnością. „Chcąc zrozumieć poezję, trzeba umieć przebrać się w duszę dziecka, niczym w czarodziejską koszulę, i mądrość dziecka przedkładać nad mądrość dorosłego męża” (Huizinga, 1985, s. 172). W klasycznej książce *Homo ludens* autor podkreślał, że w języku poetyckim winno kryć się prawdziwe piękno, świętość i moc czarodziejska – wszystkie te elementy poezji, które realizują się społecznie w zabawie i w przynależących

do niej muzyce, śpiewie i tańcu oraz w kulturowej rywalizacji, w której mają miejsce narodziny myślenia filozoficznego. To ostatnie zaś łączy się z najszlachetniejszymi darami zdolności estetycznego postrzegania, charakterystycznego dla poety, filozofa i małego dziecka. „Nontropy” Wisławy Szymborskiej, jak „ekikiki” Kornieja Czukowskiego, fascynują. „Od ruchu do dźwięku, od dźwięku do słowa – oto droga, jaką odbywają dziecięce ekikiki” – komentuje Cieślukowski (1985b, s. 246) w tomie pt. *Wielka zabawa*, z podtytułem: *Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Jak sam wyzna we *Wstępie*: „Autor zatytułował swoją pracę *Wielka zabawa*, wychodząc z założenia, że wszystko, co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorośli stworzyli, co same wymyśliły i co wreszcie dorośli dla nich napisali najlepszego, służy przede wszystkim i w pierwszym rzędzie zabawie. To jest wielkie hasło i emblemat, pod którym dziecko bawi się, a więc tworzy, reprodukuje, upaja się i igra słowem” (Cieślukowski, 1985b, s. 6). A zatem, parafrazując Cieślukowskiego, który odnosi się do Claparède’a, dziecięce zniekształcenia słów nie muszą być nieporadnością dziecięcą lub wadą wymowy, stają się zabawą w poetyckie słowa. Dzieci dążą do prostszej artykulacji, łatwiejszej, dającej zwykle powtórzenie, rym wewnętrzny, który Przyboś nazywał właśnie wdzięcznie „miłodźwiękiem”. Poezja rodzi się z naśladowania najbliższej dziecku natury. Poeta, mający subiektywnie ukształtowaną wizję świata, tworzy osobiste więzi z czytelnikiem. Źródłem jego satysfakcji estetycznej staje się otoczenie przyrodnicze. Imaginacja dziecięca zdolna jest do budowania wizji, które są bliskie pierwotności w dziejach wyobraźni ludzkiej. „Słowo jest w człowieku” (Miodek, 2007) – jak w kolejnym wierszu Szymborskiej o znamiennym tytule *Urodziny*, który jest najdoskonalszą egzemplifikacją świadomości własnego stanu emocjonalnego, stworzonego dla radości i miłodźwięku.

Tyle naraz świata ze wszystkich stron świata
 Moreny, mureny i morza i zorze,
 I ogień i ogon i orzeł i orzech –
 Jak ja to ustawię, gdzie ja to położę?
 Te chaszczki i paszczki i leszczki i deszczki,
 Bodziszki, modliszki – gdzie ja to pomieszczę.
 Motyle, goryle, beryle i trele –
 Dziękuję, to chyba o wiele za wiele.
 Do dzbanka jakiego ten łopian i łopot
 I łubin i popłoch i przepych i kłopot.
 (Szymborska, 2018, s. 207)

