

Henryk Gradkowski



Jelenia Góra 2013

**KARKONOSKA PAŃSTWOWA SZKOŁA WYŻSZA
w Jeleniej Górze**



Henryk Gradkowski

Czym jest literatura dziecięca?

(Poradnik metodyczny)

Jelenia Góra 2013

RADA WYDAWNICZA
KARKONOSKIEJ PAŃSTWOWEJ SZKOŁY WYŻSZEJ

Tomasz Winnicki (przewodniczący), Grażyna Baran, Izabella Błachno,
Barbara Mączka, Kazimierz Stąpór, Józef Zaprucki

RECENZENT

Marian Ursel

PROJEKT OKŁADKI

Stanisław Gola, Barbara Mączka

RYSUNEK NA OKŁADCE

© Coopyright Corel

ŁAMANIE

Barbara Mączka

DRUK I OPRAWA

ESUS Agencja Reklamowo-Wydawnicza
ul. Południowa 54
62-064 Plewiska

WYDAWCA

Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa
w Jeleniej Górze
ul. Lwówecka 18, 58-503 Jelenia Góra

ISBN 978-83-61955-28-3

Niniejsze wydawnictwo można nabyć w Bibliotece i Centrum Informacji
Naukowej im. Juliusza Słowackiego Karkonoskiej Państwowej Szkoły
Wyższej w Jeleniej Górze, ul. Lwówecka 18, tel. 75 645 33 52

Spis treści

Zamiast wstępu	7
Cz. I. Czym jest literatura dziecięca?	11
Cz. II. Poradnik metodyczny	82
Przykład analizy tekstu poetyckiego	82
Czytanie wierszy dziecięcych	99
1. Maria Konopnicka, <i>Dzień dobry</i> (z cyklu: <i>Co słonko widziało</i>)	99
Wiersze Juliana Tuwima	103
2. <i>Zosia Samosia</i>	103
3. <i>Warzywa</i>	106
4. <i>Ptasie plotki</i>	108
5. <i>Warszawa</i>	109
6. <i>List do dzieci</i>	111
7. <i>Pstryk!</i>	112
8. <i>Rok i bieda</i>	114
9. <i>Rozmowa ptaków</i>	115
10. <i>Spóźniony Słowik</i>	116
11. <i>Okulary</i>	118
12. <i>Słoń Trąbalski</i>	120
13. <i>O Grzesiu kłamaczuchu i jego cioci</i>	123
14. <i>Dyzio marzyciel</i>	125
15. <i>Stół</i>	128

16. <i>Słówka i słufka</i>	129
17. <i>Raz – dwa – trzy</i>	131
18. <i>Lokomotywa</i>	132
19. <i>Abecadło</i>	138
20. <i>Figielek</i>	140
21. <i>Cuda i dziwy</i>	143
22. <i>Dwa wiatry</i>	144
Wiersze Jana Brzechwy	147
23. <i>Chrząszcz</i>	147
24. <i>Pytalski</i>	149
25. <i>Globus</i>	152
26. <i>Kłótnia rzek</i>	153
27. <i>Niedźwiedź</i>	157
28. <i>Żubr</i>	157
29. <i>Struś</i>	157
30. <i>Papuga</i>	157
31. <i>Żółw</i>	157
32. <i>Tańcowała igła z nitką</i>	159
33. <i>Zapałka</i>	162
34. <i>Księżyc</i>	163
35. <i>Tydzień</i>	166
36. <i>Na wyspach Bergamutach</i>	167
37. <i>Wiosenne porządki</i>	169
38. <i>Żaba</i>	171
39. <i>Kaczka-dziwaczka</i>	174
40. <i>Wrona i ser</i>	177
41. <i>Przyjście wiosny</i>	180

42. <i>Siedmiomilowe buty</i>	182
43. Joanna Papuzińska, <i>Pytania</i>	186
44. Władysław Broniewski, <i>W ogródku Zosi</i>	188
45. Joanna Kulmowa, <i>Mamy mamę</i>	190
46. Janusz Stanny, <i>Dywan</i>	192
47. Czesław Janczarski, <i>Świerszczykowe nutki</i>	194
48. Danuta Wawiłow, <i>O Rupakach</i>	196
49. Władysław Bełza, <i>Katechizm polskiego dziecka</i> ...	200
50. Stanisław Grochowiak, <i>Wyliczanka</i>	203
Blok wierszy ks. Jana Twardowskiego	205
51. <i>O świętym Mikołaju</i>	205
52. <i>Dlaczego jest święto Bożego Narodzenia</i>	206
53. <i>Wiersz do pierwszego Króla</i>	208
54. <i>Wiersz do drugiego Króla</i>	208
55. <i>Wiersz do trzeciego Króla</i>	208
56. <i>W kropki zielone</i>	209
57. <i>Czy wiesz, że</i>	210
58. <i>Kogo zobaczył ten, który nie widział?</i>	211
59. <i>Cud</i>	213
60. <i>O Tomku</i>	214
61. <i>Arka</i>	216
62. <i>Obiecanki cacanki</i>	217
63. <i>W klasie</i>	219
Wnioski	221
Bibliografia	223
Spis ilustracji	226
Aneks. Słowniczek przykładów języka dziecięcego	228
Indeks nazwisk	230

*Bóg miał nareszcie
uwierzyć w człowieka
dobrego i silnego,
ale dobry i silny
to ciągle jeszcze dwóch ludzi*
(Wisława Szymborska)

Zamiast wstępu

Książka składa się z dwóch części. W pierwszej staram się przybliżyć problematykę *literatury dziecięcej* na podstawie zgromadzonej bibliografii a też własnego dorobku naukowego i praktyki pedagogicznej.

Część drugą rozpoczyna propozycja analizy kontekstualnej wybranego tekstu poetyckiego. Ów przykład zamieszczono w celu zaprezentowania jednej ze współczesnych metod analizy i interpretacji tekstów literackich. Zainteresuje on zwłaszcza czytelników zajmujących się edukacją polonistyczną. Najwięcej miejsca poświęcono w części drugiej propozycji odczytywania *wierszy dziecięcych* na zajęciach z dziećmi przedszkolnymi oraz uczniami etapu wczesnoszkolnego. Ze względów praktycznych w książce zamieszczono teksty tych utworów (jest ich 63), a po każdym z nich (z nielicznymi wyjątkami, gdy zestawy dwu czy więcej wierszy można było potraktować w analizie całościowo) dokonano omówienia, zawierającego bezpośrednio wskazówki metodyczne. Teksty te ponumerowano (numeracją ciągłą) i odnotowano w spisie treści, dla wygody czytelników, w tym zwłaszcza – nauczycieli i wychowawców przedszkoli, szkół,

placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, a także studentów przygotowujących materiały do seminariów lub ćwiczeń.

Całość zamknięto krótkim zestawem wniosków odnoszących się do specyfiki literatury dziecięcej, pod kątem jej metodycznego wykorzystania.

Do tekstu głównego pracy dołączono, poza dolnymi przypisami, bibliografię przedmiotu oraz – w formie aneksu – słowniczek wybranych zwrotów z języka dziecięcego, oparty na osobistych obserwacjach autora.

Istotnym elementem pracy jest oprawa ikonograficzna. Wiąże się to także z przekonaniem autora o symultanicznym odbiorze dziecięcego postrzegania świata, w którym obraz jest niezbędnym dopełnieniem wypowiedzi, a zarazem ma bezpośredni wpływ na jej kształtowanie.

Praca ma stanowić rodzaj poradnika, stąd jej dwie trzecie stanowią opracowania metodyczne utworów przynależnych do literatury dziecięcej. Wybrano przy tym teksty poetyckie w przekonaniu, że właśnie *wiersz dziecięcy* może odegrać (odgrywa) szczególnie ważną rolę w edukacji. Daje bowiem wiele możliwości rozwoju cech psychofizycznych, poprzez kształcenie wyobraźni, pamięci, dykcji, umiejętności kondensacji wypowiedzi, a też dyspozycji muzycznych (wiersze jako teksty piosenek) oraz plastycznych (materiały do ilustracji).

Na koniec autorowi wypada wytłumaczyć się z wyboru określonej stylistyki wypowiedzi. Praca napisana jest w konwencji bardziej gawędy niż wykładu. To, jak się wydaje, w książce o celu przede wszystkim metodycznym, najbardziej stosowna formuła. Pozwala ona na poszerzenie kręgu przykładów

o własne doświadczenia piszącego te słowa (dziś profesora – literaturoznawcy, o pewnym także dorobku z zakresu pedagogiki i etyki), zawsze zainteresowanego współlistnieniem literaturoznawstwa i metodyki oraz przekonanego o ważności miejsca edukacji literackiej w refleksjach i działaniach pedagogicznych.

Z przekonaniem tym wiąże się też nadzieja, iż książka, w tym książka z wierszami dziecięcymi, nie odejdzie w zapomnienie i nie da się zastąpić migotliwym ekranem komputera.





Część pierwsza: *Czym jest literatura dziecięca?*

Literatura dla dzieci, ostatnio częściej nazywana *dziecięcą* dla podkreślenia jej podmiotowego charakteru¹, od niedawna znajduje się w orbicie refleksji literaturoznawców, w tym teoretyków literatury. Pisze Anita Romulewicz: *Odrębna literatura dla dzieci i młodzieży w ujęciu krytyki literackiej, istnieje na gruncie polskim od ponad dwustu lat. Jednakże dopiero w II połowie XX wieku nastąpiło silne dążenie do badania twórczości dla młodszych czytelników, z perspektywy jej statusu, wyznaczników literackich czy wymogów dydaktycznych. To okres powojenny przyniósł liczne analizy teoretycznoliterackie oraz prace językoznawcze z tego zakresu, które zaowocowały konkretnymi sformułowaniami dotyczącymi miejsca i roli literatury dziecięcej w literaturze ogólnej. Obecnie, w zwyczajowym użyciu istnieją pojęcia „literatura dla dzieci” i „literatura dziecięca”. Traktuje się je synonimicznie, co potwierdzają określenia międzynarodowe: np. children's literature, Kinderliteratur, littérature enfantine.*

¹ Chodzi tu o podkreślenie, że odbiorca jest strukturalną dominantą dzieła (E. Balcerzan, *Odbiorca poezji dla dzieci*. W: *Poezja i dziecko*. Poznań 1973. Cyt za: A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław 1993, s. 7).

*Jednakże zamienne stosowanie owych pojęć z perspektywy analizy językowej i literackiej jest nieuprawnione, a nawet mylne. Szczególnie jeśli weźmie się pod uwagę historyczny rozwój tego piśmiennictwa [Waxmund R. 2000, 6-7]. Pierwszy zwrócił uwagę na to J. Cieślikowski, który wprowadził rozróżnienie na „wiersz dziecięcy” i „wiersz dla dzieci” [Cieślikowski J. 1971]. Ten pierwszy – jego zdaniem – posiada swoisty rodzaj ekspresji, uwarunkowany dziecięcym punktem widzenia, dziecięcą wyobraźnią, a tym samym niezależność od adresata. Natomiast wiersz dla dzieci z założenia kierowany był do najmłodszych czytelników i jako taki właśnie funkcjonował od wieków pod patronatem dydaktyki². Mając świadomość tego rozróżnienia semantycznego, w toku dalszego wywodu będzie się używać – dla wygody stylistycznej – obu tych terminów zamiennie; i – analogicznie – terminów: *literatura dziecięca* i *literatura dla dzieci*.*

Trwają prace mające udowodnić, że taka literatura – mowa o *literaturze dziecięcej* – znajduje się na dobrej drodze od dydaktyzmu do sztuki. Że na drugi plan przesuwa ona atrybuty pedagogiczne, aby spełnić przede wszystkim postulaty artystyczne. Jako literaturoznawca oraz wieloletni dydaktyk, także wykładowca pedagogiki, uważam, że problem jest tu źle postawiony. Dydaktyzm bowiem (oczywiście nie nachalny!) nie ujmuje nic prawdziwemu artyzmowi, a dzieło o niekwestionowanym poziomie artystycznym służyć może najszczytniejszym celom pedagogicznym. Trzeba powiedzieć

² A. Romulewicz, *Status oraz wyznaczniki współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, www.wbp.olsztyn.pl/bwm.

nawet więcej: dążmy do tego, aby dzieła o wysokiej randze artystycznej spełniały zakładane cele dydaktyczne.

Pisze Jerzy Cieślikowski:

Dydaktyzm – w szerokiej i otwartej formule, w którą włączona zostaje i funkcja estetyczna – był i jest kategorią podstawową i immanentną literatury dla dzieci. Jest to formuła uporządkowana impresyjnie, ze świadomym i konsekwentnym nastawieniem wypowiedzi na odbiorcę, na jego percepcję i jego akt współtwórczy. Samo dzieciństwo bowiem jest naturalnym okresem ludzkiej egzystencji, którego spontanicznym, ale i koniecznym sensem indywidualnym i społecznym jest uczenie się i wychowywanie. Jest to okres, w którym człowiek jest otwarty poznawczo na świat, ciekawy rzeczy, i okres, w którym wrażliwość, poetyckość i artystyczność jest naturalną formą bycia, wyrażania siebie i świata³.

W dziejach literatury dla dzieci jest pokaźna liczba kart zapisanych przez niewielkie talenty pisarskie, ale niemało jest przykładów arcydzieł z tej dziedziny, tworzonych przez najlepsze pióra: pisarzy specjalizujących się w literaturze „osobnej”, ale też i takich, którzy traktowali literaturę dla dzieci jako jeden z ważnych rozdziałów swej wielostronnej roboty pisarskiej. Truizmem będzie też przypomnienie opinii pisarzy tej miary co Sienkiewicz, Konopnicka czy Prus, którzy podkreślali, że napisanie tekstu dla najmłodszego odbiorcy wymaga szczególnych umiejętności pisarskich. Dziecka bowiem nie da się uwieść banalną fabułą lub powierzchowną charakterystyką

³ J. Cieślikowski, *Przedmiot, sposoby istnienia i metody badania literatury dla dzieci*. W: tenże, *Literatura osobna*. Wybór: Ryszard Waksmund, Warszawa 1985, s. 30.

psychologiczną. W literaturze dziecięcej dominantą strukturalną jest pozycja odbiorcy; jest ona przeznaczona dla dziecka w określonym wieku. Determinanta biologiczna jest tu zasadnicza, inaczej niż w literaturze dla dorosłych, gdzie decyduje horyzont rozpoznań kulturowych. Dziecko bowiem żyje w świecie teraźniejszym, Wszystko, czego potrzebuje dotyczy chwili obecnej. Nie istnieje dla niego pojęcie „wczoraj” czy „jutro”. Literatura dziecięca ma być spełnieniem właśnie tych prezentystycznych oczekiwań. W literaturze dziecięcej pojawia się, przynajmniej od dziewiętnastego wieku – swoiste zjawisko *familiarności*⁴. Bardzo znani mistrzowie tego gatunku, np. Jachowicz, Konopnicka i sam Mickiewicz, jako autor bajek, sięgali do tej dziedziny autokreacji w związku z konkretnymi wydarzeniami rodzinnymi, związanymi z wychowywaniem własnych dzieci. U Konopnickiej np. imiona bohaterów książeczek (o czym będzie jeszcze mowa) to autentyczne imiona jej córek i synów (Tadzio, Zosia, Janek, Helusia). Wiersze dziecięce Przybosia to często dialogi z jego córką Utą, prezentowany w niniejszej publikacji wiersz Broniewskiego *W ogródku Zosi* – jest także osadzony w bezpośrednim przeżyciu rodzinnym. Podobnie i w krytyce literackiej, która nie jest zresztą obszerna⁵. Także i piszący te słowa

⁴ Zob. J. Cieślowski, *Literatura czwarta. O naturze i sposobach istnienia literatury dla dzieci*. W: Tenże, *Literatura osobna*. Wybór: Ryszard Waksmund, Warszawa 1985, s. 15 i nast.

⁵ By ograniczyć się do współczesności wymienić by tu należało zaledwie kilka nazwisk badaczy-krytyków: Krystyna Kuliczowska, Halina Skrobiszewska, Józef Zbigniew Białek, Stanisław Frycie, Jerzy Cieślowski, Ryszard Waksmund, Jolanta Ługowska, Alicja Baluch, Bożena Olszewska.

połączył zainteresowanie czwartą czy osobną literaturą z sytuacją dziadka...⁶

Literatura dziecięca lokowałaby się zatem na – równorzędnym – podkreślmy! – miejscu czwartym – obok literatury narodowej, ludowej, brukowej⁷. Taką właśnie – *literaturą czwartą*, posiadającą własną poetykę, genologię, także krytykę literacką proponuje nazywać ją Jerzy Cieślikowski⁸. Wywodzi się ona z literatury ludowej, oferującej m.in. bajki magiczne, ostro zwalczane przez pedagogów, ale z czasem – po przeróbkach – adaptowane do „potrzeb” dziecięcych. Takim modyfikacjom ulegały też powieści dla dorosłych, „dostosowane” dla młodocianego czytelnika. Przeróbki upraszczanych dzieł Swifta czy Defoe (o podróżach Guliwera czy przygodach Robinsona Crusoe) to właśnie modelowe przykłady.

Oddzielne miejsce należałoby poświęcić, na gruncie polskim, twórczości Henryka Sienkiewicza, a to z tego powodu, że wiele jego dzieł, nie kierowanych bezpośrednio do dziecięcego adresata, ulegało preparacji *ad usum Delfini*. Była to, jak określił Bogdan Zakrzewski, literatura dziecięco-ludowa (młodzieżowo-ludowa), czyli *dla maluczkich*⁹. Tenże badacz zestawia i uogólnia cały szereg przyczyn, które sprawiły, iż Sienkiewicz – w najdosłowniejszym znaczeniu Mickiewi-

⁶ Zob. *Impresja dziadka*. W: *Rodzina nadzieją jutra*. Praca zbiorowa pod red. ks. Józefa Steca, Jelenia Góra – Braszowice 2007, s. 425 - 426.

⁷ Zob. Cz. Hernas, *Potrzeby i metody badania literatury brukowej*. W: *O współczesnej kulturze literackiej*. Pod red. S. Żółkiewskiego i M. Hopfinger, t.1, Wrocław 1973.

⁸ Jw., s. 11-12.

⁹ B. Zakrzewski, *Sienkiewicz dla maluczkich*. W: tenże, *Arka przymierza*. Wrocław, 1995, s. 209-248.

czowego określenia – *trafił pod strzechy*. Oto cytaty z konkluzji prof. Zakrzewskiego:

*Była to przede wszystkim lektura porywająca dużym ładunkiem sensacji, dramatycznością losów bohaterów powieściowych [...], urzekająca humorem, przykuwająca kalejdoskopowością zdarzeń. [...] Pisarz wykorzystał w sposób twórczy tradycyjne, najbardziej znane konwencje tzw. literatury popularnej, a więc ludowych powieści i baśni, czy gawęd. Utrafił przez to w gusty literackie szerokich rzesz czytelnicych [...]*¹⁰. W jego twórczości, a zwłaszcza w *Trylogii*, pojawia się cały szereg schematów wziętych z literatury popularnej, ludowej, będącej – przypomnijmy – matką literatury dziecięcej. Tak je wylicza Zakrzewski, nawiązując do badań Juliana Krzyżanowskiego¹¹: *wątki miłosne z charakterystycznym „raptus puellae”;* *uszlachetnianie bohaterów poprzez miłość zakończoną happy Endem;* *wątki walki o słuszną sprawę i jej zwycięstwo;* *motywy bohaterskich potyczek, pojedynków, przemyślnych forteli i poświęceń rycerskich;* *wreszcie – mitytwórcze kolekcje rycerzy – bohaterów, którzy zwyciężają tysiąckrotnie przeszkody i najgroźniejszych rywali, a zarazem są wzorem wiernych (i wynagradzanych) kochanków*¹². Te, ale też – przede wszystkim – walory literackie tych dzieł, wynikające z talentu jednego z najwybitniejszych pisarzy historycznych, jakim jest, także w opinii międzynarodowej, Sienkiewicz, zaważyły na rekordowej ilości adaptacji jego

¹⁰ Ibidem, s. 212.

¹¹ J. Krzyżanowski, „*Trylogia*” – powieść ludowa. „*Polonistyka*” 1966, nr 2, s. 11 i nast.

¹² B. Zakrzewski, op. cit., s. 213.

utworów dla dziecięcego i ludowego odbiorcy. Krzyżanowski, a za nim Zakrzewski – podają liczbę ponad dwustu edycji różnorodnych przeróbek utworów Sienkiewicza od czasów pozytywizmu do pierwszych lat po drugiej wojnie światowej, przy czym wydaje się, że jest to liczba zaniżona. Najczęściej przerabiano „*ad usum Delfini*” *Quo vadis*, *Trylogię* (zwłaszcza *Ogniem i mieczem*), *Krzyżaków* oraz *W pustyni i w puszczy*. Rzecz znamienna, że niektórych przeróbek dokonywał sam autor, bądź były to adaptacje jego współautorstwa lub patronatu. Było to zresztą zgodne z realizacją pozytywistycznych haseł *pracy u podstaw* czy *pracy organicznej*, szeroko propagowanych przez ówczesnych publicystów, jak Aleksander Świętochowski, czy historyków literatury i dydaktyków, jak Piotr Chmielowski. Zdarzało się, że w takich adaptacjach „dla dzieci i ludu” pojawiały się wątki czy postacie nieznane w oryginałach. Tak w zaczytywanej *Obronie Częstochowy*¹³ bohaterem głównym jest mieszczanin Marcin Otręba, podążający trasą Kmicicową do Częstochowy, a pan Andrzej (bez nazwiska) uczestniczy – na prawach drugoplanowej postaci – w obronie klasztoru, z wysadzeniem szwedzkiej kolubryny włącznie. Przeróbkom nadawano własne tytuły i były one drukowane zarówno w formie oddzielnych wydań, jak i na łamach czasopism, przyczyniając się, rzecz jasna, do wzrostu ich obrotu. A więc były to np. takie tytuły: *Bitwa pod Grunwaldem*; *Jurand ze Spychowa*; *Dzielny żołnierz* (o Michale Wołodyjowskim); *Malownicze opisy bojów polskich w „Trylogii”*; *Obrazki*

¹³ *Obrona Częstochowy. Opowiadanie z czasów wojny szwedzkiej. Przerobione przez S. J. z powieści pt. Potop H. Sienkiewicza. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa (1897).*

historyczne z „Potopu”; *Pan Zagłoba*; *Śmierć Longina*; *Dokąd idziesz, Panie?*; *Święty Piotr w Rzymie*; *Obrona Kamieńca* i in. W takich adaptacjach, przeznaczonych dla dzieci i ludu (uważano bowiem, że te „odłamy” społeczności należy w podobny sposób wychowywać, uświadamiać, kształtując ich moralność i patriotyzm), niwelowano z zasady wątki miłosne, a nie eliminowano scen naturalistycznych, jeśli mogły – w opinii adaptatorów – nauczyć np. żarliwości religijnej czy miłości ojczyzny. A więc zachowywano sceny batalistyczne z *Trylogii* czy opisy krwawych rozpraw z chrześcijanami podczas igrzysk w Rzymie (*Quo vadis?*). U schyłku II. Rzeczypospolitej, zgodnie z modą zachodnią, wkroczył do poczytnych przeróbek komiks, który odrodził się – na krótko – po II wojnie.

Dziś Sienkiewiczowskie adaptacje są sprawą zamkniętą. Preferuje się oryginały. *W pustyni i w puszczy* jest lekturą w szkole podstawowej, *Krzyżacy*, *Trylogia*, *Quo vadis?* – trafiają (a w każdym razie powinny trafiać!) do szkół kolejnych stopni kształcenia.

Na szczeblu wychowania przedszkolnego i młodszoszkolnego nie ma przeszkód w korzystaniu z wybranych fragmentów tekstów tego najlepszego polskiego stylisty, także w organizacji zabaw tematycznych i ruchowych.

Epoką w pisarstwie dla dzieci jest twórczość Marii Konopnickiej. Przypomnijmy jej zbiorki dla dzieci z zaznaczeniem kolejności i dat pierwodruków: za debiut w tej materii uznać można opowieść wydaną w roku 1884 pt. *Jak się dzieci w Bronowie z Rozalią bawiły*. W 1889 roku wyszły *Wesołe chwile małych czytelników* i *Moja książeczka*. W następnym roku pojawiły się aż trzy zbiory wierszy: *Wiosna i dzieci*,

Śpiewnik dla dzieci (z zapisem nutowym muzyki Zygmunta Noskowskiego), *Filuś, Iluś i Kizia – wesole kotki*. W dwa lata później wyszedł zbiorek wierszy zatytułowany *W domu i w świecie*, a w roku 1892 znów trzy książeczki: *Pod majowym słońkiem*, *O Janku Wędrowniczku*, *Czytania dla Tadzia i Zosi* (ten ostatni zbiór opowiadań wydawany też pod tytułem *Książka dla Tadzia i Zosi*). W roku 1895 ukazuje się zbiór wierszy *Szczęśliwy świątek* oraz najśłynniejszy utwór dla dzieci – opowieść – *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*, a w roku następnym – tomik wierszy pt. *Nowe latko*. W roku 1900 pod pseudonimem Jana Sawy wydaje Konopnicka adresowany do dzieci *Śpiewnik historyczny*, a w 1903 – książeczkę zatytułowaną *Na jagody*. W roku 1904 ukazuje się ostatnia „dziecięca” książka Marii Konopnickiej *Jaselka*, rzecz w opracowaniu muzycznym Piotra Maszyńskiego, opatrzona ilustracjami Jana Bukowskiego.

Ten obszerny dorobek po dziś dzień stanowi, w znacznej części, żywy materiał literacki, funkcjonujący w zestawie lekturowym na poszczególnych szczeblach kształcenia przedszkolnego i szkolnego. I podkreślimy – są to zbiory, również w późniejszych i obecnych edycjach, nierozłącznie związane z opracowaniami ikonograficznymi. Pamiętajmy, że od XIX wieku literatura dziecięca ma charakter głównie obrazkowy, nawet przy układach fabularnych składa się z serii obrazów (statyka połączona z dynamiką) i w sposób naturalny implikuje ilustrowanie. Książka obrazkowa jest i będzie zawsze podstawowym trzonem dziecięcej literatury. Bo – i tu trzeba by otworzyć oddzielny rozdział rozważań – natura tekstów pisanych z myślą o adresacie dziecięcym musi łączyć się

z obrazem, ruchem, tańcem, muzyką. *Literackość tekstów dla dzieci jest proteuszem: może być słowem, dźwiękiem, obrazem, gestem – każdym z osobna i wszystkim naraz. Utwór dla dziecka czy utwór dziecięcy jest tworem synkretycznym lub jest konstrukcją otwartą na synkretyczność i symultaniczność*¹⁴. Tak bowiem – wielozmysłowo, wieloaspektowo postrzegają dzieci świat. Dziecko już na etapie przedczytelniczym „czyta” z mamą książeczki – oglądając obrazki. Oczywiście mama (opiekunka) opatruje to „czytanie” stosownym komentarzem, zwykle w formie wirtualnego czy faktycznego dialogu, a także – w zależności od wymagań danego utworu – uzupełnia śpiewem i ruchem (tańcem). W każdym konkretnym przypadku wiele zależy od osobistej dyspozycji dziecka, od jego chęci do takiego „czytania”, które zawsze ma charakter zabawy.

Literatura dziecięca jest bowiem, jak to określił Jerzy Cieślukowski, *Wielką zabawą*¹⁵, ponieważ dziecko odbiera każdy utwór – tekst czy piosenkę – w kategoriach zabawowych. Głównym jej źródłem jest folklor – ludowe gry i zabawy. Już w starożytności, jak to odczytujemy ze źródeł (pism i sztychów), popularne były dziecięce gry, w których chętnie uczestniczyli i dorośli. Zabawy dorosłych „w dzieci” uważano za pewien rodzaj mody czy nawet zwyczaju na dworach królewskich. By zaś sięgnąć do wielkich nazwisk ze starożytności, znany jest udział Heraklita w dziecięcych zabawach

¹⁴ J. Cieślukowski, *W stronę pąjdologii. Propozycje metodologiczne do badań nad literacką twórczością dla dzieci*. W: *Literatura osobna*. Wybór: Ryszard Waksmund. Warszawa 1985, s. 232.

¹⁵ J. Cieślukowski, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Wrocław 1985.

w rodzinnym Efezie, Sokratesa – w Atenach. Podobno po dziś dzień każdy ma potrzebę zabawy, nie tylko dzieci, a rzecz charakterystyczna, gdy dorośli zaczynają się bawić („wygłupiać”, „pajacować”), to zazwyczaj mówimy, że zachowują się jak dzieci. W chwili gdy piszę ten fragment rozdziału, cała Polska jest pod wrażeniem komicznego wydarzenia, jakie rozegrało się na Stadionie Narodowym w dniu 16 października 2012 roku, w związku z odwołaniem meczu Polska – Anglia, z powodu ulewnego deszczu. Stadion zamienił się w rodzaj „basenu”, a jeden z kibiców usiłował na nim „popłynąć”, wrywając się skutecznie strażnikom. Popęłił przestępstwo (łagodnie ukarane; otrzymał wyrokiem sądu doraźnego dwa lata zakazu wstępu na imprezy sportowe wysokiej rangi), ale znakomicie się bawił i, co równie ważne, zabawił wszystkich. Może nawet rozładował nabrzmiałą sytuację społeczną i zapobiegł incydentom, a przynajmniej je ograniczył. Kamera filmowa zanotowała ów wyczyn, a jego bohater trafił do mediów. W wywiadzie oświadczył, że od dawna marzył o dokonaniu tak spektakularnego występu. Miał, chciałoby się powiedzieć, silną i dość szczególnie objawiającą się potrzebę zabawy...

Jeśli nie literatura, to *literackość* jest w pewnym stopniu żywołem, w którym rozwija się współczesne dziecko. Pisze Aniela Książek-Szczepanikowa: *Badania udowodniły, że już w przedszkolu pięciolatki wiedzą, że są „bajki w filmie i w książkach”, recytują wierszyki, rozpoznają dialog, bliskie są im ilustracje, ale szczególne zainteresowanie budzi piosenka. Dzięki tradycji kulturowej w większości polskich rodzin – literackość (nie literatura) jest realnie obecna w życiu dzieci, jakkolwiek pierwszymi doświadczeniami kulturowymi są*

*audiowizualność i multimedialność*¹⁶. Trzeba by dodać, że dziś od najmłodszych lat dzieci tkwią „z noskiem” w komputerze, oglądając godzinami bajeczki, choć jeszcze nie mówią i nie ma znaczenia język eksponowany z ekranu.

W poezji, nie tylko dziecięcej, dominuje nurt zabawowy także dlatego, że wynika to z samej proweniencji tego gatunku wypowiedzi. Rodzi się on bowiem z naturalnej potrzeby manifestowania radości życia, często nawet bezpośrednio nie uświadamianej. Jerzy Cieślikowski tak to ujmuje: *(Poezja) towarzyszyła człowiekowi od czasów historycznego dzieciństwa, będąc integralną częścią obrzędu i kultu. Z czasem, gdy zanikł sprawczy i funkcjonalnie utylitarny ich sens, pozostawały treści swobodnej i spontanicznej gry i zabawy, które nie służyły niczemu innemu, jak samej radości z przymieszką cudu i magii*¹⁷.

Literatura dziecięca wyrasta tedy z folkloru, a – tak przynajmniej uważali romantycy – prawdziwa poezja nawiązuje do pokładów ludowości; stąd i poeci, i dzieci mają historycznie niejako wspólne pochodzenie. Idealem jest dziecko-poeta, tak jak Jerzy (Orcio) z *Nie-Boskiej komedii* Zygmunta Krasińskiego, o czym jeszcze będzie mowa.

W okresie bezpardonowego wtargnięcia w obszar budzącej się świadomości dziecka środków masowego przekazu – technik komputerowych, telewizji, posługiwania się od najmłodszych lat telefonem komórkowym, potem smartfonem

¹⁶ A. Książek-Szczepanikowa, *Gatunki literackie a gatunki medialne w edukacji*. W: *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków, 2-25 września 2004*, t. I, pod red. M. Czermińskiej i in., Kraków 2005, s. 119.

¹⁷ J. Cieślikowski, *Wielka zabawa*, op. cit., s. 406.

itd. – pozycja książki, zdawałoby się, schodzi na bardzo odległy plan. Wydaje się jednak, że w przewidywalnym okresie czasowym książka nie zostanie całkowicie wyparta, a *galaktyka Gutenberga* całkowicie nie polegnie. Zatem próbujemy w naszym poradniku patrzeć z optymizmem na książeczki dla dzieci i starajmy się zaproponować ich kształcącą lekturę.

W życiu dzieci najmłodszych kontakt z lekturą odbywa się, jak już wspomniano, poprzez osoby najbliższe (rodziców, dziadków etc). Jest to czytanie obrazkowe, pokazywanie obrazków z komentarzem, bądź czytaniem krótkich tekstów. W zależności od specyfiki dziecka, jego temperamentu, sprawności ruchowej takie czytanie może być różnej długości – od paru chwil do żmudnego, niekiedy kilkakrotnego czytania tekstu. Bo nawet kilkuletnie dzieci (prawda że nie wszystkie) chcą nauczyć się w ten sposób wiersza na pamięć. Mają ulubione swe książeczki. Tu przoduje np. *Koziołek Matołek* Makużyńskiego. Trzylatek „czyta” wodząc palcem po obrazkach. Z czasem już nawet nie potrzebuje podpowiedzi. Jeśli stwierdzimy ów fenomen, to pierwszy sukces pedagogiczny za nami: to dziecko zapewne pokocha lekturę (w sensie – samej czynności czytania). Dziecko nieco starsze (w młodszym wieku szkolnym) staje się już samo czytelnikiem lektury. Czytelnikiem i ilustratorem, bo książeczki proponują często uzupełnienie tekstu rysunkami, albo kolorowanie schematycznych rysunków. Na kanwie tekstu literackiego można też stworzyć cały kompleks gier i zabaw, co już jest przedmiotem zainteresowania specjalistów od pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W każdym razie lektura dziecka jest z natury zabawą. Gdy kończy się zabawa, to kończy się również lektura.

Aczym w istocie jest **zabawa**? Abstrahując od naukowych (wielorakich) określeń tego zjawiska, uzależnionych od profesji formułujących definicje (psychologów, pedagogów, socjologów i in.) spróbujmy dla celów użytkowych ustalić cechy konstytutywne *zabawy*. A więc podstawową jej cechą jest *dobrowolność*. W zabawie bierze udział ten, kto chce i dodajmy – ten kogo chcą. Tu przykład negatywny: Często słyszymy, jak dziecko z żalem, czy z płaczem oświadcza: Oni (one) nie chcą się ze mną bawić. A więc, żeby się bawić, trzeba przede wszystkim – chcieć. Zabawa prowadzona jest w jakimś celu. Musi jej towarzyszyć określony pomysł, nawet seria pomysłów; one prowadzą do jakiegoś rozwiązania, zawierają element odgadywania; zabawa musi budzić ciekawość, jeśli staje się nudna, zazwyczaj się kończy. Następną cechą zabawy jest stworzenie pewnego pola wyobraźniowego, wymyślnego, zatem fikcyjnego; zabawa jest oderwaniem od rzeczywistości. Jak dalece to „wyobcowanie” jest ważne dla dzieci organizujących sobie zabawę, wystarczy bez zapowiedzi, czy przypadkiem, wejść na ich aktualny obszar zabawowy; okazuje się wtedy, że jest to wtargnięcie, które natychmiast zawiesza zabawę. Nawet starsze dzieci ukrywają przed dorosłymi przebieg zabawy; po takim wtargnięciu trzeba szybko się wycofać, bo dzieci milkną i patrzą np. na dziadka z wyrzutem. Zabawa wreszcie mieć musi określone rekwizyty i być usytuowana we własnym przedziale przestrzennym i czasowym. Można by podać wiele przykładów na niezbędną takich rekwizytów, które, oczywiście, są kwalifikowane jako przydatne przez dzieci przystępujące do zabawy. Ołówek może być zarówno termometrem jak i słuchawką do badań lekarskich,

łyżeczka służy do podawania „leków”, ale też mierzenia odległości, ale może być np. mostem, jeśli lalka w zabawie ma się przeprawić przez rzekę itd. Wreszcie podkreślmy, że zabawa nie może być współzawodnictwem, nie chodzi w niej o zajmowanie pierwszego miejsca; zabawa nie jest sportem. Zadziwiający w percepcji dziecięcej jest przyswajanie wiedzy o konkretach a zarazem dążenie do symbolicznego odczytywania znaków. Np. gdy dziecko potrafi już zrobić użytek z palców dłoni, opanuje chwytanie, a potem bardziej skomplikowane czynności wykonywane ręką, chętnie używa – oczywiście pod przewodnictwem opiekunów – palców do różnorodnych zabaw. Ich przykłady będą jeszcze przywołane poniżej. Zabawa jest – z biologicznego punktu widzenia – sytuacja optymalną dla wszelkiej nauki. Tu ewentualnym błędom nie towarzyszą złe skutki. Dzieci podczas zabawy czują się bezpieczne i mogą eksperymentować. Zabawa służy jednocześnie rozwiązywaniu problemów i odprężeniu po zadaniach szkolnych.

Literatura dziecięca jest kopalnią możliwości zabawowych, poza tym, że do pewnego wieku samo czytanie jest zabawą. Dzieci chętnie opatrują własnym scenariuszem – i to natychmiast realizowanym – „nowe przygody” – Plastusia, książniczki, czy mówiących zwierzaków z czytanych „bajeczek”.

„Bajeczka” zaś jest zaplanowaną i wykonaną właśnie dla dziecięcego adresata próbą kontaminacji klasycznej bajki zwierzęcej z bajką (czy baśnią) magiczną. Oprócz skończonych dziełek z tego zakresu, których przykłady przewijają się będą w niniejszym opracowaniu, mnóstwo jest lepszych lub

słabszych samorodnych bajeczek, które dziecku mama, tata (dziadek, babcia) wymyślają na poczekaniu, aby odejść od znanych „bajek” lub chcąc zmienić utarte standardy fabularne czy strukturalne.

Są zwierzęta dla bajeczek ulubione. Oto przykłady: *Niedźwiedź* – symbol siły zamienia się w misia i staje się zabawką. Nie ma dziecka, które by nie miało swojego Misia, bo tak pieszczotliwie nazwano groźnego *Ursusa*. W *Kubusiu Puchatku* np. znalazł wszelkie cechy przymilności: jest nieco zafrasowany, łakomy, powolny i powiedzielibyśmy – spolegliwy. Starsi pamiętają współczesną, telewizyjną wersję Puchatka, nazwanego Misiem Uszatkiem (Misiem Pluszowym) o klapniętym uszku, *małego misia*, *śmiesznego misia*, który w piosence śpiewanej przez nieodżałowanego Mieczysława Czechowicza co wieczór nieomal przypominał w *Dobranocce*, iż *zna się z dziećmi nie od dziś*. Kolejny przykład: *kaczka*. Na ogół – *dziwaczka*, wylansowana głównie przez Brzechwę, ale znana też z bajeczek Szelburg-Zarembiny, Januszewskiej, Benedykta Hertza. I dalszy przykład: *koziół*, najbardziej znany jako *Matolek Makuszyńskiego*, nie powiemy głupi, aby się nie narazić milusińskim, ale na pewno niezbyt mądry, o dobrym przeciwieństwie serduszkowi. Wreszcie – *słoń*, najlepszy u Tuwima, *śłania się* w Figielku, a wszystko zapomina jako *Tomasz Trąbalski (Tobiasz Bimbalski?)*; tym ostatnim oddzielnie się zajmujemy.

Ocena literatury dziecięcej jest sprawą trudną. Krytyk nie dysponuje tu bowiem, będąc dorosłym, narzędziami osobistej oceny. Mogłoby to zrobić tylko dziecko, gdyby swe odczucia umiało zwerbalizować. Jego wszakże faktyczną oceną jest spontaniczny wybór lub odrzucenie tekstu. I to dzisiaj – ten

ostatni typ wyboru, czyli odrzucenie, może się pojawiać coraz częściej, w związku z konkurencją ruchomego i udźwiękowanego obrazu, czyli telewizji i internetu.

W badaniach nad literaturą dziecięcą podstawowym kryterium jest, jak była o tym mowa, kryterium wiekowe. Czy odbiorcę tekstu literackiego jako obiekt badań pedagogicznych umieścimy wśród czytelników czy też jeszcze słuchaczy? Wiek dziecka wymusza jakość przekazu. Także praca komentatora czy krytyka musi uwzględniać tę kategorię.

