



Alicja Ungeheuer-Gołąb

Uniwersytet Rzeszowski

 0000-0002-3187-7150

Ruch jako kategoria dziecięcego odbioru literatury

Abstract: The text raises the question of movement as a crucial category in the process of a child’s literary reception. The article reflects on the kinetic aspects of a text and a reader as well as on the perspective of a child’s subjective reception as dependent on personal predispositions of a child-recipient. The author is interested in the intersections of the components of a literary work and the capabilities of a child-recipient, that is, in the phenomenon called “reader response.” Referring to achievements of developmental psychology, the researcher introduces the figure of a child reader. Next, on the example of Jan Brzechwa’s poem “Stonoga,” she presents its mobility in language, pointing to the existence of “dynamic images,” created in a recipient’s imagination. In this way, she indicates the kinesthetic value of children’s literature.

Key words: movement, child’s literary reception, children’s literature

Tekst pod niniejszym tytułem ukazał się w roku 1997 jako część moich rozpoczętych w latach dziewięćdziesiątych XX wieku badań nad literaturą dla najmłodszych (Ungeheuer-Gołąb, 1997, s. 95—99). W polskich dociekaniach był on jednym z pierwszych głosów uwzględniających kinezę tekstu i odbiorcy oraz perspektywę subiektywizacji odbioru, która wynika z predyspozycji dziecka odbiorcy. Interesowało mnie miejsce przecięcia składników utworu literackiego z warunkami płynącymi od dziecięcego odbiorcy, czyli zjawisko, które obecnie nazywa się *reader response*. Ruchomość, jaką generują składniki tekstu literackiego (Fish, 1996), i charakterystyczne dla dzieciństwa spostrzeganie sensoryczne dawały, moim zdaniem, ważną perspektywę w opisie zagadnień odbioru. Tym dawnym artykułem włączam się w obecną dyskusję nad paidialnością, dzieckiem i jego perspektywą odbioru znaków kultury, jaką stwarza niniejsze czasopismo. Tekst przedstawiam Czytelnikom w nieco zmienionej, uzupełnionej formie.

Z racji moich pedagogicznych korzeni rozpoczęłam rozważania od myśli Édouarda Claparède’a:

Umysł dziecka tkany jest jednocześnie na dwu różnych warsztatach, ustawionych niejako jeden na drugim. Praca wykonywana na niższym poziomie jest

w pierwszych latach znacznie ważniejsza. Jest ona dziełem samego dziecka, które przyciąga do siebie bezładnie i krystalizuje wokół swoich potrzeb wszystko, co je może zadowolić. Jest to płaszczyzna subiektywizmu, pragnień, zabawy, kaprysów [...]. Wyższy poziom, przeciwnie, budowany jest powoli przez środowisko społeczne, które wywiera na dziecko coraz silniejszy nacisk. Jest to płaszczyzna obiektywizmu, mowy, pojęć logicznych, jednym słowem rzeczywistości. Ta wyższa warstwa jest początkowo niezmiernie krucha. Jeżeli się ją zbyt obciążą, ugina się, pęka, załamuje i wówczas pierwiastki, z których jest złożona, spadają na poziom niższy; niektóre zaś części pozostają w pół drogi, jakby zawieszono między Niebem a Ziemią.

Claparède, 1992, s. 21

Odpowiednie miejsce każdej ze wspomnianych tu płaszczyzn zależy w dużej mierze od ludzi przebywających z dziećmi, uczących je, wychowujących, opiekujących się nimi i tworzących dla nich sztukę. Jeżeli mówimy o kształceniu literackim dziecka, ów proces nie może być rozumiany jedynie jako zdobywanie umiejętności pisania, czytania, rozumienia czytanych tekstów i sięgania po lekturę. Powinno dotyczyć owego „Nieba i Ziemi” i sięgać głębiej, tak głęboko, jak czyni to sama literatura. Problem ten jest o wiele bardziej złożony, niż wydawałoby się początkowo. W pracach krytycznych i artykułach dotyczących literatury dla dzieci i młodzieży zwracają uwagę częste refleksje na temat miejsca, jakie w literaturze ogólnej zajmuje bądź powinna zajmować literatura dla dzieci. Autorzy wskazują niedocenywanie lub wieloletnie niedostrzeganie wartości tekstów pisanych dla dzieci. Refleksja nad literaturą dziecięcą nasuwa mnóstwo wątpliwości związanych z tym, iż nie wiadomo, czy utwory dla dzieci należy rozpatrywać z punktu widzenia człowieka dorosłego czy dziecka. Wszak są one pisane dla dzieci, należałoby więc dotrzeć do systemu wartości, jaki stosują dzieci w ocenie czytanych przez siebie utworów, a w związku z tym — posłużyć się kryteriami z zakresu psychologii rozwojowej.