Tak rozpoczyna się wiersz. Dziecięcy język mówiony ze specyficzną wyliczanką wzorowaną na poetyckim języku dziecka zbliża pedagogię poetycką Szymborskiej do wzorca idealnego. Kompetencja językowa musi łączyć się z kompetencją komunikacyjną, która obejmuje czas „od dwóch do pięciu” lat, a często trwa przez całe dzieciństwo. Łączy się z szeregiem zasad konwersacyjnych związanych z ilością informacji, ich jakością, trafnością, sposobem mówienia, występowaniem w rolach mówiącego i słuchacza, nabywaniem umiejętności metakomunikacyjnych, o których wielokrotnie pisała Kinga Kuszak (2014), autorka wrażliwa i kompetentna – językowo i pedagogicznie. „Tyle naraz świata ze wszystkich stron świata” – chciałoby się raz jeszcze powtórzyć za Szymborską pierwsze słowa jej filozoficznego, „urodzinowego” wiersza. O tym, że świat jest ofiarowany w mowie innego człowieka, pisał Emmanuel Levinas (1998). I poddawał język funkcji wyrażania, wysławiania, które jego zdaniem powinno odwzorowywać się w człowieku, tak aby zacieśniała się granica oddzielająca słowo od rzeczywistości i znikła wszelka intencjonalność uprzedmiotowienia. Język poetycki, którego rym i rytm łączą ludzi, uczy ich odpowiedzialności i współdziałania, spełnia niezwykle żywotne funkcje: rozwija inteligencję społeczną i emocjonalną. Tak dzieje się również w poetyckiej zabawie w „nontropy”, w której uczestniczą pięcioletnie dzieci. Wszystko to sprawia, że poezja ukazuje się w świetle dziecięcej aksjologii, według której rym i rytm zawsze są na pierwszym miejscu. Tak jak to się już zdarzyło w *Wierszach i obrazkach* Przybosia. 18 kwietnia 1956 roku przyszła na świat trzecia córka poety, Uta. Przyboś pisze wiersz pt. *Świt kwietniowy*. Wśród 20 wierszy – rymowanek, kołysanek, chowanek – najważniejszy okaże się jednak *Telefon dwuletniej Uty* (Przyboś i Przyboś, 1987, s. 12).

Halo! Hola! Hololo!
 Ucho idzie w głuchocho.
 A oko w dalekolo...
 Idzie, idzie po nici, po wici, po badyłu,
 Po liściu i gałęzi, i po zalezie lezie.
 Hola! Holo! Zielolo!
 Haloha! Holololo! Tutaj mówi zielolo?

Pomysły lingwistyczne dwuletniej Uty, dziecka najważniejszego poety Awanardy Krakowskiej, przypominały dziecięce wiersze Juliana Tuwima i futurystyczne eksperymenty słowotwórcze. W naturalny sposób połączyły się z darem poetyckiego widzenia, intencjonalnego w przekazywaniu własnych uczuć,

doznań i przeżyć. To one stały się znakomitym przyczynkiem do dalszej poetyckiej zabawy w „holale” i rozmowy z dziećmi o roli poety we współczesnym świecie. Mają ewidentny związek z folklorem dziecięcym tak jak „nontropy” oraz jak „patataje” i „hopsanki” z wierszy Konopnickiej (Baluch, 2005). Kod semantyczny, który wiąże się z dziecięcą potrzebą emocji, łączy się z kodem symbolicznym wynikającym z dziecięcej potrzeby marzenia. Kojarzyć się będzie ona z pierwszymi emocjami, z dziecięcym wzruszeniem, z odsłaniającymi się za sprawą humoru i ironii: bytowaniem i językową osobliwą dziecięcą wzniosłością. Język jako instrument poznania oczekiwać będzie od jego małych użytkowników dalszych świadomych działań, konsekwentnego budowania świata wiedzy czerpanej z rozmaitych doświadczeń. Myśl o poetyckiej edukacji jako powrotnym dzieciństwie inspirowanym poezją okazała się na tyle bliska Szymborskiej, że w odczycie noblowskim zatytułowanym *Poeta i Świat* (2004) wypowiedziała słowa znamienne, potwierdzające wychowawcze walory poezji, która służy rozwijaniu wyobraźni, inteligencji emocjonalnej, umiejętności abstrakcyjnego myślenia i postrzegania.