Autor tekstu dla dzieci musi liczyć się z językiem dziecięcym. Tworzy więc niekiedy „paradziecięce” neologizmy. I tu Edward Balcerzan¹⁸ przypomina, że badacze i pisarze zajmujący się literaturą dziecięcą stosowali terminy zaczerpnięte z folkloru dziecięcego, np. Jerzy Cieślikowski pisał o *bajeczce*, Julian Przyboś o *rymowankach*, Jerzy Ficowski o *bandurkach*.¹⁹

Od strony aksjologicznej wiek dziewiętnasty, a właściwie także i połowa wieku dwudziestego – pozostawiły przepaść między celami dydaktycznymi a artystycznymi literatury dla dzieci. Dziecko było postrzegane jako wstępny etap człowieka, jako człowiek „dziki”, a wychowawca miał to dziecko ucywilizować, doprowadzić do idealnego stanu dorosłości. Przypomnijmy sobie ulubione powiedzonko, stosowane przecież i dzisiaj – „co z ciebie wyrośnie”, albo to samo, z tym że w ujęciu pozytywnym: „I wyrósł na porządnego człowieka”.

¹⁸ E. Balcerzan, *Odbiorca w poezji dla dzieci*. W: *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży*. Antologia opracowań. Pod red. Jerzego Cieślikowskiego i Ryszarda Waksmanda, Wrocław 1983, s. 145.

¹⁹ Ibidem.

Dziecko nie było bowiem podmiotem, lecz przedmiotem działań wychowawczych, traktowanym jak organizm przejściowy. I tu skrajny dydaktyzm kazał dobierać tym nieukształtowanym ludziom takie książki (książeczki), które miałyby istotny – według aktualnych norm pedagogicznych – cel wychowawczy, a kwestie artystyczne były traktowane drugoplanowo.

Dziś bliskie jest nam w tych kwestiach stanowisko, które tak formułuje Edward Balcerzan: *Krytyka artystyczna znajdując oparcie w nowszych teoriach człowieka, które nobilitują lub nawet – jak np. psychologia głębi – zdecydowanie faworyzują problemy okresu dziecięctwa, stoi na stanowisku, że dziecko to pełnoprawny obywatel ludzkości. Jego „niedorostłość” nie oznacza braku przemyśleń i przeżyć – godnych uszanowania; stanowi raczej inną formę oswajania i porządkowania świata.[...]. Twórczość dla dzieci w obrębie powyższej koncepcji odbiorcy może usprawiedliwić swe istnienie tylko jako sztuka, która potrafi w pełni zaspokoić potrzebę przeżyć estetycznych owej „małej” – lecz traktowanej z troską i powagą – społeczności²⁰.*

Okazuje się, na szczęście, że konflikt dydaktyzmu z artystem, irytujący dla dorosłych, przez dziecko nie musi być tak dramatycznie postrzegany. Nawet można suponować, że dziecku on nie przeszkadza, a ile nie jest to sprzeczność ekstremalna.

Pedagogika oraz działalność artystyczna to dwa zjawiska, które mogą się wzajemnie wspomagać. Oto prosty przykład: Dla dziecka nie jest bez znaczenia, że zły wilk w *Czerwonym*

²⁰ Ibidem. Podkreślenia E. Balcerzana.

Kapturku jest równocześnie brzydki, a źle traktowany przez córki macochy Kopciuszek ma piękne małe nóżki, gdy niedobre panny mają duże stopy i są nawet gotowe je przyciąć na miarę rozmiaru znalezionej przez królewicza pantofelka...

Pewnym kluczem do rozumienia dziecięcego odbioru może być analiza zabaw dziecięcych „w dorosłych”. Otóż dzieci nie dlatego bawią się w dorosłych, żeby być dorosłymi, ale po to, by **przez jakiś czas tych** dorosłych udawać; wcale nie chcą być dorosłymi na stałe. Zabawa miesza się z pożytkami, ludyzm z utylitaryzmem²¹.

W literaturze dziecięcej czy w folklorze dziecięcym obserwujemy zjawisko autodydaktyzmu. *Zajmujemy się (bowiem) literaturą przeznaczoną dla czytelnika, który jeszcze nie zna walki intencji pisarskich – nie potrafi przeżywać antagonizmu „sztuki zaangażowanej” i „sztuki dla sztuki”*²².

Dziecko lubi stylizacje baśniowe, a także interesuje je samo tajemnicze i niebywałe zestawianie słów, z którego „wychodzi” wiersz.

Autor wierszy dla dzieci funkcjonuje na skrzyżowaniu dwóch światów; „wmontowuje się” w dziecięcą wyobraźnię, ale pozostaje też kimś na zewnątrz, spełniającym z tej pozycji dziecięce oczekiwania. Tak jest np. w pięcioksiągu *Przygód Koziołka Matołka* Kornela Makuszyńskiego i Mariana Walentynowicza. Ten dziś już legendarny, a wciąż funkcjonujący komiks, w poszczególnych częściach rozpoczyna się od swoistego dialogu zewnętrznego nadawcy z czytelnikiem. Pisarz i malarz rozmawiają z młodocianym czytelnikiem

²¹ Por. E. Balcerzan, op. cit., s. 153.

²² E. Balcerzan, op. cit., s. 165.

(czy jeszcze słuchaczem) wyjaśniając, jakich to starań dołożyli obaj, by „maluchom” na kolejne święta dostarczyć następną część opowieści. Była to, jak się okazuje, ciężka praca, o czym informuje autor tekstu, a jeszcze dobitniej czyni to malarz w komentowanym właśnie portrecie spółki autorskiej...²³.

Łączenie sztuki z dydaktyzmem w dziecięcej percepcji ma jeszcze i ten walor, ale też i niebezpieczeństwo, że u dzieci wystąpić może bardzo adekwatne wykonawstwo postulatów, sformułowanych w tekście literackim. A zatem jeśli literatura zachęci do postawy altruistycznej, to w pełni to zaaprobujemy, ale naśladownictwo może objąć i złe postawy; lis przechera może zasłużyć na potępienie za przენiewierstwo, ale też może imponować przebiegłością. Takie interpretacje obligują twórców słowa i ilustratorów do szczególnej odpowiedzialności.

Edward Balcerzan konkluduje więc:

U podstaw „aksjologii” dziecięcej leży inna opozycja, najprostsza, najbardziej pierwotna, mianowicie: „ciekawe” – „najciekawsze”.

Główny i uniwersalny walor wychowawczy utworu dla dzieci polega więc – przede wszystkim – na umiejętnym „związaniu ze światem” małego obywatela. Im więcej takich związań – im bardziej są one wielostronne – tym skuteczniejszy „dydaktyzm wiersza”.

*W twórczości dla dzieci „zaangażowanie” realizuje się ponad obszarem konfliktów „dorosłych” jako **zaangażowanie w istnienie**²⁴.*

²³ Autor ma na głowie termofor z lodem, a ilustrator leży plackiem – z wyczerpania.

²⁴ E. Balcerzan, op. cit., s. 169; podkreślenia w tekście cytatów pochodzą od cytowanego.

Stanisław Barańczak zwraca uwagę na trzy cechy mowy dziecka (języka dziecka): analogie, utożsamianie słowa z rzeczą oraz dezintegrację jednostek językowych²⁵. Uważa, że właśnie Brzechwa był mistrzem stylizacji – według tych trzech kryteriów języka dziecięcego. Tu jeszcze można za Barańczakiem dodać, że dziecko ma skłonność do rymowanek, tworzenia powtarzalności wypowiedzi. A w dziedzinie archetypów – jak to zauważyła Alicja Baluch – dziecko preferuje dotyk i kręcenie się w kółko. Jakże często dziecko, słysząc taktę muzyczne, zaczyna tańczyć! Łączy się to zapewne z życiem płodowym dziecka, ale ta kwestia leży poza obszarem naszych rozważań.

Pisać dla dzieci – to zarazem nawiązywać do ich sposobu posługiwania się językiem, archetypicznego pojmowania świata, bezrefleksyjnego a instynktowego, emanującego ciekawością zgłębiania rzeczywistości.

Alicja Baluch usiłuje właśnie ująć literaturę dziecięcą w kategoriach archetypicznych. Kluczowym spostrzeżeniem, powszechnie uznawanym, o czym już była mowa, jest powiązanie literatury dziecięcej z ludową. Chodzi o to, że tak w folklorze, jak i w dziecięcych tekstach występuje wiele ujęć prastarych, pierwotnych. Takie np. toposy, jak o matce-ziemi, ogrodach, królewnach (księżętach), o przewodniku, zapisach w *starej mądrej księdze życia* są zazwyczaj folklorystycznej proveniencji, aktualizowanych przez kontekst potrzeb dziecka, potrzeb intelektualnych i emocjonalnych. Stąd też motywy wszelkich poszukiwań, pokonywania trudności w podążaniu

²⁵ S. Barańczak, *Język dziecięcy a poezja dla dzieci*. W: *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań*. Pod red. J. Cieślakowskiego i R. Waksmanda, Wrocław 1983, s. 189.

do celu, wspinaczek i – na odwrót – schodzenia na dno dolin czy mórz – wywodzą się z przekazów archetypicznych, z baśni ludowych. Tak, jak i ekspozycja przeróżnych zakłęć czy znaków implikujących nadzwyczajne wydarzenia. Alicja Baluch podkreśla odrębność, a nawet przeciwstawność *literatury dziecięcej* wobec starego rozumienia *literatury dla dzieci*, opierając się na takim usytuowaniu tych pojęć u badaczy przedmiotu – Hanny Kirchner i Ryszarda Waksmanda. Píše: *Alternatywą dla utylitarnej literatury dla dzieci stała się literatura dziecięca, w której wyobraźnia i prawda „rozsadza ściany pokoju dziecięcego, czyniąc świat dziecka Kosmosem całej ludzkości* (R. Waksmund, *Literatura pokoju dzieciennego*, Warszawa 1986, s. 172), [...] w której „cząstkowa i niepełna wiedza dziecka o świecie, spojona wyobraźnią, tworzy swoistą świadomość magiczną, którą wiek XX odkrył zarówno u dzieci, jak i u ludów pierwotnych, kojarząc je ze źródłami poezji (H. Kirchner, *Nie ma dzieci, są ludzie*, „*polityka*” 1978, nr 16)²⁶. Świadomość wspólnego źródła poezji, folkloru, wyobraźni dziecięcej i duchowego pokrewieństwa „ludzi pierwotnych”: dzieci i artystów – uprawnia tedy do podjęcia badań omawianego przedmiotu metodami *krytyki archetypowej*, czyli *mitograficznej*. To pozwala szerzej spojrzeć na wartości dydaktyczne literatury dziecięcej. Chodzi bowiem nie o to, by spełniała ona doraźne cele wychowawcze, lecz by dostrzec i właściwie ukierunkować tę *świadomość magiczną* (Hanna Kirchner), która pozwala dziecku naturalnie chłonąć mityczny obraz świata, zawierający kompleks metafor i symboli. Stąd

²⁶ A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław 1993, s. 11.

i uniwersalizm prawdziwej literatury dziecięcej, jak np. baśni braci Grimm, dzieł Andersena, czy prac o charakterze ogólnonarodowym, jak wiersze Konopnickiej czy Tuwima. Niektóre dzieła literatury dziecięcej – przejdźmy już całkowicie na grunt polski – *expressis verbis* sygnalizują swój archetypiczny charakter. Gdy Janina Porazińska pisze książeczkę *Za górami za lasami*, to rysuje się przed oczami czytelnika poczucie uniwersalnej i właściwie niezmierzonej krainy, w której stać się może wszystko, ale na prawach baśni. Same zaś baśnie to twórcze przetworzenia starożytnych mitów – o Demeter i Korze, o poszukiwaniu utraconego raju, którego rekwizyty odnajduje dziecko chłonąc zmysłami obecność poszczególnych przedmiotów – po ogólnym odczuciu atmosfery czytanego (słuchanego) tekstu. *Myślenie dziecka przebiega [bowiem] od tego co nieokreślone, ku temu co określone, od tego co globalne, do tego, co szczegółowe*²⁷.

Czytanie zaś lektury może mieć charakter mimetyczny lub, jak to ukazała Alicja Baluch, *tematyczny*. Ten drugi sposób – trudniejszy – pozwala z tekstu, także fabularnego, wychwycić istotne kręgi tematyczne (ośrodki zainteresowań), na ich kanwie rozwijać wyobraźnię dziecka i kształtować rozwój jego uczuć wyższych. Takim kręgiem, może być np. postać i dzieje królowej (księżniczki), czy obraz ogrodu, opracowywany literacko lub utrwalany w pracach plastycznych, także dziecięcych, funkcjonujący w znanych baśniach literatury światowej, ale obiegający też obszary polskiej poezji dziecięcej (Konopnicka, Szelburg-Zarembina, Iłakowiczówna,

²⁷ M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1983, s. 67. Cyt za: A. Baluch, *Archetypy...*, op. cit., s. 21.

Grochowiak). Jak wiele literatura dziecięca zawiera pierwiastków archetypicznych, jak znakomicie można je opracować artystycznie, ale i w konwencji uniwersalnego dydaktyzmu, ukazała Baluch w rozdziale poświęconym dziecięcej powieści wszechczasów, czyli książce Konopnickiej *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*. Mit przewodnika został zaś omówiony za pośrednictwem analizy *Przygód Piotrusia Pana* Jamesa Matthewa Barryego, w szerokim kontekście historyczno-literackim, z niezbędnym odniesieniem do obszarów lektury w szkole i w domu, uwzględniających nawiązania do starożytnych mitów odnalezień i wędrówek z różnych kręgów kulturowych. Przez takie obszary prowadzona jest też interesująca analiza *Królowej Śniegu*, w której, jak to wykazała autorka „Archetypów literatury dziecięcej” – porządek tworzywa literackiego odpowiada ładowi natury²⁸. Tę pożyteczną książkę zamykają dwa rozdziały, zawierające autentyczne próbki tekstów dziecięcych, opatrzone stosownym komentarzem wychodzącym naprzeciw literaturze typu inicjacyjnego, przeznaczonej dla dzieci starszych²⁹.

Trafne nazwanie przez Jerzego Cieślíkowskiego *Wielką zabawą* kompleksu pomieszczonego w trzech obszarach analitycznych: *Folklor dziecięcy*, *Wyobrażenia dziecka*, *Wiersze dla dzieci*³⁰ sprzyja zakorzenieniu w języku badawczym, ale i w praktyce metodycznej sposobu podstawowych zachowań dzieci młodszych. Ta książka to znakomite kompendium gier

²⁸ A. Baluch, op. cit., s. 79.

²⁹ A. Baluch, op. cit., s. 96.

³⁰ J. Cieślíkowski, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Wrocław 1985.

i zabaw dziecięcych (wspartych próbą analizy cech wyobraźni dziecka) udokumentowane bogatą egzemplifikacją poezji skierowanej do dzieci, a także poezji stylizowanej na mowę dziecięcą i dziecięce postrzeganie świata. Trzeba by z tej, dziś już rzadko dostępnej, publikacji przywołać i choćby sygnałnie zanalizować zasadnicze nurty rozważań znakomitego badacza epoki pozytywizmu, a także znawcy przedmiotu, którym się zajmujemy.

Cieślakowski zaczyna rozważania od przywołania najstarszych przykładów ludowych gier i zabaw. W piśmiennictwie polskim zainteresowanie grami dziecięcymi pojawia się dość późno, bo dopiero w XIX wieku, zresztą oddzielne traktowanie gier i zabaw „dla dzieci” należało do rzadkości. Były to zazwyczaj zabawy dla dorosłych, chętnie zakładających „kostiumy dziecięce”, czyli bawiących się jak dzieci. Najstłynniejszy folklorysta tamtych czasów, Oskar Kolberg, w swych historycznych zbiorach rzadko lokuje ludowe zabawy w zestawie gier dziecięcych; zazwyczaj wypełniają one obszerne przykłady gier i zabaw dla dorosłych. Dodajmy, o czym mówią też świadectwa ikonograficzne (sztychy itd.), dzieci też uczestniczą w różnych odmianach „kółek” (np. „graniastych”) na równych prawach z dorosłymi, co milusińscy odczytują jako nobilitację. *Homo ludens*, jak to opisał J. Huizinga, to trafna – od wieków po współczesność – diagnoza kultury ludzkości.

W zabawach tych tekst współlistniał z ruchem i melodią. I tak jest do dzisiaj. Oczywiście, jest cała gama zabaw, polegających na rywalizacji. Te jednak wyłączamy z pola naszych obserwacji i komentarza, jako zachowania przynależne do dziedziny sportu i kultury fizycznej. Będziemy więc

posługiwać się terminologią *gier* czy *zabaw* słownych, albo po prostu – *gier*.

Do najstarszych gier należy zabawa w *jaworowych ludzi*. Tekst recytowany lub śpiewany łączy się z opowieścią o przechodzeniu przez most, przepuszczaniu przez niego uczestników (*tysiąc koni*) i nagłym *zastawieniu (zatrzymaniu)* jednego, który musi się jakoś wykupić, zgodnie z każdorazowo ustalonym regulaminem zabawy. Dalekimi krewnymi tej gry jest zabawa w *czarnego luda* oraz mniej popularna w *kota*.

Walor słowny w poszczególnych grupach gier może być eksponowany bądź zredukowany. Do pierwszego typu możemy zaliczyć: *ślepią babkę* (w której grupa dzieci inspiruje bohaterkę do ruchów, czy innego rodzaju aktywności, w której ma pokonać to swoje „kalectwo”), *wilka i owce* (gra przesunięta później na jeden z rodzajów gier sportowych przypominających warcaby), *zajaczka* (z motywem ucieczki i pogoni), *czarnego barana* (z nieodłączną piosenką *Gdzieżeś ty bywał, czarny baranie...*), *babuleńkę* (użerającą się z *koziółkiem rozpustnym* w takt piosenki), *ptaszka* (z piosenką *Lata ptaszek po ulicy*), *konopie* (*Bawiliśmy się w konopie...*), *Ulijankę* (*Moja Ulijanko, klęknij na kolanko...*), *Ojca Wirgiliusza* (z naśladowaniem gestów preceptora w rytm piosenki), *kotka i myszkę* (kółko i piosenka) i, oczywiście, wiele innych.

Rytm, ruch i słowo towarzyszy dziecku od pierwszych miesięcy życia. Pierwszym rodzajem przekazu, który zazwyczaj płynie od matki do maleńkiego dziecka jest *kołysanka*. Połączona bywa – w celu konkretnym – usypiania malucha – z rytmem kołyski (kolebki). Towarzyszy jej – i w miarę wzrostu dziecka staje się coraz dłuższa – rozmowa; na razie bez żadnej

odpowiedzi, potem półtora- czy dwulatek (-tka) daje do zrozumienia, że coś rozumie. Zaczyna mówić. Najpierw rozmawia się z nim pytaniami, bo on (ona) już odpowiada – *tak, nie* i w ten sposób dochodzimy do porozumienia. Dziś kołysankę śpiewaną przez mamę stopniowo zastępuje ulubiona melodia z płyty, a później – bajka opowiadana przez mamę, babcię, dziadka, cały czas w roli *usypianki*. Zdarza się też, i to wcale nierzadko, że usypiający wnuczkę dziadek (a nawet i córkę – ojciec) przyśnie wcześniej niż podopieczna i wówczas jest natychmiast przez nią budzony. Ale bywa i gorzej, gdy opowiadający pomyli wątek już wcześniej opowiadanej (np. wymyślanej) bajeczki i naraża się na kompromitację, bo pamięć dziecka jest niezawodna a szczerłość bezpośrednia. Wówczas z pokorą musi przyjąć uwagi rozpoczynające się od słów: *to nie tak było* lub, jeśli to jest piosenka: *to nie tak idzie*³¹.

Czy w rozmowie, czy – to już obowiązkowo! – w piosence pojawia się rym. Jest to najłatwiej dostrzegalny element rytmu. Dziecko wyczułone jest na rytm i melodię od momentu, gdy próbuje stanąć na nogach. Wówczas nie tylko kręci się w kółko, którą to skłonnością „przedłuża” swój byt prenatalny, ale i podryguje w takt rytmu, nawet, jeśli nie uczono je tańca. To jest jego archetypiczny gest. Rymy bowiem mają proveniencję folklorystyczną, wywodzą się z ludowych powiedzeń, powiedzonek, u nas zanotowanych dopiero w wieku XIX, w okresie wzmożonego zainteresowania etnografią. Tu wymienić by należało zasługi Łukasza Gołębiowskiego, Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, wreszcie, w szczególności, już wspo-

³¹ To już zwierzenia z przeżyć piszącego te słowa.

mnianego Oskara Kolberga – zbieraczy przysłów i gier ludowych i akcentujących w nich rolę rymów, w tym rymów dziecięcych.

Wymieńmy więc te najczęściej stosowane – i to po dzień dzisiejszy! – zabawy słowno-ruchowe, zazwyczaj wspierane melodią. A zatem są to: *Kosi, kosi łapci...*, *Idzie rak nieborak...*, *Tu srocza kaszkę ważyła...*, seria zabaw palcami: *Mamo, mamo, co, co, co...*, *Idzie kominiarz po drabinie...*, robienie zajęczka, wiewiórki lub krokodyla z cienia rzucanego przez palce na ścianę; *patataj* lub *hopsa sa*, połączone z galopowaniem lub huśtaniem na kolanach, *Opowiem ci bajkę, jak kot palił fajkę...*, *Chodzi czapla po desce...*, *Chodzi, chodzi baj po ścianie...*, *Miała babuleńka kozła rogatego... i in.*

A z rejestru samodzielnych (co nie znaczy nie inspirowanych przez dorosłych) zabaw dziecięcych trzeba, jako najliczniejsze i opierające się z powodzeniem próbom czasu, wymienić np. różne rodzaje *wyliczanek*, niezbędnych przy zabawach eliminacyjnych, w tym dużo *wyliczanek śpiewanych*, a oddzielne miejsce – idąc już ku twórczości autentycznie dziecięcej – należy poświęcić twórczości słownej.

Tu oto seria przykładów:

Zacząć by należało od słów, które dzieci tworzą z zasłyszanych zwrotów, często nie rozumiejąc ich, do czego na ogół nie przywiązują wagi, ale po pewnym czasie, po zastanowieniu się – zadają dociekliwe pytania: – *co to takiego?*. Takim przykładem, który pamiętam z własnego dzieciństwa było zadanie mamie pytania, co to znaczy *jakoimy*. Chodziło oczywiście o zwrot z pacierza [...]*odpuść nam nasze winy, jako i my odpuszczamy*[...]. Drugi przykład: Przez dobrych parę

lat śpiewając jako dziecko modny naówczas *Czerwony pas* w najlepszej wierze nuciłem: [...] *tam szumprutu, czeremoszu hucułom przygrywa* [...] w przekonaniu, że chodzi o jakieś dźwięki czy muzykę przygrywającą do tańca tymże hucułom. Takich przykładów można by przytoczyć oczywiście więcej. Bywa też tak, że dziecko powtarza jakiś zwrot nie rozumiejąc go i, jak to się mówi, mrucząc pod nosem. Oto przykład: Dziecko znajomych powtarzało dziwny zwrot: *wodasuczaju*. Po dłuższej rozmowie i „analizie słowotwórczej” okazało się, że chodzi o *wodę z ruczaju*; dziecku trzeba było jednak dopiero później wyjaśnić czym jest *ruczaj*. I jeszcze przykład, który zabrzmiał jak dowcip: Starsza siostra mówi do brata, który usiłuje coś przyrządzić na patelni: *Nie drap po teflonie*. I odpowiedź zirytowanego kilkulatka: *sama jesteś poteflon!*

Tu idąc krok dalej warto by wspomnieć o ongiś rejestrowanym przez „Przekrój” humorze zeszytów szkolnych. To już sprawa starszych dzieci, robiących humorystyczne w odbiorze błędy stylistyczne lub językowe, najłatwiejsze do wychycenia w wersji pisanej, czyli właśnie w zeszytach szkolnych. Nie są to jednakże zwroty spontaniczne, lecz na ogół złe konstrukcje składniowe lub leksykalne i nie będziemy się nimi zajmować.

Dziecko lubi rymowanki. Układa je nie bacząc na ich sens. Jeszcze wcześniej tworzy „wyrazy” od dźwięków otaczającego świata. A więc pies to „*hau, hau*”, kot – „*miau, miau*” pić to dźwięk przypominający wciąganie płynu, *si* to potrzeba siusiania (a częściej – stwierdzenie, że już się stało...), *brum-brum* – samochód. Potem – rymowanki – dźwięczne, a często bezsensowne: *mama-lama-tama- sama; lampa-tampa-sampa-mampa*. Ta twórczość dziecięca, twórczość słowna, nie jest

sztuką dla sztuki, jak np. malarstwo dziecięce, które jest czymś dodatkowym, naddanym, bo nie niezbędnym do życia. Słowo zaś, jakbyśmy je nie analizowali, jest zawsze, od najmłodszych lat dziecka, sposobem na życie, jest przede wszystkim znakiem użyteczności: przez nie dziecko komunikuje: – co w danej chwili chce, czego potrzebuje, czy jest głodne, co chciałoby zjeść, czy chce (powinno!) się załatwić, czy chce bawić się w pokoju (a zabawa jest jego naturalnym „byciem”), czy chce wyjść na dwór, czy jest mu ciepło, czy zimno itd. Twórczość słowna dziecka jest więc tyle znakiem jego rozwoju co potrzebą. Jej artystyczny kształt, jeśli się pojawi, to później, kiedy już inne potrzeby wyrażone dziecięcym językiem będą załatwione; wówczas może, jeśli ma talent, posługiwać się słowem dla słowa, czyli np. być poetą. Jeśli ma to być poezja słowa czy zdania, jak powiadają poeci awangardowi, to znowu trzeba – z perspektywy wieku dorosłego – sięgnąć do dzieciństwa, bo tam tylko odnaleźć można pokłady autentyczności.

Z czasem dziecko sześć-, ośmioletnie wchodzi w krąg mowy pisanej. I wtedy rozpoczyna się jego właściwy „romans” z książką. Dziś, dodajmy, zmarginalizowaną przez przekaz medialny – komputera, telewizora, smartfonu, czy jak tam nazwać medium elektroniczne, które zawładnęło świadomością człowieka naszych czasów i wchodzi w świadomość najczulszą, ale i najzdolniejszą – świadomość dziecka. Może ją rozwinąć, rozszerzyć i ...bezpowrotnie skrzywić. Ale książka przez tę dymną zasłonę może (a powinna!) się przebić. Czytamy więc dzieciom, a potem czytają one. Czytają równocześnie oglądając obrazki. Ilustracje w książkach dziecięcych są niezbywalną, tyle wartą co tekst, metodą przekazu i środkiem kształcenia.

A teraz nieco z historii tej „książki” dla dzieci; porzestańmy tylko na korzeniach polskich.

U nas dajmy pierwszeństwo Klementynie z Tańskich Hoffmanowej, autorce m.in. *Wiązania Helenki* i może najlepszych *Anegdot prawdziwych o dzieciach*. Rola pani Klementyny, choć po latach i Konopnicka doceniła wkład tej pisarki w literaturę dla dzieci i kobiet, bywała też przez współczesnych oceniana krytycznie. Często cytuje się taki oto fragment wypowiedzi Słowackiego z listu do matki: *Umarła tu nam autorka nasza, dla dzieci niegdyś pisząca... Odpoczynek jej! – ale nie pokój – bo jeszcze wiele czynić pozostaje – nawet ona sama wiele z tego, co uczyniła, sama wyrzucić musi – tamy przeciwko egzaltacji kładzione... serce przez nią na klucz od spiżarni zamknięte, a które klucz nieszczęścia będzie musiał otworzyć na nowo. Bo nie na samych tylko prawidłach moralności stoi anioł życia – ale i skrzydła ma, którego go częściej na powietrzu utrzymują niż na nogach... Nie wiedząc, a protestantyzowała kobiety³².*

Kolejną postacią, która wniosła niebagatelny wkład w literaturę dla małych dzieci był Stanisław Jachowicz. Jego bajeczki nie poszły bynajmniej do lamusa. Wiodły i wiodą swój żywot. Dziś odradzają się w postaci bogato ilustrowanych i wydawanych na sztywnym papierze książeczkach, poświęcanych – oddzielnie – każdemu z bohaterów Jachowiczowych bajeczek, np. *Choremu kotkowi, Pieskowi Kruczkowi*³³ i in.

³² J. Słowacki, *Dziela*, t. 11, Wrocław 1949, s. 472-473.

³³ Oto np. w dziecięcej serii *Klasyka polska* książeczka Jachowicza *Piesek Kruczek* z ilustracjami Doroty Narwojsz-Szał i Marka Szala (Wyd. Wilga, Warszawa 2004). Na ostatniej stronie okładki następujący napis

Zapisał się też pozytywnie w historii książek dla dzieci Teofil Lenartowicz, współautor *Piosenek wiejskich dla ochronek*.

Epoką w rozwoju pisarstwa dla dzieci była twórczość Marii Konopnickiej, o czym jeszcze będzie mowa. W komentowanej antologii wierszy dziecięcych, stanowiącej część drugą tej publikacji znajdzie się też przykładowa analiza wybranego tekstu autorki *Naszej szkapy*. Największą zaletą rozległego pisarstwa Konopnickiej adresowanego do dziecięcego odbiorcy było mądre łączenie dydaktyzmu z autentycznym nawiązaniem do folkloru, który otrzymywał solidną obróbkę artystyczną. To samo dążenie obserwujemy u Janiny Porazińskiej, niejako następczyni Konopnickiej. Tu bazowanie na wiejskim folklorze idzie w parze z ekspozycją talentu nastawionego na autentyczny odbiór dziecięcy.

Dalsze losy literatury dziecięcej łączą się z nazwiskami Lucyny Krzemienieckiej, Ewy Szelburg-Zarembiny, Jana Brzechwy, Kornela Makuszyńskiego, Wojciecha Żukrowskiego i in. Niebagatelne miejsce literatura dziecięca znajduje też w twórczości wybitnych poetów (np. Juliana Tuwima), którym wiele miejsca poświęca się w drugiej części niniejszego opracowania, zawierającej próby odczytywania konkretnych utworów literackich z punktu widzenia literaturoznawcy-dydaktyka.

(podkreślenie pochodzi od wydawcy): ***Zadbajmy o to, aby nasze dzieci znały polską literaturę.*** Seria ***Klasyka polska*** to książki, które powinny znaleźć się w każdej bibliotece. Wybrane zostały do niej najbardziej znane utwory naszych najwybitniejszych autorów, napisane specjalnie dla najmłodszych. ***Czytajmy dzieciom! Dzięki temu staną się lepszymi ludźmi.*** W tej samej serii: Maria Konopnicka: *Stefek Burczymucha* z ilustracjami Bartłomieja Pierzchalskiego, Warszawa 2003.

Pewnym rodzajem skontaminowanego kompendium motywów folklorystycznych jest twórczość Marii Kownackiej, a zwłaszcza jej książka *Cztery mile za piec*, zwana w podtytule *rewią scenek*, nawiązujących do ogólnie znanych gier i zabaw. Tak pisze na ten temat Jerzy Cieślukowski: *Sama autorka zebrała, co pamiętała, a pamiętała wiele. Do każdego powiedzenia, do każdej „pogwarki” dodawała historyjkę, której fabuła miała wyjaśnić w sposób prawdziwy albo żartobliwy okoliczności jej powstania. I wtedy Kownacka postępuje jak artysta. Tak będzie z przysłowiem: „jak wół do karety”, tak z „dziurą w moście”, z kurą, która zawstydziła dzieci, pisząc piękniej patykiem na piasku niż one piórem w zeszytach; i o tej kurze, która uciekła „gdzie pieprz rośnie” [...]. Kownacka radzi sobie z popularyzowaniem przysłowia, gadki, „pogwarki” świetnie; zwłaszcza gdy z ludowo-dziecięcego motywu buduje dydaktyczną historyjkę. Jak np. o nożyczkach, które mają kształt dziobu czapli, i o brudnych pazurkach dzieci. Tu rym „chodziła czapla po desce...”, właśnie przez swoje powtórzenia trafia do „rozsądku”, straszy jak memento³⁴.*

A cóż bywa tworzywem poezji dziecięcej dzisiaj? Folklor i jego przeróżne przeróbki – to oczywiście, ale też wiedza piszącego, o tym, co dziecko lubi, czym można je przyciągnąć, żeby nie powiedzieć – w dzisiejszym skomercjonalizowanym języku – co się da sprzedać. A więc np. – motywy niesamowitości, magii, „ekstremizmy” (wielki – mały, mądry – głupi, dobry – zły, ładny – brzydki) itd. Dzieci potrafią też nadać kształt magiczny rzeczom zbędnym (oczywiście – nie dla nich!). Gdy

³⁴ J. Cieślukowski, *Wielka zabawa*, op. cit., s. 292.

spytałem żartobliwie córkę, kim będzie moja wnuczka, otrzymałem – w tym samym tonie udzieloną – odpowiedź: może sprzątaczką, pasjami bowiem lubi zbierać ze ścieżki wszelkie śmieci ze szczególną preferencją niedopałków papierosów... Nie trzeba dodawać, że tym tropem – uwznioślenia błahostek oraz „brzydactw” poszli wybitni poeci – turpiści, jak Stanisław Grochowiak, czy lingwiści, jak Miron Białoszewski.

Karierę w literaturze dziecięcej zrobił krasnoludek. Odwołajmy się tylko do tego okresu, który upływa od wydania znakomitej książki *O krasnoludkach i o sierotce Marysi* Marii Konopnickiej. Zresztą to ona, w formie monologu czołowego przedstawiciela tej zbiorowości, wyjaśnia „pochodzenie” *krasnoludków*. Oto naprawdę nazywały się Bożęta i miały do spełnienia w świecie szczególną rolę: dyskretnie opiekować się potrzebującymi. Teraz mają pomagać w szczególności dzieciom. Noszą różne imiona i po dziś dzień zaludniają szerokie obszary literatury różnych narodów. Niegdyś ich żywiołem była wieś, jak to było w przypadku szukającego wiosny Podziomka, czy *męża uczonego* Koszałka-Opalka. A z czasem pojawiły się i w domach miejskich, jak starożytne lary i penaty, aby w książkach Tolkiena, pisarza i badacza, stać się pełnoprawnym „gatunkiem” zbiorowości, tworzącej dobra materialne i społeczne, dysponujących nieledwie organizacją państwową.

Krasnoludki i pokrewne im *Kasztaniątka* (Lucyna Krzemieniecka), *Psołki*, *Śmieszki* (Janina Porazińska, *elfy* (Goethe, Andersen) zawędrowały z czasem do literatury wysokiej i w scenach fantastycznych bywały zwiastunami, a nawet mimowolnymi sprawcami ludzkich nieszczęść,

by wspomnieć role *Skierki* i *Chochlika* w *Balladynie* Słowackiego. Bywały też głównymi postaciami opowieści fabularnych, napisanych w formie wierszowej lub prozatorskiej, którym Jerzy Cieślukowski nadał nazwę *bajeczek*³⁵. Nie jest to bowiem klasyczna bajka epigramatyczna czy narracyjna, ale twórcze wykorzystanie typowych jej elementów, wzmocnionych motywami fantastyki i magii. Mistrzynią w tej dziedzinie była przywoływana już Porazińska. Jej bajeczki doczekały się opracowań muzycznych, miały bowiem przejrzysty układ meliczny. Niezaprzeczalnym talentem w tej dziedzinie jest też Jan Brzechwa, a z przedstawicieli „literatury wysokiej” Julian Tuwim. Ich też teksty (co już zapowiedziano) będą w szczególności analizowane w części „antologicznej” niniejszego opracowania. Ukoronowaniem zaś gatunku – na wiele pokoleń – jest pięcioksiąg *Przygód Koziółka Matółka* oraz *Awantury i wybryki malej małpki Fiki Miki* Kornela Makuszyńskiego w opracowaniu graficznym Mariana Walentynowicza.

Jak to już wspomniano, bajeczka ma często oprawę muzyczną. Już w momencie pisania jest przeznaczona do śpiewu lub tańca, a nierzadko do jednego i drugiego. Tak jest z piosenką o *Dwóch Michałach*, tak z serią ludowych przyśpiewek typu *Niedaleko od przytyka stoi karczma, gra muzyka...* itd., z wierszem Brzechwy o igle tańczącej z nitką, któremu poświęcamy oddzielne miejsce poniżej.

Bywa też tak, że poeci – autorzy tekstów dla dorosłych – „wchodzi” w skórę dziecka. Ma to wyraz w stylizacjach na

³⁵ J. Cieślukowski, *Wielka zabawa*, op. cit., s. 314 i nast.

dziecięcą mowę, na składnię dziecięcą, a podtekst takich dokonań jest na ogół parodystyczny, choć może to być celowy zabieg, udowadniający, że poeta to człowiek pierwotny, mówiący językiem protoplastów ludzkiej mowy, a zatem w sposób naturalny bliski pojmowaniu świata i literackiemu wyrażaniu tegoż mową dziecięcą. Ale ta dziedzina twórczości, znaczone tak znakomitymi nazwiskami, jak Gałczyński, Białoszewski, Harasymowicz, Karpowicz³⁶ i in. nie należy już bezpośrednio do obszaru naszych rozważań.

Czyniąc ukłon w kierunku tradycji dodajmy, że za utwory adresowane do dzieci uchodziły, dziś bezsprzecznie zaliczone do literatury dla dorosłych, *Bajki i przypowieści* Ignacego Krasickiego, a nierzadko zdarzało się i tak, że te same utwory raz pełniły funkcje dydaktyczne jako teksty „dziecięce”, a innym razem – estetyczne jako literatura wysoka. I tak np. Józef Czechowicz drukował te same wiersze w „Płomyczku” oraz w tomikach adresowanych do dorosłych. Nie inaczej z Tuwimem, np. w „Wiadomościach Literackich” drukującym swoje *Wiersze dla dzieci*.

A wiersz dziecięcy?

Wiersz dziecięcy nie musi być adresowany do dzieci. O jego tożsamości decyduje obecność „wyobraźni dziecięcej”, jako dominanty tekstu.

³⁶ Jak pisze Jerzy Cieślowski: *U Jerzego Harasymowicza „skaczą szaraki śmieszne w indiańskich pióropuszcach, Tymoteusz Karpowicz przywraca myśliwski prototyp zabawie w kotka i myszkę. Byle jaka, abulijna mowa wierszy Mirona Białoszewskiego ma swoją genezę w dziecięcych zabawach w szyfry i kody, w rozmowie przekrętej dla czystej uciechy. Julian Przyboś, z całym uznaniem dla dziecięcego majsterstwa, w niektórych swoich utworach tworzy świadome kontaminacje wyobraźni, myślenia i języka dziecka* (J. Cieślowski. *Literatura osobna*, Warszawa 1985, s. 63).

Jerzy Cieślukowski tak pisze na ten temat: *Wiersz dziecięcy proponuję jako kategorię gatunku niezależnego od adresata. Więc nie wiersz „dla dzieci”, ale strukturalizację uwarunkowaną typem wyobraźni dziecięcej. Gatunek, w którym funkcjonuje i sprawdza się określony rodzaj wyobraźni, oglądów, pamięci czy emocji właściwy dziecku, ale i dorosłemu, dla którego m.in. pisanie jest „błżeństwem”, a nie „kapłaństwem”[...]. Próbowanie poetyki dziecięcej stanowić bowiem może działanie tylko estetyczne, jakim nigdy nie jest literatura dla dzieci*³⁷.

Ryszard Waksmund dodaje, pisząc o wierszu dziecięcym: *W jego polu znajdzie się więc nie tylko bajeczka, i to w różnych odmianach: liryczna (meliczna), magiczna, narracyjna, dramatyczna i manualna, ale także wiersze-wyliczanki, wiersze zgadywanki, wiersze-przysłowia, które, o ile przybiorą postać fabularną, mogą stać się bajeczkami z taką a nie inną dominantą konstrukcyjną*³⁸.

Dziedzictwo kulturowe obdarzyło nas znaną ideą, że dziecko i poeta mają jakby wspólną mitologiczną proweniencję. W epoce romantyzmu uważano, że właśnie poeci i dzieci posiadają jakąś szczególną „iskrę Bożą”, że obdarzeni są dziwnym darem pierwotności, ale i niezwyklej ostrości widzenia. Dzieci też niekiedy były urodzonymi poetami, a nawet ta wrodzona „poetyckość” stawała się ich wyróżnikiem ale i przekleństwem. Kreacja Orcia z *Nie-Boskiej komedii*

³⁷ *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży* Antologia opracowań pod red. Jerzego Cieślukowskiego i Ryszarda Waksmunda, Wrocław 1983, s. 198. Podkreślenia Jerzego Cieślukowskiego.

³⁸ R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*. Wrocław 2000, s. 273.

Zygmunta Krasińskiego jest tu przykładem modelowym, o czym poniżej będzie mowa, w kontekście literatury epoki wieszczów. Już przed laty poświęcono wiele uwagi toposowi dziecka w literaturze, by wspomnieć antologię: Ireny Słońskiej *Dziecko w literaturze polskiej* oraz Jana Nagrabieckiego *Dziecku*. Niezwykle cenne w procesie rehabilitacji tematu dziecięcego są już późniejsze publikacje Jerzego Cieślikowskiego oraz powstałe w kręgu jego oddziaływania naukowego prace Ryszarda Waksmanda i Jolanty Ługowskiej.