Istotny jest także problem konkretyzacji dzieła literackiego przez dziecko. Na poziomie dziecięcym odbiór, rozumienie i ocena przebiegają w sposób odmienny. Dziecięcy odbiorca zyskuje niekiedy inny obraz sensów zawartych w utworze, niż nakazywałaby logika człowieka dorosłego (Papuzińska, 1988, s. 23). Gdy tekst wykracza poza doświadczenie życiowe dziecka, interpretacja zawartych w nim zdarzeń z reguły odbiega od oczekiwań osób dorosłych (Chamiec, 1961)¹. Znamienne jest, iż ludowa bajka magiczna zazwyczaj nie przysparza tego typu trudności. Jest bowiem utworem, którego strona etyczna nie budzi wątpliwości. Niewątpliwie zastanowić by się należało, czy w ogóle na poziomie dziecięcym odbioru literatury można mówić o konkretyzacji dzieła w sensie, jaki nadaje temu terminowi teoria literatury (Sławiński, red., 1988). Powszechnie twierdzi się, iż dziecko nie odbiera warstwy estetyczno-ideowej utworu literackiego.

¹ Problem „falszywych konkretyzacji” (określenie Papuzińskiej).

go, zwłaszcza w fazie tzw. inicjacyjnej, czyli wówczas, gdy kształtują się gusty i upodobania czytelnicze. Nasuwa się tutaj refleksja, iż zajmując się jakimkolwiek gatunkiem literatury dla dzieci, należałoby określić stadium rozwoju poznawczego lub choćby wiek domniemanych odbiorców² (Piaget, Inhelder, 1993). Dziecko bowiem rozwija się w sposób bardzo dynamiczny, a sposób odbioru literatury zmienia się w zależności od osiągnięcia przez nie kolejnych stadiów myślenia (Guttmejer, 1982). Z pewnością niektóre typy literatury dla dzieci będą niedostępne dla dzieci małych (dwu- i czteroletnich), inne łatwiej przyswajalne dla dziesięcio- i jedenastolatków. Te, a także inne trudności mają do pokonania badacze literatury dziecięcej.

Z charakterem dziecięcego myślenia nierozzerwalnie związana jest animizacja. Dziecko przypisuje zwierzętom, roślinom i przedmiotom cechy istic fantastyczne, obdarza je bowiem odczuwaniem, daje im rozum, a niekiedy duszę. Wierzy, że wszystko, co je otacza, jest jemu podobne. Tak więc jak ludy pierwotne, szuka swego odbicia w otaczającym świecie. Szczególnie myślenie dzieci młodszych (do piątego roku życia włącznie) charakteryzuje się wysokim stopniem animizowania rzeczywistości. Ograniczają się one do mówienia o rzeczach czy zwierzętach jak o ludziach, do przypisywania im woli, pragnień i świadomej aktywności (Piaget, 2006, s. 229). W większości utworów z pogranicza baśni czy bajki zjawiska, przedmioty lub zwierzęta także traktowane są antropomorficznie. Ich twórcy, czy to ludowi bajarze, czy literaci, kierują się intuicją bądź świadomie charakterem umysłowości dziecka.

Tym, co najprawdopodobniej powoduje u dzieci rozwój wyobrażeń animistycznych, jest w dużej mierze ruch. Pojawia się tu więc możliwość wyłonienia jako kategorii dziecięcego odbioru literatury kategorii ruchu. Badania Piageta wykazały, że dzieci pięcioletnie przypisują życie i zdolność myślenia ciałom niebieskim (Księżycowi, Słońcu, gwiazdom) ze względu na to, że się poruszają — „słońce idzie za mną” — brzmiała jedna z dziecięcych odpowiedzi (Piaget, 2006, s. 235). Ten sam sposób myślenia dziecka możemy odnieść do zwierząt, pojazdów czy pozostałych przedmiotów. Do tych ostatnich szczególnie wtedy, gdy stawiają opór (np. kamień, którego nie da się poruszyć) lub nie „słuchają” poleceń (np. piłka, która pada nie tam, gdzie chcielibyśmy). Również wszelkie czynności wykonywane przez zwierzęta czy maszyny powodują u dziecka wspomniany typ myślenia, jako że dzieci przypisują im wolę. Ów animizm rodzi się — według psychologów — z niezrozumienia tego, co fizyczne, i tego, co psychiczne, „wszystko, co jest w ruchu, żyje i ma świadomość” (Piaget, Inhelder, 1993, s. 106). Te właśnie cechy dziecięcego myślenia bardzo istotnie