Konkluzja

O tym, że wszystkie narody w dzieciństwie były narodami poetów, pisał w 1725 roku w *Nauce nowej* Vico, najsłynniejszy przedstawiciel włoskiego oświecenia. Jego zdaniem od początków cywilizacji poeci reprezentowali mądrość ludową, posiadali znajomość rzeczy ludzkich i boskich, byli pierwszymi teologami i mędrkami. Poezja jest elementem współtworzącym wewnętrzną prawdę o człowieku, zapewniał z kolei Estkowski. Poznański pedagog na wiele lat przed włoskim semiologiem i mediewistą Umberto Eco w otwartości dzieła literackiego doszukiwał się walorów poznawczych, filozoficznych, estetycznych i refleksyjnych (Eco, 1994). Podnosił on znaczenie świadomego piśmiennictwa dla młodego odbiorcy. Zdaniem Estkowskiego literatura, zwłaszcza poezja, powinna wszechstronnie rozwijać młodego czytelnika. Jego wrażliwość, ekspresyjność i spotęgowaną fantazję, która zawsze największa jest w dzieciństwie. O tym, że nauka literatury ma wyraźny cel moralny, wprowadza czytelnika w świat przeżyć i doznań, możliwości rozwojowych, niekonwencjonalnych postaw i zachowań, pisał na łamach „Szkółki dla dzieci”. Najlepszą egzemplifikacją tego stają się dzisiaj wiersze Szymborskiej...

...I pokazy mody włoskiego projektanta Valentino, bo „poezja jest pop”. A ukryte w ubraniach wiersze stwarzają dzisiaj nowy kontekst dla młodej

poezji. Poetyckie myśli młodej poetki Grety Bellamaciny, która w ten sposób chce uczestniczyć „w ciągłym odnawianiu języka” (Becker, 2020), stały się ważne i użyteczne. Tak jak wiersze ulubionej przez Włochów Szymborskiej, dla której ważne jest, tak charakterystyczne dla dziecka i poety, „zdziwienie światem”. Wejście w świat jej poezji staje się dla dziecka poetyckim kluczem do świata kultury wysokiej. Poezja Szymborskiej tworzy dzisiaj nowy niekonwencjonalny kapitał komunikacyjny społeczeństwa, jest najdoskonalszą egzemplifikacją impulsów filozoficznych i wolnościowych, których doświadcza dziecko jako użytkownik portali społecznościowych i miłośnik poezji. Jak mówiła o tym Duffy w 2009 roku: poezja dzisiaj – w świecie Grety Thunberg – pełni w sposób szczególnie funkcję wychowawczą. Czytanie poezji, które na początku staje się formą zabawy, z czasem ulega interioryzacji i wartościowaniu, ma wartość szczególną (za: Łupak, 2011). Wiersze Szymborskiej wzbogacają język dziecka leksykalnie i stylistycznie, aktywizują myślenie, wpływają na sferę emocjonalną dziecka, kształtują styl jego wypowiedzi. W dzisiejszych czasach dziecko jak nigdy dotąd potrzebuje poezji wysokoartystycznej, która wprowadzi je w świat niekonwencjonalnych przeżyć i doznań, wzbudzi czułość i wzruszenie, da radość i ukojenie. Czytanie takiej poezji wiąże się z eskapizmem poetyckim, który zgodnie z Korczakowskim przesłaniem wyrażonym w tomie *Jak kochać dziecko* staje się najważniejszym prawem dziecka do tego, aby było tym, czym jest. Trzeba tylko pozwolić dziecku „przyłapać świat na inności”. Jestem o tym głęboko przekonana. Ale bez kompetencji kreatywnych nauczycieli wczesnej edukacji (Adamek i Bałachowicz, 2019) i mądrego „myślenia teorią o praktyce” (Klus-Stańska, 2018) wydaje się to dzisiaj niemożliwe.