Rzut oka na literaturę minionych epok pozwala na dostrzeżenie tematu dziecięcego jeśli nie centralnie to przynajmniej „wspomagająco” obecnego w twórcach sztuki – literatury, malarstwa, muzyki. Poniższy przegląd jest, rzecz jasna, tylko sygnalizacją pewnych punktów zwrotnych dla ujmowania toposu dzieciństwa.

Pojawił się on w naszej literaturze już od czasów Kochanowskiego (*Treny*), a tenże sam nurt, tzn. elegijny, trwał przez wieki poprzez teksty Samuela Twardowskiego (*Treny*), Wacława Potockiego (*Żegnam cię, wdzięczne światło*), a w literaturze współczesnej kontynuacją tego typu realizacji twórczych jest tom wierszy Anka Władysława Broniewskiego. Znacznie obszerniejszy jest temat dziecięcy, czy – nieco zawężając pole obserwacji – synowski – w dokonaniach poetyckich Juliana Przybosa, Tadeusza Różewicza, Tadeusza Kubiaka, Stanisława Grochowiaka, Mieczysława Jastruna, a „kobiecy” spojrzenie na ten problem odnajdujemy np. u Kazimiery Iłakowiczówny, Mieczysławy Buczkówny, Julii Hartwig, Anny Świrczyńskiej, Anny Kamińskiej, Haliny Poświatowskiej.

„Ufilozoficznienie” motywu to domena epoki romantyzmu. *Niewiniątko boże* (określenie Kornela Ujejskiego) stanowi jeden z priorytetowych tematów literackich a też i tematów z innych obszarów sztuki (muzyka, plastyka, film). Sprawie tej poświęciła oddzielną publikację Anna Kubale (*Dziecko romantyczne*).

Ryszard Waksmund pisze:

*W myśl słynnego twierdzenia Wordswortha, iż „dziecko jest ojcem człowieka (romantycy) stworzyli całą galerię bliźniaczych istot obdarzonych tymi samymi cechami. Dziecko romantyczne o tyle stoi wyżej od dorosłego człowieka, że dopiero niedawno wyłoniło się z niebytu i postrzega rzeczy w sposób bezpośredni, to znaczy poetycki bądź mistyczny, ta zaś okoliczność czyni je bardziej świadomym i doświadczonym, bez mała starcem. W tym sensie wyraża nie tyle naturę swego wieku, ile ideały i odczucia romantyków*³⁹. Motyw dziecka czy topos dzieciństwa służył jako formuła odczytywania metafizycznych znaczeń, ale też występował – nierzadko nawet u tych samych twórców – jako namiastka „raju utraconego”. W tej pierwszej funkcji pojawił się np. w kreacji Orcia w *Nie-Boskiej komedii*. Dramat rodzinny osnuty jest bez wątpienia na przeżyciach autora, na obserwacji stosunku generała Wincentego Krasińskiego do żony, na wspomnieniu własnego dzieciństwa.

W innym miejscu⁴⁰ przeprowadziłem badania ankietowe w środowisku młodzieży szkolnej nad recepcją arcydramatu

³⁹ R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej...*, s. 131-132.

⁴⁰ H. Gradkowski, *Zygmunt Krasiński – dzieje recepcji (na podstawie dzieł literaturoznawców i autorów podręczników szkolnych)*. Jelenia Góra 2010.

Kraśińskiego, oddzielne miejsce poświęcając charakterystyce Orcia (Jerzego, syna hrabiego Henryka). Pogląd na temat tej postaci wyrażony przez młodzież może być dodatkowym przyczynkiem oceny miejsca dziecka w ideologii romantycznej i to postrzeganej z dzisiejszego punktu widzenia. Ta najbardziej chyba tajemnicza postać dziecka w literaturze (nie tylko polskiej) mocno zainteresowała uczniów. Grupując w przypisie 10 rodzajów najczęściej powtarzających się odpowiedzi⁴¹, tu uogólnijmy próby tych charakterystyk: Orcio żyje we własnym świecie, w świecie myśli – od małego dziecka. Duchowo jest dojrzały nad wyraz. Ma talent poetycki, jest wieszczem, utarte

⁴¹ Ibidem, s. 387-388.

1. *Jest zamknięty w sobie, mówi w sposób poetycki.*
2. *Nad wyraz dojrzały chłopiec, miał poetycką duszę i widział zmarłą matkę.*
3. *Orcio to postać równie tragiczna jak ojciec. Jest ślepy (Homer), zbyt dojrzały jak na swój wiek i przepełniony poezją (Hamlet), nieustannie żyje w surrealistycznym świecie poezji i obwinia ojca o śmierć matki (na swój sposób słusznie). Jest postacią tragiczną, a przede wszystkim stworzoną przez Kraśińskiego w „Nie-Boskiej” ideałem poety.*
4. *Orcio to wrażliwy chłopiec – poeta. Wcześniej stracił matkę, jest wychowywany przez samego ojca.*
5. *Poeta, niewidomy, wizjoner.*
6. *Był człowiekiem od początku wrażliwym, mówił frazami z dzieł literackich. Zamknięty w sobie, wyalienowany.*
7. *Syn Męża, obdarzony poetyckim geniuszem chłopiec. Ma moc tworzenia prawdziwej poezji. To staje się jego przekleństwem. Nadwrażliwy, słaby psychicznie. Stoi na granicy świata duchów i żywych. Dotknięty ślepotą.*
8. *Syn Henryka i Żony, wcześniej stracił wzrok. Przejawia on chęć zostania poetą, co bardzo nie podoba się jego ojcu. Orcio nosi w sobie cechy prawdziwego poety, który jest wrażliwy na piękno, które go otacza, chociaż jest ślepy. Ma wizje.*
9. *Jest po części wyalienowany, zaklęty przez matkę sztuką, powoli staje się artystą.*
10. *Obdarzony poetyckim geniuszem chłopiec, od najmłodszych lat tworzy poezję. Jest zbyt dojrzały na swój wiek. Cierpi on z powodu napiętnowania poezją.*

zwroty, w tym modlitewne, przeistaczają się w jego myślach i słowach w zdania o dziwnym, zawsze głębszym znaczeniu. Ma wizję; rozmawia ze zmarłą matką. Od małego jego atrybutem jest cierpienie, objawiające się nie tylko, czy nie tyle, w postępującej ślepotcie, co w nadmiarze myśli, które „rozsadzają” jego mizerne ciało. Dziecko romantyczne jest tu siedliskiem rzeczywistości metafizycznej, jest mistykiem wyłaniającym się z pierwotnego niebytu. Dodać należy, że w wychowaniu dziecka tej epoki, chodzi tu w szczególności o chłopców, kultywowano schemat „poetyki” rycerskiej. Dziecko miało być przygotowywane do osiągnięcia cnót rycerskich mężczyzny. Tak właśnie wychowywano małego Zygmunta Krasińskiego. Ojciec zwykł chwalić się jedynakiem w salonach – warszawskim i opinogórskim; dziecko było przebierane w stroje o akcentach „rycerskich”; przepytywane też „w towarzystwie” z różnych dziedzin wiedzy, w tym z łaciny, którą jedenastolatek posiadał podobno w takim stopniu, że próbował tłumaczyć tekstów Cezara i Cyserona. Język francuski opanował od dziecka na równi z ojczystym, a od trzynastego roku życia intensywnie zgłębiał grekę.

Schemat uwielbienia utraconego rajy „lat dziecińczych” występuje u naszych najwybitniejszych romantyków – w *Panu Tadeuszu* Mickiewicza, w poematach Słowackiego, wierszach Norwida, a także w tekstach popularnych poetów krajowych jak Władysław Syrokomla i Teofil Lenartowicz. Ten ostatni ma w swoim dorobku bardzo ongiś popularny poemacik pt. *Złoty kubek*, będący udanym połączeniem ujęcia mitycznego toposu dziecka (i dzieciństwa) z niebanalnie opracowanymi motywami religijnymi i subtelnie zarysowanym elementem nostalgicznym.

Pozytywizm przynosi zjawisko demistyfikacji toposu dziecka i dzieciństwa. Wiąże się to z przyjęciem nowych haseł – kultu pracy i techniki, a równocześnie – w ramach tzw. realizmu krytycznego – ukazywania krachu szczytnych koncepcji np. pracy u podstaw czy pracy organicznej. Pod piórami najwybitniejszych pisarzy tego okresu powstają obrazy dziecka skrzywdzonego, głodnego, osieroconego. Tu można wymienić przykładowo *Sierocą dolę* Prusa, *Tadeusza Orzeszkowej*, *Janka Muzykanta* Sienkiewicza, obrazki Konopnickiej (*Jaś nie doczekał*, *Przed sądem*, *W piwnicznej izbie*). Sprzyja tym postawom formuła przekazu – proza, zamiast dominującej w romantyzmie poezji. Bo obszerne „obrazki” Konopnickiej, pisane sylabowcem o dokładnych rymach są właściwie wierszowanymi opowiadaniem. Obrona dziecka – ofiary postępującej industrializacji to zresztą tendencja ogólnoeuropejska. Przełomowe znaczenie mają tu powieści Karola Dickensa: *Oliwer Twist*, *Dawid Copperfield*, *Wielkie nadzieje* i in. Przechodzenie realizmu w naturalizm zaowocowało ekstremalnymi już obrazami dzieciństwa i dziecięcości w dorobku Emila Zoli (*Nana*, *W matni*, *Germinal*), będącymi ostrą krytyką patologii życia społecznego. Na gruncie polskim można się odwołać do mniej drastycznych przykładów opracowania tematu dziecięcego w twórczości naturalisty Adolfa Dygasińskiego (*Za krowę*, *Wilki, psy i ludzie*, *Von Molken*) oraz Gabrieli Zapolskiej (*Kozioł ofiarny*, *Lewek*), jakkolwiek w tych utworach zawsze ma znaczenie motywacja – obok psychologicznej – społeczna. W literaturze rosyjskiej pojawiają się bardzo sugestywnie namalowane portrety dziecięce, na prawach postaci drugoplanowych. Tak jest w arcydziele Lwa Tołstoja *Wojna i pokój* oraz w wybranych opowiadaniach Antoniego Czechowa.

„Anioł” albo „bachor” – między tymi skrajnościami oscyluje modernistyczna kreacja dziecka⁴² – pisze Ryszard Waksmund. Przykład *aniola* to drugoplanowa kreacja Isi z *Wesela* Wyspiańskiego, a modelowy *bachor* to *swawolny Dyzio z Ludzi bezdomnych* Żeromskiego.

Międzywojnie wniosło szeroki wkład w „temat dziecięcy” za sprawą takich pisarzy, jak Janusz Korczak (*Bobo, Kiedy już będę mały*), Maria Kuncewiczowa (*Przymierze z dzieckiem*), Helena Bobińska (*Stach Sobie-Pan*), Maria Dąbrowska (*Uśmiech dzieciństwa*). Czasy wojny i okupacji oraz totalitaryzmu stalinowskiego zaowocowały (jeśli zgodzić się na takie określenie) także opracowaniem tematu dziecięcego. Chodzi np. o takie utwory, jak *Medaliony* Zofii Nałkowskiej, *Złoty lis* Jerzego Andrzejewskiego, *Życie duże i małe* Wilhelma Macha.

W okresie powojennym pojawiły się też literackie opracowania tematu dziecięcego detronizujące russowski mit o samodoskonaleniu dziecka w kontaktach z naturą. Pozycją wydawniczą najbardziej znaną w tym zakresie okazała się książka Williama Goldinga *Władca much* (1954), ukazująca niebezpieczeństwo reaktywacji instynktów pierwotnych w grupie dziecięco-młodzieżowej. Są bowiem w dorobku literackim pisarzy XX wieku, w tym także przeznaczonym na scenę, utwory demonizujące postać dziecka, eksponujące jego nadwrażliwość i podatność na szaleństwo. Tu jako przykład można podać dramaty Witkacego, niektóre opowiadania Brunona Schulza, a z czasów już nam bliższych – dzieła Tadeusza Kantora – *Umarła klasa; Wielopole, Wielopole*.

⁴² R. Waksmund, *Od literatury dziecięcej...*, s. 140.

Dalekim odgłosem tych spojrzeń na „dziecięcą magię” jest dzisiaj wieloksiąg o Harym Potterze i jego filmowe adaptacje.

W roku 1959 pojawiła się na rynku wydawniczym książka Güntera Grassa *Die Blechtrommel* (*Błaszany bębenek*), udostępniona w polskich przekładach w latach 1983, 1984, 1991. Ten bessler wydawniczy, znany też z adaptacji filmowej, zasługuje w tym miejscu na uwagę, jakkolwiek nie jest to typowy produkt literatury dziecięcej. Pomysł uczynienia paroletniego dziecka bohaterem, ale i narratorem powieści – sagi rodzinnej, której wydarzenia rozgrywają się w okresie drugiej wojny światowej w „wolnym mieście” Gdańsku, jest rewolucyjny. Mały Oskar, posiadacz blaszanego bębena (którym wyraża swe emocje w bardzo różnych sytuacjach), obdarzony niezwykle wysokim głosem, powodującym pękanie szkła, jest zarazem filozofem. Dość przytoczyć taki passus z jego rozważań, uzasadniający potrzebę nieustannego bycia dzieckiem:

Pozostałem karłem, trzylatkiem, Tomciem Paluchem, pozostałem brzdącem, który nie rośnie; [...] pozostałem trzylatkiem, ale i mędrce, nad którym górowali wszyscy dorośli i który na swój sposób miał górować nad dorosłymi; [...] który wewnątrz i zewnątrz był całkowicie ukształtowany, podczas gdy tamci do później starości bajdurzyli o rozwoju; który się potwierdzał, co tamci przyjmowali do wiadomości z wielkim trudem i nieraz bólem; który nie musiał z roku na rok nosić coraz większych butów i spodni, byle dowieść, że coś rośnie⁴³.

⁴³ G. Grass, *Błaszany bębenek*. Przełożył Sławomir Błaut, Wydawnictwo Morskie Gdańsk 1991, s. 49.

W sztuce plastycznej, z reguły towarzyszącej literaturze dla najmłodszych, temat dziecięcy był związany z sacrum. Postać małego Jezusa, na obrazach Świętej Rodziny, eksponowana była jako motyw centralny. Na dziełach plastycznych o tematyce świeckiej dostrzegalne są wpływy tego rodzaju sztuki, a zarazem pojawia się dziecko jako „etap” otwarty ku dorosłości. Tak jest na obrazie Piotra Bruegla *Zabawy dziecięce*, tak będzie również aż do okresu impresjonizmu. Ważnym etapem w spojrzeniu na dziecko – już jako na indywidualium – jest malarstwo Renoira, a tę projekcję utrwali malarstwo modernistyczne – u nas w pracach Pankiewicza, Boznańskiej, Wyspiańskiego, Weissa. Surrealiści, a zwłaszcza kubiści (Picasso, Dali) pójdą jeszcze dalej, wykonując prace „pod dziecko”, czyli tworząc postacie dziecięce widziane „dziecięcą” wyobraźnią. Wiąże się to z wywodzącym się z kultury romantycznej przekonaniem o „pełni człowieczeństwa” w dziecku, a nawet – że właśnie tylko dziecko jest najprawdziwszym człowiekiem.

W muzyce tematy dziecięce w formie ilustracyjnej przynosi wiek XIX. Tu przykładem mogą być *Sceny dziecięce* Roberta Schumana, *Zabawy dziecięce* Georges Bizeta oraz szeroka paleta kompozycji Modesta Mussorgskiego i Piotra Czajkowskiego. Autor *Borysa Godunowa* wplótł szereg pieśni dziecięcych w kompozycję tej opery, a nadto zasłynął jako autor muzyki i własnych tekstów piosenek obrazujących różnorodne sytuacje z życia dzieci, przedstawiane – co należy podkreślić – z punktu widzenia dziecka. Czajkowski natomiast, korzystając z tekstów poetyckich także polskich poetów (Lenartowicza i Syrokomli), skomponował zbiór kilkunastu piosenek,

adresowanych do młodszego odbiorcy. Motywy bliskie dziecięcemu światu, artystycznie zmodyfikowane poprzez wprowadzenie elementów fantastyki i magii, występują w najświetniejszych baletach Czajkowskiego – *Jeziorek łabędzi* i *Dziadku do orzechów*. Do najświetniejszych dzieł muzycznych eksponujących motyw dziecięcy należą też kompozycje Maurice'a Ravela, m.in. *Gwiazdka zabawek* i *Dziecko i czary*. Na gruncie polskim, w okresie międzywojnia, trzeba podkreślić wkład Karola Szymanowskiego w opracowanie tematu dziecięcego. Inspiracją do napisania zbioru pieśni przeznaczonych dla dzieci było tragiczne wydarzenie w rodzinie: śmierć małej siostrzenicy kompozytora. Tak powstał cykl 20 utworów opartych na tekstach Kazimierzy Iłakowiczówny. Witold Lutosławski zaczerpnął zaś teksty z wierszy dziecięcych Juliana Tuwima i tak powstały m.in. popularne piosenki *Idzie Grześ*, *Spóźniony słowik* i in.

Oddzielne miejsce wypada poświęcić filmowi eksponującemu tematy dziecięce. Za protoplastę w tym zakresie uznaje się *Brzdąca* Charliego Chaplina, którego bohaterem jest chłopiec – dziecko ulicy, „współpracownik” londyńskiego szklarza, któremu dostarcza klientów poprzez uprawianie karygodnego procederu wybijania szyb. Postać to wzbudzająca mimo wszystko sympatię czytelnika a dzieło rozpoczynającej właśnie karierę sztuki X. muzy – cieszące się ówczesnie dużym zainteresowaniem masowego odbiorcy. Schyłek drugiej wojny światowej to okres wtargnięcia na scenę paroletniej Shirley Temple, „cudownego dziecka”, które osiągnęło niebywałą popularność filmowymi rolami „księżniczek”.

Pierwsze piętnastolecie powojenne zaowocowało całą serią filmów o tematyce dziecięcej – w Polsce emitowano m.in.:

Świadectwo urodzenia Stanisława Różewicza, *Ulicę graniczną* Aleksandra Forda. Ale „furorę” w skali europejskiej zrobił film o problemach dorastania, zatytułowany *Jutro będzie za późno* (reżyseria: Vittorio de Sica). Warto bliżej się przyjrzeć temu obrazowi, jako eksponującego ważny temat z zakresu – jak byśmy to dziś nazwali – wychowania seksualnego. Główną dziewczęcą rolę grała w tym filmie Anna Maria Pierangelli, męską (chłopięcą) Franco Leurini. De Sica zarezerwował sobie drugoplanową, ale ważną rolę nauczyciela gimnazjum męskiego, a partnerską rolę nauczycielki gimnazjum żeńskiego grała znakomita Alida Valli. Układ fabularny zdarzeń jest przejrzysty, ale i pomysłowy. W miasteczku włoskim lat pięćdziesiątych XX wieku funkcjonują dwa gimnazja – męskie i żeńskie. Nauczyciel gimnazjum męskiego organizuje występ artystyczny; ma to być spektakl opowiadający o miłości średniowiecznego trubadura do księżniczki; punktem kulminacyjnym przedstawienia jest wystąpienie głównego bohatera (gra go właśnie Franco), zwracającego się bezpośrednio do księżniczki – *O, bella principessa...*, ona zaś odpowiada – *śłucham cię, trubadurze*. Oczywiście księżniczkę gra też chłopiec. Podczas prób (prowadzi je nauczyciel – Vittorio de Sica) młodzi aktorzy (i klasowa publiczność) nie mogą się powstrzymać od śmiechu. Nie da się odegrać spektaklu bez udziału dziewcząt. Zatem spektakl będzie przygotowany przez oba gimnazja. A uczennica gimnazjum żeńskiego – Mirella – jest skrycie zakochana we Franco. Nie tylko zresztą ona. Bardzo ukrywa swe uczucie, ale dowiedziawszy się, kto zagra trubadura, postanawia zostać księżniczką i udaje jej się wygrać konkurs na tę rolę. Nadchodzi moment spektaklu, który bardzo przeżywają nauczyciele – organizatorzy (De Sica i Alida Valli),

sympatyzujący (tak przynajmniej przypuszcza Mirella) ze sobą. W szczytowym momencie spektaklu na słowa trubadura: *O, piękna księżniczko* – ta odpowiada – z przejęciem (myląc znacząco tekst) – „*kocham Cię, trubadurze*”. Ogólnie występ jest jednak udany. Ale to dopiero początek dramatu. Zdecydowano się bowiem odbyć wspólną, „mieszaną” wycieczkę szkolną. Podczas zwiedzania odłączyli się od grupy Mirella i Franco, których burza zaskoczyła w lesie. Schronili się w wiejskiej stodole, kompletnie przemoczeni. Trzeba było wysuszyć odzież i jakoś przetrwać noc. To była okazja do wyznania sobie pierwszej, czystej (*jak pierwsze kochanie* – powiedzmy słowami Mickiewicza!) miłości. Ale w opinii ogółu – dziewczyna została zhańbiona. Mirella popada w rozpacz i usiłuje się utopić w pobliskim jeziorze. Na szczęście Franco zdążył pośpieszyć z pomocą. Uratował dziewczynę ku radości wszystkich koleżanek i kolegów, także najzaciętszej konkurentki Mirelli. Wymowa ideowa tego filmu jest jednoznaczna i *stricte* pedagogiczna: Jest pilna potrzeba seksualnego uświadamiania młodzieży, bo *jutro będzie za późno*. Dzięki wprawnej reżyserii, wybitnemu aktorstwu, w tym także młodej aktorki w roli nastolatki Mirelli, film miał wielkie powodzenie. W połowie lat pięćdziesiątych pojawił się i w Polsce. Zainteresowanie było tak duże, iż wielu dziewczynkom urodzonym w tym czasie dawano imię bohaterki⁴⁴. Zauważmy, że błędne, ortodoksyjne przekonanie o „moralności” jest równie niebezpieczne jak ignorowanie podstawowych zasad moralnych. A przecież – [...]moralność jest miarą właściwą człowie-

⁴⁴ Znam dwie osoby o tym imieniu. Obie są pedagogami. Jedna z nich otrzymała to imię właśnie w okresie projekcji omawianego filmu; przez wiele lat była konsultantem metodycznym zakładu kształcenia nauczycieli.

czeństwa. *W niej i przez nią człowiek realizuje siebie, gdy czyni dobrze; gdy postępuje źle, niszczy ład mądrości w sobie samym, a także w międzyludzkim i społecznym zasięgu swego bytowania*⁴⁵ – powiada wybitna osobistość, święty naszych czasów. W omawianym filmie – zaszczuta przez tzw. opinię (rodzinną, społeczną) dziewczyna omal nie zginęła. Najsubtelniejsza sprawa pierwszej miłości wciąż wymaga szczególnej opieki pedagogicznej, także w dzisiejszych, zdawałoby się tak odmiennych niż ponad pół wieku temu, realiach.

W polskim kinie już późniejszych lat (60-70), w kinie „dziecięcym” specjalizował się Janusz Nasfeter, reżyser i autor scenariuszy. Pewien wydźwięk społeczny miały jego *Kolorowe pończochy*, opowieść o dramacie dorastającej dziewczynki, której nie było stać na zakup właśnie wchodzących w modę kolorowych pończoch. Jej babcia w zamian oferowała jej pończochy robione na drutach. Wydrwiwana w środowisku szkolnym, mimo mrozu zdejmowała te *śmieszne paski*, narażając się na przeziębienie⁴⁶. Inne filmy Nasfetera, przedstawiające dramaty dziecięcego i wczesnomłodzieńczego wieku to *Motyle*, *Nie będę cię kochać*, *Królowa pszczół*.

Dziecko pojawia się wreszcie w filmach grozy i skomplikowanych dramatach psychologicznych, niekiedy nawet na prawach głównego, czy przynajmniej kluczowego aktora. Wymieńmy więc – na koniec tego rzutu oka w przeszłość – dwa tytuły: *Zgubione dusze* Morta Castla oraz *Blaszany bębenek*

⁴⁵ Jan Paweł II. W: *Dobrego dnia z Janem Pawłem II. Myśli na każdy dzień roku*. Edycja Świętego Pawła. Częstochowa 2006, s. 113.

⁴⁶ Problem deprecjacji dziewczyny w środowisku rówieśniczym podejmie Andrzej Wajda w filmie *Panna Nikt* na motywach powieści Tomka Tryzny pod tym samym tytułem.

Volкера Schlöndorffa, adaptację filmową wybitnej, wspomnianej już powieści Güntera Grassa.

Wydaje się, że w tym przeglądzie należałoby na koniec nieco wyeksponować wspomnianą *Pannę Nikt* Andrzeja Wajdy, której bohaterka, wyobcowana, oszukana przez najbliższe przyjaciółki, którym wielokrotnie starała się pomóc, zostaje przez te okrutne dziewczyny całkowicie zignorowana, ponieważ nie należy do ich środowiska, do środowiska bogatych. Dla nich jest ona w ostatecznym rozrachunku *Nikim*; w ogóle się nie liczy. Kwestia alienacji dziecka przez brak akceptacji otoczenia to dziś, w okresie kultu komercji – następny, bardzo aktualny problem społeczny i pedagogiczny.

Pora zastanowić się nad statusem baśni, gatunku należącego do najbardziej popularnych form literatury *osobnej*.

Wzorcem baśni literackiej była na pewno baśń ludowa. Opracowanie literackie dotyczyło rozmaitych przetworzeń, uzupełnień, metamorfoz, także w zakresie formy przekazu. Jolanta Ługowska, tak określa ramy tego artystycznego przetworzenia: *Za nadrzędną dyrektywę w modelu gatunkowym baśni literackiej uznać wypada dążenie do oryginalności i niezależności od wzorca morfologicznego bajki ludowej, przy zachowaniu wybranych elementów składających się na ponadindywidualny repertuar obrazów i motywów charakterystycznych dla tego gatunku, a także respektowaniu rdzennych założeń ponadgatunkowo rozumianej bajki (załamanie „naturalnej” przewidywalności, bezkolizyjne, dzięki animizacji i personifikacji, porozumiewanie się człowieka ze światem zwierząt i roślin, możliwość metamorfozy)⁴⁷.*

⁴⁷ J. Ługowska, *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1987, s. 97.

Jako kamień milowy w rozwoju baśni literackiej przywołuje się zazwyczaj dzieła braci Jakuba i Wilhelma Grimmów, wydane w latach 1812-1815 i nieustannie wznawiane. Poprzestańmy na jednym tylko świadectwie znakomitej badaczki, która w sposób lapidarny i celny uchwyciła tajemnicę powodzenia Grimmowskich baśni: *Grimmowie pierwsi uchwycili istotę i sens bajki i opublikowali ją nie jako indywidualny utwór poetycki, lecz jako anonimowy utwór ludowy*⁴⁸. Cały cywilizowany świat obieży ich bajki dla dzieci, takie jak: *Jaś i Małgosia, Żabi król, Stoliczku, nakryj się...* i in.

W dwadzieścia lat później ujawnił swój niebywały talent baśniopisarski Duńczyk Hans Christian Andersen (*Bajki opowiedziane dzieciom*, 1835-1842). To jemu zawdzięczamy ciągle wznawiane baśnie, takie, jak: *Krzesiwo, Świniopas, Calineczka, Słowik, Nowe szaty cesarza, Syrena, Dziewczynka z zapalkami, Odrobinka, Brzydkie kaczątko, Księżniczka na ziarnku grochu*. Miarą zainteresowań tą twórczością są pewne „znaki szczególne”. Np. w porcie w Kopenhadze został skonstruowany na wystającym kamieniu morskim pomnik Syrenki, dłuta światowej sławy rzeźbiarza duńskiego – Thorvaldsena. Niektóre z tych baśni, mające charakter magicznych opowieści (czyli tzw. baśni właściwych), to długie, wielorozdziałowe historie o rozbudowanych układach fabularnych, jak np. *Królowa śniegu*. Andersen potrafi zainteresować małego czytelnika czy słuchacza baśni, ale fascynacja przenosi się też na czytającą mamę czy babcie. Świat, w który

⁴⁸ D. Simonides, *Jakub i Wilhelm Grimmowie a folklor polski*. W: *Bracia Grimm i folklor narodów słowiańskich. Materiały międzynarodowej konferencji* – Warszawa 18-19 listopada 1985, red. J. Śliziński i M. Czurak, Wrocław 1989, s. 27.

wprowadza nas autor wzbudza żywe zainteresowanie czytelników w różnym wieku – głównie dzięki szczególnym symptomom przemyślanej narracji, takim, jak: elementy parodii, aluzji oraz – i to właśnie interesuje starszych – subtelnej moralnej refleksji.

Na gruncie polskim w epoce pozytywizmu pozostawili pewien dorobek w zakresie baśni: Ludwik Anczyc (*Mądry koń, Księżniczka Głogu, Kopciuszek*; wyd. jako: *Trzy baśnie*), Walery Przyborowski (*Baśnie ludowe dla młodszej dziatwy*) oraz Józef Ignacy Kraszewski. Najpłodniejszy polski pisarz jest autorem sześciu *Bajeczek* opartych na motywach ludowych (np. *Z chłopca król, Kwiat paproci*) i noszących przejryste wskazówki moralne (np. *Garbucha*). Przede wszystkim jest to jednak epoka baśniopisarstwa Konopnickiej (*O krasnoludkach i o sierotce Marysi, Na jagody* in.) W szczególności opowieść *O krasnoludkach...*, po dziś dzień wznawiana w różnorodnych opracowaniach graficznych, jest przykładem szczególnej baśni dziecięcej. Obszerna, podzielona na rozdziały opowieść, inkrustowana wstawkami poetyckimi o melicznych walorach budziła i nadal budzi zaciekawienie szerokiego grona czytelników, mimo wielu dziś już nie używanych sformułowań. Dziecięca literatura Konopnickiej manifestuje w konstrukcji baśniowego świata elementy realizmu. Jej narracja, umiejętnie stylizowana na ludowość, pozostaje również w konwencji epoki. Natomiast modernistyczny duch opowieści panuje w napisanych już na początku XX wieku utworach Leśmiana. Ten wybitny poeta, wierny przez całą twórczość konwencji symbolicznej, jest autorem dwóch książek przeznaczonych dla adresata dziecięcego, są to *Klechdy sezamowe* oraz *Przygody Sindbada Żeglarza*. Jest to przykład literatury dla dzieci i dla dorosłych.

Wątek sensacyjny i elementy magii fascynują młodego czytelnika; dorosły znajdzie podstawę do snucia refleksji filozoficznych oraz rozważań psychoanalitycznych. Konopnicka i Leśmian – to słupy milowe w rozwoju literatury dziecięcej.

W okresie międzywojnia pojawia się na rynku literatury, w tym także poezji dziecięcej, wspomniana już znakomita twórczość Kornela Makuszyńskiego, w tym będący ojcem komiksu polskiego wieloksiąg przygód Koziołka Matołka i Małpki Fiki-Miki, celnie ilustrowany przez Mariana Walentynowicza, oraz sfilmowana już po II wojnie, ze znaną rolą braci Kaczyńskich, barwna opowieść *O dwóch takich co ukradli księżyc*. Swoistym „kompedium” motywów bajkowych, pokazanych w nowych uwikłaniach fabularnych, jest *Królestwo Bajki* Ewy Szelburg-Zarembiny (1924), natomiast *Opowieści niezwykle* (1917) Włodzimierza Perzyńskiego – to nieco wcześniejsza próba polemiki z przekazanymi przez tradycję bajkową toposami i motywami.

Odwieczny motyw walki dobra ze złem zyskał nowatorską oprawę realizacyjną pod piórem Johna Ronalda Tolkiena w wydanej jeszcze przed II. wojną książce: *Hobbit, czyli Tam i z powrotem*, uważanej za początek nowej literatury fantastycznej. Jest to utwór adresowany głównie do małego czytelnika, bo już powojenny *Władca Pierścieni* wyraźnie poszerza, w zamiarze autorskim, krąg odbiorców i czytany jest raczej przez młodzież i dorosłych jako metafora zagrożeń współczesności.

Miarą dystansu, wobec utartych motywów baśniowych a zarazem nawiązań do rodzinnych dziejów, są na gruncie polskim powojenne już opowieści Wojciecha Żukrowskiego – *Porwanie w Tutiurlistanie* i *Na tronie w Blabonie* oraz Hanny

Januszewskiej *Złota jabłoń*. Wreszcie oddzielne miejsce należałoby poświęcić, adaptowanej na potrzeby sceny i filmu, *Akademii Pana Kleksa* (z fenomenalną rolą Piotra Fronczewskiego), będącą ukoronowaniem, choć nie zakończeniem!, twórczości dziecięcej Jana Brzechwy. Doszły bowiem – w ramach swoistej trylogii – tegoż autora *Podróże pana Kleksa* i *Triumf Pana Kleksa*. Ten ostatni utwór wpisuje się już w krąg parodystycznych ujęć wytworów galopującej techniki, w czym równocześnie celuje Stanisław Lem m.in. w *Bajkach robotów*. Tu pomysłem na miarę wyobraźni tego wybitnego twórcy literatury *science fiction* jest przekaz świata widziany właśnie oczyma wytworów techniki, czyli – robotów. Przekaz – w formie łączenia krańcowo odmiennych kategorii estetycznych, np. wzniosłości z przyziemnością, a w kwestiach genologicznych – fantastyki naukowej z baśnią. Czy ten gatunek można jeszcze zaliczyć do literatury dziecięcej, to rzecz dyskusyjna. Ale kształcący charakter tego typu literatury nie budzi wątpliwości. Jej percepcja może być ważnym etapem w procesie kształcenia wyobraźni, wrażliwości estetycznej i ogólnego rozwoju intelektualnego dziecka.

W dwudziestym wieku toczyły się rozliczne dyskusje nad celowością aplikowania baśni jako gatunku literackiego dzieciom i młodzieży. Opisał je ze znanstwem i finezją Ryszard Waksmund⁴⁹, dochodząc do następujących wniosków: *Dobór odpowiedniego repertuaru* (baśni – przyp. H.G.) *i jego przy-swojenie w okresie dzieciństwa mogą stać się remedium na wszystkie pojawiające się stopniowo klęski egzystencjalne, wobec których obnaża swą bezsilność tzw. literatura dla dzieci*

⁴⁹ R. Waksmund, *Od literatury...*, s. 161-183.

i młodzieży. Stąd baśnie mogą mieć znaczenie nie tylko dla dziecka czy nastolatka, ale i dorosłego odbiorcy, któremu umożliwiają ponowne rozpoznanie źródeł konfliktu i integrację okaleczonej osobowości. Dlatego mogą być lekturą dla każdego, niezależnie od wieku, płci i kondycji społecznej, a jednocześnie lekturą międzypokoleniową, przemawiającą językiem powszechnie odczuwanych doznań psychicznych oraz językiem poetyckich obrazów, sytuacji i symboli⁵⁰.

Oddzielne miejsce należałoby poświęcić historii wiersza dziecięcego. Jego rodowód nie jest bardzo długi, w stosunku np. do baśni. Właściwie dopiero pierwsza połowa XIX stulecia przynosi utwory poetyckie dla dziecięcego adresata, ściślej – do czytania dzieciom przez mamy i opiekunki. Tu głównym inicjatorem jest bez wątpienia wspomniany Stanisław Jachowicz, którego *Bajki i powieści* ukazują się w 1824 roku. Jachowicz, hołdujący poetyce jeszcze klasycystycznej, dał pewien wzorzec wierszowanej powiastki dla dzieci, z nieodłącznym morałem. Był to model bajeczki dydaktycznej, trwałej, jak się okazuje, bo i dziś odtwarzanej w komercyjnych bogato ilustrowanych książeczkach dla najmłodszych, wydawanych w specjalnej formule edytorskiej, np. na sztywnym papierze, jako najbardziej odpornym na zachowania malców. Miarą popularności Jachowicza w wieku dziecięcym jest jego miejsce w czytankach dla szkół elementarnych i niższych gimnazjalnych. Jak wynika z przeprowadzonych badań, zajmował on tam poczesne miejsce, wyprzedzając ilością zamieszczonych tekstów Słowackiego, Krasińskiego, Pola, Lenartowicza, Kraszewskiego, Syrokomlę

⁵⁰ Ibidem, s. 183.

i in.⁵¹. Trzeba jednakże w tym miejscu podkreślić, że model Jachowiczowski był zdecydowanie nachylony ku oddziaływaniu pedagogicznemu; każdy tekścik tego autora był rymowaną nauką życiową i zazwyczaj – niezależnie od jednoznacznej wymowy ideowej – zawierał na końcu bezpośrednie pouczenie wychowawcze. Oto wybrany przykład: w znanym wierszyku o chorym z przejedzenia kotku – czytamy na końcu:

Patrzcie, jak złe łakomstwo!

Kotek przebrał miarę,

Musiał więc nieboraczek srogą ponieść karę.

Ten model pisania dla odbiorcy dziecięcego próbował przełamać Teofil Lenartowicz. Oparł swą twórczość na modelu romantycznym, a nie jak Jachowicz – oświeceniowym. Czerpał z folkloru mazowieckiego, ale jego liryki dziecięce mają uniwersalny charakter. Za najpiękniejszy z nich, którym zachwycała się Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, uchodzi, jak o tym już była mowa, *Złoty kubek*. Jednakże epoką w rozwoju wiersza dziecięcego jest twórczość Marii Konopnickiej. To właśnie ta autorka stworzyła model poezji dziecięcej, łącząc liryczność przekazu z akcentami ludowymi, patriotycznymi (eksponując zwłaszcza piękno ziemi ojczystej), a ładunek dydaktyczny, którego obecność jest niepodważalna (i to, oczywiście, nie jest zarzut) zanurzyła w nurcie literackości. Była to zresztą poetka predestynowana, nie tylko skalą talentu, ale i zainteresowaniami społecznymi, do kreacji wiersza dziecięcego. Nawiązując do wcześniej wspomnianego jej dorobku, należy choć pobieżnie wypunktować zasługi tej pisarki

⁵¹ Zob. H. Gradkowski, *Zygmunt Krasiniński – dzieje recepcji (na podstawie dzieł literaturoznawców i autorów podręczników szkolnych)*. Jelenia Góra 2010, s. 132-133.

w kreowaniu świata dzieci, przeznaczonym dla adresata dorosłego, bo ten rodzaj twórczości stanowi jakby wstęp do jej późniejszych opracowań typowo dziecięcych, Przypomnijmy trzy najbardziej znane wierszowane *Obrazki* Konopnickiej, których bohaterami są dzieci: *Przed sądem*, *Jaś nie doczekał*, *W piwnicznej izbie*. W pierwszym z nich odbywa się sąd nad *wiejskim sierotą*, małym chłopcem, posądzonym o jakieś przestępstwo. Sędzia oddała wyrok skazujący i kończy przewód (i tak się zresztą kończy wiersz) słowami, które później wielokrotnie powracać będą jak motto w literaturze (np. w *Doktorze Piotrze* Żeromskiego): *Pójdź, dziecię, ja cię uczyć każę*. W obrazku o *Jasiu*, *co nie doczekał*, mowa o przedwczesnej śmierci dziecka, którego bezrobotny ojciec nie jest w stanie wyleczyć i utrzymać. Długi obrazek – *W piwnicznej izbie* – to rozmowa matki z chorym na gruźlicę synkiem, mieszkańcami *piwnicznej izby*, czyli sutereny. Matka opowiada o trzech pięknych miejscach na Bożym świecie: o łące, o polu i o lesie. Dziecko jest zachwycone opowieścią matki, ale ma świadomość, że pewnie tego pięknego świata natury, gdzie *ozdro-wiałby*, nie zobaczy. Zgodnie z pozytywistycznymi hasłami pracy u podstaw i pracy organicznej Konopnicka *Obrazki* kończy charakterystycznymi zapytaniami do dorosłych czytelników: *Ach, bracia czy nie ma w tym naszej winy, że słonka Jaś nie doczekał?* i *Któż temu dziecku da trochę słońca, pokaże lasy pola?*. Przypomnijmy, że przykład tekstu poetyckiego ze zbiorów wierszy dziecięcych Konopnickiej zostanie poniżej przytoczony i omówiony.