² Psychologowie wskazują poziom zmysłowo-ruchowy wieku niemowlęcego, poziom myślenia konkretno-wyobrażeniowego u siedmio-, dziewięcioletków, poziom myślenia abstrakcyjnego, na którym możliwe jest wykonywanie operacji formalnych.

wpływają na typ wybieranej przez najmłodszych literatury, szczególnie w okresie od trzeciego do dziesiątego roku życia.

Jednym z najbardziej popularnych, jednocześnie często wybieranym przez dzieci i dorosłych opiekunów poetą jest Jan Brzechwa. Mówi się o wierszach Brzechwy „bajki”, choć odbiegają nieco od Ezopowego wzorca. Pisane mistrzowskim stylem, mają swoisty rytm i melodię, nasycone nonsensownym humorem zaspokajają dziecięcą potrzebę ludyczności, zabawy i kompensacji. Okres współczesny, który daje nowe spojrzenie na literaturę dla dzieci, a także na samo dziecko, staje się dogodny dla próby wprowadzenia kategorii ruchu do analizy niektórych wierszy dla dzieci.

Ekspresyjny wiersz pt. *Stonoga* opowiada o stonodze, której poplątały się nogi. Dynamika tego utworu kryje się w plątaninie nóg tytułowej bohaterki. „Dramat” stonogi tkwi w pośpiechu, a pośpiech właśnie, chęć jak najszybszego dotarcia do Białej, gdzie stonoga została zaproszona na pierogi, podkreśla siłę dynamiki tekstu; tym bardziej że podmiot mówiący przypomina, iż stonoga ma sto nóg, a więc ich rozplątanie będzie nie lada problemem. Bardzo proste, spokojne wprowadzenie w pierwszej strofie potęguje zaskoczenie odbiorcy tym, co dzieje się dalej.

Mieszkała stonoga pod Białą,
Bo tak się jej podobało.
Raz przychodzi liścik mały
Do stonogi,
Że proszona jest do Białej
Na pierogi.
Ucieszyło to stonogę,
Więc ruszyła szybko w drogę.
Brzechwa, 1969, s. 92

Ten sielankowy obrazek niesie spokój, a nawet radość, może tylko odejście od regularnego zapisu stroficznego oraz wersy o rymach wewnętrznych zapowiadają nadchodzącą „tragedię”:

Nim zdążyła dojść do Białej,
Nogi jej się poplątały.
s. 92

I nagle czytelnik uczestniczy w zupełnie nieprawdopodobnej historii zgaśnięcia się nóg stonogi. Opis rozplątywania jest opisem komicznym, ale także dynamicznym. Mimo iż z całego utworu wynika, że stonoga przez dłuższy czas właściwie nie rusza się z miejsca — można by więc rzec, że ona sama jest statyczna — cały utwór utrzymany jest w atmosferze dynamicznej. To wynik ruchu, jaki powoduje odplątywanie nóg stonogi, jej zdenerwowania, chęci zdąże-

nia na proszony obiad; chaosu, jaki panuje w tej części bajki. Wszystko to udziela się odbiorcy, wywołując w nim ruch w sferze obrazów i myśli sugerowanych przez tekst. Dalej następuje równie nieprawdopodobne zakończenie, w którym autor beztrząsco stwierdza:

To wszystko tak długo trwało,
Że przez ten czas całą Białą
Przemalowano na zielono,
A do Zielonej stonogi nie proszono.
s. 96—97

Nakreślona sytuacja jest, jak to się często w wierszach Brzechwy zdarza, czystym nonsensem. Sens utworu opiera się na przyjęciu za prawdziwe tego, co jest wręcz niemożliwe, a więc na logice dziecięcego myślenia. Biała przemalowana na zielono dla dorosłego odbiorcy nadal pozostaje tym samym miejscem, dla dziecka jednak jest przede wszystkim: Zielona.

Także strona stylistyczna utworu wzmacnia jego dynamizm. Częste rymy dokładne, takie jak: „stonogi” — „pierogi”, „reszta” — „beszta”, „jedenastą” — „piętnastą”, czy też rym składany: „ósma” — „guz ma”, również podnoszą dynamizm warstwy tekstu. Ponadto niezwykle istotne znaczenie ma nagromadzenie czasowników: „przychodzi”, „ruszyła”, „ucieszyło”, „zdążyła”, „poplątały”, „doszła”, „krząta”, „beszta”.