Bibliografia

- Adamek, I. i Bałachowicz, J. (2019). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków: Impuls.
- Balbus, S. i Wojda, D. (1996). *Radość czytania Szymborskiej. Wybór tekstów krytycznych*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Balcerzan, E. (1974). Odbiorca w poezji dla dzieci. W: S. Żółkiewski, M. Hopfinger i K. Rudzińska (red.), *Spoleczne funkcje tekstów literackich i paraliterackich*. Wrocław: Ossolineum.
- Balcerzan, E. (1989). *Liryka Juliana Przybosa*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Baluch, A. (1987). *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Baluch, A. (1998). *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Baluch, A. (2005). *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*. Kraków: Universitas.
- Becker, K. (2020). *Poezja to nowy pop*, <https://www.vogue.pl/a/poezja-to-nowy-pop> [dostęp: 29.04.2020].
- Cassirer, E. (1998). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska. Warszawa: Czytelnik.
- Chęcińska, U. (red.) (2016). *Dziecko i poezja w kontekście wczesnej edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Cieślakowski, J. (1980). *Antologia poezji dziecięcej*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Ossolineum.
- Cieślakowski, J. (1985a). *Literatura osobna*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Cieślakowski, J. (1985b). *Wielka zabawa. Folklor słowny. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Wydawnictwo Ossolineum.
- Czukowski, K. (1962). *Od dwóch do pięciu*, tłum i oprac. W. Woroszyński. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Eco, U. (1994). *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, tłum. J. Gałuszka et al. Warszawa: Czytelnik.
- Grzeszkiewicz, B. (red.) (2010). *Dziecko w kontekstach edukacyjnych*. Szczecin: Wydawnictwo Volumina.
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka i W. Wirpsza. Warszawa: Czytelnik.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Korczak, J. (2012). *Prawidła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych*. Warszawa: Agencja Edytorska Ezop.
- Krasoń, K. (1999). *Malowniczy most do poezji. Wiersze Brzechwy i Tuwima w edukacji i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Krasoń, K. (2005). *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Krasoń, K. (2013). *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Universitas.
- Kuliczowska, K. (1965). *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1914. Zarys rozwoju. Materiały*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kuszak, K. (2014). *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

- Kwiatkowska, H. (1981). *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Levinas, E. (1998). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska. Kraków: PWN.
- Łupak, S. (2011). *SMS jak poezja*, https://wyborcza.pl/1,75410,10459698,SMS_jak_poezja.html [dostęp: 29.04.2020].
- Melosik, Z. (2013). Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu (o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku). *Studia Edukacyjne*, 26, 99–117.
- Miłosz, C. (2004). *Świadectwo poezji. Sześć wykładów o dotkliwosciach naszego wieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Miodek, J. (2007). *Słowo jest w człowieku. Poradnik językowy*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Papuzińska, J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, <https://podstawaprogramowa.pl/> [dostęp: 29.04.2020].
- Przeclawska, A. (red.) (1978). *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Przyboś, U. i Przyboś, J. (1987). *Wiersze i obrazki*. Warszawa: Czytelnik.
- Słońska, I. (1963). *Dziecko w poezji polskiej. Wybór wierszy*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Schaffer, H.R. (2008). *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*. Kraków: Impuls.
- Szyborska, W. (2004). *Wiersze wybrane*. Kraków: Wydawnictwo a5.
- Szyborska, W. (2014). *Kolaże*. Kraków: Wydawnictwo MOCAK.
- Szyborska, W. (2018). *Wybór poezji*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (1999). *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2007). *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka. O metodzie ekspresyjnego wykonania utworów poetyckich*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2009). *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrowce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2011). *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Ungeheuer-Gołąb, A. i Chrobak, M. (red.) (2012). *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Uszyńska-Jarmoc, J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Białystok: Trans Humana.
- Zaczyński, W. (1990). *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Żuchowska, W. (1992). *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Żurkowski, B. (1992). *Literatura. Wartość. Dziecko*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Żurkowski, B. (1999). *W świecie poezji dla dzieci*. Kraków: Impuls.