Technika Jachowiczowska poddawana jednakże była z czasem znakom zapytania. Raziła prosta, żeby nie powiedzieć – prymitywna forma i natrętny dydaktyzm, choć, przypomnijmy,

w podręcznikach szkolnych powiastki pana Stanisława wciąż były obecne. Otworzyła się wszakże droga do parodii i satyry. Celowali w tym prześmiewcy przełomu wieków, a potem już i wieku dwudziestego: Ludwik Niemojewski (autor słynnego wierszyka *Nie pieprz Pietrze pieprzem wieprza*), Tadeusz Boy-Żeleński, Julian Tuwim, Antoni Słonimski, wreszcie niestrudzony autor bajeczek, po wielekroć wspomniany, Jan Brzechwa. Interesująca jest pozycja Władysława Broniewskiego jako autora i popularyzatora wierszy dziecięcych. Wybrany jego tekst drukujemy i omawiamy poniżej, natomiast w tym miejscu warto zwrócić uwagę na przekłady z literatury rosyjskiej⁵² dzieł znanego autora wierszy dziecięcych Kornela Czukowskiego, utworów do dziś jeszcze wznawianych, np. *Myjdodziur*, *Muszka Żłotobrzuszka*, *Doktor Oj-Boli*. Tuwimowi i Brzechwie poświęcamy najwięcej miejsca w poniższej antologii, bo to twórcy najwyższego lotu w kreacji antybajki, czy – użyjmy znowu nomenklatury Jerzego Cieślikowskiego – *bajeczki*. Takie utwory nie mają ściśle sprecyzowanego charakteru dydaktycznego; ich cechą konstytutywną jest w sensie dosłownym *zabawność*: mają służyć zabawie. A ich *dziecięcość* nie sprowadza się do sprecyzowania dziecięcego adresata. Może je odbierać i czytelnik dorosły, o ile bliska mu jest dziecięca wyobraźnia i jest gotowy uczestniczyć w tej zabawie, bo pisarstwo postrzega w tym przypadku jako teren *karnawału*, a nie *rytuału*. Te zabawy słowne i pojęciowe Brzechwy, znakomite zestawienia dźwiękonaśladowcze Tuwima (*Ptasie radio*, *Lokomotywa*) – pozostają w tym zakresie niedoścignionym wzorem.

⁵² Władysław Broniewski ma na tym polu znaczący dorobek. Piszący te słowa korzystał np. ze znakomitego przekładu książki Leonida Grossmana poświęconej Puszkiniowi, a zatytułowanej *Śmierć poety*.

Już po drugiej wojnie światowej poszły tym torem wiersze dziecięce Wandy Chotomskiej, Jerzego Ficowskiego, Antoniego Marianowicza, Janusza Minkiewicza, a w ostatnich dziesięcioleciach – Danuty Wawiłow. Fenomenem w tym zakresie jest Jan Sztaudynger, który doszedł do poezji dziecięcej poprzez praktykę i teorię lalkarstwa, zasłynął przede wszystkim jako fraszkopisarz dla dorosłych, ale w późniejszym okresie swej twórczości stworzył teksty, które bez wątplenia sytuują się w genologicznym obszarze wiersza dziecięcego. Temu twórcy warto poświęcić nieco więcej uwagi.

Jan Izidor Sztaudynger, urodzony w Krakowie 28 kwietnia 1904 roku, zaczynał naukę we Wzorcowej Szkole Ćwiczeń przy krakowskim Seminarium Nauczycielskim. Jako dziecko, po rocznym epizodzie czeskim (musiał bowiem po wybuchu I wojny światowej ewakuować się z rodziną na Morawy, do Brna) powrócił do Krakowa i tam ukończył I Gimnazjum im. Jana III Sobieskiego. Następnie studiował polonistykę i germanistykę na Uniwersytecie Jagiellońskim. Ukończył także Studium Pedagogiczne, składając stosowne egzaminy nauczycielskie. Mając głębsze zainteresowania literaturoznawcze, dotyczące w szczególności epoki romantyzmu, doktoryzował się pod kierunkiem profesora Józefa Kallenbacha, na podstawie rozpraw o twórczości Stefana Garczyńskiego. W 1927 roku uzyskał stopień naukowy doktora filozofii.

W pierwszej połowie lat dwudziestych należał do grupy literackiej „Helion”, a potem zgłosił akces do beskidzkiego *Czartaka*, założonego przez Emila Zegadłowicza. Swoje prace drukował w „Kurierze Literacko-Naukowym”, „Dzienniku Poznańskim” oraz w „Tęczy”. Były to utwory poetyckie, artykuły krytyczne oraz recenzje. Wydał też oddzielnie w okresie

międzywojennym kilka tomików wierszy, m.in. *Ballady poznańskie* (1930), *Rzeź na Parnasie* (1931), *Kantyczki śnieżne* (1934). Talent literacki rozwijał Sztaudynger jako poeta oraz autor sztuk dla teatru lalek. Lalkarstwo było jego drugą, obok liryki i satyry, fascynacją twórczą. W okresie pracy w Państwowej Szkole Wydziałowej w Poznaniu (od roku 1934) został urlopowany jako stypendysta Funduszu Kultury Narodowej dla studiowania organizacji teatrów lalkowych za granicą. W tym zakresie zebrał rozległe doświadczenia z wielu krajów europejskich, m.in. z Czechosłowacji, Belgii, Francji, Niemiec i Austrii. Owocem tych studiów była ceniona w skali światowej jego praca pt. *Marionetki (Studium popularnonaukowe)*⁵³ (Lwów 1938). Ostatnie lata przedwojenne wypełniły mu, obok twórczości poetyckiej, liczne działania na polu popularyzacji teatru lalek. Opracowywał dział lalkarski w miesięczniku „Teatr Ludowy” oraz założył i redagował pismo „Bal u Lal. Miesięcznik Marionetkowy”; udało mu się wydać w latach 1938-39 siedem numerów tego pisma. Był także tłumaczem literatury łacińskiej i niemieckiej (Horacego, Goethego, Kleista).

W roku 1954 wyszedł z druku jego zbiór wierszy i fraszek pt. *Piórka*, a w dwa lata później ukazały się *Krakowskie piórka*, wznawiane jeszcze dwukrotnie w latach 1958-59. Tomy te zafascynowały czytelników i przyniosły Sztaudyngerowi sławę mistrza gatunku – fraszki o niezwyklej finezji. Niemało jest tych arcydziełek, które funkcjonują do dziś jako aforyzmy, wiodące – już w języku potocznym – żywot samodzielny, niezależny od autora. Miał bowiem Sztaudynger dar niezwyklej konde-

⁵³ Po latach celnie tę fascynację Sztaudyngera określił Wojciech Natanson: *Poeta prekursorem lalkarstwa*, „Kultura” 1974, nr 34 (rec. *Marionetek*).

nsacji języka, umiłował formy miniaturowe jako szczególnie piękne. Pozostawało to zapewne w związku z jego równorzędną (obok poezji) fascynacją lalkarstwem. W czasach powojennych prowadził w wielu miastach (m.in. we Wrocławiu i Jeleniej Górze) kursy na zlecenie Centralnego Instytutu Kultury z zakresu teatru animacji. W latach 1945-61 pracował w łódzkiej Państwowej Szkole Dramatycznej Teatru Lalek oraz redagował czasopismo „Teatr Lalek” (1950-54). Był też wykładowcą w Państwowej Szkole Dramatycznej Teatru Lalek w Krakowie a potem w Warszawie.

Przez wiele lat współpracował z pismami satyrycznymi – „Szpilkami” i Karuzelą, a też ze „Świerszczykiem”, gdzie zamieszczał wiersze dla dzieci. Te ostatnie znalazły się potem w oddzielnych tomikach: *Muchomory* (1961), *Kasztanki* (1964), *Narodziny obłoczka* (1965), *Zwrotki dla Dorotki* (1968). Bohaterką i adresatką tego ostatniego tomiku jest wnuczka poety.

Najpilniejszą uczennicą Konopnickiej w kreacji różnorodnych odmian wierszowanych opowieści była już wspomniana Janina Porazińska, piewczyni folkloru wiejskiego, z wyraźnym wyeksponowaniem określonego adresata – dziecka w młodszym wieku szkolnym. Tu można wymienić takie jej tomiki, jak: *W Wojtusiowej izbie*, *Moja Wółka*, *Pastereczka*, wydane w latach dwudziestych ubiegłego wieku. Kontynuatorką tej metody była Ewa Szelburg-Zarembina, z tomikiem *A...a kotki dwa* oraz utworem scenicznym *Najszcześliwsza z sióstr*. Ten ostatni bywał wystawiany przez uczniów szkół podstawowych pod kierunkiem ambitnych nauczycieli⁵⁴, nawet w opracowaniu słowno-muzycznym.

⁵⁴ Piszący te słowa miał okazję występować, jako uczeń trzeciej klasy, w roli pazia w tej sztuce, wystawionej przez teatr szkolny.

Od okresu dwudziestolecia międzywojennego w Polsce obserwujemy rozwój liryki dziecięcej, czyli, jak to określił Ryszard Waksmund: *liryki dziecięcego punktu widzenia*. Można to zaobserwować w twórczości poetów wybitnych, jak Kazimiera Iłłakowiczówna czy Józef Czechowicz, ale też twórców specjalizujących się w tym typie liryki, jak Lucyna Krzemieniecka. W czasach już powojennych, po okresie wojującego socrealizmu, zaczęły się pojawiać i to pod piórem znanych poetów liryki dziecięce. Ich autorami byli np. Władysław Broniewski (jeden z jego tekstów będzie przedmiotem osobnej analizy), Tadeusz Śliwiak, Stanisław Grochowiak, Julian Przyboś – ten ostatni – ze słynnymi wierszami-rozmowami z córką Utą. Formuła tych utworów (np. z tomiku *Wiersze i obrazki*, „ilustrowanym” przez córeczkę) wychodzi poza schemat liryki dziecięcej, czy poezji dla dzieci. Jest jednym z ostatnich etapów rozwoju poetyki mistrza Awangardy. Język dziecięcy jest tu tylko pretekstem dla ekspozycji żywej, metapoetyckiej wizji. Właśnie „twórczość dziecięca” Przybosia może być uważana za otwarcie pewnego kierunku czy obszaru liryki, w której miejsca zabawowe, ludyczne zostają zastąpione elementami refleksyjnymi – marzeniami dziecka. Równocześnie pojawiają się odejścia od formy wierszowanej, ściśle zrytmizowanej, od szkoły Brzechwy czy Tuwima.

Wiersze dziecięce zaczynają mieć już awangardowy charakter. Ścisła rytmizacja, sygnalizowana zwłaszcza regularnym rymowaniem, odchodzi w zapomnienie. W duchu modelu Przybosia czy Różewicza powstają wiersze np. Anny Kamińskiej, Józefa Ratajczaka, Joanny Kulmowej. Mają one zapewne – i jest to, jak sądzę, element dydaktycznego

zamierzenia autorów – przygotować małego czytelnika do późniejszej recepcji poezji „wysokiej”.

Pod piórami wytrawnych „poetów dziecięcych” powstają też dłuższe utwory poetyckie, nierzadko podejmujące motywy wcześniej opracowane skrótowo w wierszykach; potem rozwijane, rozbudowywane. To poematy znane z opracowań telewizyjnych, filmowych, wykorzystywane do niedawna jako stały repertuar scen animowanych (lalki i aktora) w profesjonalnych teatrach. Do nich należą przed wszystkim dzieła Brzechwy: *Szelmostwa lisa Witalisa*, *Opowiedział dzięcioł sowie*, *Pchła Szachrajka*, *Baśń o korsarzu Palemonie*, *Baśń o stalowym jeżu*, *Przygody rycerza Szalawiły* oraz podejmujące niezmiennie tematykę wiejską poematy Janiny Porazińskiej: *Jaś i Kasia* oraz *Wesele Małgorzatki*⁵⁵.

Dydaktycy i twórcy zabiegali także o dostarczenie młodocianej publiczności typowych utworów scenicznych. Wzrost zainteresowań w tym kierunku przynosi wiek dwudziesty. Wiąże się to z produkcją sceniczną dramaturgów pierwszej próby, których interesował także odbiorca dziecięcy. Trzeba by tu wymienić *Niebieskiego ptaka* Maurycego Maeterlincka a na gruncie polskim – *Baśń Nocy Świętojańskiej* Jana Kasprowicza czy wydane jeszcze u schyłku XIX wieku *Zaczarowane koło* Lucjana Rydla. W ślad za tymi arcydziełami poszła produkcja baśni dramatycznych dla dzieci, pisanych na ogół wierszem lub wierszowaną prozą, krótkich, przydatnych do inscenizacji w teatrzykach szkolnych. Tu wśród masy tytułów wspomnijmy

⁵⁵ Dziś już dysponujemy znakomitą monografią pióra Bożeny Olszewskiej: – B. Olszewska, „*I w sto koni nie dogoni...*”. *O życiu i sztuce pisarskiej Janiny Porazińskiej*. Opole 2007.

o epatującej motywami tatrzańskimi baśni Anny Wiśniewskiej *Król węzów*, o *Baśni o królowej Róży* Marii Gerson-Dąbrowskiej, a także paru utworach scenicznych Janiny Porazińskiej (*Czarodziejska fujarka*, *Baba Jaga*) i Ewy Szelburg-Zarembiny (*Za siedmioma górami*, wspomniana *Najszczęśliwsza z sióstr*).

W przygotowaniu tekstów dla teatrów lalkowych uczestniczył znany poeta Warszawy Artur Oppman (Or-Ot), przetwarzając też w tym celu znane motywy baśniowe, w takich miniaturach scenicznych, jak: *Jaś i Małgosia*, *Czerwony Kapturek*, *Żabi król*, *Zaczarowana królowna*. Z myślą o teatrze marionetek napisała kilka sztuk Maria Kownacka, a wśród nich najczęściej wystawianą, także w środowiskach szkolnych, *Rewię zabaw dziecięcych*, jak w podtytule nazwała autorka *Cztery mile za piec*.

W okresie powojennym, poza szeroką produkcją dla teatrów marionetek (będących – przypomnijmy – wielką fascynacją Jana Sztudyngera), na szczególną uwagę zasługują pomysły – twórcze i adaptacyjne, także reżyserskie, Jana Dormana, dyrektora Teatru Dzieci w Będzinie. Były to dokonania tyle literackie co pedagogiczne, wykorzystujące szeroko wówczas lansowany dorobek naukowy Jeana Piageta. Dzieci wprowadzały na scenę własne zabawy, a korekta inscenizatora polegała na czuwaniu nad w miarę spójnym konstruowaniem całości scenicznych. W najnowszej historii dramatu dziecięcego trwale miejsce zapisała też Krystyna Miłobędzka ze sztukami takimi, jak: *Siała baba mak*, *Ojczyzna*, *W kole*, *Bajka o...*, *Na wysokiej Górze*. Jej praktyka autorska w tym zakresie jest wielowymiarową próbą przeniesienia na scenę dziecięcych wyliczanek i innych form zabawowych, których rola spełnia nie

tylko funkcje ludyczne, ale skłania do szeregu refleksji filozoficznych. Ten teatr eksperymentalny, kreujący formalnie dramaty dziecięce staje się w ten sposób także propozycją dla dorosłych.

Pora zestawić słupy milowe na polu rozwoju literatury dziecięcej.

Najpierw przywołajmy epokę, która doceniła osobowość dziecka, a nawet zapoczątkowała jego gloryfikację. To był romantyzm, w którym wykreowano postać dziecka, które obok ludzi psychicznie chorych miało być szczególnie blisko natury, tajemnic egzystencji i transcendencji. Pokazaliśmy to wcześniej na przykładzie *Orcia z Nie-Boskiej komedii* Zygmunta Krasińskiego. Potem pojawiła się już nie tylko literatura dla dorosłych o dzieciach, ale także o dziecku dla dzieci, czyli właśnie zakiełkowała literatura dziecięca. To już początek XX wieku, kiedy to na rynku księgarskim ukazała się *Ania z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery (1908), a w niej wzór dziecka-dziewczynki „o dobrym sercu”, spopularyzowany na gruncie polskim przez pisarza uśmiechu Kornela Matuszyńskiego, który pomiędzy przygodami Koziołka Matołka i małpki Fiki-Miki (nie mówiąc o utworach dla dorosłych) przeszedł na zawsze do historii jako autor: *Awantury o Basię*, *Panny z mokrą głową*, *Szaleństw panny Ewy*, kreującego też mit „dobrego chłopca” w powieściach: *Wyprawa pod psem* i rzeczy już z serii sensacyjnej, ale wciąż z młodzieńczym bohaterem, tym razem w roli domorosłego detektywa – *Szatanie z siódmej klasy*. Ta ostatnia powieść rozpoczyna łańcuch beletrystyki dla dzieci i młodzieży o charakterze detektywistycznym, ale bez rozlewu krwi, z „umiarkowaną”, chciałoby się rzec, intrygą.

W tym kierunku pójdą już w okresie małej stabilizacji (lata 60-70 PRL) serie powieściowe Edmunda Niziurskiego, Adama Bahdaja, Jerzego Broszkiewicza, Zbigniewa Nienackiego.

We wszystkich tych książkach przygodowych, odwołujących się, w warstwie kontekstualnej do wzorców Verne'a, Stevensona, Curwooda, Twaina – następuje pewne zjawisko, które nazwijmy oswojeniem przygody. Wędrowni np. Tomka, bohatera znanego cyklu powieści Alfreda Szklarskiego, podobnie, jak bohaterów powieści Adama Bahdaja (np. sfilmowanej i cieszącej się dużym zainteresowaniem młodocianej publiczności *Podróży za jeden uśmiech*), to peregrynacje pełne wydarzeń niekiedy zaskakujących, ale pozostających w granicach zakreślonych przez wymogi dydaktyczne, np. aktywnie wypełniających czas wakacyjny. Wzorcowym przykładem w tym zakresie jest wspomniany już *Szatan z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego, którego popularność została poświadczona dwukrotną ekranizacją, raz w okresie PRL, a powtórnie – w formie musicalu już w III Rzeczypospolitej. Coraz częściej z motywu ekstremalnej przygody zmierza się w kierunku treści zabawowych. Trzeba przyznać rację Ryszardowi Waksmundowi, iż poniekąd przełomowe znaczenie miała tu, popularna na rynku polskim od lat czterdziestu powieść Astrid Lindgren *Dzieci z Bullerbyn*, proponująca całe serie technik zabawowych, w których nieszkodliwa, a zaskakująca przygoda występuje na zasadzie pewnej konkurencji.

Na gruncie polskim pojawiły się utwory o swoistym łamaniu konwencji wszechwiedzącego autora, który jakby radzi się czytelnika, od czego zacząć lub go przeprosza, że nie wyjawi mu na razie dalszych losów bohatera. Np. Wiktor Woroszyński,

pozostając w zgodzie z konwencją tytułów powieści: *I ty zostaniesz Indianinem* czy *Cyryl, gdzie jesteś?* – tłumaczy się przed młodocianym czytelnikiem z zastosowania takiej właśnie formy przekazu, obnażając „ekshibicjonistycznie” tajniki warsztatu. Jest to zapewne symptom nowoczesności i próba świadomej „degradacji” dawnego poważnego snucia opowieści o przygodach w takich ikonach gatunku przygodowego, jak *Dzieci kapitana Granta* czy *Piętnastoletni kapitan* Julesa Verne'a. Zresztą, nie jest to metoda całkiem nowa; przecież bardzo poważni XIX-wieczni pisarze także nie stronili od autorskiego komentarza. Czymże byłby *Pan Tadeusz* bez ostatniego wyznania poety o swej „obecności” – 14-latka! – na uczcie zaręczynowej trzech par? A i Sienkiewicz nie wzdygał się zamknąć *Trylogii* dekonspiracją autora w słynnym stwierdzeniu, iż pisał tę rzecz *w niemałym trudzie* z konkretnym celem: *ku pokrzepieniu serc*, a w tzw. małej trylogii (*Stary sługa, Hania, Selim mirza*) kokietował czytelnika stylizacją jednej z głównych postaci (*Henryka*) na własny życiorys.

Oczywiście nowsza literatura dziecięca używa tych „ekshibicjonizmów” autorskich głównie w celach stylizacyjnych, czy parodystycznych. To balansowanie na granicy iluzji świata przedstawionego a otwartego przywoływania elementów autorskiego warsztatu jest zabiegiem dosyć ryzykownym, bo może wpłynąć na obniżenie chłonności dziecięcego rynku czytelniczego, oczekującego od dzieł literackich przede wszystkim wędrówki przez świat fikcji.

Nadto, analizując rozwój literatury dziecięcej w XX wieku, zwanym nawet *wiekami dziecka* – dla podkreślenia nareszcie podmiotowego traktowania jego osoby, trzeba też

odnotować realizację haseł politycznych – tych długofalowych i tych doraźnych. Widać to w podręcznikach szkolnych oraz tekstach im towarzyszących, np. w kolejnych numerach pism dziecięcych lub młodzieżowych (*Płomyzek, Płomyk, Wiarusek*). Wszystkie te materiały dydaktyczne eksponowały ważne rocznice państwowe i narodowe, np. w międzywojniu – Dzień Niepodległości (11 listopada), Konstytucji Trzeciego Maja, dni powstań – kościuszkowskiego, listopadowego, styczniowego, Dni Morza. Czasy powojenne, w sposób oczywisty zmieniły te daty. W okresie PRL czczono – także odpowiednimi tekstami literackimi adresowanymi do dzieci – święta państwowe – 1 maja (Święto Pracy), 9 maja (Dzień Zwycięstwa), 22 lipca (Święto Odrodzenia – rocznica powstania PKWN), 12 października (Dzień Wojska Polskiego – rocznica bitwy pod Lenino). Nadto były jeszcze, mocno eksponowane materiałem literackim, adresowanym do małego odbiorcy a przede wszystkim – wierszowanym, takie święta, jak – Dzień Nauczyciela, Dzień Górnika, Dzień Kobiet. Po transformacji – zmienił się, ze względów oczywistych, rejestr niektórych świąt. Np. powróciło przedwojenne Święto Niepodległości (11.XI), ustalono nowy Dzień Wojska Polskiego, a zarazem święto państwowe i kościelne (15 sierpnia – Wniebowzięcie NMP i cud nad Wisłą)), wyeksponowano Dzień Matki (26 maja), zaczęto obchodzić Dzień Ojca, Dzień Babci, Dzień Dziadka, a także pojawiły się, w ramach przemożnego wpływu z Zachodu – Walentyki.

W II Rzeczypospolitej a także po II wojnie rynek czytelniczy zapełniły specjalne zbiory tekstów literackich, adresowane do dzieci i nauczycieli, w celu wykorzystania

w pracy dydaktyczno-wychowawczej, zawierające utwory na każde z wymienionych i innych jeszcze świąt. Przywołajmy – dla przykładu – dwa takie zbiory: z lat międzywojennych: *Rok szkolny w deklamacjach okolicznościowych* (1936) oraz z roku 1982 – *Pegazem przez szkolny rok*.

Międzywojnie, okres euforii z powodu odzyskania niepodległości po ponad stuletniej niewoli, niezwykle obfitowało w produkcję literacką, nastawioną na małego i młodocianego adresata. W zbiorach tekstów na różne okazje znajdowały się gotowe propozycje wierszy – dla każdej znaczącej postaci. Z autopsji pamiętam te niektóre wierszyki, które przetrwały wojnę i na zebraniach szkolnych były wygłaszane np. z okazji imienin nauczycieli. Oto taki tekścik na imieniny pana kierownika szkoły, deklamowany indywidualnie lub zbiorowo (o trudnym do ustalenia autorstwie) przez kilkuletnie szkraby.

*Panie Kierowniku, na Twe imieniny,
Zdrowia, szczęścia i radości
Wszyscy Ci życzymy.
Składamy Ci dzisiaj życzeń tych tysiące
I z nas każdy daje Tobie serce swe gorące...*

Wielkie ilości tekstów powstawały też w II Rzeczypospolitej ku czci Józefa Piłsudskiego. Ich obfitość zaznaczyła się jeszcze bardziej po śmierci Marszałka. Wśród tych, na ogół standartowo panegirycznych utworów, pojawiały się niekiedy teksty wyspecjalizowanych w liryce dziecięcej poetów, jak np. – *Marszałek w niebie* Jana Brzechwy oraz *Na śmierć Marszałka* Anny Świrszczyńskiej.

Po roku 1945 etapy przemian politycznych nie pozostały bez wpływu na literaturę dziecięcą. W podręcznikach ukazywały

się czytanki o ojcowskim stosunku do dzieci Józefa Stalina; kult jednostki osiągnął apogeum ok. roku 1950; w okresie 70-lecia urodzin generalissimusa powstał poemat Władysława Broniewskiego *Słowo o Stalinie*, po paru latach skrzętnie wycinany ze zbiorów wierszy tego poety. Stalin zmarł w roku 1953, a w dwa lata później na XX Zjeździe KPZR Nikita Chruszczow w długim referacie obnażył część stalinowskich zbrodni. Potem nastąpił okres odwilżowy – 1956-1960, czasy Gomułki – do 1970 roku (tzw. mała stabilizacja), potem dekada Gierkowska 1970-1980, wreszcie czasy pierwszej i drugiej Solidarności (w międzyczasie stan wojenny od 13 grudnia 1981 do ok. 1982) 1981-1989, upadek PRL (1989). Od lat ponad dwudziestu trwa III Rzeczpospolita. Każdy z tych podokresów powojennej egzystencji Polski obfitował w twórczość dziecięcą – najnowszą i odtwarzaną z przeszłości.

Bestsellerem z lat ostatnich są *Przygody Mikołajka*. Pojawia się dalszy ciąg *Przygód*, spopularyzowany w wersji radiowej przez Jerzego i Macieja Sthurów. W roku 2009 ukazały się te *Przygody* na ekranie i w wersji książkowej. Bohaterem jest ośmiolatek, czyli chłopiec w młodszym wieku szkolnym. Kolejne edycje to: *Nowe przygody Mikołajka*, *Nieznane przygody Mikołajka* i wreszcie *Najnowsze przygody Mikołajka*, od 21 października do 6 grudnia 2012 roku czytane znów przez Jerzego Sthura w radiowej *Trójce*...⁵⁶

⁵⁶ Na podstawie wywiadu z Jerzym Stuhrem z dnia 4 X 2012 r. w radiowej *Trójce*. Jak oświadczył wówczas znakomity aktor i reżyser – jest to nawiązanie do czasów, kiedy poprzednie *Przygody Mikołajka* czytał z synem Maciejem.

Obecnie czytanie dzieciom, a następnie – przez dzieci, nabywa nowego kontekstu. Dziecko niespełna dwuletnie zaczyna dzień od obejrzenia bajki – w telewizji lub w komputerze. To – obok czytania książeczek przez mamę (babcię); gorzej, jeśli zamiast czytania. Na szczęście dużo trzylatków (a nawet dwu- i pół- latków), przynajmniej w mieście, trafia w ręce wykwalifikowanych nauczycielek przedszkola⁵⁷. W każdym razie – w przedszkolu pod okiem fachowych sił pedagogicznych zaczyna się drugi etap eksponowania literatury dziecięcej. Ten okres – 3-6-latka jest bodaj najważniejszy w jego życiu; on pozwala naprawdę być lub nie być szczęśliwym dzieckiem, małym – pełnym człowiekiem, jeśli dzieciństwo będziemy traktować jako oddzielną wartość, a nie tylko jako etap ku dorosłości.



⁵⁷ Ponad półwieczne upowszechnienie wychowania przedszkolnego nie nauczyło społeczeństwa używać terminu – *nauczycielka przedszkola*. A tak właśnie nazywa się pedagogiczne stanowisko pracy w przedszkolu. Popularnie używa się terminu „przedszkolanka”, która to nazwa jest deprymująca, a nawet obraźliwa. Ale cóż począć na nawyk językowy, czy raczej nazewnicy. Mówić *nauczycielka przedszkola* – to „za długo”, a w mowie żywej dąży się do skrótów, które, zwłaszcza obecnie, w czasach wiecznego pędzenia (za czym i po co?, ale takich pytań się na ogół nie zadaje!) jest nazwą dwuwyrazową – nieporęczną, za długą. Zresztą to margines rozważań, to kolejna „impresja” dziadka...

Część druga: *Poradnik metodyczny*

Przykład analizy tekstu poetyckiego

Antologię i opracowanie wybranych wierszy dziecięcych poprzedzamy wzorcową analizą kontekstualną wybranego tekstu poetyckiego (dla dorosłych) do ewentualnego wykorzystania w pracy dydaktycznej, ale też dla poszerzenia pola analitycznego, które w czytaniu zamieszczonych poniżej tekstów dziecięcych jest celowo ograniczone ramami poradnika metodycznego, mającego spełniać funkcje służebne w pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi przedszkolnymi i wczesnoszkolnymi.

Analizie poddano wybrany wiersz Czesława Miłosza. Zastosowane tu narzędzia badawcze mogą być – w pewnym stopniu – przydatne do odczytywania każdego utworu poetyckiego. Rzecz jasna, w propozycjach metodycznych dotyczących wierszy dziecięcych – ze zrozumiałych względów – nie będą one preferowane. Dociekliwy czytelnik może jednak skorzystać – w zaproponowanych w tej książce przykładach (lub i poza nimi) – do szerszego, wielopłaszczyznowego oglądu tekstów poetyckich, z zastosowaniem wybranych stylów odbioru.

Czesław Miłosz: *Bramy arsenału*

Bramy arsenału to wiersz opublikowany w tomie *Trzy zimy* z 1936 roku.

Oto tekst:

Bramy arsenału

*Czułe zwierzęta wierne, milcząc, ze spokojem
Obszar parków śledziły, mrużąc lekko szpary
swoich oliwnych oczu. Posągi zbierały
liść kasztanów na głowy i z kamiennym zwojem
praw dawno przemienionych albo śladem miecza
szły, oblepione nowych jesieni wawrzynem
nad wodę, gdzie okręciik papierowy płynął.
Spod ziemi rośło światło, zimny blask przeświecał
przez sierść czujnie leżących zwierząt przegowaną,
przez piwnice budowli zbryzganych dnia pianą,
I widać było skrzydła drzew, lecące w dymie.*

*Płomieniu, o płomieniu, muzyki olbrzymie
rozlegają się, wieczny ruch zamąca gaje,
z rękami związanymi, konno, na lawetach,
pod nieruchomym wichrem, to na niemych fletach
dmący, krążą podróżni, mijając się kołem,
ukazując nawzajem usta mrozem skute,
wykrzywione w wołaniu, albo brwi rozprute
mądrością, albo palce szukające żeru
w piersi odartej z wstążek, sznurów i orderów.*

*Szum burzliwy, huk fali, fortepianów wianie
Odzywa się z przepaści. Tam, czy stada brzoź
dzwonią w drobne obłoczki, czy gromady kóz
białe brody nurzają w pieszczotliwym dzbanie*

*zielonego wąwozu, czy może zastawy
grają strumieniem dolin pogodnej orawy
i jadą pełne wozy, wieczór mając z boku,
a dogasają rżyska, śmiech ludzi, chrzęst kroków?*

*Ogrody lunatyczne, snów głuchych mocarstwa,
z sercem dobrym przyjmijcie tę, która przychodzi
ze świata, gdzie wyrasta wszelka piękność żywa.
Chociażby marna była, zebranego garstka
popiołu, na niedługie jak lot słońca trwanie
weźcie ją, niech miłości nigdy nie przyżywa.*

*W siną dalekość alei, w połyski pochodów
dąży, nie znając głębi zamglonych ogrodów,
młoda kobieta, oczy przesłaniając ręką.
Zwierzęta obracają pyski znad trawników
i brodacz stróż kłusuje na krzywym koniku,
na złotej strzale niosąc cięciwę napiętą.*

*Żwir pod stopą, w fałszywej stąpającą ciszy,
szeleści i kłęb włosów kasztanowych spływa
z czoła podniesionego jak mała planeta.
Srebro sączy się w usta, lęk rumieńce ściera,
piers stężała w dwa sople niespokojnie dyszy,
blask tnie. Od światła wszystko, co żywe, umiera.*

*Suknie spadną zetlałe, krzak włosów zgorzeje
i brzuch goły odsłoni jak koło z mosiądzu,
uda ruchliwe odtąd marzeniem nie rządzą,
nagie i czyste dymią jak rude Pompeje.*

*A jeśli dziecko zrodzi się z tej krwi słowiańskiej,
patrzac bielmem, łbem ciężkim na stopnie potoczy
i z czworgiem łap w powietrzu w dzień będzie i w nocy
spać jak koń martwy w runi wypalonych pastwisk.*

*Korowody i wieńce zaplotą się na niej,
Wieczór ciernie cieniste położy na czoło,
i takie będzie wieczne burz odpoczywanie,
z ręką, sypiącą ziarno garbatym aniołom.*

*Tocząc żółte obręcze, żaglowe okręty
naładowane wojskiem blaszanych żołnierzy
niosąc, szli chłopcy z placów, deszczyk padał świeży
i śpiewał ptak, a chmurką na dwoje przecięty
księżyc wschodził powoli. Oczami mokrymi
jeźdźcy patrzyli prosto na zachód. Psów rody
goniły się na klombach. Nad złotawe schody
siadali zakochani. Spokój był na ziemi,
tylko orkiestra, w zmierzchu zanurzona wrota,
milkła w długiej ulicy i na żywo płotach
stygły krzaki mimozy kłaniając się nocy⁵⁸.*

Paryż, 1934

Dla celów analitycznych podejmiemy próbę odczytania wiersza w różnych stylach odbioru⁵⁹.

Zacznijmy od spojrzenia na tekst w **stylu mimetycznym**, czyli punktując podobieństwo obrazów poetyckich do świata realnego.

Oto „sygnały rzeczywistości” następujące w porządku linearnym:

- wieczorny park jesienią; w nim posągi zwierząt; w pobliżu
 - tafła wody, po której pływa *okręci*k papierowy
- *zimny blask*, wydobywający się *spod ziemi*; być może blask wschodu księżycy,

⁵⁸ Cz. Miłosz, *Bramy arsenału*. W: tenże, *Poezje*. Warszawa 1988, s. 12-14.

⁵⁹ M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru*. W: *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977, s. 116-137.

- dymiące w wieczornych oparach drzewa,
- dziwna zbiorowość ludzka, bezładnie splątana, skłócona, wyczerpana jakąś klęską (apokalipsa?),
- nagła antyteza: w rozpadlinie czy wąwozie *gromady kóz*, pluskający *strumień*, *śmiech ludzi*, *chrzęst kroków*, stukot *pełnych wozów* (sielanka?); być może jakieś festynowe obchody,
- tajemnicza postać kobiety przemierzającej aleje parku,
- pojawienie się dziwnego parkowego stróża,
- śmierć kobiety-matki,
- potencjalne narodzenie się dziecka Słowianki,
- wschód księżyca przy *świeżym deszczu*,
- widok smutnych jeźdźców zapatrzonych na zachód,
- znaki powrotu „normalności”: obrazy dziecięcych zabaw (toczenie obręczy, ustawianie blaszanych żołnierzy), widok gromady psów goniących się po parkowych klombach, pojawienie się w parku zakochanych par,
- akcent końcowy: odmaszerowująca przyległą do parku ulicą orkiestra.

Ów zabieg zestawienia rekwizytów ze świata realistycznego, „uwzględnionych” w tekście, jest punktem wyjścia do analizy dostrzegającej w utworze nieustanną obecność autora. Zatem – do odczytania wiersza w **stylu ekspresyjnym**.

Miłosz pisał omawiany utwór w Paryżu w 1934 roku. To był już drugi pobyt poety w kulturalnej stolicy Europy. Codziennie niemal, jak to odnotowano⁶⁰, młody stypendysta

⁶⁰ R. Gorczyńska, *Paryże Czesława Miłosza. W rocznicę śmierci poety*, „Przegląd Polski” (Nowojorski Tygodnik Kulturalny), 12 sierpnia 2005.

przechodził przez Ogród Luksemburski. Mógł ów widok odciśnąć w jego świadomości uogólnienie twórcze, zrealizowane następnie w *Bramach arsenau*. Skład broni, wyważenie jego bram i uzbrojenie się tłumu – to już reminiscencje charakterystyczne dla polskiego twórcy i polskiego czytelnika. Spacer po Ogródzie Luksemburskim wywołuje w wyobraźni inne miejsce, brzemiennie w wydarzenia polityczne. Przypomina się noc w Parku Łazienkowskim, noc nieudanego zamachu na Wielkiego Księcia Konstantego 29 listopada 1830 roku. Ale w Paryżu mogło powstać jeszcze inne skojarzenie: tu, w Bibliotece Arsenau, pracował przecież Mickiewicz, po usunięciu go z uniwersytetu, a przed skierowaniem na misję wschodnią. A rok 1934, czas powstania utworu, to rok szczególny. To rok stulecia wydania *Pana Tadeusza*. To zarazem okres jubileuszowej edycji poematu i powstania, dziś już legendarnej, pracy Stanisława Pigonia: „*Pan Tadeusz*” – *wzrost – wielkość i sława*.

Tymczasem „idźmy śladem” autora *Bram arsenau*. Oto zbliża się do Ogródu Luksemburskiego i przecina park. Zainteresowały go posągi, zasypane jesiennymi liśćmi kasztanów. Wydaje się, że te kamienne zwierzęta patrzą w kierunku stawu, na którym jakieś dziecko zostawiło papierowy okręcik. Poeta ma 23 lata. Jest w wieku belwederczyków. Dziwnie wyglądają kamienice przy zmierzchu, który rozświetla blask wschodzącego księżycyca. Park, jak się rzekło, podobny jest do Łazienkowskiego. Można by też znaleźć w apostrofie do *płomienia* nawiązanie do konkretnego wydarzenia historycznego. Wybuch pożaru miał być wszak dla spiskowców, sygnałem do ataku. Druga grupa powstańców podpaleniem

starego browaru na Solcu miała bowiem „poinformować” o rozpoczęciu walki, w tym szturmie właśnie *bram arsenału*. Sygnał nie zadziałał, pożar bowiem ugasiła straż ogniowa... Oto groteskowy, nieszczęśliwy znak przyszłej klęski. *Płomień*, dymiące drzewa, kołujące postacie, to może być obraz upadku powstania, ale w tekście młodego katastrofisty – także obraz klęsk ludzkości i kryzysu wartości. Zamierają zatem w wyobraźni podmiotu elementy sielankowe (*flety* stają się *nieme*), a złowroga muzyka ogromnieje i towarzyszy niesamowitemu spektaklowi pogromu głównych aktorów obrazu – *mędrców* (tu np.: przywódców) i żołnierzy. W przepaści słychać najpierw niesione wichrem dźwięki *fortepianów*, potem ludzkie śmiechy i *chrzęst kroków*. To obraz – nieudanej zresztą – próby odrodzeńczej.

Następnie autor-podmiot kreuje się na demiurga lunatelycznego obrazu. Wkroczy do niego niezwykła postać kobieca. Wzbudza ona zainteresowanie zwierząt-posągów i dziwnego strażnika (nocnego stróża!), który odgrywa też rolę wypuszczającego strzałę Amora. Kobieta stąpa niepewnie po zwirowanej ścieżce parku. Cisza jest podejrzana. Bohaterka kroczy z podniesioną głową, ale czegoś się lęka. Ten dziwny blask, zapewne księżycowy, srebrem ogarnia najpierw jej usta: *blask tnie; światło*, zamiast ożywiać – unicestwia. Rozpad bohaterki czyni autor skutkiem nieoczekiwanego pożaru: *suknie* stają się *zetalale*, *włosy* – płoną, ciało dymi jak zasypane płynem wulkanicznym starożytne miasto. Autor decyduje się teraz na warunkowy tok opowieści. Dowiadujemy się tedy, że być może zaistnieje potomek tej Słowianki. Ale potomek niezwykły, konsolidujący w sobie wszelkie skutki dziejowej katastrofy

narodu i klęsk ludzkości: dziecko otrzymuje złowieszczą postać zwieroczkłoupiora. Ale przedstawiona następnie wizja grobu Słowianki łączy się już z obrazem odpoczynku po dziejowych burzach. Ofiara będzie bowiem skarbnicą ziarna dla przyszłych pokoleń. Nie całkiem doskonałych, obarczonych bowiem *garbem* dziedzictwa. Otworzy im wszakże *bramy arsenału* możliwości; czy jednak z nich umiejętnie skorzystają? Mają w sobie bowiem coś z anielskości (ślad Bożej ręki), ale też dźwigają diabelskie brzemie – doświadczeń, prześladowań, klęsk, ludzkich i narodowych kompleksów.

Ale na koniec autor (dostrzegamy wówczas jego nieco sarkastyczny uśmiech!) da szansę odrodzeniu się codzienności: Niech przyszłe pokolenia *chłopców* bawią się: *obręczami, okręcikami, blaszanymi żołnierzami*. Niech niezniszczalna przyroda zaprezentuje się w śpiewie ptaków i we wschodach księżyca. Ale nie da się wyciąć wspomnień przeszłości. Pozostanie jej ślad, jak dźwięk odmaszerowującej orkiestry – po wieloletnich bojach.