Wydaje się, że punktem wyjścia dziecięcej percepcji utworów jest traktowanie ich jako obrazów. W tym wypadku można by posłużyć się określeniem „obrazy dynamiczne”, które zawiera znaczenie obrazu literackiego, ale także związane jest ze sferą psychiki odbiorcy. Z jednej strony mamy więc do czynienia ze światem przedstawionym dzieła literackiego, z drugiej natomiast — ze zjawiskami świadomości i uczuć człowieka. Obydwa te aspekty są nierozzerwalnie związane ze względu na charakter odbioru dzieła literackiego, jako że „odbiorca rekonstruuje w swej świadomości przedmiotowy korelat wypowiedzi literackiej” (Głowiński, Okopień-Sławińska, Sławiński, 1986, s. 42). Świat przedstawiony bajek Jana Brzechwy to przestrzeń ciągłego działania — przemieszczania się bohaterów, ich rozmów, czasem kłótni, to świat zmian, wyjazdów i powrotów. Dynamika w nich zawarta wpływa na charakter ich odbioru. Pobudza świadomość odbiorcy do równie ekspresywnych obrazów. Szczególnie dla dziecka, które zafascynowane jest dynamizmem otaczającej je rzeczywistości, utwory tego typu mają istotne znaczenie.

*

Tekst ten pisałam w 1995 roku, mając nadzieję, że stanie się początkiem mojej pracy doktorskiej z zakresu literatury dla dzieci. Z pewnych względów musiałam jednak zarzucić podjętą myśl. Wróciłam do niej wiele lat później, pracu-

jąc nad książką *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie* (Ungeheuer-Gołąb, 2009). Fascynująca mnie ruchomość utworu literackiego pozwoliła na sformułowanie koncepcji, która czerpała z myśli Jerzego Cieślukowskiego na temat paidialności twórców kultury dziecka oraz kulturowej teorii zabaw Rogera Caillois. Dziecko, którego podstawowym działaniem jest zabawa, było dla mnie zawsze odbiorcą specyficznym³, który wybiera z tekstu składniki właściwe swemu światu umysłowemu. Akcentowałam tym samym ważną rolę zachowań ruchowych i związanych z nimi emocji dziecięcego odbiorcy. Założywszy, że jedną z podstawowych dróg zdobywania wiedzy przez małe dziecko jest motoryczna percepcja świata, kategoria ruchomości, którą niosłoby dzieło literatury, wydaje się uzasadniona. Kinstetyczna aktywność dziecka — podskoki, wirowanie, bieg itp. — zyskuje w jakimś sensie odzwierciedlenie w treści i formie dzieła, które z kolei wywołują ruch mentalny. Jak pisałam w swej książce,

Proces inicjacji literackiej, w moim rozumieniu, wiedzie więc od emocjonalnie uwarunkowanych zachowań kinetycznych ku rozpoznaniu, a więc odkryciu tego, co jest istotne dla dziecka, a czego źródło można znaleźć w ludzkiej psychice.

Ungeheuer-Gołąb, 2009, s. 9

Obecnie zjawisko to wydają się zauważać w Polsce głównie wydawcy książek dla dzieci młodszych, którzy starają się spełnić potrzeby dziecka wynikające z jego sensoryczno-motorycznego sposobu myślenia. Zrozumienie znalazło wyraz także w działaniach dydaktycznych, gdzie coraz częściej zachęca się dziecko do poznawania literatury metodami aktywnymi. Ruchomość dotyczy bowiem nie tylko aktywności fizycznej dziecka, ale jest właściwa także tekstom przeznaczonym dla niego. Przykład z twórczości Brzechwy, który posłużył mi do wykazania dynamicznego aspektu wypowiedzi literackiej, jest jednym z wielu, jaki można by przytoczyć. Waler paidialności cechuje większość tekstów literatury dziecięcej, a on właśnie włącza w sferę odbioru składniki zabaw — ruch, naśladowanie, nieskrępowaną ekspresję.