Czytając tekst w **stylu mitycznym** można dopatrzeć się w nim jakiegoś tonu panteistycznego. Bogiem staje się tu bowiem nieustanna zmiana. Mityczność tego zjawiska, jego ponadczasowy charakter sygnalizują liczne informacje, wspierające tę zasadniczą o *wiecznym ruchu*. Cały zespół obrazów poetyckich ma charakter niezwykle dynamiczny. Wymieńmy tu niektóre z charakterystycznych sygnałów tej dynamiki, odnoszące się do różnych czasów „akcji” – i tej realistycznej, i tej onirycznej: *posągi szły, światło rosło, okręcik płynął, krążą podróżni, jadą pełne wozy, dąży młoda kobieta, stróż kłusuje, srebro sączy się, suknie spadną itd.* Na ów bezmiar ruchu

nakłada się, po apokaliptycznym obrazie potencjalnych narodzin potomka, czas zasłużonego odpoczynku. Nie ostatni to jednak obraz tworzenia, zanikania i regeneracji. Finalna bowiem strofa to powrót z wyobraźni onirycznej do rzeczywistości. Pojawia się mit spokoju i sygnał żywotności matki natury. Po walkach, burzach oraz martwej ciszy odpoczynku – powraca życie. Katastrofista pokazuje ludzką twarz pogodzenia się z porządkiem świata. Wydaje się, że zagładę przemógł na koniec mit witalności, tu sygnalizowany zwrotem o odrodzeniu się *rodów* – ludzkich i zwierzęcych. Dodajmy, że mit zwierząt jest znany od starożytności. Były one uosobieniem tajemniczości i demonizmu; działały bez wątpienia na człowieka – dobrze lub źle. W *Bramach arsenału* pojawiają się one w kilku miejscach, jako zakłute w pomniki świadkowie toczącego się koła historii, następujących po sobie w zagadkowej powtarzalności wieczorów i świtów. Mają багаż doświadczeń; znają obrazy przeszłości, ale też patrzą na wydarzenia teraźniejsze. Obserwują ludzi; są im bliskie – *czułe* i *wierne*. Jak w starożytności, patrolują człowieczeństwo. Potomek krwi słowiańskiej zachowuje się jak zwierzę; duch „wpuszcza” do jego istoty naturę. Na koniec pojawiają się zwierzęta ze współczesności. To już nie pomniki, nie czułe i wierne „świadki”, ale manifestacja żywotności: *Psów rody gonili się na klombach*.

W nieodległej czasowo, a i wchodzącej do tego samego tomiku (*Trzy zimy*) *Elegii* mamy trochę podobny nastrój i jakby te same *dobre zwierzęta*, współlistniejące z porządkiem natury, od której niewiele uczy się człowiek.

Zacytujmy ten trzywrotkowy wiersz:

*Ni zapomnieniem wiecznym, ani pamiętaniem,
mgłą gór, ni stolic wrzawą świat nie uspokoi.
Aż po latach bojowań krzyż albo i kamień,
i ptak zaśpiewa na nim jak w ruinach Troi.*

*Miłość, jadło, napoje towarzyszą w drogach,
ale nie ku nim bystre zwróciły się oczy.
Ciężkie, senne powieki światłość pali sroga
i czas ostrzega cicho, nim ciało przekroczy.*

*Dobre zwierzęta wierne, ludzie krótkotrwali
Szarpią na próżno ręce skrzepłe w zachwyceniu.
A z ziemi głos powstaje: potomku nasz, cieniu,
Czyżbyśmy darmo ciebie tak długo wołali?⁶¹*

Paryż, 1935

Tak to wygląda człowiek wobec upływu czasu. Wobec potęgi historii, która przemawia wydatnie dziejami znaków do dziś niezniszczalnych: krzyża i kamienia. Sposób egzystencji ludzkiej nie jest tu istotny. Istotne są te, pojawiające się przez wieki, czytelne sygnały, niosące przesłanie dla następnych pokoleń i kultur – ostrzeżenia dla potomków, niestety lekceważone.

Ale wróćmy do „czytania mitycznego” *Bram arsenалу*.

Druga zwrotka rozpoczyna się powtórzoną apostrofą do *płomienia*. Poprzedza ją obraz uskrzydlnych drzew – *lecących w dymie*, poddanych dwu żywiołom – powietrzu

⁶¹ Cz. Miłosz, op. cit., s. 17.

i ogniovi. Pojawiający się też żywioł wodny pogłębia skłonność czytelnika do odczytywania tekstu w stylu mitycznym. Posągi, znaki czasu i historii kierują się nad wodę. Wystąpi ona jeszcze jako hucząca *fala*, i jeszcze raz jako *strumienie*. Jak u Talesa z Miletu, jest to woda życiodajna i życiu nieodmiennie towarzysząca. To na wodzie pojawia się ślad obecności *homo ludens*, genialnie skonstrastowany z rolą człowieka w historii, o czym jeszcze będzie mowa. Bo w dziejach ludzkość pozostawiła przekłety odcisk, wypaczając zasady z kamiennych tablic, posługując się *mieczem*, czyli „prawem” siły.

Gdyby usiłować dopatrzeć się w tekście **alegorii**, można by założyć, że wiersz jest obrazem ludzkości w jej pochodzie ku katastrofom i nieustannym próbom ich przewycięzania – obejmującym narody i jednostki ludzkie. Katastrofizmu, który zostanie jednak pokonany przez witalność natury, w tym – ludzkości, jako jej przynależnego gatunku.

Poszukiwanie czystej alegorii w analizowanym utworze byłoby jednakże uproszczeniem. Więc spróbujmy odczytać tekst w **stylu symbolicznym**.

W świadomości Polaków *Bramy arsenału* będą się kojarzyć, jak to już zaznaczono, z patriotycznym zrywem uciemiężonego narodu. Tak też wieloznacznie, symbolicznie apeluje do świadomości odbiorcy i obraz z drugiej zwrotki, gdzie z *rękami związanymi* pojawiają się jeńcy, pozbawieni insygniów wojskowych i *orderów*.

Zestaw znaków symbolicznych składających się na obraz zbiorowości dotyczy przede wszystkim jednak każdej jednostki. To symboliczny obraz pascalowskiego losu człowieka

zamkniętego w piwnicy życia. W walce o zatrzymanie czasu i kształtowanie przestrzeni stawia się pomniki. Mogą to być pomniki zwierząt. Bo człowiek wychowany jest – jak w biblijnym raju – wśród przyrody. Na te kamienne posągi pada cień historii. Mijają wieki, zmieniają się prawa, przemijają wojny. Czym jest poszczególny epizod dziejów zwany ludzkim życiem? *Papierowym okręcikiem* miotanym przez fale egzystencji. Oto i podskórna wymowa tego tekstu literackiego.

Park, jako powrót do utraconego raju, zdawałby się miejscem ciszy, gdyby go nie burzyła wyobraźnia podmiotu mówiącego. Obrazy nakładają się jak we śnie; adresowane są do różnych zmysłów: oglądając przestrzeń „akcji” słyszymy *muzyki olbrzymie, wołania*; zmysł wzroku, ale i dotyku porażają nam *palce szukające żeru w piersi*. Ludzie kotłują się w przestrzeni – zmarznięci, krzyczący, zmęczeni mądrością i walką. W kolejnej zamieci dziejowej widać – i słyhać – *fortepianów wianie*; jest to dla czytelnika obraz budzący natychmiast skojarzenie z – jak to określił Norwid – *sprzętem podobnym do trumny*, wyrzuconym z mieszkania Chopina na Krakowskim Przedmieściu w przededniu powstania styczniowego. A może dochodzą nas dźwięki *Etiudy rewolucyjnej*?

Strofy – druga, trzecia i czwarta – to domena wyobraźni onirycznej, którą podmiot operuje symbolicznie: W płomieniach słyhać głośną muzykę, wszystko maści ruch w wyśnionych gajach. Przemierzający ów obszar, *podróźni*, bezwolni, jadą *konno*, ale i *na lawetach*⁶²; krzyk owych bohaterów i mędrców – zamiera na ich ustach (*mrozem skutych*).

⁶² Wiadomo, że na lawetach armatnich wozi się zasłużonych umarłych.

W trzeciej strofie sen się rozwija: W *szumie burzliwym*, w odgłosie huczącej *fali* otrzymujemy dziwny obraz przepaści: byłaby to Arkadia? Dużo tu obrazków jak z poezji bukolicznej, jak z sentymentalnych opowieści: *stada brzoź, drobne obłoczki, gromady kóz, zielony wąwóz, strumień*; wreszcie: obraz dobrobytu i radości: *pełne wozy, śmiech ludzi*. Ale całość opatrzona znakiem zapytania... Dziwna to jakaś Arkadia; sielanka łamie się tu z apokalipsą. Nad „przepaścią spokoju” unosi się duch katastrofizmu.

W następnej strofie symbole układają się w kształt przygotowania do jednostkowej tragedii. W dalszym ciągu poetyckiej wypowiedzi pojawi się bowiem jej indywidualna bohaterka – *młoda kobieta*. Wniesie tu *piękność*, choć w istocie zamieni się w proch. Jej duszy trzeba dać to, czego człowiek wciąż *przyzywa* – miłości. Niech więc ją przyjmą *lunatyczne ogrody*.

Kolejna zwrotka robi wrażenie realistycznego opisu. Ale przy głębszej lekturze okazuje się, że symbolika i tu ma miejsce. *Młoda kobieta* nie zna bowiem scenerii, w której się znalazła. Wpatruje się w nieznaną dal, *oczy przesłaniając ręką*. Mityczne zwierzęta ożywiają się na jej widok. Pojawia się też *brodacze stróż*, konno i to ze *złotą strzałą*. To jakby krzyżówka Centaura z Amorem⁶³. A ta kobieta to może symbol Polski czy Słowiańszczyzny? A może to Matka-Polka⁶⁴? W każdym razie – postać i zagadkowa, i demoniczna... Rozpada się

⁶³ Zob.: J. Olejniczak, *Bramy arsenału Miłosza*, W: *Słownik literatury polskiej*, Red. nauk.: M. Piechota, M. Pytasz, P. Wilczek, Katowice 2006, s. 629.

⁶⁴ Zob.: Z. Zarębianka, *Obrazy przeszłości w międzywojennych wierszach Czesława Miłosza*, *Recogito* 30 (<http://WWW.recogito.pologne.net/recogito-30/dookoła.htm>), s. 2-4.

w symbolicznym całopaleniu jak wybuch wulkanu. Przecież może jednak być matką. Taka jest potencjalność obrazu. Może urodzi się z niej dziecko – z *tej krwi słowiańskiej*, Matki-Polki – z dzieł Mickiewicza, z obrazów Grottgera, a może zapłodnionej przez popioły bohaterów Rozy Wenedy z dramatu Słowackiego? W każdym razie będzie to dziecko naznaczone dziwnym piętnem zwierzęcości, znamionującym nieustanny kierunek powrotu każdego życia – do matki-natury. Na pewno nie będzie to *wskrzესiciel narodu*; to raczej antyteza bohatera z *Widzenia księdza Piotra*. Choć nastrój tajemniczości, grozy zbliżony jest do kolorytu arcydzieł romantycznych, do *Dziadów* Mickiewicza w szczególności.

Otrzymujemy też symboliczny obraz grobu tej Matki-Słowianki i jej testamentu, a właściwie pozagrobowej „działalności”. Będą w nim znaki cierpienia, jak stygmaty raniących czoło cierni. Ale też pozostanie funkcja karmicielki: *sypiącej ziarno* – podkreślmy to znowu – całym pokoleniom, *aniółów*, ale obciążonych garbem niemocy i klęsk.

Ostatnia zwrotka rozpoczyna się długim, ciągnącym się przez niespełna cztery wersy, zdaniem wieloczłonowym, którego kolejnymi podmiotami są: *chłopcy*, *deszczyk*, *ptak*, *księżyc*.

Ów pierwszy człon wypowiedzi zdawałby się nawiązywać do motywu *papierowego okręcika* ze strofy pierwszej. Będzie o tym jeszcze mowa przy próbie ludycznego spojrzenia na tekst. Ale to tylko poetycki pozór, kolejna rozbudowana metafora... Bo wyraźnie nie chodzi tu tylko o chłopięce zabawy. Niegdysiejsi *chłopcy* są już *jeźdźcami*. Oni najwyraźniej płaczą i *patrzą na zachód*. W tej metaforze mieści się bogata treść symboliczna. Zapatrzenie na Zachód owocowało nie tylko

modą. Jeśli pociągnąć nieco dalej wątek polityczny związany z rewolucją (tak ją nazywano!) 1830 roku, to przypomina się liczenie na interwencję państw zachodnich; oczekiwanie bezcelowe, ale brzemiennie w skutki polityczne, pozytywne, lecz – niestety! – nie Polski dotyczące. Bo przecież wiadomo, że rewolucja polska pośrednio uratowała powstanie belgijskie.

I skok z historii do teraźniejszości. Na miejsce dramatu wchodzi współczesna codzienność: *rody psów* i pary zakochanych. W parku naszpikowanym monumentami, dziełami, w końcu, rąk ludzkich znów triumfuje natura. Po wojnach przychodzi spokój. Zostaje jednakże sygnał wydarzeń historycznych: odchodząca w zmierzch orkiestra. Scenerią wydarzeń tego ostatniego aktu są *żywoploty z krzaków mimozy*, układających się do snu. Te zachowują się niezmiennie, niezależnie od ułomności tych, co to starają się uczynić ziemię sobie poddaną.

Gdybyśmy spojrzeli na wiersz w **stylu estetyzującym** i zaproponowali konkretyzację respektującą jego odczytanie w kategoriach np. ludycznych, można by się rozkoszować chwytami stylistycznymi. Cóż za znakomita animizacja zwierząt – posągów! Są nadal *czule i wierne*. To na ich oczach – tyle już widziały! – rozegra się dziejowy, kolejny dramat. By jednak uniknąć wyłącznie monumentalizacji obrazu – wprowadza się element najzupełniej ludyczny – tylekroć wymieniany w analizie *okręcik papierowy*, igrający na parkowym stawie. Kunsztem języka i wyobraźni jest też obraz wzrostu światła – od dołu, jakby wbrew naturze; dzień osiada, ale pojawia się światło – zapewne księżycowe; to *zimny blask*, przy którym jeszcze powoli wygładza się i ucicha dzienny ruch (przedmioty są *zbryzgane dniami pianą*; drzewa jakby *lecą*

w *dymie*). Tak został wytworzony „smak” wieczoru. Ale podmiot, jak wiemy, rozrywa ten spokojny obraz. Najpierw przez apostrofę do płomienia. Potem przez uruchomienie wyobraźni – skrzyżowanej, bo realistycznej i onirycznej. Luna – księżyc – jest wciąż patronem tych obrazów. Metafora *piękności żywej*, która wszak się stanie (może stać!) *garstką popiołu*, czas odmierzany *lotem słońca* – zapowiada naszą przygodę z bohaterką. Kobieta młoda, piękna, o *kasztanowych włosach*, pojawia się – i już oczekujemy jakiejś manifestacji erotyzmu. Nic bardziej mylnego. Owszem, być może, to jest potencjalna matka. Ale kobieta zaraz się spali, rozsypie; jeśli zaś będzie mieć potomka – to niezwykle zagadkowego.

Ostatnia strofa programowo zachęca do uruchomienia odbioru ludycznego. Byłoby tak do końca, gdyby nie to zdanie o płaczących jeźdźcach spoglądających na zachód. Bawimy się z chłopcami – jakby z Placu Broni, bawią nas, a w każdym razie mogą wprowadzić w dobry nastrój widoki zakochanych par zawsze ciągnących do parku, czy psich rodów, odprawujących gonitwy po *klombach*. Uśmiech, nieco ironiczny, narratora to jednak uśmiech przez łzy. Odnosi się do każdego spokoju na tej ziemi, noszącego – paradoksalnie – zarzewie nowych zmagania i upadków.

Czy ten wiersz można by było wykorzystać dla celów np. moralizatorskich, w służbie jakiejś bliżej sprecyzowanej idei? Czy można go zatem odczytać w **stylu instrumentalnym**? Chyba – gdyby się dopatrzeć w nim elementów kontestacji, np. ówczesnej władzy. Miłosz należał wówczas do poetów lewicujących. Zresztą cały zespół „Żagarów” miał takie nachylenie. Poeta daleki był od pompatyzmu hucznie obchodzonych w międzywojniu rocznic narodowych. Mógł

niewielko pokpiwać z tromtadracji rocznicowych obchodów z *korowodami i wieńcami*, był bowiem raczej po stronie tych, którzy odczuwali wybuch niepodległości jako radość „z odzyskanego śmietnika”, jak to aforystycznie określił Kaden. Więc może nie będzie nadużyciem, jeśli w omawianym wierszu dostrzeżemy i polemiczne akcenty? Gałczyński, kwadrygant i satyryk, pozwalał sobie na kpiny z władzy w rodzaju *Zimy z wypisów szkolnych*; katastrofista Miłosz operował dystansem oszczędniej i dostojniej. Przecież jednak finałowi tego arcytekstu nie odmówimy, jak to już kilkakrotnie sygnalizowano, akcentów ironicznych, czy choćby pewnej aury ironizującej, która zawsze się pojawia w momencie zderzenia dwóch przeciwstawnych kategorii estetycznych: wzniosłości i przyziemności.

Jako podsumowanie niniejszego odczytania, przytoczmy spostrzeżenia Józefa Olejniczaka, autora przywołanej już interpretacji *Bram arsenału*, będącej celną próbą uogólnienia szczególnych wartości tego tekstu poetyckiego:

Ten utwór jest bodaj pierwszym w całej twórczości Miłosza, w którym wyartykułowany jest najważniejszy dramat, jaki się w niej stale toczy – dramat niepogodzenia człowieka z niszczącą siłą historii, przemieniającej się w momencie współczesności w tradycję, znajdującą z kolei groteskowy wyraz w obyczaju i obrzędzie społecznym. A także dramat i trud odnajdywania w tak rozpoznanym (a może raczej: przeczytym) świecie roli dla poety i poezji, roli dla indywidualnej wyobraźni⁶⁵.

⁶⁵ J. Olejniczak, op. cit., s. 630.

Czytanie wierszy dziecięcych

1. Maria Konopnicka, *Dzień dobry* (z cyklu: *Co słonko widziało*)⁶⁶

*Zaszumiąło nasze pole
Złotą pieśnią zbóż,
Wschodzi, wschodzi śliczne słonko
Wśród różanych zórz.*

*Wschodzi, wschodzi złotą drogą
Na ten ciemny las,
A skowronek z gniazda leci,
Piosnką budzi nas.*

*Dobry dzień ci, wiosko miła,
Drogi domku ty!
I wy, świeżo rozkwitnione
Pod okienkiem bzy!*

*Dobry dzień wam, dobrzy ludzie,
Co idziecie w świt
Z jasną kosą na ramieniu,
Miedzą wpośród żyt!*

*Dobry dzień wam, lasy ciemne,
Stojące we mgle,
I ty, mały skowroneczku,
Co zbudziłeś mnie!*

Mamy do czynienia z wierszem dziewiętnastowiecznym. Pachnie myszką, nie łudzmy się. Dla dzieci, na codzien

⁶⁶ M. Konopnicka, *Co słonko widziało*. W: *Lektury w klasie I*. Pod red. Anny Heine, Wrocław 2008, s. 38-39.

przywiązanych do komputerowego obrazu świata, zmieniającej się w nadzwyczajnym tempie mody, ta wierszowana opowieść Konopnickiej może być nudna. Na szczęście zachwyty nad pięknem przyrody jest na ogół wkomponowany w ludzką świadomość, a dziecko to dojrzały człowiek, choć nie zawsze bezpośrednio wyrażający swe doznania. Cały cykl zatytułowany został *Co słonko widziało*. Wiadomo, że słonko może widzieć wszystko. Ale Konopnicka wybrała problematykę wiejską. Wiązało się to z jej doświadczeniem egzystencjalnym. Zanim została uznana za wielką pisarkę i otrzymała, jedyna, obok Sienkiewicza, dar od narodu w postaci posesji w Żarnowcu (Sienkiewiczowi, jak wiadomo w podobny sposób ofiarowano Oblęgorek) przez wiele lat z szóstką dzieci zamieszkiwała na wsi. Trud wychowywania dzieci (kształcenie ich wyobraźni, zaspokajanie potrzeb, rozwijanie umiejętności) był jej znany z autopsji; kłopotów wychowawczych nikt jej nie musiał przybliżać. Przeżywała je sama. Los dzieci wzruszał ją szczególnie i to nie tylko dzieci wiejskich, ale także zamieszkujących w miastach, o czym już była mowa.

Wracając do utworu zatytułowanego *Dzień dobry* – mamy tu do czynienia z modelowym wierszem dziecięcym (a nie „dla dzieci”), projekcją dziecięcej wyobraźni, która znakomicie współgra z doznaniem człowieka dorosłego. Przypatrzmy się sensom w układzie linearnym: Jest lato, słyszymy szum zbóż, nadszedł moment wschodu słońca. Użyta już w tytule zbioru i wielokrotnie w nim – także w analizowanym wierszu – forma *słonko* – to oczywiście znamieny atrybut stylu dziecięcego. *Różane zorze* – to już zwrot poetycki, bardzo celnie dobrany na odmalowanie barwy horyzontu w tym pięknym momencie dnia, w chwili wschodu słońca. Druga zwrotka to ciąg dalszy

opisu tego momentu. W tle widzimy las, dotąd *ciemny*, kontrastujący z rozjaśniającym się niebem. I pojawia się świat żywy – *skowronek*, śpiewający zawsze w locie, pierwszy świadek wędrówki *słonka*. On budzi ludzi, tych, którzy chcą lub powinni wstać o wschodzie słońca. Następnie obraz się w sposób przemyślany zawęża. Z perspektywy wschodzącego *słonka*, bo pamiętajmy, że to ono wszystko *widzi*, pojawia się *wioska, domek, ludzie*. Sielankowy obraz osadzony w realiach wiejskiej codzienności. Ale trzy następne zwrotki mają już odmienną formę. Dotychczas mieliśmy do czynienia z opisem sytuacyjnym, teraz jest seria powitań. I to powitań odnoszących się do różnych pór życia wiejskiego.

Tytułowy motyw *Dzień dobry*, pojawia się – w konfiguracji odwróconej – *Dobry dzień* – trzykrotnie. Podmiot mówiący, jednoczący własną wypowiedź z opinią ogółu – nadawcy dziecięcego – pozdrawia najbliższe otoczenie: *wioskę miłą, drogi domek, rozkwitnione bzy, dobrych ludzi* – *kosiarzy, lasy ciemne*, widać okalające tę wieś, i *małego skowroneczka*, tego samego, który odezwał się wcześniej w pierwszej chwili dnia.

Autorka decyduje się na zmianę pozycji narratora lirycznego. Przemawiając dotychczas w imieniu zbiorowości (*nasze pole, budzi nas*) przechodzi na ton osobisty kończąc wypowiedź znamionym zwrotem [...] *mały skowroneczku, co zbudziłeś mnie*. Zmiana perspektywy podmiotu wydatnie wpływa na kumulację ładunku uczuciowego wiersza.

Utwór ma przejrzystą strukturę meliczną. Jak wiele wierszy Konopnickiej posłużył do kompozycji piosenki Zygmuntovi Noskowskiemu. Rzadko stosowany rym męski, konsekwentnie prowadzony w przeplatanych wierszach po-

szczególnych zwrotek, czyni z utworu dziecięcą piosenkę radości z rozpoczynającego się dnia; jest nawet czymś więcej – piosenką radości na cześć codziennego życia.

Są też widome znaki „dziecięcości” przekazu, np. zdrobnienia. Tak mówi dziecko, tak się mówi do dziecka; nawiasem mówiąc – wskazanie pedagogiczne!: nie wolno w tym przesadzać! Dziecko powinno przede wszystkim słyszeć wyraźną, klarowną polszczyznę; wyraźne – *tak* lub *nie*, zanim bezmyślnie będzie na wszystko odpowiadać *okay*. Oto te zdrobnienia zastosowane przez autorkę wiersza: *słonko, gniazdko, piosnka, wioska, domek, okienko, skowroneczek*.

Wiersz eksploduje optymizmem, afirmacją życia. Emocjonalność wypowiedzi została zaznaczona zdaniem wykrzyknikowymi. Tak kończy się każda z trzech ostatnich strof będących, w sensie dosłownym, ukłonem wobec wszystkich atrybutów codziennej egzystencji na łonie natury oraz ludzi pracujących na roli. Strukturze melicznej wiersza towarzyszy silnie wyeksponowana wymowa plastyczna. Utwór stanie się pod kierunkiem nauczyciela kanwą do zaproponowania dzieciom różnorodnych tematów do ilustracji.



Wiersze Juliana Tuwima⁶⁷

2. Julian Tuwim, *Zosia Samosia*

*Jest taka jedna Zosia,
Nazwano ją Zosia-Samosia,
Bo wszystko
 „Sama! sama! sama!”
Ważna mi dama!
Wszystko sama lepiej wie,
Wszystko sama robić chce,
Dla niej szkoła, książka, mama
Nic nie znaczą – wszystko sama!
Zjadła wszystkie rozumy,
Więc co jej po rozumie?
Uczyć się nie chce – bo po co,
Gdy sama wszystko umie?
A jak zapytać Zosi:
– Ile jest dwa i dwa?
 – Osiem!
– A kto był Kopernik?
 – Król!
– A co nam Śląsk daje?
 – Sól!
– A gdzie leży Kraków?
 – Nad Wartą!
– A uczyć się warto?*



⁶⁷ Teksty wierszy Tuwima wg: J. Tuwim, *Wiersze dla dzieci*, [w:] Tenże: *Wiersze zebrane*, Warszawa 1975, t. II, s. 441-508. Po tekście wiersza podaje się w nawiasie numer strony.

– Nie warto!
Bo ja sama wszystko wiem
I śniadanie sama zjem,
I samochód sama zrobię,
I z wszystkim poradzę sobie!
Kto by się tam uczył, pytał,
Dowiadywał się i czytał,
Kto by sobie głowę łamał,
Kiedy mogę sama, sama!
– Toś ty taka mądra dama?
A kto głupi jest?
– Ja sama!

(s. 443-444).



Zapytajmy o bohaterkę wiersza. W jakim wieku może być Zosia? Jest to na pewno młodszy wiek szkolny, skoro już wymagana jest tabliczka mnożenia (przynajmniej w zakresie „pierwszej dziesiątki”) i podstawowa wiedza z geografii i historii. Ale te „pytania kontrolne” stawiane tu są dla wykazania głupoty Zosi, w istocie – samochwały (por. *Samochwałę* Brzechwy), więc pytający nie musi przestrzegać programu nauczania (zwłaszcza gdy jest poetą). W każdym razie, jeśli nam zależy, żeby dziecko zrozumiało sens wiersza, musi analizę poprzedzić pogadanką o miastach, rzekach Polski, wielkich ludziach naszego narodu, w tym – Koperniku. Utwór ma charakter satyryczny. Jak to wytłumaczyć dziecku? Bardzo prosto: Zadać dwa pytania: Z czego się śmiejemy? I – czego możemy się nauczyć z wiersza? Bo autor wzbudza śmiech czytelnika (słuchacza), ale też do czegoś zachęca i przed czymś przestrzega. Prezentuje bowiem postać negatywną. Ale nie

można powiedzieć, że Zosia wzbudza zdecydowanie krytyczne odczucia. Po prostu – śmiejemy się z jej „głupotki” i nie pójdziemy jej śladem – tak powinien zareagować na ten tekst przedszkolak czy pierwszoklasista. A zatem nie trzeba być egoistą, nie trzeba zachowywać się jakby się *zjadło wszystkie rozumy*, nie trzeba gardzić nauką, książką, należy zaś liczyć się ze zdaniem innych, bo jeśli postępujemy inaczej – czeka nas kompromitacja: mimowolnie ośmieszymy się sami. Tytuł, powtórzony w tekście, jest udaną próbą nazwania pewnej postawy dzieci, które przecież, z samej natury, są egocentrykami. Gdy jednak to zjawisko się nasila i egocentryzm nabiera barw wybujałego egoizmu, trzeba temu przeciwdziałać. A zjawisko dziś wcale nie jest sprawą błahą. Idea tzw. bezstresowego wychowania dziecka ma pewne podstawy psychologiczno-pedagogiczne, ale stosowana ekstremalnie może doprowadzić – i dziecko, i jego rodziców – do kompromitacji. Co gorzej – może dziecku zaszkodzić. Tyle co do idei wiersza, niewątpliwie dydaktycznej. Zwrócić należy wszakże uwagę na istotę roboty poetyckiej. Struktura wiersza – to umiejętne łączenie narracji z dialogiem i monologiem bohaterki. Pomysłem prostym, a przecież genialnym, było sprowadzenie do absurdu jej zadufania i samochwalstwa w finalnej wypowiedzi. Końcowe „samopotwierdzenie” własnej głupoty przez Zosię-Samosię stanowi znakomitą puentę tej perełki poetyckiej.

3. Julian Tuwim, *Warzywa*

*Położyła kucharka na stole
kartofle,
buraki,
marchewkę,
fasolę,
kapustę,
pietruszkę,
selery
i groch.*

*Och!
Zaczęły się kłótnie,
Kłóćą się okrutnie:
Kto z nich większy,
A kto mniejszy,
Kto ładniejszy
Kto zgrabniejszy:
kartofle,
buraki,
marchewka,
fasola,
kapusta,
pietruszką,
selery
czy groch?*

*Ach!
Nakrzyczały się aż strach!
Wzięła kucharka,
Nożem ciach!*

Pokrajała, posiekała:
kartofle,
buraki,
marchewkę,
fasolę,
kapustę,
pietruszkę,
selery
i groch–.

I do garnka!

(s. 445-446)

To wiersz o bezsensowności kłótni. Zastosowana tu antropomorfizacja rozszerza pole semantyczne przekazu. Można by oczywiście spojrzeć na główną myśl utworu w kategoriach filozofii egzystencjalnej. Nie kłóćcie się, bo i tak czeka was wszystkich wiadomy nóż czy kosa. Ale byłaby to nadinterpretacja, niezgodna zapewne z zamiarem autorskim, choć już wcześniej zauważono, że Tuwim dawał niekiedy w swej twórczości wyraz fascynacji upiornością świata⁶⁸. Mali czytelnicy śmiać się będą z tych *kłótni warzywnych* i powinni wynieść z lektury przejrzystą naukę o unikaniu wszelkich kłótni, zwłaszcza wynikających ze zbyt wielkiego mniemania o sobie. Idea wiersza – to skłanianie do skromności, poszanowania kolegów, nieeksponowania swej pozycji, niewynoszenia się ponad innych.

⁶⁸ Zob. np. wiersz zatytułowany *Scherzo*.

Jednakże równie ważną sprawą jest zwrócenie uwagi na konstrukcję wiersza. Na jego zapis „schodkowy”, na zastosowanie paralelizmów składniowych, na przemyślane zastosowanie powtórzeń. Ta powtarzalność daje właśnie efekt komiczny, sfinalizowany końcowym zwrotem wykrzyknikowym. Wiersz znakomicie się nadaje do recytacji (także zbiorowej), a również do inscenizacji i różnorodnych opracowań ilustracyjnych.

4. Julian Tuwim, *Ptasie plotki*

*Przyszła gąska do kaczuszki,
Obgadały kurze nóżki.
Do indyczki przyszła kurka,
Obgadały kacze piórka.*



*Przyszła kaczka do perliczki,
Obgadały dziób indyczki.*

*Kaczka kacze wykrakała,
Co gęś o niej zagęgała.*

*Na to rzekła gęś, że kaczka
Jest złodziejka i pijaczka.*

*O indycze zaś pantarka
Powiedziała, że plotkarka.*

*Teraz bójka wśród podwórka,
Że aż lecą barwne piórka. (s. 448).*



Spójrzmy na ten wiersz najpierw od strony warsztatowej. Autor zastosował tu układ dystychiczny, strofy dwuwiersowe,

rymowane sąsiadująco, co wprowadziło pewną monotonię w przekazie. Ale, jak zwykle u Tuwima, jest to zabieg celowy, bo – dla kontrastu – bardzo urozmaicony jest „przebieg akcji”. Pierwsze „cztery akty” to dokładnie dwuosobowe dialogi. Zasada plotki jest taka, że dwie osoby obgadują trzecią. I rzecz na „obgadywaniu” się kończy, póki nie zaczęły się – niestety! – donosy. I wtedy następują wyzwiska („akt piąty” i „szósty”), zakończone bójką („akt siódmy”). Mamy tu więc poetycką monografię powstawania i rozwoju plotki oraz jej zgubnych rezultatów. Ta „bajeczka”, jakby to określił Jerzy Cieślikowski, świetnie się nadaje do inscenizacji – z narratorem i poszczególnymi aktorami dialogów. Rzecz pouczająca i służąca zabawie. Jak w klasycznym wierszu dla dzieci, ale o szerszym adresie czytelniczym.

5. Julian Tuwim, *Warszawa*

*Jaka wielka jest Warszawa!
Ile domów, ile ludzi!
Ile dumy i radości
W sercach nam stolica budzi!*

*Ile ulic, szkół, ogrodów,
Placów, sklepów, ruchu, gwaru,
Kin, teatrów, samochodów
I spacerów, i obszaru!*

*Aż się stara Wisła cieszy,
Że stolica tak urosła,
Bo pamięta ją maleńką,
A dziś taka jest dorosła. (s. 449).*

To zawsze aktualny wierszyk o Warszawie. Jest to obraz widziany oczyma dziecka, przybysza z prowincji, zawarty w dwu pierwszych zwrotkach. Trzecia jednak – to już poetycki komentarz dorosłego, rzut oka na historię tych ziem. W czasach Zygmunta Augusta powstał pierwszy most warszawski, upamiętniony we fraszce Jana Kochanowskiego, a gdyby wielki poeta żył o dziesięć lat dłużej, byłby świadkiem przeniesienia stolicy z Krakowa do Warszawy przez Zygmunta III Wazę w 1596 roku. W czternastym, piętnastym wieku Warszawa była wioską zaledwie i to „pamięta” dobrze *stara Wisła*, największa polska rzeka. Analizowany wiersz świetnie się nadaje do recytacji oraz do „wykonań ilustracyjnych”. Warto zwrócić uwagę na znaczenie zastosowania personifikacji w zwrotce finalnej. Dzięki temu obraz stolicy jest ożywiony. Udało się poecie w ten sposób pokazać samoistny mechanizm rozwoju stołecznego miasta, „z perspektywy” najlepszego, bo odwiecznego świadka – królowej polskich rzek.

Na kanwie Tuwimowego wiersza można wszcząć rozmowę o stolicy Polski, dostosowaną do wieku uczestników. Nieodzowne, również ze względów wychowawczych, jest odbycie dobrze zorganizowanej wycieczki do Warszawy. Nie trzeba dodawać, że taka wycieczka powinna nastąpić po zwiedzeniu własnego regionu a przed wyjazdami zagranicznymi. Że bywa nierzadko na odwrót, wszyscy wiemy, ale to nie powód, by w opracowaniu o ambicjach dydaktycznych nie wzywać – i w tej dziedzinie – do normalności.

6. Julian Tuwim, *List do dzieci*

*Drogi dzieci! W tym liściku
O jedno was proszę:
Żebyście się co dzień myły,
Bo brudnych nie znoszę.*

*Czy pod studnią, czy na misce,
W rzece czy sadzawce,
Ale myć się! Bo przyjadę
I sam wszystko sprawdzę!
Myć się dzieci, myć do czysta,
Chłopcy i dziewczynki,
Bo inaczej powiem, żeście
Nie dzieci, lecz świnki!!*

*Trzeć się mydłem, gąbką, szczotką,
W misce, nurtach rzeczki!
Bądźcie czyste!*

*Zpoważniem
Autor tej książeczki. (s. 450).*

Zmienił się poziom urządzeń sanitarnych, dziś dziecko korzysta z odpowiednio przygotowanych łazienek, nawet pokoi kąpielowych, nie każde jednak. Na wsiach wciąż jest jeszcze różnie. Nikt chyba nie myje się jednak w rzece z braku innych możliwości; chyba, że tak chce i lubi, np. na letnich obozach czy biwakach. Nie zmienia to faktu, że wiersz ten nie stracił na aktualności w warstwie najważniejszej – propagowania samej potrzeby utrzymania czystości i higieny osobistej. Kapitalnym pomysłem, odmiennym od innych wierszy Tuwima, jest formuła

listu i to specjalnie adresowanego *do dzieci*, z charakterystyczną zapowiedzią: czyńcie tak, bo ja to *sam wszystko sprawdzę*. Taki wierszowany apel miał na pewno większe znaczenie i siłę oddziaływania niż okolicznościowe hasła i pogadanki, wygłaszane przez przedstawicieli służby zdrowia, np. higienistki szkolne.

7. Julian Tuwim, *Pstryk!*

*Sterczy w ścianie taki pstryczek,
Mały pstryczek-elektryczek,
Jak tym pstryczkiem zrobić pstryk
To się widno robi w mig.
Bardzo łatwo:
Pstryk – i światło!
Pstryknąć potem jeszcze raz –
Zaraz mrok otoczy nas.
A jak pstryknąć trzeci raz
Znowu dawny świeci blask.
Taką siłę ma tajemną
Ten ukryty w ścianie smyk!
Ciemno – widno, widno – ciemno,
Któż to jest ten mały pstryk?
Może świetlik? Może ognik?
Jak tam dostał się i skąd?
To nie ognik. To przewodnik.
Taki drut, a w drucie PRĄD,
Robisz pstryk i włączasz PRĄD!
Elektryczny, bystry PRĄD!
I stąd światło?
Właśnie stąd! (s. 451).*

Każdy chyba ze starszego pokolenia zna ten wierszyk od dzieciństwa. Zwłaszcza ten, spośród Tuwimowych tekstów, bo oparty w części na łatwo wpadających w pamięć rymach męskich, z paralelizmami słownymi, z rymami wewnętrznymi. Ze świetnie zastosowaną onomatopeją. Czy dziś ten tekst może jeszcze bawić polskie dzieci, które nie wyobrażają już sobie życia bez elektryczności, ale przecież nie są wolne od doświadczeń wyłączania prądu z różnych powodów, ostatnio jakby częstsze, bo urzędnienia energetyczne przypominają o swoim wysłużonym wieku. Zabawą jest natomiast włączanie i wyłączanie lampy przez dwulatków. Piszący te słowa po wielokroć tego doświadczył, obserwując zachowanie swego wnuka, który mógł bez końca włączać i wyłączać światło, tak jak zamykać i otwierać drzwi. Tuwim jednak, podobno niewyżyty chemik-fizyk i niewzruszony („niepoprawny”) wielbiciel cywilizacji (od czasów skamandryckich) docieka przyczyn zjawisk fizycznych. W innym wierszu pyta: jak funkcjonuje lokomotywa? A w tym: *Skąd światło?* I wyjaśnia dziecku, które – już w nieco starszym wieku – chce wiedzieć, dlaczego lampa świeci i gaśnie. Nie wyjaśnia, bo na tym szczeblu uczynić tego nie może, czym jest prąd elektryczny. Ale podaje jego nazwę, i to po trzykroć, jako przyczynę działania owego tajemniczego pstryczka-elektryczka. Czyni to w formie najbardziej przekonującej – poprzez zestaw pytań i odpowiedzi – krótkich, jednoznacznych, przekonujących. Pół wieku temu był to wiersz niosący dla dzieci warstwę głównie informacyjną. Dziś nie jest bynajmniej zabytkiem. Zachował aktualność i jest świadectwem mistrzostwa artystycznego, którego może i nie dostrzegamy, bo tekst ten ma każdy w pamięci, jak rymowany aforyzm.

8. Julian Tuwim, *Rok i bieda*

*Cztery biedy na tym świecie:
Pierwsza bieda wiosną,
Ale słońko silniej świeci
I kwiateczki rosną.*

*Drugą biedę lato niesie,
Az nią troski, smutki,
Ale za to w ciemnym lesie
Smaczne są jagódki.*

*Trzecia bieda idzie za tą,
Tropi nas jesienią,
Ale za to w babie lato
Jabłka się czerwienią.*

*Czwarta bieda: wiatr, zimnisko,
Mróz odetchnąć nie da,
Ale za to wiosna blisko
I – wiosenna bieda. (s. 447).*

To filozoficzna refleksja o upływie czasu, o toku życia wyznaczanego przez cztery pory roku. Pesymista znajdzie zawsze powody do zmartwienia. *Wiosna* kojarzy mu się z *biedą*, tj. z kłopotami, zapewne z całą masą prac niezbędnych do wykonania po zimie. *Lato* także przyniesie *troski, smutki*, podobnie i *jesień*, która *trapi nas...* Nie mówiąc już o *zimie*, która w istocie jest uciążliwa poprzez *wiatr, zimnisko, mróz*. Wówczas nadzieją dla każdego jest przyjście *wiosny*, z tym wszakże, iż dla pesymisty skojarzy się ona znowu z *wiosenną biedą*. Wierszyk może być wśród dzieci młodszoszkolnych zaczynem dyskusji, zachętą do pospierania się z widzeniem

czterech pór roku w kategoriach *biedy*. I tu należałoby wykorzystać akcenty optymistyczne, które autor zamieścił w tekście i rozwinąć je: silnie świecące *słonko i kwiateczki* wiosną, *smaczne jagódki* latem, *babie lato i jabłka* jesienią. Wyobraźnia i pewne już doświadczenie każe dzieciom wymienić całą masę atrybutów poszczególnych pór roku i utrwalić je w formie pracy pisemnej lub ilustracji, a najlepiej w obu tych formach. Na kanwie tego tekstu Tuwimowego, napisanego w duchu przekory, z niewątpliwym autorskim zamiarem wywołania dyskusji, otwiera się pole do wielostronnych ćwiczeń dydaktycznych, w tym słownikowych oraz różnych form przekładu intersemiotycznego.

9. Julian Tuwim, *Rozmowa ptaków*

*Kukułeczka kuka,
Dzięcioł w drzewo stuka
Jaskółeczka śmigła
Ćwierka coś do szczygła.*

*Szara pliszka kwili:
Ciszej moi mili
Boście mi piskłęta
W gniazdku obudzili.*

*Więc przerwały ptaszki
Leśne swe igraszki.
Pliszka dziatki tuli:
Luli, małe, luli... (s. 454).*



10. Julian Tuwim, *Spóźniony Słowik*

*Płacze pani Słowikowa w gniazdku na akacji,
Bo pan Słowik przed dziewiątą miał być na kolacji,
Tak się godzin wyznaczonych pilnie zawsze trzyma,
A to już po jedenastej – i Słowika nie ma!*

*Wszystko stygnie: zupka z muszek na wieczornej rosie,
Sześć komarów nadziewanych w konwaliowym sosie,
Motyl z różna, przyprawiony gęstym cieniem z lasku,
A na deser – tort z wietrzyka w księżycowym blasku.*

*Może mu się coś zdarzyło? Może go napadli?
Szare piórka oskubali, srebrny głosik skradli?
To przez zazdrość! To skowronek z bandą skowroniątek!
Piórka – głupstwo, bo odrosną, ale głos - majątek!*

*Nagle zjawia się pan Słowik, poświstuje, skacze...
Gdzieś ty latał? Gdzieś ty fruwał? Przecież ja tu płacę!
A pan Słowik słodko ćwierka: „wybacz, moje złoto,
Ale wieczór taki piękny, że szedłem piechotą!” (s. 469).*

Dwa wiersze o *rozmowie ptaków*. W pierwszym zadziwia tolerancja w środowisku tej społeczności – niech jej ludzie pozazdroszczą! Kukułka, dzięcioł, jaskółka, szczygieł – zachowują się swobodnie, zgodnie z ich naturą. Na prośbę jednak *pliszki*, która ma ważniejsze sprawy – tuli do snu swe dzieciątka – cały rwetes milknie, ptactwo potrafi powstrzymać *leśne swe igraszki*. Składnie napisany sześciosylabowcem, stroficzny wierszyk. A *Spóźniony Słowik* – to już arcydziełko. Zwróćmy uwagę na pewien szczegół: *Słowik* to nie tylko gatunek ptaszka, to nazwisko (pisane wielką literą). Zatem to artysta szczególnie,

o głosie niezwykłym, jeszcze lepszym niż inne słowiki. Nie porównujemy go, rzecz jasna, ze skowronkami. One nie lubią słowików, a zwłaszcza pana Słowika. Czyhają na niego, chętnie by go pobili, ale, co gorsza, chcą mu ukraść *srebrny głosik*, a taki *głos to majątek*. Powoduje nimi *zazdrość*. W świecie ptasich artystów panuje więc konkurencja. Pani Słowikowa ma zatem uzasadnione powody do obaw... Tymczasem *spóźniony Słowik* pojawia się wreszcie – i to w szampańskim humorze, przeprasza żonę (to ładnie z jego strony!) i na rozpaczliwe pytania: *Gdzieś ty latał? Gdzieś ty fruwał?* – daje odpowiedź najzupełniej zaskakującą... *Pani Słowikowej* przychodziły do głowy różne powody spóźnienia, piętrzyła w wyobraźni najrozmaitsze, dramatyczne przeszkody. Nie mogła przypuszczać, że ukochany będzie zażywał wieczornego spaceru piechotą... Ale bo też tylko w ten sposób można, przy pięknym wieczorze, naprawdę odpocząć... Bo wolniej się chodzi niż lata... Pan Słowik wiedział, co robi.

Ten wierszyk Tuwima znany jest również w formie znakomitej, choć niełatwej w odbiorze, pieśni Witolda Lutosławskiego – na sopran. Do świadomości mojego pokolenia trafił jak aforyzm. Zwłaszcza jego tytuł i puenta. Pamiętam, jak mama cytowała ojcu jego fragmenty, gdy wracał do domu nieco (czy więcej niż nieco) spóźniony. Jeśli dodam, że wracając w czasie *spóźnionego Słowika*, bywał niekiedy w podobnym mu szampańskim humorze, myślę że nie uchybi to jego pamięci, bo z zasady *godzin wyznaczonych pilnie się trzymał*.

Oba wiersze o ptasich rozmowach zapraszają do inscenizacji. Otwiera się znakomite pole działania dla teatryków dziecięcych, które pod okiem pań nauczycielek

przynoszą zawsze silne przeżycia i stanowią ważny element pracy dydaktyczno-wychowawczej.

11. Julian Tuwim, *Okulary*

*Biega, krzyczy pan Hilary,
„Gdzie są moje okulary?”*

*Szuka w spodniach i w surducie,
W prawym bucie, w lewym bucie.*

*Wszystko w szafach przewracał
Maca, szlafrok, palto maca.*

*„Skandal - krzyczy - nie do wiary!
Ktoś mi ukradł okulary!”*

*Pod kanapą, na kanapie
Wszędzie szuka, parska, sapie!*

*Szpera w piecu i w kominie,
W mysiej dziurze i w pianinie.*

*Już podłogę chce odrywać,
Już policję zaczął wzywać.*

*Nagle zerknął do lusterka...
Nie chce wierzyć ...Znowu zerka.*

*Znalazł! Są! Okazało się,
Że je ma na własnym nosie. (s. 457).*



To bardzo popularny wierszyk Tuwima, ostatnio przedrukowany m. in. w cytowanej już serii *Klasyki polskiej*, w edycji ze sztywnymi, barwnie ilustrowanymi kartkami. Wierszyk przeznaczony do natychmiastowego pamięciowego

opanowania. Ale trzeba, żeby każde zdanie, czy zwrot były dla dziecka zrozumiałe. W zasadzie wszystkie słowa są znane, bo „komin” może zastąpić dzisiejszy kominiek. Ale dlaczego pan Hilary szuka okularów m.in. w butach. Bo tak poecie pasowało do rymu? A może – aby było śmieszniej? Niekoniecznie! Tu została pokazana pewna, w istocie śmieszna, skłonność ludzka: Otóż buty były – i są! – od dawna takim schowkiem, do którego zawsze się zagłądnie, a jeśli nawet się o tym zapomni, to przypomnienie nastąpi samorzutnie – przy wyjściu z domu. Pan Hilary jest bez wątpienia w „kapciach” czy bamboszach, bo chodzi (a raczej – biega) po mieszkaniu. No więc, gdyby skorzystał z tego „schowka”, odnalazłby zgubę na pewno. Rzecz w tym jednak, że ani w *lewym bucie*, ani w *prawym* okularów nie ma. Wszystko wyjaśnia *zerknięcie do lusterka*. Okulary „siedzą” na własnym nosie. Nie jest to w końcu przypadek rzadki. Któż nie widział babci czy dziadka szukającego okularów umieszczonych na własnej twarzy? Tuwimowi jednakże zawdzięczamy poetycki, humorystyczny opis całej sytuacji, której bohater odznacza się wcale nie starczą ruchliwością i młodzieńczym zgoła temperamentem. Inna jest sprawa z osobą w pełni sił, która ma notoryczną skłonność do zapominalstwa. Takiemu „przypadkowi” poświęcił Tuwim jeden ze swych najlepszych wierszy dziecięcych – prawie poemat, prezentowany właśnie poniżej.

12. Julian Tuwim, *Słoń Trąbalski*

*Był sobie słoń, wielki – jak słoń.
Zwał się ten słoń Tomasz Trąbalski.
Wszystko, co miał, było jak słoń!
Lecz straszny był zapominalski.
Słoniową miał głowę
I nogi słoniowe,
I kły z prawdziwej kości słoniowej,
I trąbę, którą wspaniale kręcił,
Wszystko słoniowe – oprócz pamięci.*

*Zaprosił kolegów – słoni – na karty
Na wpół do czwartej.
Przychodzą – ryczą: „Dzień dobry, kolego!~”
Nikt nie odpowiada.
Nie ma Trąbalskiego,
Zapomniał! Wyszedł!
Miał przyjść do państwa Krokodyłów
Na filiżankę wody z Nilu:
Zapomniał! Nie przyszedł!*

*Ma on chłopczyka i dziewczynkę,
Miłego słonika i śliczną słoninkę.
Bardzo kocha te swoje słonięta,
Ale ich imion nie pamięta.
Synek nazywa się Biały Ząbek,
A ojciec woła: „Trąbek! Bombek!”
Córeczce na imię po prostu Kachna,
A ojciec woła: „Grubachna! Wielgachna”*

*Nawet gdy swoje imię wymawia,
Gdy się na przykład komuś przedstawi,
Często się myli Tomasz Trąbalski*

*I mówi: „Jestem Tobiasz Bimbalski”.
Żonę ma taką – jakby sześć żon miał!
(Imię jej: Bania, ale zapomniał.)
No i ta żona kiedyś powiada:
„Idź do doktora, niechaj cię zbada,
Niech cię wyleczy na stare lata!”
Więc zaraz poszedł – do adwokata,
Potem do szewca i do rejenta,
I wszędzie mówił, że nie pamięta!
„Dobrze wiedziałem, lecz zapomniałem,
Może kto z panów wie, czego chciałem?”*

*Błąka się, krąży, jest coraz później,
Aż do kowala trafił, do kuźni.
Ten chciał go podkuć, więc oprzytomniał,
Przypomniał sobie to, co zapomniał!*

*Kowal go zbadał, miechem podmuchał,
Zajrzał do gardła, zajrzał do ucha,
Potem opukał młotem kowalskim
I mówi: „Wiem już, panie Trąbalski!
Co dzień na głowę wody kubetek
Oraz na trąbie zrobić supetek”.
I chlust go wodą!
Sekundę trwało
I w supet związał trąbę wspaniałą!*

*Pędem poleciał Tomasz do domu.
Żona w krzyk: „Co to?” – „Nie mów nikomu!
To dla pamięci!” – „O czym?” – „No – chciałem...”
- „Co chciałeś?” – „Nie wiem! Już zapomniałem!”
(s. 459-461).*

To bardzo znany tekst, który postawiłbym, gdy idzie o poziom artystyczny, zaraz po *Lokomotywie* a obok opowieści *O Grzesiu kłamaczuchu i jego cioci*, którą też się zajmiemy oddzielnie.

Tymczasem spójrzmy na gawędę o zapominalskim słoniu. Ten słoń, wielka, zantropomorfizowana postać, gra w karty, rozmawia, umawia się i... o wszystkim zapomina. Z tego powodu wzbudza śmiech czytelnika czy słuchacza. Czy wypada śmiać się z takiego kalectwa? Z kalectwa – nie; przypadłość nie jest komiczna, komiczny jest jej opis, także opis kontekstu wydarzeń. Geniusz poetycki Tuwima nadaje bohaterowi migotliwość antropomorfizacji. Tak właśnie widzą słonia dzieci. Wygląda tak, jak go właśnie poeta opisał. Jest to autentyczny słoń, tyle że mówiący jak człowiek, ale o to przecież w bajeczce chodzi. Ma żonę wyjątkowej korpulencji, jej imię jest bardzo adekwatne do wyglądu – Bania, niestety zapomniane przez męża. Bo ten słoń nie ma jednej cechy słoniowej (czytaj: ludzkiej): nie ma pamięci. Amnezja to choroba przecież, ale rzecz w tym, że nie przynosi ona skutków tragicznych (a mogłaby!), lecz komiczne – i te nas bawią. Przekręcanie imion dzieci, zapominanie imienia żony, przedstawianie się pod innym nazwiskiem – także skutek zapominania – wszystko to jednak życie komplikuje i wreszcie skłania żonę do interwencji. Pani Bania popełniła jednakże błąd nieroztropności. Kto takiego zapominalskiego wysyła gdziekolwiek samego?! Na skutki niedługo trzeba było czekać. Za ledwie do wieczora. Trąbalski obszedł różne miejsca, jednakże u lekarza nie był, nie pamiętał nawet, po co wyszedł z domu. *Oprzytomniał* na chwilę w kuźni, a to ze strachu, że zostanie podkuty jak koń i zwierzył się kowalowi ze swej przypadłości. Kowal (konował?) przebadał go

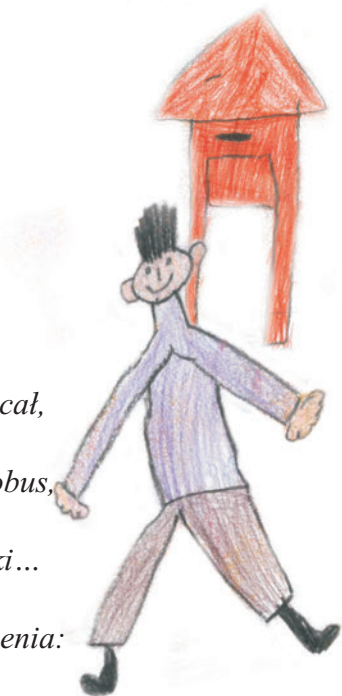
przy pomocy wyspecjalizowanych narzędzi (tu znowu trudno się nie roześmiać) i natychmiast zaproponował środki zaradcze oraz sam przeprowadził terapię: kubełek wody na głowę i zawiązanie supełka na trąbie. Bo supełek (węzełek) np. na chusteczce do nosa był przez wiele pokoleń wypróbowanym sposobem przypominania sobie o sprawie do załatwienia. O ile pamiętało się, o jaką sprawę chodzi... Trąbalskiemu to nic nie pomogło. Widok małżonka z trąbą zawiązaną na węzeł wzbudził zrozumiałą obawę żony. Tyle że Trąbalski już zapomniał, czemu ma służyć ten kowalski zabieg. I rzecz zaczyna się od nowa... Choroba trwa, wiersz można czytać od początku.

Znakomity to tekst do czytania z podziałem na role, albo – jeszcze lepiej – do inscenizacji! Jego tytuł tak się przyjął w dziecięcym odbiorze, że w kolejnych wznowieniach dziecięcych wierszy Tuwima całe książeczki noszą ten tytuł. Zwykle są to teksty bogato i profesjonalnie ilustrowane. My też nie zapomnijmy, w pracy wychowawczej, zaproponować dzieciom zilustrowania przygód Tomasza Trąbalskiego.

13. Julian Tuwim, *O Grzesiu kłamczuchu i jego cioci*

- *Wrzuciłeś, Grzesiu, list do skrzynki, jak prosiłam?*
- *List, proszę cioci? List? Wrzuciłem, ciociu miła!*
- *Nie kłamiesz, Grzesiu? Lepiej przyznaj się, kochanie!*
- *Jak ciocie kocham, proszę cioci, że nie kłamię!*
- *Oj, Grzesiu kłamiesz! Lepiej powiedz po dobroci!*
- *Ja miałbym kłamać? Niemożliwe, proszę cioci!*
- *Wuj Leon czeka na ten list, więc daj mi słowo.*
- *No, słowo daję! I pamiętam szczegółowo:*
List był do wuja Leona,
A skrzynka była czerwona,

*A koperta..., no, taka ...tego...
Nic takiego nadzwyczajnego,
A na kopercie – nazwisko
I Łódź... i ta ulica z numerem,
I pamiętam wszystko:
Że znaczek był z Belwederem,
A jak wrzuciałem list do skrzynki
To przechodził tatuś Halinki.
I jeden oficer też wrzucił,
Wysoki – wysoki,
Taki wysoki, że jak wrzucił, to kucnął,
I jechała taksówka ...i powóz...
I krowę prowadzili ...i trąbił autobus,
I szły jakieś trzy dziewczynki,
Jak wrzuciałem ten list do skrzynki...
Ciocia głową pokiwała,
Otworzyła szeroko oczy ze zdumienia:
– Oj, Grzesiu. Grzesiu!
Przecież ja ci wcale nie dałam
Żadnego listu do wrzucenia! (s. 470-471).*



Gdzie są granice dziecięcego koloryzowania? Takie pytanie nasuwa się po lekturze tego wierszyka – rozmowy bohatera z jej inicjatorką – ciocią, która też podsumowuje dialog. Wiersz jakby napisany do recytacji z podziałem na role. Zauważmy, że niemal cały tekst to żywy dialog. Narrator odzywa się tylko raz, wypowiada jedno dwuczłonowe zdanie – dla podkreślenia zdumienia cioci z powodu skali wymysłów siostrzeńca, który przecież jest jej znany jako notoryczny kłamczuch. Ale ułożenie przez Grzesia całej historii zachowań rzekomych świadków jego, także rzekomego, czynu i ją

niepomiarne zadziwia. Naliczyć można około dwudziestu szczegółów (motywów) tej historyjki, których przytoczenie przez tytułowego *klamczucha* ma uwiarygodnić wykonanie przez niego polecenia cioci. Ale trzeba by też zastanowić się, bo dzieci w dyskusji tę kwestię podnieść mogą, czy ciocia postąpiła uczciwie, stosując wybieg-test na prawdomówność siostrzeńca. Dojdziemy zapewne do wniosku, że czyn cioci ma dobre cele. Mógł przecież Grześ od razu odpowiedzieć, że listu nie dostał i sprawa byłaby zamknięta: ciocia by wówczas mogła całość obrócić w żart. Dała jeszcze Grzesiowi drugą szansę, pytając i prosząc: *Nie kłamiesz, Grzesiu, nie kłamiesz, lepiej przyznaj się kochanie!* Wreszcie – zażądała *dania słowa*. Nic nie pomogło; klamczuch się nie wycofał i zaczął swoją fantazyjną historyjkę. I tu możemy podziwiać fantazjotwórstwo klamczuszka, a właściwie pomysłowość Tuwima, znającego, jak się okazuje, psychikę dziecka, które nie tylko chce uwiarygodnić swą wypowiedź, ale też błysnąć wszechstronnością argumentacji i elokwencją.

14. Julian Tuwim, *Dyzio marzyciel*

*Położył się Dyzio na łące,
Przygląda się niebu błękitnemu
I marzy:*

*„Jaka szkoda, że te obłoczki płynące
Nie są z waniliowego kremu ...
A te różowe –
Że to nie lody malinowe...
A te złociste, pierzaste –
Że to nie stosy ciastek...*



*I szkoda, że całe niebo
Nie jest z tortu czekoladowego...
Jaki piękny byłby wtedy świat!
Leżałbym sobie, jak leżę,
Na tej murawie świeżej,
Wyciągnąłbym tylko rękę
I jadł...i jadł...i jadł”.* (s. 482)



Dzieci nie muszą tego wiedzieć, ale nauczyciel-wychowawca odkryje od razu Tuwimową inspirację. To znany fragment trzeciej księgi *Pana Tadeusza*, często przedrukowywany w podręcznikach jako *Obłoki*. Dla przypomnienia przytoczmy ten fragment monologu Tadeusza:

*Unas dość głowę podnieść ileż to widoków!
Ile scen i obrazów z samej gry obłoków!
Bo każda chmura inna: na przykład jesienna
Pełźnie jak żółw, leniwa, ulewą brzemienna
I z nieba aż do ziemi spuszcza długie smugi
Jak rozwite warkocze; to są deszczu strugi.
Chmura z gradem, jak balon, szybko z wiatrem leci,
Kraągła, ciemnobłękitna, w środku żółto świeci,
Szum wielki słychać wkoło; nawet te codzienne,—
Patrzenie Państwo, te białe chmurki, jak odmienne!
Zrazu jak stada dzikich gęsi lub łabędzi,
A z tyłu wiatr, jak sokół do kupy je pędzi;
Ściskają się, grubieją, rosną, nowe dziwy!
Dostają krzywych karków, rozpuszczają grzywy,
Wysuwają nóg rzędy i po niebios sklepie,
Przelatują jak tabun rumaków po stepie,*

*Wszystkie białe jak srebro, zmieszały się – nagle
Z ich karków rosną maszty, z grzyw szerokie żagle,
Tabun zmienia się w okręt i wspaniale płynie,
Cicho, z wolna po niebios błękitnej równinie!*⁶⁹.

Będzie okazja zająć się tym tekstem Mickiewicza w starszych klasach szkoły podstawowej czy w gimnazjum, a w kontekście całego arcydzieła – w liceum. Tymczasem wróćmy do *Dyzia*, czytanego na potrzeby kilkulatków. Otóż nasz bohater postrzega wygląd obłoków czy nieba w kategoriach nie tyle estetycznych co użytkowych. Owszem, ma ładne skojarzenia na temat koloru obserwowanych obłoczków, ich kształtu. Jednakowoż jego wyobraźnia buduje z nich wyłącznie przysmaki: *lody malinowe, stosy ciastek, tort czekoladowy*. Gdybyż marzenia się ziściły, wtedy dopiero można byłoby powiedzieć: *jaki piękny (jest) świat*. Bo byłby wówczas ten *świat* na miarę apetytu żarłoka. Dyskusja nad tekstem *Dyzia marzyciela* powinna dać dzieciom okazję do zrozumienia przesłania poety, który w obrazowy sposób wydrwił pewną cechę wieku dziecięcego, jaką jest łakomstwo, zwłaszcza w odniesieniu do spożywania słodczy. Można by też zaproponować konkurs na ilustrację do tego wiersza, a także jego inscenizację.

⁶⁹ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz, czyli ostatni zajazd na Litwie*. Opr. Zofia Stefanowska, s. 96-97. Wrocław 1963.

15. Julian Tuwim, *Stół*

*Wyrosło w lesie drzewo potężne,
Twarde, wysmukłe i niebosiężne.*

*Raz przyszli drwale, drzewo zrabali,
Bardzo się przy tym naharowali.*

*Potem je konie na tartak wlokły,
Tak się zziąjały, że całe zmokły.*

*Na tym tartaku warczące piły
Tak drzewo cięły, że się stępiły.*

*Kupił te szorstkie listwy i deski
Stolarz warszawski, Adam Wiśniewski.*

*Adam Wiśniewski, nie lada majster.
Wziął piłę, młotek, hebel i kłajster.*

*Mierzył, heblował, kleił, sposobił,
Zbijał, malował, wreszcie stół zrobił.*

*Tyle to trzeba było mozolu
Dla sporządzenia jednego stołu. (s. 487).*

Znany wierszyk Tuwima nic nie stracił na aktualności. Chodzi tu o kult ludzkiej pracy. Mimo wielkiego postępu cywilizacyjnego należy podkreślić wkład ludzi na poszczególnych etapach wytwarzania przedmiotów powszechnego użytku, jak choćby – nieodzowny w każdym domu – stół. Gdy zapoznamy się bliżej z Tuwimowym wierszopisarstwem dziecięcym, zauważymy posługiwanie się wierszem różnej długości, różnorodną strofą, urozmaiconym, choć zwykle dokładnym rymowaniem. W tym wierszu powtarzalność rytmiczna

jest bardzo konsekwentna, wspierana sąsiadującymi rymami żeńskimi. Wiersz nadaje się do recytacji zbiorowej. Pamiętajmy o dokładnym wyjaśnieniu niektórych zwrotów oraz wyrazów dziś już rzadziej używanych (*drzewo niebosiężne, hebel, kłajster, mozół*). Zwróćmy też uwagę na być może szokujący dzisiaj dla dziecka z miasta zwrot dotyczący ściętego drzewa:

*Potem je konie na tartak wlokły,
Tak się zziajały, że całe zmokły.*

Tymczasem i dziś w miejscowościach górskich transport konny ściętych drzew (tzw. zrywka) ma wciąż zastosowanie i stanowi istotne źródło utrzymania pracowników sezonowych.

16. Julian Tuwim *Słówka i słufka*

*Dziś po dyktandzie w szkole
Wrócił Jerzyk do domu markotny.
Ziewał, ziewał – i zdrzemnął się przy stole,
Bo i dzień był jakiś senny i słotny,
I przyszły do Jerzyka trzy słówka:
„Brzózka”, „Jabłko” i „Główka”,
I powiedziały:
– Jestem Brzózka, nie „bżuska”.
– Jestem Jabłko, nie „japko”
– jestem Główka, nie „głufka”.
Jak można tak znieważać urodę naszą i ród?
Trzeba się uczyć! Uważać, na pewno opłaci się trud.
Nie pomogą tu żadne wykręty, wymówki.
I rzuciły mu na stół swoje wizytówki,
Żeby wiedział, z kim ma do czynienia*

*I wyzbył się takich zwyczajów prostackich:
Jabłko z Jabłońskich,
Brzózka z Brzozowskich,
Główka z Głowackich.
– A gdy i nadal będziesz sadił błąd po błędzie,
To zrobimy z Jerzego – Jeżego,
Złego jeża kolczastego;
I co, przyjemne ci będzie?*

*Wystąpiły na Jerzyka siódme poty!
Obudził się – i do roboty! (s.499).*

Jak się okazuje, są różne sposoby motywacji do nauki, a w konkretnym przypadku – do nauki ortografii. Zastosował tu autor „poetykę snu”. We śnie przychodzą do Jerzyka poszczególne *słówka*, które domagają się szacunku okazywanego poprzez ich poprawną pisownię. Wyjaśniają i grożą. Skutek był pożądanym – Jerzyk porządnie się spocił – ze strachu, ale został też zainspirowany *do roboty*. I, bądźmy dobrej myśli: nauczy się pisać bezbłędnie. Trzeba jednak zwrócić dyskretnie uwagę na Tuwimową motywację ortograficznych zasad – w podanych w tekście przypadkach. *Jabłko* bowiem nie pochodzi z *Jabłońskich*, *brzózka* z *Brzozowskich*, *główka* z *Głowackich*. Zależność jest akurat odwrotna – to nazwiska pochodzą od przedmiotów, zjawisk czy – choć to nie dotyczy analizowanych w wierszu przykładów – od miejscowości. Poecie jednak chodziło o nobilitację poszczególnych słów i stąd przywołał nazwy własne, nawet nazwiska osób, aby podkreślić wagę „obrazy”, jakiej doznają poszczególne słowa, jeśli się je źle zapisuje. Wierszyk ma charakter typowo dydaktyczny, ale

jest w nim też, charakterystyczna dla autora *Kwiatów polskich*, fascynacja językiem, słowem, słówkiem i przemożne pragnienie, aby nie dewastować *domu w mojej pięknej ojczyźnie-polszczyźnie*, jak to napisał w wierszu zatytułowanym *Zieleń*.

17. Julian Tuwim, *Raz – dwa – trzy*

Raz!

Pierwsza rzecz – to wstawać rano!

Dwa!

Kto o krzepkie zdrowie dba,

Ten się długo myje co dzień

Mydłem, szczołką, w zimnej wodzie,

Pluska, pryska, parska, rży!

Trzy!

Trzyj ręcznikiem suche ciało,

Żeby aż poczerwieniało.

Spraw mu bracie mocne wciery,

Aż we krwi poczujesz skry!

Raz-dwa-trzy!

Cztery!

Gdy chcesz czerstwej nabrać cery,

Żywym, byстрыm być jak rtęć,

Wiedz, że sprawią to spacery!

A codziennie rano:

Pięć!

Musisz się gimnastykować!

Ciało w ruch rytmiczny wprowadź,

Ćwicz je prężnie i miarowo,

Bo to pięknie, bo to zdrowo,

A dopiero potem:

Sześć!

Jeść! (s. 508)

To także tekścik dydaktyczny, propagujący troskę o higienę i sprawność fizyczną dziecka. Jego osobliwością jest układ wersyfikacyjny, odpowiadający rytmowi porannych ćwiczeń gimnastycznych oraz forma imperatywna poszczególnych zaleceń. Są tu też zastosowane, dziś już rzadko używane zwroty, jak *krzepkie ciało, czerstwa cera, skry* czy gwarowa forma – *wciery*. Trzeba to oczywiście dzieciom wyjaśnić. Utwór może być znakomitym zaczynem do dyskusji na temat przebiegu poranka w codziennym życiu dziecka, uczestnika pierwszego etapu kształcenia (klasy I-III). Zmieniły się urządzenia sanitarne, żyjemy w wyższym etapie cywilizacji, ale zasadnicze wymagania, co do potrzeby ruchu, pielęgnowania higieny ciała, dobrodziejstw racjonalnego odżywiania – są wciąż aktualne. Nie od rzeczy byłoby wpoić dzieciom przestrzeganie tych sześciu etapów codziennych czynności i skłonić do samokontroli ich systematycznego stosowania. Można też zalecić wyuczenie się wiersza na pamięć, co dzieciom przyjdzie z łatwością, ze względu na konstrukcję utworu utrzymaną w tempie marszowym.

18. Julian Tuwim, *Lokomotywa*

*Stoi na stacji lokomotywa,
Ciężka, ogromna i pot z niej spływa:
Thusta oliwa.
Stoi i sapie, dyszy i dmucha,
Żar z rozgrzanego jej brzucha bucha:
Buch – jak gorąco!
Uch – jak gorąco!
Puff – jak gorąco!*

*Już ledwo sapie, już ledwo zipie,
A jeszcze palacz węgiel w nią sypie.
Wagony do niej podoczepiali
Wielkie i ciężkie, z żelaza, stali,
I pełno ludzi w każdym wagonie,
A w jednym krowy, a drugim konie,
A w trzecim siedzą same grubasy,
Siedzą i jedzą tłuste kielbasy,
A czwarty wagon pełen bananów,
A w piątym stoi sześć fortepianów,
W szóstym armata – o! jak a wielka!
Pod każdym kołem żelazna belka!
W siódmym dębowe stoły i szafy,
W ósmym słoń, niedźwiedź i dwie żyrafy,
W dziewiątym – same tuczone śwynie,
W dziesiątym – kufry, paki i skrzynie.
A tych wagonów jest ze czterdzieści,
Sam nie wiem, co się w nich jeszcze mieści.*

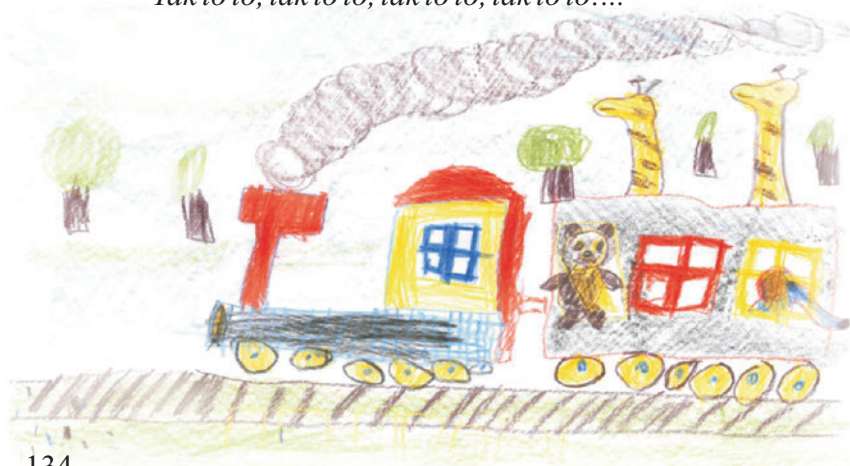
*Lecz choćby przyszło tysiąc atletów
I każdy zjadłby tysiąc kotletów,
I każdy nie wiem jak się wyteżał,
To nie udźwigną, taki to ciężar.*

*Nagle – gwizd!
Nagle – świst!
Para – buch!
Koła – w ruch!*

*Najpierw – powoli – jak żółw – ociężale,
Ruszyła – maszyna – po szynach – ospale,
Szarpnęła wagony i ciągnie z mozolem,
I kręci się, kręci się koło za kołem,
I biegu przyspiesza, i gna coraz prędzej,*

*I dudni, i stuka, łomoce i pędzi,
A dokąd? A dokąd? A dokąd? Na wprost!
Po torze, po torze, po torze, przez most,
Przez góry, przez tunel, przez pola, przez las,
I spieszy się, spieszy, by zdążyć na czas,
Do taktu turkoce i puka, i stuka to:
Tak to to, tak to to, tak to to.
Gładko tak, lekko tak, toczy się w dal,
Jak gdyby to była piłeczka nie stal,
Nie ciężka maszyna zziajana, zdyszana,
Lecz fraszka, igraszka, zabawka blaszana.*

*A skądże to, jakże to, czemu tak gna?
A co to to, co to to, kto to tak pcha,
Że pędzi, że wali, że bucha buch, buch?
To para gorąca wprawiała to w ruch,
To para, co z kotła rurami do tłoków,
A tłoki kołami ruszają z dwóch boków
I gnają, i pchają, i pociąg się toczy,
Bo para te tłoki wciąż tłoczy i tłoczy,
I koła turkocą, i puka, i stuka to:
Tak to to, tak to to, tak to to, tak to to!...*



Czytajmy zatem „Lokomotywę”, wiersz doskonały, nie tylko dziecięcy. Ale najpierw trzeba byłoby pojechać z dziećmi np. do Wolsztyna lub Jaworzyny Śląskiej i pokazać im muzeum parowozów. Nam jednak chodzi przede wszystkim o samą robotę poetycką. Chciałoby się powiedzieć, robotę odpowiadającą dziecięcej wyobraźni. Zwróćmy uwagę na metaforykę. Z lokomotywy sphywa pot, czyli *thusta oliwa*. Autor już się postawił w obrębie wyobraźni dziecięcej. Pot pojawia się przy dużym wysiłku. I o takim wysiłku będzie mowa. Ale wiadomo, że to nie pot, to *oliwa*, bardzo jednak pot przypominająca. Bo lokomotywa, jak w wyobraźni dziecka, zamienia się w jakieś olbrzymie zwierzę, dziwnego stwora, który „*sapie*”, *dyszy*” „*dmucha*”, ma *brzuch*. Jest jej gorąco, bardzo gorąco i takie ciepło rozsiewa wkoło. To jest właśnie cecha już zapomnianych parowozów, dziś jedynie zabytków muzealnych; dziecko ma naturalną ciekawość wobec takich staroci, także dlatego, że oto nastał okres mody na stylizacje „starych” zabawek, obok tych najnowocześniejszych.

Wróćmy jednakże do tekstu *Lokomotywy*. Po introdukcji następuje opis zawartości wagonów. Pojawia się humor znów mieszczący się w wyobraźni dziecka. Chodzi o całą tę zawartość. Jest to przykład celowego pomieszania rzeczy i pojęć, właśnie dla odtworzenia migotliwych sfer dziecięcej wyobraźni. To pociąg i towarowy, i osobowy, przewożący także zwierzęta i broń – armaty, ładunek nieruchomy. Ludzi też jest pełno, ale oddzielny wagon zajmują *same grubasy*, oczywiście, nieustannie jedząc.

Wszystko to dla podkreślenia ogromu zawartości; *to ciężar* nie do ruszenia nawet przez *tysiąc atletów* choćby bardzo intensywnie odżywianych.

A więc dziecko-autor pokazuje najpierw siłę tej zdyszanej, sapiącej, oblewającej się *potem* maszyny. Ale to wstęp dopiero. Co fascynujące, to maszyna w ruchu; rozpędza się powoli, ale kiedy ruszy!!! No właśnie –

*Gładko, tak lekko, tak toczy się w dal,
Jak gdyby to była piłeczka nie stal
Nie ciężka maszyna, zziajana, zdyszana,
Lecz fraszka, igraszka, zabawka blaszana.*

Pędzi zatem z dużą szybkością. Ale na tym nie koniec. Dziecko jest dociekliwe, zawsze zagląda, co jest w środku zabawki, czyli po prostu pyta: Dlaczego? I następuje wyjaśnienie – najprostsze, jak to tylko możliwe, o sile pary... A potem znów wracamy na trasę pędzącego pociągu. Niektórzy recytatorzy (a wiersz daje możliwość dla znakomitych wykonań deklamatorskich) w ostatnim wersecie zwalniają tempo i trochę wbrew tekstowi dodają na samym końcu własne *tach...!*, zatrzymując stopniowo rozpędzoną maszynę i całych czterdzieści wagonów. I tu zatrzymajmy się nad strukturą foniczną tekstu, zwróćmy dzieciom uwagę na funkcjonalność środków stylistycznych i instrumentacji głoskowej.

Bohaterem wiersza jest lokomotywa, jakkolwiek znaczna ilość tekstu, to także opis całego pociągu. Ale właśnie lokomotywa jest „głową” całości, siłą sprawczą całego „organizmu”. Mamy jej opis w stanie spoczynku, rozruchu, rozpędzania i pędzenia – już z całym pociągiem, liczącym około czterdziestu wagonów. Obrazowi plastycznemu towarzyszy efekt foniczny. Wiersz nadaje się do zilustrowania i na pewno przedszkolacy i uczniowie sporządzą obrazki stojącej maszyny, zawartości wagonów, pędzącego, ogromnego pociągu itp. Ale znakomitym wykonaniem testamentu autora będzie recytacja. Ten wiersz wręcz prosi się o nią, a nawet

o inscenizację i to opartą na różnorodnych, wymienionych w tekście rekwizytach, także na odgrywaniu ról. Niektóre partie wręcz prowokują do recytacji chóralnej. A wyuczenie się wiersza na pamięć, jeśli systematycznie kształtować sztukę zapamiętywania i deklamacji, może być optymalnym efektem dydaktycznym. Nie tylko zresztą dydaktycznym, ale i kształcącym. Tak znakomita robota poetycka, umiejętna operacja układem rytmiczno-rymowym oraz instrumentacją głoskową, powinna być wykorzystana do pracy nad dykcją, poprawnością akcentacji; ma uczyć pięknej polszczyzny na kanwie mowy poetyckiej mistrza.


Dodajmy jeszcze fragment wypowiedzi Jerzego Cieślakowskiego na temat szczególnej wartości tego tekstu:

[...]Słynny, dziś już klasyczny utwór Tuwima był w polskiej literaturze pierwszą próbą zmodernizowania bajeczki. [...]Najwyższa wartość tej bajeczki nie leży w warstwie obrazów, ale dźwięków. Kariera lokomotywy w ogóle (nie tylko tej Tuwima) u dzieci płynęła stąd, że jest ona kapitalnie foniczna. O ileż bogatsza w skali swego języka od szczekania psa czy miauczenia kota. I jeszcze jedno stwierdzenie tegoż uczonego:[...] Odmitologizowany demon pociągu wszedł w obręb dziecięcego świata z całym urokiem swej dominanty: –pędu, bez uciekania się do baśniowej metafory⁷⁰.

Dziś, jakkolwiek lokomotywy parowe są już tylko w muzeach nadal porywa – nie tylko dzieci! – motyw pędu, a także *fonika*, dźwiękowość ruchu, a przede wszystkim znakomite opanowanie techniki poetyckiej, posługiwanie się *językiem giętkim* na miarę znanej formuły Juliusza Słowackiego.

⁷⁰ *Wielka zabawa*, s. 345-347.

19. Julian Tuwim, *Abecadło*



*Abecadło z pieca spadło,
O ziemię się hukło,
Rozsypało się po kątach,
Strasznie się potłukło:
I – zgubiło kropeczkę,
H – złamało kładeczkę,
B – zbiło sobie brzuszki,
A – zwichnęło nóżki,
O – jak balon pękło,
 aż się P przełękło,
T – daszek zgubiło,
L – do U wskoczyło,
S – się wyprostowało,
R – prawą nogę złamało,
W – stanęło do góry dnem
 i udaje, że jest M. (s. 466)*

Ten ogólnie znany wierszyk Tuwima godny jest pamięciowego opanowania. I wszystkie dzieci chętnie i szybko nauczą się go na pamięć, będą na wyprzódki recytować w przyspieszonym tempie. Rzecz jednak w tym, że na podstawie tego tekstu pojąć może już pierwszszak tajniki roboty poetyckiej, może też i powinien pojąć sens wiersza. To jest zabawa, ale jak w porządnej zabawie – akcja zaplanowana. Wiersz zaczyna się od potocznego powiedzonka, obiegowego a rymowanego: *Abecadło z pieca spadło*, jak w ludowej wyliczance, której to proveniencji bardzo wiele zawdzięcza literatura dziecięca. A Tuwim do znanego porzekadła dołącza ciąg dalszy. Jak zawsze w *bajeczkach* bohater jest zanimizowany a nawet

138

zantropomorfizowany. Właśnie się *potłukł*. Ciąg dalszy informuje o skutkach potłuczenia. Więc najpierw wymieńmy litery, o których w wierszu nie ma mowy; więc nic złego ich nie spotkało; są t: C, D, E, F, G, J, K, Ł, M, N, U, Y, Z, Ź, Ż. Zatem więcej niż połowa liter nie ucierpiała, jeśli nie liczyć, że pojawiło się fałszywe, drugie M (z przygody W), a L wpakowało się, w końcu bez poważniejszych konsekwencji, do U. Dziecko potrafi ocenić „wypadek” i zabawić się tą sytuacją. Wyćwicz przy okazji zapis alfabetyczny – wielkimi literami, uzupełniając te „braki” liter, których poeta nie wspomniał, a którym upadek z pieca nie dał się we znaki. Ale dociekliwy pierwszoklasista (nie brak takich!) może zadać pytanie, co abecadło robiło na piecu. Pamiętamy, że dla dziecka w tym wieku nie istnieją kategorie czasowe w rozumieniu dorosłych. Wszystko dzieje się *teraz*. Dziecko miejskie nie zna *pieca* w tradycyjnym rozumieniu; to mieszkające na wsi ma większą wiedzę w tej dziedzinie, ale też nie kojarzy pieca jako miejsca, na którym, czy choćby przy którym, się sypiało. Trzeba o tym opowiedzieć. Jeśli to możliwe, odbyć wycieczkę do skansenu wsi; tego typu muzea są już w każdym regionie kraju.