Współcześnie do kinetycznej natury dziecięcego odbioru nawiązują utwory Agnieszki Frączek i Małgorzaty Strzałkowskiej. Zwykle mają wyrazisty rytm, a w sferze obrazowej odwołują się do dziecięcych obserwacji przyrody i codziennego życia. Łatwo zauważyć to w takich tomikach jak: *Hocki-klocki dla każdego i małego, i dużego; Wiersze, że aż strach!* M. Strzałkowskiej czy *Kanapka i innych wierszy kapka* A. Frączek. Warto dodać, że w twórczości większości poetów piszących dla dzieci akcentowana jest jednak sfera dziecięcej motoryki i paidii⁴.

³ W ten sposób wyrażała się o dziecięcym odbiorze literatury Joanna Papuzińska (por. Papuzińska, 1988).

⁴ Na paidialny charakter wierszy lirycznych wskazuje U. Chęcińska, 2006.

Należy też zauważyć, że zanim poeci napisali swe utwory, dzieci poddawały się rytmom literatury ludowej i tworam folkloru dziecięcego. Rozumiała to Zofia Rogoszówna, publikując tomiki zawierające rymowanki, wyliczanki i piosenki. Ich ludyczna formuła oddziaływała na dziecięcą wyobraźnię oraz aktywność ruchową, pobudzała do podskoków i płaśów, do zabawy w kołach i parach, do powtarzania i przedrzeźniania; była wyrazistym przykładem drogi dziecięcego poznania literatury – „od rymowanki do wędrowanki”, „od kołysanki do piosenki”, „od przedrzeźnianki do walki”. Wyróżnione przez Jerzego Cieślíkowskiego twory dziecięcego folkloru, jak: skakanki, wołanki, śpiewanki, są przykładem zespolenia zabawy z tekstem (Cieślíkowski, 1975). Zabawa bowiem była i jest najważniejszą sferą dziecięcego świata. W niej właśnie widać najpełniej, jak podczas aktu dziecięcej recepcji utworu literackiego rodzą się, determinowane kategorią ruchu, wyobrażenia pochodzące zarówno z tekstu, jak i od odbiorcy.

Studia nad kinestetyczną sferą literatury dla dzieci pozwoliły mi na wyłonienie wzorców ruchowych, które mają znaczenie w procesie kształtowania się modeli odbioru literatury. Pokazały, że nie można oddzielić tekstu od czytelnika.

Literatura

- Brzechwa J., 1969, *Stonoga*, w: tegoż, *Brzechwa dzieciom*, Szancer J.M., ilustr., Warszawa.
- Chamiec J., 1961, *Książka jako czynnik kształtujący uczucia dziecka w wieku przedszkolnym*, w: Parnowski T., red., *Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych*, Warszawa.
- Chęcińska U., 2006, *Poetka i paidia. O muzie dziecięcej Joanny Kulmowej*, Szczecin.
- Cieślíkowski J., 1975, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław.
- Claparède É., 1992, *Wstęp*, w: Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, Kołodzka J., przeł., Warszawa.
- Fish S., 1996, *Literatura w czytelniku. Stylistyka afektywna*, Fedewicz M.B., przeł., w: Markiewicz H., red., *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, t. 4, cz. 1, Kraków.
- Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., 1986, *Zarys teorii literatury*, Warszawa.
- Guttmejer E., 1982, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III—V. Czytanie ze zrozumieniem*, Warszawa.
- Papuzińska J., 1988, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa.
- Piaget J., 2006, *Jak sobie dziecko wyobraża świat?*, Gawlik M., przeł., Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B., 1993, *Psychologia dziecka*, Zakrzewska Z., przeł., Wrocław.
- Sławiński J., red., 1988, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
- Ungeheuer-Gołąb A., 1997, *Ruch jako kategoria dziecięcego odbioru literatury*, w: Kida J., red., *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*, Rzeszów.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2009, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrowce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Rzeszów.

Alicja Ungeheuer-Gołąb — profesor ndzw. Uniwersytetu Rzeszowskiego, badaczka literatury dla dzieci i młodzieży, pedagogka, poetka. Autorka monografii: *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości* (Rzeszów 1999); *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka* (Rzeszów 2007); *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie* (Rzeszów 2009); *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą* (Warszawa 2011); *Literackie inspiracje przedszkolaka* (Warszawa 2012); redaktorka zbioru artykułów: *W pobliżu literatury dziecięcej* (Rzeszów 2008); współredaktorka tomów: *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci* (Rzeszów 2012); *O tym, co Alicja odkryła... W kręgu badań nad toposem dzieciństwa i literaturą dla dzieci i młodzieży* (Kraków 2015); *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka* (Rzeszów 2016).

e-mail: ala.u@interia.pl