A oddzielną sprawą jest pokazanie kunsztu poety. Oto ułożył wierszyk, który pomaga w zapamiętaniu zapisu wielkich liter, skłania do opanowania abecadła, dowcipnie przedstawia to, co trzeba wkuwać na ocenę. Wprawdzie na tym etapie dziecko jeszcze lubi otrzymywać wysokie oceny, bardzo przeżywa inne niż szóstki, czy piątki, ale co innego recytować wyuczony alfabet od A do Zet, a co innego – popisywać się recytacją groteski słownej wybitnego poety.

20. Julian Tuwim, *Figielek*

*Raz się komar z komarem przekomarzać zaczął,
Mówiąc, że widział raki, co się winkiem raczą.
Cietrzew się zacietrzewił, słysząc takie słowa,
Sęp zasępił się strasznie, osowiła sowa,
Kura dała drapaka, że aż się zakurzyło,
Zając zajęczał smętnie, kurczę się skurczyło,
Kozioł fiknął koziołka, słoń się cały staniał,
Baran się rozindyczył, a indyk zbaraniał. (s. 463).*

Przytoczmy najpierw, co na temat tego wierszyka pisze Edward Balcerzan:

*„Figielek” uświadamia dziecku istnienie tajemniczych powiązań między nazwą a rzeczą, przy czym porządek owych związków okazuje się od początku niejasny. Większość postaci z wiersza robi to i tylko, na co pozwala im ich nazwa. Sęp się zasępił, sowa osowiła, komary się przekomarzały, kurczę się skurczyło. Niektórym postaciom jednak wiersz odmawia prawa do zachowania się „pod dyktando” nazwy. Cały spór rozgorzał przeciw o to, czy **raki** mogą się **raczyć** winem. Inne znów postaci, jakby samowolnie, uchylają się od obowiązku życia „w zgodzie” z nazwą. Baran nie baranieje, lecz się rozindycza – baranieje natomiast indyk. W Tuwimowym „Figielku” tkwi jakaś zagadka. Wiersz się pięknie rymuje, wyciąga słowa ze słów, ale nie ujawnia **reguły**, lub raczej: ujawnia ją i ustawicznie łamie. To pobudza pracę myśli, rodzi serię pytań, generuje – pamiętajmy o skłonnościach naśladowczych dziecka? – szereg innych analogicznych przykładów gry znaków i znaczeń. Czy można powiedzieć, że np. słup ostupiał, dąb zdębiał, pies*

napsioczył? Są to pytania śmieszne i ciekawe. Sens dydaktyczny analizowanego tekstu tkwi w jego atrakcyjności, w poruszeniu, jakie wywołuje u odbiorcy. Nad pytaniami „śmiesznymi” mogą się nadbudować pytania bardzo poważne: o porządek rzeczy i porządek nazywania rzeczy⁷¹.

Opinie znakomitego badacza poezji współczesnej zasługują na baczną uwagę. Można jednak spróbować spojrzeć na tekst z dziecięcego punktu widzenia i wówczas jego odczytanie będzie nieco zmodyfikowane.

Zastanówmy się, jaką kompetencję językową i kulturową ma dziecko w wieku wczesnoszkolnym. *Figielek* jest wierszem o zwierzętach. Czy wszystkie są znane np. ósmiolatkowi? Bodaj wszystkie, oprócz cietrzewia i sępa. A co to znaczy *przekomarzać się* lub *zacietrzewić*?. Wbrew rdzennemu pochodzeniu oba te słowa w obiegu potocznym nie kojarzą się z rzeczownikami *komar* i *cietrzew*. Zatem musimy wyjaśnić, co to jest *przekomarzenie*, a co *zacietrzewienie*. Najlepiej przez przywołanie bliskim już dzieciom synonimów. A więc *przekomarzać się*, to znaczy *sprzeczać się*, wyrażać odmienne opinie na dany temat. Trudniej wyjaśnić, co to znaczy *być zacietrzewionym*, bo zwrot ten oznacza nie tylko stanowisko w określonej sprawie, ale i wyraźny stan uczuciowy. *Zacietrzewić się* – to protestować i to bardzo emocjonalnie. Można, oczywiście, przywołać kilka sytuacji – w przedszkolu, w szkole o to nietrudno, gdy dziecko zajmuje wobec konkretnej sprawy czy sytuacji taką właśnie pozycję. Łatwiej będzie zrozumieć

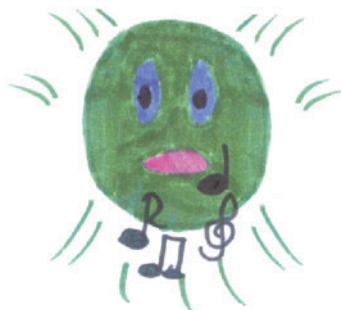
⁷¹ E. Balcerzan, op. cit., s. 168.

osowiałość i to niekoniecznie *sowy*; dzieci znające na ogół już *sowę* i to widzianą w dzień, czyli *śpiącą*, bez trudu skojarzą znaczenie tego słowa, synonimicznego wobec stanu uspokojenia, jakby przed zaśnięciem. Zwrot *zasepić się* (zasmucić się) też pewnie nie jest obcy większości parolatków, choć nie widziały sępa. Rdzenne pokrewieństwa *kury* i *kurzu* (*zakurzenia*), tak jak *kurczęcia* i *kurczenia*, dzieci nie będzie i nie musi interesować. Naturalnie przyjmą *koziółek*, fiknięty przez *koziółka*, czy *ślanianie się* (uginanie nóg) słonia. I tak dojdziemy do zaskakującej puenty. Prof. Balcerzan sugeruje, że w wersecie ostatnim następuje jakby sprzeniewierzenie się tytułowi tekstu. Ale właśnie na tym polega zaskoczenie, puenta końcowa. *Figielek* byłby znacznie mniejszy, wydźwięk wiersza zdecydowanie słabszy, gdyby, jak dotychczas, zwierzątka nie wyszły poza swoje nazwy. Gdyby *baran zbaraniał* a *indyk się rozindyczył*. Tu znowu trzeba sprawdzić rozumienie zwrotów „zbaranienie”, „rozindyczenie” i poćwiczyć – przez użycie synonimów i zastosowanie ich w zdaniach obu tych wyrażen; wówczas dopiero da się należycie ocenić skalę pomysłowości poety, który zafundował nam na koniec to „zaskoczenie”.

Wiersz rozwija mowę, język, wyobraźnię, świetnie nadaje się do zilustrowania, pokazuje niezwykłą umiejętność rymowania, zachęca do recytacji. Jest tak wyważony rytmicznie, że sam wchodzi w pamięć, a przy tym pogłębia umiejętności dykcyjne, m.in. przez świetne rozmieszczenie materiału onomatopeicznego.

21. Julian Tuwim, *Cuda i dziwy*

*Spadł kiedyś w lipcu
Snieżek niebieski,
Szczekały ptaszki,
Ćwierkały pieski.
Fruwały krówki
Nad modrą łąką,
Śpiewało z nieba
Zielone słońko.*



*Gniazda na kwiatkach
Wily motylki,
Trwało to wszystko
Może dwie chwilki.*



*A zobaczyłem
Ten świat uroczy
Gdy miałem właśnie
Przymknięte oczy.*

*Gdym je otworzył,
Wszystko się skryło
I znów na świecie
Jak przedtem było.*



*Wszystko się pięknie
Dzieje i toczy...
Lecz odtąd – często
Przymykam oczy. (s. 477).*



Pieciosylabowcem napisany wierszyk to kolejna manifestacja talentu Tuwima. Nagromadzone w poszczególnych strofach zabawne absurdy są dowodem na ustawiczne dążenie

człowieka do marzeń. Są one nierealne, ale nieodzowne. To marzenia fantastyczne czy tylko fantazyjne: śnieg jest niebieski, ptaszki szczekają, pieski ćwierkają, krówki fruują, słońko śpiewa i przybiera nierealny, bo zielony kolor, łąka jest niebieska, a motyle wiją gniazdka na kwiatkach. To taki świat na opak, który pod powiekami marzącego trwa chwilę, może dwie. Zaraz potem wszystko wraca do normy. Ale człowiek tęskni za tymi „nierealnościami”. Filozoficzny podtekst wiersza raczej nie dotrze do dziecka. Ale rozbawi je zestaw zaskakujących, śmiesznych pomysłów. Impresja Tuwima może być ciekawym wyjściem do rozmowy, do dyskusji i, co równie ważne, do różnorodnych „wykonań”, w postaci np. opisu czy ilustracji.

22. Julian Tuwim *Dwa wiatry*

*Jeden wiatr – w polu wiał,
Drugi wiatr – w sadzie grał:
Cichuteńko, leciuteńko,
Liście pieścił i szeleścił
Mdlął...*

*Jeden wiatr – pędziwiatr!
Fiknął kozła, plackiem spadł,
Skoczył, zawiał, zaszybował,
Świdrem w górę zakołował
I przewrócił się, i wpadł
Na szumiący, senny sad,
Gdzie cichutko i leciutko
Liście pieścił i szeleścił
Drugi wiatr...*

*Sfrunął śniegiem z wiśni kwiat,
Parsknął śmiechem cały sad,
Wziął wiatr brata za kamrata,
Teraz z nim po polu lata
Gonią obaj chmury, ptaki,
Mkną, wplątują się w wiatraki,
Głupkowate mylą śmigie,
W prawo, w lewo, świst, podrygi,
Dmą płucami ile sił,
Łobuzują, pal je licho!...*

A w sadzie cicho, cicho...⁷²

To w istocie jeden z najpiękniejszych wierszy Tuwima, ale czy to wiersz dla dzieci? Nie ma go w cytowanym dotychczas zbiorowym wydaniu *Wierszy zebranych*, w rozdziale *Wierszy dla dzieci*. A jednak?... Ten utwór trafił już dawno do rejestru lektur szkolnych. W tym miejscu pozwolę sobie na pewną refleksję osobistą, opartą na retrospekcji. Przed trzydziestu laty uczestniczyłem jako ekspert w tzw. egzaminie kwalifikacyjnym nauczycielki – polonistki, która w klasie piątej ówczesnej szkoły podstawowej prowadziła lekcję na temat analizy i interpretacji tego właśnie tekstu Tuwima. Odtworzono nagranie wiersza, opracowane z podziałem na role (*Narrator, Jeden wiatr, Drugi wiatr*). Lekcja potoczyła się wartko. Nauczycielce udało się zafascynować dzieci mistrzostwem języka i rytmiki wiersza. W szczególności zwrócono uwagę na zastosowanie onomatopei. Potem odbył się konkurs na ilustracje do wiersza.

⁷¹ J. Tuwim, *Dwa wiatry*. W: J. Tuwim, *Najpiękniejsze wiersze dla dzieci*. Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2002, s. 52.

Gdy dziś czytamy ten tekst np. z dziećmi w trzeciej klasie, warto podkreślić zastosowanie całej gamy środków stylistycznych. Poza dźwiękonaśladownictwem akcentujemy różne sposoby użycia animizacji i personifikacji. Na tym szczeblu analizy warto pokusić się o charakterystykę obu *braci wiatrów* i zapytać o ich wzajemne oddziaływanie. Właściwie wpływ jest jednostronny: to „szalenię” porywa ze sobą i zaraża swym „temperamentem” „cichego” *brata*. Widać dla *kamratów* bardziej atrakcyjna jest gonitwa i *podrygi* niż melancholijne pieszczoty z listkami w sadzie...

Jako „wiersz dziecięcy” utwór ten może być też świetną okazją do nauki recytacji, ćwiczeń dykcyjnych, modulowania głosu, operowania pauzą, ćwiczenia zmian toku i siły natężenia wypowiedzi.



A oto drugi, obok Tuwima najwybitniejszy ze współczesnych autorów wierszy dziecięcych: Jan Brzechwa⁷³.

Wiersze Jana Brzechwy:

23. Jan Brzechwa, *Chrząszcz*

*W Szcebrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie
I Szcebrzeszyn z tego słynie.*

*Wół go pyta: – Panie chrząszczu,
Po co pan tak brzęczy w gąszczu?*

*– Jak to – po co? To jest praca,
Każda praca się oplaca.*

*– A cóż za to pan dostaje?
– Też pytanie! Wszystkie gaje,*

*Wszystkie trzciny po wsze czasy,
Łąki, pola oraz lasy,*

*Nawet rzeczki, nawet zdroje,
Wszystko to jest właśnie moje!*



⁷³ Teksty Jana Brzechwy z tomu: *Brzechwa dzieciom*. Ilustrował Jan Marcin Szancer. Nasza Księgarnia 1980; po cytacie podaje się w nawiasie numer strony. Nie bez znaczenia w pedagogice wczesnoszkolnej czy nawet przedszkolnej będzie wyjaśnienie nazwiska a właściwie pseudonimu poety. Jan Brzechwa, to właściwie Jan Lesman, kuzyn znakomitego poety Bolesława Leśmiana (Lesmana, bo tak właściwie brzmiało to nazwisko, charakterystycznie zmienione przez autora *Łąki*). To właśnie ów znakomity poeta wymyślił dla młodszego stryjecznego brata pseudonim. Przypomnijmy, że „brzechwa” to nazwa tylnej części pocisku zapewniającej mu stabilność lotu (np. brzechwa strzały).

*Wół pomyślał: „Znakomicie,
Też rozpocznę takie życie”.*

*Wrócił do dom i wesoło
Zaczął brzęczeć pod stodołą*

*Po wolemu, tęgim basem.
A tu Maciek szedł tymczasem.*

*Jak nie wrzaśnie: – Cóż to znaczy?
Czemu to się wół próżniaczy?!*



*Jak to? Czyż ja nic nie robię?
Przecież właśnie brzęczę sobie!*

*– Ja ci tu pobrzęcę, wole,
Dosyć tego! Jazda w pole!*

*I dał taką mu robotę,
Że się wół oblewał potem.*

*Po robocie pobiegł w gąszcze,
– Już ja to na chrząszczu pomszczę!*

*Lecz nie zastał chrząszcza w trzcinie,
Bo chrząszcz właśnie brzęczał w Pszczyńce. (s. 47).*



To wielowymiarowy tekst, w aspekcie przesłania moralnego, a także struktury językowo-stylistycznej. Znanе jest ćwiczenie dykcyjne: *W Szczebrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie*. Nieco zgryźliwie powiadamy czasem, że jest to ćwiczenie dla chcących posiąść język polski np. Anglików. Ale rozmowa *Woła z Panem chrząszczem* dotyczy innego tematu: porządku w przyrodzie, który chciałoby się z przekory złamać. *Chrząszcz* w opinii *woła* nieustannie próżnuje, bo zaledwie *brzęczy* a równocześnie jest niesprawiedliwie,

jak sądzi *wół*, wynagradzany nieustannym dostępem do wszystkich dóbr przyrody: *gajów, lasów, łąk, pól*. Wciela się zatem w rolę *chrząszcza* i zamiast wykonywać swoją codzienną – *wołą* – pracę zaczyna *sobie brzęczeć*. Nic z tego! Zostaje przywołany do porządku, skarcony, no i zagoniony do ciężkiej *roboty*. Trochę nam żal *woła* i trochę rozumiemy jego chęć „odwdzięczenia się” *chrząszczowi*. Bo wprawdzie *wół* zadał rozmówcy prowokacyjne pytanie, zarzucające mu w zamyśle próżniactwo, ale i odpowiedź była zuchwała i wyprowadziła interlokutora z równowagi, z przestrzegania codziennego porządku życia.

Wiersz może być w rozmowie z dziećmi ukazany jako świadectwo znanego powiedzenia *niechby każdy pilnował swojego rzemiosła*, ale wypada skorzystać z okazji i porozmawiać o alegorycznych znaczeniach poszczególnych zwierząt, obecnych w bajkach – epigramatycznych i narracyjnych, niekoniecznie na tym etapie kształcenia wprowadzając te nazwy. A zatem odwołując się i do doświadczeń uczestników dyskusji – ukazać – *woła* jak alegorię pracowitości – *kozła* – głupoty, *lwa* – siły, *wilka* – umiłowania wolności, *zająca* – tchórzostwa, *baranka* – niewinności itp. Na stosowne przykłady z literatury przyjdzie okazja później.

24. Jan Brzechwa, *Pytalski*

*Na ulicy Trybunalskiej
Mieszka sobie Staś Pytalski,
Co, gdy tylko się obudzi,
Pytaniami dręczy ludzi.*

– *W którym miejscu zaczyna się kula?
Co na deser gotują dla króla?
Ile kroków jest stąd do Powiśla?
O czym myślałby stół, gdyby myślał?
Czy lenistwo na łokcie się mierzy?
Skąd wiadomo, że Jurek to Jerzy?
Kto powiedział, że kury są głupie?
Ile much może zmieścić się w zupie?
Na co łysym potrzebna łysina?
Kto indykom guziki zapina?
Skąd się biorą bruneci na świecie?
Ile waży dwa kleksy w kajecie?
Czy się wierzy niemowie na słowo?
Czy jaskółka potrafi być krową?*



*Dziadek już od roku siedzi
I obmyśla odpowiedzi,
Babka jakiś czas myślała, ale wkrótce osiwiła,
Matka wpadła w stan nerwowy
I musiała zażyć bromu,
Ojciec zaś poszedł po rozum do głowy
I kiedy powróci – nie wiadomo. (s. 11).*

Poucżąca rymowana historyjka, która może być użyta dla celów wychowawczych przynajmniej w dwojaki sposób! Po pierwsze dla charakterystyki bohatera. Nosi on tzw. nazwisko mówiące, utworzone od jego głównej cechy czy przywary. Nieustannie pyta. Jego pytania są nie tylko kłopotliwe. Są bowiem tak skonstruowane, że rażą absurdalnością. Chodzi nie tylko o ich treść, ale i zakres. *Pytalski* nieustannie zmienia tematy, pyta o błahostki, o rzeczy bezsensowne. Na kanwie tych

jego „głupich pytań” możemy jednakże stworzyć interesującą sytuację wychowawczą. Wiadomo, że dzieci wykazują naturalną ciekawość. Uczą się świata, także przez formułowanie pytań. Wielu pytań, także kłopotliwych. Rzeczą wychowawców jest wszakże pokierowanie tym nurtem zainteresowań. Dzieci nie można zbywać brakiem odpowiedzi lub odpowiedziami wykrętnymi. Trzeba wszakże wykazywać im sensowność lub bezsensowność pytań. Nie jest to sprawa łatwa, ale przy dużej cierpliwości, a zwłaszcza przy stałej konsekwencji, można, a nawet trzeba doprowadzić do ukierunkowania pasji poznawczej dziecka. Występujące w wierszu postacie dorosłych, zobligowane do wychowywania *Pytalskiego: dziadek, babka, matka, ojciec* (w takiej kolejności podaje je autor) nie są najlepszymi przykładami wykazywania woli pokierowania nienasyconą ciekawością dziecka. *Dziadek* próbuje udzielać odpowiedzi, ale na to potrzeba nader długiego czasu. *Babka* też chciała te odpowiedzi przygotować – nie wytrzymała jednak naporu pytań i efektem jej stresu była siwizna. Jeszcze gorzej z *matką*, którą własny syn wprowadził w *stan nerwowy*. A cóż z ojcem? Oto i puenta całości:

*Ojciec zaś poszedł po rozum do głowy
I kiedy powróci – nie wiadomo.*

Zdawałoby się, że tato po zastanowieniu celnie ukróci synowskie bezsensowne indagacje. Ale poeta przeniósł w zakończeniu „technikę absurdu” na podsumowanie całości wywodu. Zwrot metaforyczny: *poszedł po rozum do głowy* – został zamknięty dosłownym znaczeniem słowa *pójść*. Skoro *poszedł*, to naturalną rzeczą jest to, że *powróci*. Rzecz w tym, że *nie wiadomo, kiedy powróci*. Tą ceną nauką,

wskazówką dydaktyczną, kończy poeta ów wiersz dziecięcy. W zastosowaniu końcowej gry słów jest więc zawarty i sens moralny tej *bajeczki*: Brak konsekwencji w dialogu z dziećmi doprowadzić może do negatywnych, bynajmniej nie humorystycznych skutków.

A oto dwa wiersze, których otoczka humorystyczna posłużyć może do niekonwencjonalnego nauczania geografii: *Globus i Kłótnia rzek*:

25. Jan Brzechwa, *Globus*

*W szkole
Na stole
Stał globus –
Wielkości arbuza.
Aż tu naraz jakiś łobuz
Nabił mu guza.
Z tego wynikła
Historia całkiem niezwykła:*

*Siedlce wpadły do Krakowa,
Kraków zmienił się w jezioro,
Nowy Targ za San się schował,
A San urósł w górę sporą.*

*Tatry, nagle wywrócone,
Okazały się w dolinie,
Wieprz popłynął w inną stronę
I zawadził aż o Gdynię.*

*Tam gdzie w pierw płynęła Wisła,
Wyskoczyła wielka góra,*



*Rzeka Bzura całkiem przysła,
A powstała góra Bzura.
Stary Giewont zląkł się wielce
I przykucnął pod parkanem;
Każdy myślał, że to Kielce,
A to było Zakopane.*

*Łódź podbiegła pod Opole
W jakiś bardzo ważnych sprawach –
Tylko nikt nie wiedział w szkole,
Gdzie podziąła się Warszawa.*

*Nie było jej na Śląsku ani w Poznańskim,
Ani na Pomorzu, ani pod Gdańskiem,
Ani na Ziemiach Zachodnich,
Ani na północ od nich,
Ani blisko, ani daleko,
Ani nad żadną rzeką,
Ani nad żadnym z mórz,
Po prostu przepadła – i już!*

*Trzeba prędzej oddać globus do naprawy,
Bo nie może Polska istnieć bez Warszawy. (s. 92-93).*



26. Jan Brzechwa, *Kłótnia rzek*

*Jaki powód rzeki miały,
Że się nagle posprzeczały
I tak długo trwały w gniewie,
Tego nikt naprawdę nie wie.
Ponoć pierwsza rzekła Warta,
Że jest Noteć nic ni warta,
Warcie na to rzekła Odra,*

*Że jest głupia i niedobra.
Wtedy padły słowa Wieprza:
– Sama też nie jesteś lepsza!
Wieprza znów skarciła Raba:
– Oby cię wypięła żaba!
Na to się odezwie Nida:
– Tobie samej też się przyda
Biebrza na to rzecze grzecznie:
– Mówisz, rzeko, niedorzecznie.
Jak nie skoczy San na Biebrzę:
– Sama wciąż u Narwi żebrze,
A dla innych niełaskawa!
– San, a głupi! – rzekła Skawa.*

I tak trwały kłótnie długie

*Sanu z Sołą, Wieprza z Bugiem,
Ledwie coś tam powie która,
A już Nysa, a już Bzura,
A już Odra czy Barycza
Wszystkie wady jej wylicza.*

*Tak się to sprzykrzyło Wiśle,
Że im rzekła po namyśle:
– Drogie rzeki, biorąc ściśle,
Waszych słów naprawdę szkoda –
Przecież to jest wszystko woda!
Jednakowy los nas czeka,
W morze wpadnie każda rzeka.
Gdy tak rzekła mądra Wisła
Cała zwada zaraz prysła. (s. 94-95).*

Dydaktyczne wierszyki Brzechwy oparte są na zaskakujących pomysłach. W obu wyżej zacytowanych tekstach narrator wprowadził „sytuacje konfliktowe”: w *Globusie* zachowanie *jakiegoś łobuza* przyczyniło się do zdeformowania tej miniatury świata. Ale to jest tylko pretekst do wesołych rozważań geograficznych. To nieważne, że na globusie, choćby był największy (a ten szkolny nie jest!) nie może być tak szczegółowej mapy Polski, jak to sugeruje tekst. Nie zobaczymy tam Nowego Targu, Gdyni, Zakopanego, Kielc, Opola i nawet Krakowa; także takich rzek jak San, czy górskich szczytów jak Giewont. Zawsze natomiast powinna być Warszawa, na takich samych prawach jak inne stolice państw. Właściwie wiersz jest wykładnikiem z geografii Polski. Aby bowiem odczuć istotę dowcipu autorskiego, trzeba najpierw mieć pojęcie o krainach geograficznych kraju, o jego wielkich, ale i mniejszych rzekach, górach, morzu, większych, ale i mniejszych miastach, choćby tych najsłynniejszych, jak Gdynia czy Zakopane, bo między nimi rozciąga się Polska z północy na południe. Gdy zaś już uczniowie opanują te kluczowe informacje, powinni, choćby pobieżnie, poznać i zrozumieć rolę Warszawy jako stolicy kraju. Wówczas puenta wiersza zrobi na nich wrażenie, a stare powiedzenie – *Warszawa sercem i mózgiem Polski* – przyda się jako aforyzm.

W drugim wierszu – jeśli jego analizę rozpocząć od końca – warto dokonać „odkrycia” o losie wszystkich, nie tylko polskich, rzek – naturalnie zdążających do mórz czy wielkich jezior. Zatem wszelkie *klótnie* o pierwszeństwo, przypisywanie „rozmówcom” wad czy ułomności nie ma sensu. Ale wiersz jest też zakamuflowaną w nazwach własnych lekcją geografii.

Daje możliwość przypomnienia sobie, gdzie leżą i gdzie wpadają takie rzeki, jak – by je wyliczyć w kolejności ukazywania się w tekście – Warta, Noteć, Odra, Wieprz, Raba, Nida, Biebrza, San, Skawa, Soła, Bug, Nysa, Bzura, Barycz – i wreszcie – Wisła. Ale Wisła, królowa polskich rzek, została przez autora potraktowana szczególnie, zgodnie zresztą z jej zasługami dla naszej historii i współczesności: jest nie tylko największa (najdłuższa), ale i najmądrzejsza. Jej autorytet potrafi pogodzić i wyciszyć zwaśnione strony. Wisła bowiem nie dzieli, lecz łączy w sposób naturalny wszystkie ziemie rdzennej Polski. W sposób metaforyczny, a odpowiadający pozycji królowej polskich rzek, zilustrował ten wierszyk Brzechwy znakomity malarz Jan Marcin Szancer. Pod tekstem wiersza zamieścił rysunek królowej w otoczeniu dwórek toczących spór. Ale wystarczyły tylko uspokajające gesty ukoronowanej pani, aby zwaśnione strony pokornie opuściły główki i zakończyły *zwadę*.

Jest w zestawie wierszy dziecięcych Brzechwy cykl zatytułowany *ZOO*, w którym znajdujemy czterowersowe charakterystyki poszczególnych gatunków zwierząt, a konkretnie, zgodnie z kolejnością tytułów: *Niedźwiedzia, Wilka, Lisa, Dzika, Żubra, Strusia, Papugi, Pantery, Słonia, Kangura, Wielbłąda, Żyrafy, Krokodyła, Żółwia, Tygrysa, Małp.* Znów należałoby małych czytelników lub nawet przedszkolnych słuchaczy odesłać do cytowanej tu edycji „Naszej Księgarni”, ilustrowanej przez Jana Marcina Szancera albo – jeszcze lepiej – zaproponować rysunki na podstawie doświadczeń dziecięcych przed odwołaniem się do tego znakomitego artysty. Warunkiem jest oczywiście wstępna pogadanka na temat tych doświadczeń i ewentualna wycieczka do ZOO.

W tym miejscu dla przykładu zacytujmy i skomentujmy kilka tych Brzechwowych perełek:

27. Jan Brzechwa, *Niedźwiedź*

*Proszę państwa, oto miś,
Miś jest bardzo grzeczny dziś,
Chętnie państwu łapę poda.
Nie chce podać? A to szkoda. (s.76).*

28. Jan Brzechwa, *Żubr*

*Pozwólcie przedstawić sobie:
Pan żubr we własnej osobie.
No, pokaż się żubrze. Zróbże
Minę uprzejmą, żubrze. (s.78)*

29. Jan Brzechwa, *Struś*

*Struś ze strachu
Ciągle głowę chowa w piachu,
Więc ma opinię mazgaja.
A nadto znosi jaja wielkości strusiego jaja.(s. 78).*

30. Jan Brzechwa, *Papuga*

*– Papużko, papużko,
Powiedz mi coś na uszko.
– Nic ci nie powiem, boś ty plotkarz –
Powtórzysz każdemu, kogo spotkasz. (s. 79).*

31. Jan Brzechwa, *Żółw*

*Żółw chciał pojechać koleją,
Lecz koleje nie tanieją.
Żółwiowi szkoda pieniędzy:
– Pójdę pieszo, będę prędej. (s. 80).*

Wiersz o *Niedźwiedziu* to najpopularniejszy tekścik z cyklu „zoologicznego”. Znany i cytowany przez wiele dzieci. Bohater jest tu, oczywiście, *Misiem*, bliskim przyjacielem każdego dziecka, zupełnie pozbawionym atrybutów zagrożenia. To kolega *Misia Puchatka*, prototyp późniejszego pluszowego *Misia z okienka*, spopularyzowanego w telewizyjnych wieczorzyńkach przez niezapomnianego Mieczysława Czechowicza. Taki miś jest – i pewnie zawsze będzie – ulubioną zabawką maluchów.

Żubr nie cieszy się taką jak *Miś* sympatią dzieci. Jest śmiertelnie poważny, nie uśmiecha się, stąd zachęta, by zrobił *minę uprzejmą*. Autor wykorzystał przy tym grę dźwięków słownych i zabarwił dodatkowym efektem humorystycznym opisywaną postać przy pomocy łatwo wpadającego w ucho zwrotu: *Zróbże żubrze*.

W wierszu o *Strusiu* znów zabłysnął talent literata-humorysty. Autor wypunktował dwie cechy tego niezwykłego ptaka – *chowanie głowy w piasek* oraz znoszenie olbrzymich jaj. Ich wielkość porównał do *strusich jaj* właśnie, nie obawiając się pleonazmu i celnie wykorzystując obiegowy, znany też pewnie dzieciom, zwrot.

Prezentując *Papugę* zastosował Brzechwa poetykę dialogu, bo przecież z tym ptakiem się rozmawia. Wszak to największa plotkarka... i dlatego zarzuca plotkarstwo innym. Cóż za przenikliwość i doświadczenie twórcy! I okazja do dydaktycznej pogadanki o szkodliwości czynienia plotek.

Na koniec przypatrzmy się *Żółtowi*. Postrzegamy go jako sknerę, no i alegorię powolności poruszania się, co jest, oczywiście, przysłowiowe. Ale wiersz ten jest też przejawem

mimowolnego wizjonerstwa autora: zawiera satyryczny pogląd na szybkość i drożyznę polskich kolei. To już nie potrzebuje komentarza.

A oto przykłady analizy tekstów Brzechwy przeznaczonych dla pierwszej klasy szkoły podstawowej⁷⁴.

32. Jan Brzechwa, *Tańcowała igła z nitką*



*Tańcowała igła z nitką,
Igła – pięknie, nitka – brzydko.*

*Igła cała jak z igielki,
Nitce płaczą się supelki,*

*Igła naprzód – nitka za nią:
– Ach, jak cudnie tańczyć z panią!*

*Igła biegnie drobnym ściegiem,
A za igłą – nitka biegiem.*

*Igła górą – nitka bokiem,
Igłą zerka jednym okiem,*

*Sunie zwinna, zręczna śmigła.
Nitka szepce: – Co za igła!*

*Tak ze sobą tańcowały,
Aż uszyły fartuch cały!*



Przejdźmy do analizy tekstu. O czym tu mowa!?
O czynności bardzo prozaicznej, ale i równie pożytecznej:

⁷⁴ Teksty pochodzą z publikacji: *Lektury w klasie I*, „Siedmioróg”. Red. Anna Heine, Wrocław 2008.

o uszyciu fartucha. Pytamy dzieci: do czego potrzebny jest fartuch. Odpowiedzi będzie wiele. Tu chodzi o uświadomienie, że poeta wybrał motyw z życia codziennego i „zagospodarował” go metaforycznie. Następna kwestia – już bardziej „filozoficzna” – to pojęcie pracy. W całym wierszu nikt się nie domyśla, że mamy do czynienia z precyzyjną i wcale nie lekką pracą. Mowa jest o tańcu, który jest na ogół postrzegany (przynajmniej przez dzieci) jako miła rozrywka. W tym jednakże cała sztuka, by działanie przynosiło i korzyść, i przyjemność. I tu już musimy sięgnąć do Brzechwowej metaforyki. Para: igła i nitka, nierozłączna i niezbędna w czynności szycia, działa jakby na nierównych prawach. Igła stanowi siłę kierowniczą, cały czas ma na oku partnerkę (*Igła zerka jednym okiem*); nitka podąża za nią i to z pewnym podziwem, wyrażającym się w spontanicznym oświadczeniu: *Ach, jak cudnie tańczyć z panią*. Ale – i to trzeba dzieciom uświadomić – to nitka jest podstawą wykonanej pracy: igła jest tylko narzędziem. Fartuch wszak składa się z nitki, z nici. Po zakończeniu pracy – igłę odłącza się od produktu. Nie deprecjonujemy jednak jej roli, nie uważamy za zamkniętą, bo oto szyć będziemy, równie zgrabnie, następne fartuchy, też przy pomocy igły.

Trzeba też zwrócić uwagę na stylistykę i semantykę wypowiedzi. Dlaczego od początku tańca igła wygląda *pięknie*, a nitka – *brzydko*. Tu wykorzystuje autor porzekadło *wyszedł jak spod igły* na określenie dojrzałości wyrobu. Zresztą jest i formalne uzasadnienie *brzydoty* nitki: ona *plącze się w supelki*. Odwołać możemy się tu do praktyki. W końcu nikt nie lubi, gdy nitka w czasie przyszywania, choćby guzika, zaplącze się ...Igła wykonuje pełne gracji ruchy, czym nitka jest zachwy-

cona. Cytowaliśmy właśnie wyraz tego zachwytu. Nitka zresztą podpatruje nieustannie igłę i znów nie ukrywa podziwu, szepcząc: *Co za igła!*

Wiersz oparty jest na dystychach. Czy to ważne? Okazuje się, że tak! W ten bowiem sposób poeta zestawił całości myślowe i, jak się okazuje, świetnie uchwycił istotę odbywającego się na naszych oczach rzekomego tańca, a właściwie *procesu produkcyjnego*. Takim tokiem rytmicznym najlepiej odtworzyć ruch; obie partnerki przecież nieustannie biegną. Czy taka metaforyka czynności szycia fartucha jest trafna? Czy autor nie przesadził w uwzniośleniu czynności tak banalnej jak szycie bardzo przyziemnej w końcu części garderoby? Bynajmniej!

Wyobraźmy sobie film animowany będący ilustracją tego tekstu. Byłaby to na pewno fascynująca miniatura taneczna.

Jeśli ktoś ma jeszcze wątpliwości co może prawdziwa poezja, to ten tekścik znakomitego poety powinien przekonać wątpiących. Prozaiczna czynność stała się przedmiotem dynamicznego opisu, który nadaje się do inscenizacji, tak lubianej przez dzieci. Bo postaci tej opowieści zostały zantropomorfizowane. Nie tylko zachowują się, ale i mówią jak ludzie.

Jeszcze pozostaje do wyjaśnienia kwestia odniesienia do puenty. Czy igłą i nitką można w istocie *uszyć fartuch cały*? Oczywiście, że można. I tu otwiera się pole do pogadanki o wszelkich nowoczesnych technologiach tkackich itd., których podstawą będą jednak zawsze te dwa elementy: igła (choćby najbardziej zmodernizowana!) i nić (choćby wytworzona w najbardziej spektakularny sposób). Arcydziela się nie starzeją. Tak jak sztuka Brzechwy.

Szukanie sensu *ukrytej całości*⁷⁵ jest naszą pierwszą powinnością w pracy z tekstem. A to jest nierozłączne z ukazywaniem sposobów rozwiązań – językowych, stylistycznych i rytmicznych.

33. Jan Brzechwa, *Zapałka*

Mówiła dumnie zapałka:

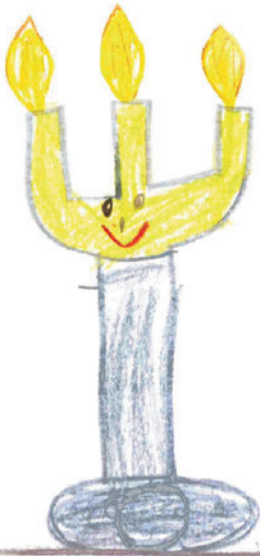
*– Pokażcie takiego śmiałka,
Co w domu zadarłby ze mną,
Gdy nagle zrobi się ciemno.
Doprawdy, słońce jest niczym
Ze swym błyszczącym obliczem,
Bo tylko w dzień świecić może,
A ja zaś o każdej porze!*

*– To ci heca –
Rzekła świeca.*

Zapałka na to zuchwale:

*– Gdy zechcę, świat cały spalę,
I choć nie lubię się chwalić,
Potrafię Wisłę podpalić.
Po czym, po krótkim namyśle,
Skoczyła i znikła w Wiśle.
Tak się skończyły przechwałki
Zarozumiałej zapałki.*

*– To ci heca –
Rzekła świeca.*



⁷⁵ Zob. J. Sławiński, *O problemach „sztuki interpretacji”*. W: *Liryka polska. Interpretacje*, pod red. J. Prokopa i J. Sławińskiego, Kraków 1971, s. 18.

34. Jan Brzechwa, *Księżyc*

Plotkowały drzewa w borze:

„Pan Księżyc jest nie w humorze”

„Pan Księżyc miał jakieś przykrości”.

„Pan Księżyc jest blady ze złości”.

„Pan Księżyc ma twarz taką srogą”.

„Pan Księżyc dziś wstał lewą nogą”.

„Pan Księżyc jest trochę nie w sosie”.

„Pan Księżyc dziś muchy ma w nosie”.

Jak tu Księżyc się nie zgniewa:

„Cóż myślicie, głupie drzewa,

Że ja mam przyjemne życie?

Wy słońce tylko cenicie,

Was tylko słońce zachwyca

Wy kpicie sobie z Księżycą,

A ja wam na to odpowiem -

Uważam, że jest rzeczą po prostu bezwstydną

Porównywać słońce ze mną,

Bo słońce świeci we dnie, gdy i tak jest widno,

A ja w nocy, gdy jest ciemno”.

Z wierszy Brzechwy ośmieszających samochwalstwo i zarozumiałstwo wybrałem te dwa, uważając je za mistrzowskie miniaturki. Oczywiście pamiętamy o bardziej popularnym tekście, jakim jest *Samochwała*, nieco oklepanym i stąd nie poświęcamy mu oddzielnej uwagi.

Odczytajmy zatem *Zapałkę i Księżyc* i dokonajmy analizy porównawczej.

Tytułowi bohaterowie zostali spersonifikowani. To ulubiony zabieg doświadczonego autora wierszy dziecięcych.

Zapałka mówi, mówi też *Księżyc*, mówi *świeca*, plotkują drzewa. Tak jak w *świecie* dzieci rozmawiających z lalkami, zwierzątkami, nawet ze sprzętami. *Zapałka*, bardzo dumna, eksponuje swą główną cechę – odwagę. To jest przykład postawy zaślepienia przez nadmierną samoocenę. W pedagogice tak skrajne postawy są dobrze znane i istnieje cała metodologia ich korygowania. U *Brzechwy* – moralisty posługującego się wierszowaną satyrą – zastosowane zostało wyolbrzymienie: samochwalstwo podlega natychmiastowej karze, dla przykładu – karze niewspółmiernej wobec winy. Nie mamy wszakże do czynienia z dramatem, lecz z sytuacją groteskową, która zawsze powstaje podczas mieszania kategorii estetycznych, w tym przypadku wzniosłości z przyziemnością. Bo gdy *zapałka* eksponuje swe „naturalne” przymioty jej wyznanie nas jeszcze nie oburza:

– *Pokażcie takiego śmiałka,*
Co w domu zadarłby ze mną,
Gdy nagle zrobi się ciemno.

W istocie – po dziś dzień, gdy nagle zgaśnie światło, odruchowo szukamy *zapałki* i zapalamy przygotowaną w ustalonym miejscu *świecę*... Ale już dalsze wynurzenia bohaterki wiersza to bezsensowne przechwałki. To wywyższanie się ponad słońce budzi ironiczny śmiech drugoplanowego uczestnika wydarzeń – *świecy*, która całą tę megalomanię nazywa *hecą*.

Zarozumialstwo jest jednak czymś więcej niż tylko przedmiotem wyśmiania przez świadków czczych przechwałek; zarozumialstwo może być bardzo groźne. Ale opisaną sytuację łagodzi właśnie groteskowy charakter wyznania, czynu i klęski *zapałki*: poeta nawiązuje do znanego porzekadła: *popatrz, Wisła*

się pali, co oznacza sygnalizację skrajnego absurdu. W tym momencie bohaterka tych wynurzeń traci jakby status osoby, a czytelnikom, dzieciom utożsamiającym się z autorem, przedstawiona jest tylko sytuacja srogiej kary za bezczelne zarozumiałstwo. Klęska zamienia się w *hecę*, co też jest poświadczane przez świadka wydarzeń, który od początku monologu zapalki nie traktował jej poważnie. Ponownie mamy więc *passus*:

– *To ci heca* –
Rzekła świeca.

Zastosowanie tego refrenu rzuca dodatkowe, właśnie satyryczne, światło na postawę nadmiernej dumy, zarozumiałstwa i źle pojmowanej odwagi.

Morał poetyckiej opowieści o *Księżycu* jest podobny, ale tu tytułowy bohater nie ginie marnie jak owa zapalka-samochwałka, lecz przez megalomańską wypowiedź sam się kompromituje. Sytuacja zaczyna się od plotek. Drzewa obmawiają *Księżyc*. Wyraźnie jest on niezadowolony, powiedzielibyśmy – bez humoru, jeśli nawet serię plotek uważamy za przesadzoną. Obmawiającym nie można jednak odmówić finezji w uszczypliwych określeniach *Księżyc*a. Jest tu cała gama określeń, a wśród nich wypunktujmy te przysłowiowe, jako najgłębiej wpadające w ucho: [...]*wstał lewą nogą*, [...] *jest trochę nie w sosie*, [...] *muchy ma w nosie*. Otóż za chwilę okazuje się, czemu *Pan Księżyc jest nie w humorze*. Jest niedoceniony, a nadto podlega kpinom. I do tego momentu my – dorośli (w tym autor!) i dzieci jesteśmy po jego stronie. Ale już argumentacja *Pana Księżyc*a, jak się okazuje kolejnego megalomana, nie przekonuje nas. Ba, ośmiesza mówcę, kompromituje i wprowadza czytelnika w rozbawienie. *Pan*

Księżyc, eksponując ciężar swej pracy – oświetlanie ciemności – zaplątał się, okazał się ignorantem. Jak głupia zapalka, zaczął wynosić się ponad słońce. Zapomniał, że to słońce właśnie jest źródłem światła, a on sam świeci tylko jego odbiciem.

35. Jan Brzechwa, *Tydzień*

*Tydzień dzieci miał siedmioro:
– Niech się wszystkie tutaj zbiorą!*

*Ale przecież nie tak łatwo
Radzić sobie z liczną dziatwą:*

*Poniedziałek już od wtorku
Poszukuje kota w worku,*

*Wtorek środę wziął pod brodę:
– Chodźmy sitkiem czerpać wodę,*

*Czwartek w górze igłą grzebie
I zaszywa dziury w niebie.*

*Chcieli pracę skończyć w piątek,
A to ledwie był początek,*

*Zamyśliła się sobota:
– Toż dopiero jest robota!*

*Poszli razem do niedzieli,
Tam porządnie odpoczęli.*

*Tydzień drapie się w przedziałek:
– No, a gdzie jest poniedziałek?*

*Poniedziałek już od wtorku
Poszukuje kota w worku...*

I tak dalej...

Tu dzieciom będzie może trudniej odnaleźć sens wypowiedzi, ale tekst przyciągnie ich zabawowym charakterem takiej „klasyfikacji”. Podkreślmy właśnie czystą praktyczność tego podziału, bo sam w sobie niewiele on ma sensu. Dla realizacji celów, które chcemy uzyskać, nie jest ważne, czy stanie się to w piątek, czy w poniedziałek, czy wreszcie we wtorek; po latach nie będzie to już miało znaczenia. Jest jeszcze jeden walor omawianego tekstu: Na najniższym szczeblu kształcenia ta wyliczanka pomaga zapamiętać nazwy poszczególnych dni tygodnia, zwłaszcza, że można je powtarzać w kółko.

Ale Brzechwa nie byłby sobą, żeby przy okazji nie wydrwić postaw ludzkich nie szanujących czasu, marnujących go na bezowocne czy nawet bezsensowne zachowania, jak *poszukiwanie kota w worku, czerpanie wody sitkiem czy zaszywanie dziur w niebie*. Tu zantropomorfizowana *sobota* wyraża myśl autora na temat bezproduktywnych działań, czyli protest przeciwko marnowaniu czasu: – *Toż dopiero jest robota!* Okazuje się zatem, iż w tych humorystycznych wyliczankach mieści się głębsza myśl o przydatności ludzkiej pracy i nierozprasaniu działań, które powinny służyć wyznaczonym celom.

36. Jan Brzechwa, *Na wyspach Bergamutach*

Na wyspach Bergamutach

Podobno jest kot w butach,

Widziano także osła,

Którego mrówka niosła,

*Jest kura samograja
Znosząca złote jajka,

Na dębach rosą jabłka
W gronostajowych czapkach,

Jest i wieloryb stary,
Co nosi okulary,

Uczone są łososie
W pomidorowym sosie

I tresowane szczury
Na szczycie szklanej góry,

Jest słoń z trąbami dwiema
I tylko... wysp tych nie ma.*

To jeden z bardziej znanych wierszy, spopularyzowany także piosenką wykonywaną przez Piotra Fronczewskiego w adaptacji filmowej *Akademii Pana Kleksa*.

Zgromadzenie w poszczególnych dystychach postaci fantastycznych, częściowo znanych z bajek oraz sytuacji absurdalnych, służy rozwojowi wyobraźni dziecka, doskonali – przy recytacji – kunszt języka, pamięć i wycucie formy melicznej. Tekst może z powodzeniem służyć ilustracjom plastycznym, tak ulubionym przez dzieci w wieku młodszoszkolnym i przedszkolnym.

Geniusz Brzechwy jest modelowym przykładem łączenia pedagogiki ze sztuką. Mówi się, że poezja powinna być wolna od nachalnego dydaktyzmu. I to absolutna prawda. Ale w wierszu dziecięcym, czyli pisanym z pozycji dziecięcej wyobraźni, nauka moralna nie jest niczym nagannym, jeśli

forma utworu, zawsze z jego treścią nierozłączna, na tym nie cierpi. A najlepiej, jeśli na niej korzysta. I tak jest w pozornie blahych wierszykach Brzechwy. Ich wartości dla poszerzenia wyobraźni, rozwijania języka, umiejętności kojarzenia wydarzeń, faktów, pojęć – u wzrastającego dziecka – nie da się przecenić. Trzeba nauczyć dzieci wczytywać się w te teksty całościowo (tzn. analizując cały utwór), a najlepiej te krótsze – opanowywać pamięciowo. Dziś – w okresie domniemanego zmierzchu galaktyki Gutenberga – przyswajanie tych perełek, poza ewidentnymi korzyściami wychowawczymi, daje umiejętność operowania polszczyzną na co dzień – czystą, niewyszukaną i wcale nie archaiczną. Niech dzieci pokochają Brzechwę. A tyle jeszcze przed nimi: *Pan Drops i jego trupa*, *Akademia Pana Kleksa* i in.

37. Jan Brzechwa, *Wiosenne porządki*

*Wiosna w kwietniu zbudziła się z rana,
Wyszła wprawdzie troszeczkę zaspana,
Lecz zajrzała we wszystkie zakątki:
-- Zaczynamy wiosenne porządki.*

*Skoczył wietrzyk zamasyście,
Pookurzał mchy i liście.
Z bocznych drózek, z polnych ścieżek
Powymiatał brudny śnieżek.*

*Krasnoludki wiadra niosą,
Myją ziemię ranną rosą.*

*Chmury płynąc po błękiecie,
Urządziły wielkie mycie,*



*A obłoki miękką szmatką
Polerują słońce gładko,
Aż się dziwią wszystkie dzieci,
Że tak w niebie ładnie świeci.
Bocian w górę poszybował,
Tęczę barwnie wymalował,
A żurawie i skowronki
Posypały kwieciami łąki,
Posypały klomby, grządki
I skończyły się porządki.*

Mamy tu obraz upragnionej pory roku – wiosny, zanimizowany lub zantropomorfizowany. Wiosna kojarzy się z potrzebą uprzątnięcia śladów po jej poprzedniczkę – zimie, czyli z *wiosennymi porządkami* właśnie. Całe klasy udadzą się najpierw topić Marzannę 21 marca, w pierwszy dzień wiosny, dzień wagarowicza (ta nazwa upowszechni się w klasach starszych!). I będzie zapewne lekcja, czy tylko rozmowa (to w przedszkolu) o wiosennych porządkach – w domu, w obejściu, także w szkole i na boisku szkolnym. W tym kontekście odczytujemy wiersz Brzechwy. Pani *Wiosna* budzi się w *kwietniu* i od rana, pokonując resztki snu (pewnie spała całą zimę jak niektóre zwierzęta) zabiera się do porządków. Ścisłe – inspiruje swym wezwaniem, a i przykładem, otoczenie. W akcji porządkowania uczestniczą wszystkie siły przyrody – na prawach istot żywych. Brzechwa świetnie zna psychikę dziecięcą. Wie, że dzieci antropomorfizują nie tylko zwierzęta, ale i zjawiska. Stąd jak świetny sprzątac zachowuje się wietrzyk; działa celowo, dokładnie, a przy tym, co niezbędne w takiej pracy – *zamaszyście*. Pojawiły się też krasnoludki,

włączając się do ogólnego porządkowania, na miarę swoich możliwości, tzn. wykorzystują krople ranej rosy – tak dokładnie, że napełniają nimi ...wiadra. Ale *wielkie mycie* dokonuje się w przestworzach. Uczestniczą w nim chmury i mniejsze od nich *obłoki*, którym przypadła odpowiedzialna rola wypolerowania *słońca*. Ta praca zostaje nagrodzona podziwem *wszystkich dzieci*. Po takim bowiem myciu słońce *ładnie świeci*. Nie koniec jednak na tym. Przyleciały już bociany. Jeden z nich dokonał rzeczy niezwyklej: szybując w górę *wymalował barwnie tęczę*. Nic dziwnego. Wszak jest po deszczu; chmury już zakończyły *wielkie mycie*, słońce świeci wypolerowane... Po *myciu* – wielkim i małym – czas na odezwanie się ptaków. I pojawiają się *żurawie i skowronki*. Tu nie chodzi jednak tylko o wydawane przez nich dźwięki. Stają się bowiem, na rozkaz *Wiosny*, inspiratorami wzrostu kwiatów. Ich śpiew i ruch jakby wzbudza zakwitnięcie *łąk, klombów, grządek*.

Dydaktyzm tego tekstu jest niewątpliwy: naśladowmy przyrodę, porządkujmy własne obejście. Ale czy to stanowi ujmę dla jego artyzmu!? Bynajmniej. Tok rytmiczny całości, dokładne rymowanie skłania do deklamacji, zawsze kształcącej dyspozycje psychofizyczne, mowę i umysł dziecka.

38. Jan Brzechwa, *Żaba*

*Pewna żaba
Była słaba,
Więc przychodzi do doktora
I powiada, że jest chora.
Doktor włożył okulary,*

*Bo już był cokolwiek stary,
Potem ją dokładnie zbadał,
No, i wreszcie tak powiada:*

*„Pani zanadto się poci,
Niech pani unika wilgoci,
Niech pani się czasem nie kąpie,
Niech pani nie siada przy pompie,
Niech pani deszczu unika,
Niech pani nie pływa w strumykach,*

*Niech pani wody nie pije
Niech pani kałuże omija,
Niech pani nie myje się z rana,
Niech pani, pani kochana,
Na siebie chucha i dmucha,
Bo pani musi być sucha!”*

*Wraca żaba od doktora
Myśli sobie: Jestem chora,
A doktora chora słucha,
Mam być sucha – będę sucha!”*

*Leczyła się żaba leczyła,
Suszyła się długo, suszyła,
Aż wyschła tak, że po troszku
Została z niej garstka proszku.*

*A doktor drapie się w ucho:
„Nie uszło jej to na sucho!”*



Zadziwiająca to i właściwie przerażająca bajeczka. Makabryczna, gdyby brać dosłownie zakończenie losów bohaterki. Pamiętam połowę tej bajeczki z dzieciństwa. Często recytowała mi ją moja mama, ale zawsze kończyła słowami:

*Niech pani, pani kochana,
Na siebie chucha i dmucha,
Bo pani musi być sucha!*

A więc otrzymywałem diagnozę niefortunnego doktora, już nic nie wiedząc o nieszczęsnej terapii.

Skoro w podręczniku pojawiła się cały tekst, warto go odczytać jako wiersz dziecięcy. Czy jest to tekst humorystyczny? Raczej – satyryczny. To satyra na diagnozę lekarską i zalecenie fatalnej terapii. Żaba tu zawiniła jedynie bezgranicznym zaufaniem do medyka. Wiadomo, że żaba nie może żyć bez wody. To zalecenie dbałości o „suchość” jest bezsensowne. Żaba pozbawiona wody, rozciągnięta na słońcu – ginie. Jako dziecko zawsze przerażały mnie widoki nieżywych, wysuszonych żab, leżących na drodze. Pisarz nie mógł nie wiedzieć, że dzieci, zwłaszcza wiejskie takie widoki znają i na pewno nie są im miłe. Po co zatem pisać, że żaba postanawia się „wysuszyć” i to jeszcze na podstawie bezsensownych zaleceń lekarskich? Jak mają na takie *dictum* zareagować dzieci dysponujące „myśleniem konkretnym”!?

Otóż mamy tu do czynienia z wierszem *dziecięcym*, a nie z wierszem *dla dzieci*. Chyba, że przerwiemy go, jak to czyniła moja matka, nauczycielka, na końcu „diagnozy lekarskiej” i uśmiejemy się z całej serii zaleceń rozpoczynających się od partykuły *Niech...*

Ale zręczny tekst Brzechwy jest jednak perełką językową. Rozpatrzmy go zatem jako całość, niezależnie od adresata.

Mamy tu zatem chwyt antropomorfizacyjny – żaba mówiąc ludzkim głosem idzie do lekarza, bo poczuła się *słaba*. No i mamy obraz tego doktora, bo tak do dzisiaj nazywa się u nas

lekarza i tak już pewnie zostanie. Całą jego diagnozę musimy już jednak czytać jako głos poety, dobrotliwego humorysty, który parodiuje stałą radę lekarską dla wszystkich nadmiernie się pocących. Diagnoza to, jak się rzekło, parodystyczna, bo obejmująca ogólny zakaz używania wody. To *antyzaecenie* zostaje skompromitowane przez skutki: *osoba* (!) zamienia się w proszek. To makabryczne zakończenie jest jednak dodatkowo sparodiowane przez końcową grę słów. Doktor, widąc pozbawiony głębszych uczuć, jest niezłym kalamburzystą, bo zamiast mieć pretensje do siebie, kiepskiego konsyliarza, próbuje ratować własną renomę przysłowiową powiastką o tym, że występek nie mógł ująć na sucho. Dodajmy: w końcu przede wszystkim jego występek...

39. Jan Brzechwa, *Kaczka-dziwaczka*

*Nad rzeczką opodal krzaczka
Mieszkała kaczka-dziwaczka,
Lecz zamiast trzymać się rzeczki,
Robiła piesze wycieczki.*

*Raz poszła więc do fryzjera:
– Poproszę o kilo sera!*

*Tuż obok była apteka:
– Poproszę mleka pięć deka.*

*Z apteki poszła do praczki
Kupować pocztowe znaczki.*

*Gryzły się kaczki okropnie:
– A niech tę kaczkę gęs kopnie!*



*Znosiła jaja na twardo
I miała czubek z kokardą,
A przy tym, na przekór kaczkom,
Czesła się wykałaczką.*

*Kupiła raz maczku paczkę,
By pisać list drobnym maczkiem.
Zjadając tasiemkę starą,
Mówiła, że to makaron,
A gdy połknęła dwa złote,
Mówiła, że odda potem.*

*Martwiły się inne kaczki:
– Co będzie z takiej dziwaczki?*

*Aż wreszcie znalazł się kupiec:
– Na obiad można ją upiec!
Pan kucharz kaczkę starannie
Piekł jak należy w brytfannie,
Lecz zdębiał, obiad podając,
Bo z kaczki zrobił się zajac,
W dodatku cały w buraczkach.*

Taka to była dziwaczka!



To jeden z najbardziej znanych utworów Brzechwy, spopularyzowany przez znaną interpretację Piotra Fronczewskiego w formie piosenki. Podziwiamy z dziećmi „dziwactwa” bohaterki. Zauważamy, jak różnorodne są obszary tych dziwactw. To że kaczka mówi – nie jest w tego typu bajeczkach niczym dziwnym. Antropomorfizacja jest, jak to wielokrotnie podkreślamy, zasadniczą formą przedstawiania świata w tego typu opowieściach. Ale co ona mówi! Mówi bez sensu. Te jej planowane a nierealne zakupy ośmieszają *dziwaczkę*. Podobnie

i inne zachowania. Np. stronienie od wody, odchodzenie daleko od rzeczki, skłonność do pieszych wycieczek, używanie wykałaczki zamiast grzebienia (cóż za niepraktyczność!), znoszenie jaj na twardo, śmieszne, czy wręcz „wyzywające” ubiory. Wzbudza tym zgorszenie i dezaprobatę w swoim środowisku. Kaczki używają pod jej adresem celnej, przysłowiowej przygany: *A niech tę kaczkę gęś kopnie!* Nasz podziw budzi tu talent słowny Brzechwy. Cóż za kapitalne użycie tego powiedzonka pod takim adresem! Dzieci zaraz wyobrażą sobie małą kaczkę ...kopniętą przez dużą gęś! Ależ to komiczna historia! Można by też, korzystając z okazji, zastosować to przysłowiowe powiedzenie w różnorodnych układach zdaniowych, poszerzając kontekst językowy wypowiedzi.

Wróćmy jednak do bohaterki bajeczki. Można by jej przygody podzielić na „czynne” i „bierne”. Dla piszącego te słowa najznakomitsza jest ta strofa, opisująca zachowania *dziwaczki*:

*Kupiła raz maczku paczkę,
By pisać list drobnym maczkiem.
Zjadając tasiemkę starą,
Mówiła, że to makaron,
A gdy połknęła dwa złote,
Mówiła, że odda potem.*

Potraktujmy te przygody w kategoriach realności; można tasiemkę pomylić z makaronem, można połknąć dwa złote i obiecać zwrot monety. Najkapitalniejsza jest jednak historia z makiem i pisaniem *maczkiem*, czyli bardzo małymi literkami. Brzechwa znakomicie wykorzystuje zjawisko homonimizacji

języka i *dziwaczkę* czyni bohaterką jeszcze jednej pomyłki: paczka maku okaże się zupełnie nieprzydatna dla pisania *drobnym maczkiem*.

Mimo wszystko nie oczekiwaliśmy od autora tak makabrycznego zakończenia przygód *dziwaczki*. Gdyby to nie był Brzechwa! Pamiętamy, czym skończyła się przygoda żaby, która nazbyt literalnie potraktowała zalecenie lekarskie... Podobnie będzie i z kaczką. Jakoś nie współczujemy jej, gdy już znalazła się w *brytfannie*. Natomiast gotowi jesteśmy *zdębieć*, razem z *panem kucharzem* z powodu swoistej zemsty kaczki z zaświatów: zamieniła się oto w *zająca* i to jeszcze... w *buraczkach*.

40. Jan Brzechwa, *Wrona i ser*

*„Niech mi każdy powie szczerze,
Skąd się wzięły dziury w serze?”*

*Indyk odrzekł: „Ja właściwie
Sam się temu bardzo dziwię”.*

*Kogut zapiał z galanterią:
„Kto by też brał ser na serio?”*

*Owca stała zadumana:
„Pójdę, spytam się barana”.*

*Koń odezwał się najprościej:
„Moja rzecz to dziury w moście!”*

*Pies obwąchał ser dokładnie:
„Czuję kota: on tu kradnie!”*

*Kot udając, że nie słyszy,
Miauknął: „Dziury robią myszy”.*

*Przyleciała wreszcie wrona:
„Sprawa będzie wyjaśniona:
Próbę dziur natychmiast zrobię,
Bo mam świetne czucie w dziobie”.*

*Bada dziury jak należy,
Każdą dziurę w serze mierzy,
Każdą zgłębia i przebiera –
A gdzie ser jest? Nie ma sera!*

*Indyk zsiniał, owca zbladła:
„Gwałtu! Wrona ser nam zjadła!”*

*Na to wrona na nich z góry:
„Wam chodziło wszak o dziury.*

*Wprawdzie ser zużyłam cały,
Ale dziury pozostały!*

*Bo gdy badam, nic nie gadam
I co trzeba zjeść, to zjadam.*

*Trudno. Nikt dziś nie docenia
Prawdziwego poświęcenia!”*

*Po czym wrona, jak to ona,
Poszła sobie obrażona.*

Bajeczka oparta jest na dialogu. Pojawiają się w niej postacie alegoryczne. Za wcześnie na wykład o istocie alegorii w bajkach. Ale same dzieci zauważą zachowania: indyka, koguta, owcy, konia, psa, kota – i w toku dalszej nauki potrafią zdobyć się na uogólnienia.

Tymczasem zanim zbliżymy się do drugiej połowy tekstu, to jest do pojawienia się wrony – zwróćmy uwagę na różne

zachowania osób opowieści wobec postawionego „problemu”. Czy to rzeczywiście sprawa warta rozważenia, to kwestia inna, ale skoro pojawiła się, spójrzmy jak różne mogą być odniesienia do niej. Ale pamiętajmy już od początku, że pytanie *Skąd się wzięły dziury w serze?* nie zmienia faktu bardzo istotnego: Oto ser jest pokarmem dla wszystkich i niezależnie od tego, czy problem będzie rozwiązany, czy nie, należy się nim pożywić. A zatem wracając do „dylematu” mamy tu takie postawy: zdziwienia i zaciekawienia (*indyk*), zbagatelizowania sprawy (*kogut, koń*), oczekiwania na zdanie mądrzejszego (*owca*), rzucenie winy na wroga lub słabszego (*pies, kot*). I wówczas pojawia się ta osoba, która obiecuje wyjaśnienie zagadki, a w istocie wyprowadza głodne zwierzęta w pole, a na ich pretensję, że oto zjadła cały ser, odpowiada bezczelnie, iż *dziury*, a właściwie *dziurę* pozostawiła. Całą swą „akcją badawczą” przedstawia jako poświęcenie i odchodzi obrażona, że nie doceniono jej „prac”. W istocie – jest to szczyt bezczelności. A zwierzęta pozostają głodne, zagadka zaś nadal czeka na rozwiązanie. Bajka zawiera dość przejrzysty morał, który należy uczniom klas – pierwszej czy drugiej – uwypuklić: Oto dyskusja na temat mała w końcu istotny jest nie tylko stratą czasu, ale może też doprowadzić do straty poważniejszej – pozbawienia nas pożywienia przez kogoś przebiegłego a nieuczciwego. Morał daje też pole do próby charakterystyki – na razie słownej – postaci występujących w bajce. Trzeba zwłaszcza nie zostawić suchej nitki na wronie. Jest to okres (klasa pierwsza i druga, dzieci 7-, 8-letnie), gdzie bardzo pożyteczne będzie wdrażanie dzieci do odróżniania w praktyce dobra od zła.

41. Jan Brzechwa, *Przyjście wiosny*⁷⁶



*Naplotkowała sosna,
że już zbliża się wiosna.*

Kret skrzywił się ponuro:

– Przyjedzie pewnie furą ...

Jeż się najeżył srodze:

– Raczej na hulajnodze.

Wąż syknął: – Ja nie wierzę,

Przyjedzie na rowerze.

*Kos gwizdnął: – Wiem coś o tym,
przyleci samolotem.*

– Skąd znowu – rzekła sroka –

ja z niej nie spuszczam oka

i w zeszłym roku w maju

widziałam ją w tramwaju.

– Nieprawda! Wiosna zwykle

przyjeżdża motocyklem!

– A ja wam tu dowiodę,

że właśnie samochodem.

– Nieprawda, bo w karecie!

– W karecie? Cóż pan plecie?

Oświadczyć mogę krótko,

że płynie własną łódką!

A wiosna przyszła pieszo.

Już kwiaty za nią spieszą,

już trawy przed nią rosną

i szumią: – Witaj, wiosno!

⁷⁶ Tekst wiersza wg: M. E. Piotrowska, M.A. Szymańska, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję...* Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie drugiej, semestr drugi. Warszawa 2002, s. 38.

Ten pomysł powitania wiosny jest bardzo charakterystyczny dla Brzechwy. Jak bowiem określić naturalną radość nadejścia tej oczekiwanej pory roku? Zwierzęta jakby tłumią tę radość i pokpiwają sobie nawet z pani *Wiosny*. Spór idzie nie o to, co wiosna przyniesie, ale ...w jaki sposób się pojawi. Przy tym każde zwierzę wyraża opinię pasującą do jego kondycji i miejsca w przyrodzie. Kret reaguje *ponuro* i bez szczególnej czci dla zbliżającej się po zimie pory roku. Podobnie i jeź, a także wąż. Te zwierzęta – podziemne czy snujące się po ziemi – dostrzegają zbliżającą się porę roku ze swego, powiedzielibyśmy – niskiego – punktu widzenia. Przedstawiciel ptaków – kos – widzi przylot wiosny, sroka – plotkara, zawsze wścibska konfabulorka, wymyśla wersję „tramwajową”, a potem już spór staje się coraz bardziej bezładny; każdy rozmówca popisuje się swoją wersją – bardziej nowoczesną (motocykl, samochód), czy tradycyjną (kareta, łódka). Po pewnej przerwie, zaznaczonej większą pauzą w toku wypowiedzi, wszyscy dowiadują się prawdy: wiosna przychodzi *pieszko*, w otoczeniu *kwiatów* i *traw*. To one naprawdę witają tę porę roku. Jakimś spokojem i szumem.

Tak to znakomity autor potrafił wyeksponować nadejście oczekiwanej pory roku. Najpierw w tonacji lekkiej kłótni czy sporu o drobiazgi, przy okazji charakteryzując w swoisty, symboliczny sposób przedstawicieli żywej przyrody. Na koniec, po humorystycznym ujęciu spostrzeżeń poszczególnych interlokutorów, dokonał zmiany nastroju; plotkarze ustąpili miejsca dostojnej pani, która ogarnęła powoli – jak to przy *pieszym* wkroczeniu – cały świat w sposób również symboliczny, bo na tle zakwitających kwiatów i szumiących łąk.

42. Jan Brzechwa, *Siedmiomilowe buty*⁷⁷

Pojechał Michał pod Częstochowę
Tam kupił buty siedmiomilowe.

Co stąpnie nogą – siedem mil trzaśnie,
Bo Michał takie buty miał właśnie.

W piętnaście minut był już w Warszawie:
– Tutaj – powiada – dłużej zabawię!

Żona spojrzała i zapłakała:
– Już nie dopędzę mego Michała!

Wybrał się Michał z żoną do kina,
Lecz zawędrował do Radzimina.
Chciał starszą córkę odwiedzić w mieście,
Adres – wiadomo – Złota 30.

Poszedł piechotą, bo było blisko,
Trafił na Złotą, ale w Grodzisku.

Raz się umówił z teściem na rynku,
Zanim się spostrzegł – był w Ciechocinku.

Pobiegł z powrotem, myśląc, że zdąży,
I wnet się znalazł na rynku... w Łomży.

Chciał do Warszawy powrócić wreszcie.
Ale co chwila był w innym mieście.

W Kielcach, w Kaliszu, w Płocku, w Szczecinie
I w Skierniewicach, i w Koszalinie.

Nie mógł utrafić! Więc pod Opoczmem
Jęknął żałośnie: – Tutaj odpocznę!

Usiadł i spojrzał ogromnie struty
Na swoje siedmiomilowe buty,

Zdjął je ze złością, do wody wrzucił
I na bosaka do domu wrócił.



⁷⁷ Jw., s. 86.

Wielokrotnie się podkreśla, iż literatura dziecięca wyrosła z folkloru. Różnorodne jej gatunki – takie, jak: wyliczanki, zgadywanki, przysłowia, zapytanki, zamawianki, wywracanki, gdybanki⁷⁸, spełniające przede wszystkim funkcję ludyczną, są folklorystycznej proveniencji. Bywa też tak, że motyw mitologiczny jest przez poezję dziecięcą przewrotnie interpretowany. I tak jest w wierszu Brzechwy o *Siedmiomilowych butach*.

Wiersz Brzechwy, tym razem ułożony z dystychów, z dokładnymi rymami sąsiadującymi, groteskowo ujmuje ludowy, baśniowy motyw siedmiomilowych butów, opracowywany wielokrotnie przez autorów bajek, baśni i bajeczek. Ale bajeczka Brzechwy ma charakter groteskowy. Stawia pod znakiem zapytania celowość tego, jakby się zdawało, cudownego wynalazku. Zanim zajmiemy się tym dokładniej, oto przypomnienie jednego z „wykonań” tego motywu, na potrzeby propagandowo-polityczne konkretnej epoki. To wspomnienie, które zachowałem z dzieciństwa, a były to lata pięćdziesiąte ubiegłego wieku. Śpiewano wówczas taką piosenkę (np. na festiwalu chórów szkolnych), mocno eksponowaną przez ówczesne media (to znaczy – przez radio):

*Siedmiomilowe buty
Wymyślił sobie człek
I w buty te obuty
Nie wiedzieć dokąd biegł.
To taka bajka była
i każdy z nas ją zna,
Ta bajka dziś odżyła,
Lecz inny sens już ma:*

⁷⁸ R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci ...*, s. 273.

*W siedmiomilowych butach
maszeruj, przyjacielu!
Kroczymy w rytmie pieśni
Do wielkich i nowych zmian!
W siedmiomilowych butach
zbliżamy się do celu
I wykonamy wcześniej
Sześćioletni Plan!⁷⁹*

To, jakim tu celem, i czy spełnionym, miały służyć *siedmiomilowe buty* w tej pieśni masowej – pozostawiamy bez komentarza.

Wróćmy zaś do Brzechwy. *Siedmiomilowe buty* nabyte pod Częstochową przydały się naprawdę tylko jeden raz: do przebycia w kwadrans około dwustukilometrowej drogi do Warszawy. Później jednak zupełnie nie spełniły oczekiwań poznanego w wierszu Michała. Okazało się, że stawianie kroków siedmiomilowych jest nie tylko nieprzydatne, ale wręcz uniemożliwia życie: ani pójść z żoną do kina, ani się spotkać z teściem, ani odwiedzić córkę. Owszem dzięki nim „zwiadził” bohater pół Polski – od Szczecina po Kielce, ale przecież nie o to mu chodziło. Więc Michał pozbył się butów; nawet wołał wracać do domu *na bosaka*. Uczniowie klasy drugiej, czytając ten wiersz, powinni dysponować mapą kraju i odnaleźć wymienione w wierszu miejscowości. Może to być więc mała lekcja geografii. Najpierw należałoby wskazać większe miasta

⁷⁹ Plan Sześćioletni obejmował lata 1950-55. Był zwany planem „budowy podstaw socjalizmu”. Dziwaczny, właśnie sześćioletni, okres związany był pewnie z doszlusowaniem do rytmu „budowy socjalizmu” w ZSRR, gdzie funkcjonowały tzw. piatiletki (pięcioletnie plany).

(wymienia ich się tu kilka), potem mniejsze. Najważniejszą wszakże rzeczą jest odczytanie intencji autora. Ten wiersz dziecięcy stanowi bowiem polemikę z kultywowaniem mitów, które mają anachroniczny charakter. Można by dopatrzeć się tu nawet aluzji do nadmiernego, nienaturalnego przyspieszania życia, gospodarki itd., a pochwały naturalności i normy rozwojowej. Stąd i skojarzenie piszącego te słowa z obiegowym tekstem piosenki towarzyszącej „radosnej” budowie „podstaw socjalizmu”.

Wielką rolę w upowszechnianiu dobrej literatury dziecięcej mogą odegrać teatry animacji. Np. Zdrojowy Teatr Animacji w Jeleniej Górze w repertuarze posiada adaptację teatralną wierszy Brzechwy pt. *Entliczek-Pentliczek*. Pięciosobowy zespół przygotował, opracowany profesjonalnie – reżysersko, muzycznie, scenograficznie – godzinny spektakl. Odpowiednio wyeksponowany ruch sceniczny, dobrze dobrane rekwizyty, a przede wszystkim wzorowa recytacja – złożyły się na brawurowo wykonaną inscenizację znanych tekstów Brzechwy. Tytułowy wiersz stał się klamrą zamykającą ten barwny spektakl, przyjęty spontanicznie przez przedszkolną i młodszoszkolną publiczność. W innym miejscu tej książki przypomina o niezbywalnych zasługach Jana Izydora Sztudyngera, znakomitego poety, ale i zamiłowanego lalkarza, w badaniu i upowszechnianiu teatru marionetek.

43. Joanna Papuzińska, *Pytania*⁸⁰

*Gdzie szukać dobroci?
W konfiturach cioci?
Czy w kwiecie paproci?
Może w miodzie jest – bo on taki słodziutki,
może ją roznoszą krasnoludki
na tacach w srebrnych dzbanuszkach?(...)
Czy się w kwiatkach trzepoce jak motyl
lub na drzewach
jak czereśnia dojrzewa?(...)
Może czarodziej w kosmicznym Ufo
sypie ją z góry zaklętą szuflą?
A może mieszka w nas samych?
I w ciepłych oczach mamy,
I nawet w tatusiowym gniewie?
Tylko się o tym wcale nie wie?*

To już trudny, wielopłaszczyznowy wiersz. Poprzedźmy jego odczytanie krótką pogadanką. Nie pytajmy, oczywiście, dziecka, czym jest *dobroć*. Ale przywołajmy jej przykłady poprzez prezentację dobrych czynów – w otoczeniu, w szkole, w domu, w środowisku. Z tym nie powinno być problemu. Następnie „wczytajmy się” razem z dziećmi w tekst, w jego linearnym układzie. Czytamy zatem i komentujemy: *konfitury* są – mówimy – dobre, czyli smaczne. Miód – dobry, bo *słodziutki*. A gdyby go otrzymać od krasnoludków i to jeszcze

⁸⁰ Tekst wiersz wg: Małgorzata Ewa Piotrowska, Maria Alicja Szymańska, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję...* Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie pierwszej, semestr drugi. Wyd. Nowa Era, Warszawa 2008, s. 19.

misternie podany w *srebrnych dzbanuszkach* – smakowałby znakomicie. A może dobro pokrywa się z pięknem, przypomina motyla na kwiatku albo dojrzewającą czereśnię? Opuściliśmy na razie *kwiat paproci*, celowo, bo to już cała „metafizyka”. Teraz do tego wróćmy. Tu autorka wymaga od czytelnika znajomości legendy o *kwiecie paproci*. Przyjdzie jeszcze czas na zapoznanie dzieci z różnorodnym opracowaniem literackim czy malarskim tego motywu, teraz jednak, jeśli zależy nam na przyswojeniu „ducha” utworu, trzeba możliwie najprościej ten mit objaśnić. Chodzi o to, by dziecko zrozumiało, że jest to znak dobroci pozornej, tak jak powierzchowne było rozumienie „dobroci” konfitur i miodu podanego przez krasnoludki. Bo już sama obecność krasnoludków, w które ośmiolatki nie wierzą, ale jakby nie przyjmują tego do wiadomości, wskazuje na iluzoryczne (powiedzmy po dziecięcemu – *na niby* występujące) dobro... Także tylko w świecie fantazji, w świecie nieprawdziwym, w który możemy się tylko bawić, spotkamy czarodzieja udzielającego dobroci *zaklętą szuflą z Ufo*.

Ostatnie zaś cztery wersy sygnalizują miejsce dobra prawdziwego. Może być ono *w nas samych, w ciepłych oczach mamy, nawet w tatusiowym gniewie*. Komentujemy to wyjaśniająco. Najłatwiej poszukać dobroci u mamusi; rozszyfrujemy i rozciągniemy metaforę *ciepłych oczu* na dziesiątki codziennych jej dobrych czynów. Stereotyp „gniewnego taty” tym więcej podkreśla dobroć matczyną, ale i *tatusiowy gniew* trzeba wyjaśnić troską o dobro dziecka. Z tym trochę trudniej, ale i tu nie powinno być problemu z doбором przykładów. Najważniejsze jest jednak poszukanie dobra w sobie samym, co polega na udzielaniu go innym. I tu konstrukcja artystyczna wiersza

eksponuje przesłanie dydaktyczne. Dobra bowiem literatura dziecięca łączy (jak to już podkreślaliśmy) aspekt artystyczny z pedagogicznym, niczego obu nie ujmując.

44. Władysław Broniewski, *W ogródku Zosi*⁸¹

*W ogródeczku naszej Zosi
śliczna róża grzecznie prosi:
„Wkradł się w grządki perz i chmiel,
Zosiu, Zosiu, chwasty piel!”*

*Narcyz krzyczy: „Ledwiem żywy,
bo ścisnęły mnie pokrzywy!”*

*A konwalia: „I ja też,
Bo dokoła rośnie perz!”*

*A pokrzywa się rozrosła,
strasznie dumna i wyniosła:
„Niech mnie kto spróbuje tknąć,
będę parzyć, będę ciąć!”*

*Ale Zosia nie zna strachu
po pokrzywach ciachu-ciachu,
grabki zmiotą chwasty w kąt:
„A wy brzydkie, precz mi stąd!”*

*Potem bierze wodę z beczki
Leje, leje z koneweczki...*

*Znikły chwasty, zniknął kurz,
ślicznym kwiatkom dobrze już.*

⁸¹ Tekst wiersza wg: M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję...* Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie drugiej, semestr drugi. Warszawa 2002, s. 77.

Bywa tak często, że pisarz lub badacz zajmuje się literaturą dziecięcą, gdy sam zajmie pozycję osoby rodzinnie związanej z dzieckiem ...własnych dzieci. Tak było w jakimś stopniu z twórcą przełomu w spojrzeniu na literaturze dziecięcą, prof. Jerzym Cieślikowskim⁸², a pewnie też z wybitnym poetą Władysławem Broniewskim.

Broniewski w ten dziesięciodystychny wiersz wplata dialog. Mówią kwiaty: róża, narcyz, konwalia, pokrzywa. Zosia odzywa się tylko raz, „wyganiając” chwasty.

Piękne kwiaty domagają się opieki, wypielenia ścieżek, usunięcia perzu, pokrzyw itd. Proszą zatem młodą ogrodniczkę o dokonanie tych czynności. Proszą tym usilniej, im bardziej czują zagrożenie. Więc róża czyni to *grzecznie*, ale już narcyz i za nim konwalia – bardziej natarczywie. I Zosia z zamiłowaniem czyści otoczenie szlachetnych kwiatów z perzu i innych chwastów. Nie baczy na pogróżki pokrzywy, dufającej w swą przewagę. Wszystkie chwasty znikły, a dzielna ogrodniczka nie omieszkała dokonać po ich wypieleniu czynności bardzo ważnej: obficie podlała kwiatki.

Ten pożyteczny obrazek ubrał znany poeta w ciekawą formę poetycką – i pokażmy to uczniom młodszych klas szkoły podstawowej. Poszczególne dystychy mają przeplatany układ. Dwuwersowe zwrotki: pierwsza, trzecia, piąta, siódma – oparte

⁸² Byłem uczniem profesora jako student Uniwersytetu Wrocławskiego. Wówczas zajmował się głównie literaturą pozytywizmu. Pamiętam jego świetne wykłady o Sienkiewiczu. Tak się zaś złożyło, że moja córka i wnuczka profesora (obie Justyny) chodziły do jednej klasy liceum. W ich dzieciństwie (lata siedemdziesiąte XX wieku) powstały pierwsze prace Profesora o literaturze dziecięcej. Zosia zaś to zapewne dziecko bliskie Broniewskiemu.

są na rymowaniu żeńskim, pozostałe – druga, czwarta, szósta, ósma – na rymach męskich, a rymowanie w każdym przypadku jest sąsiadujące, dokładne. Oczywiście, nie musimy dzieci na tym etapie epatować nomenklaturą z poetyki, ale warto pokazać ten misterny wynik roboty poetyckiej, porównać budowę sąsiednich zwrotek, zwrócić uwagę na celność wprowadzenia dialogu. Że wiersz ma też przejrzysty adres dydaktyczny – zachęca do pożytecznych prac w ogródku, pokazuje efekt takich prac, uczy miłości do przyrody i jej najpiękniejszych elementów, takich jak kwiaty – to sprawa oczywista. Trzeba by – na koniec – skorzystać z okazji i przypomnieć właściwą odmianę czasownika *pleć*. Od dawna w języku zamiast *pielenia* zakorzeniło się *plewienie*, urobione zapewne od rzeczownika *plewa* (*plewy*). To nie zmienia faktu, iż jedynie poprawną formą odmiany jest: *piełę, pielesz, piele* itd., a w trybie rozkazującym, tak właśnie jak tego słowa użył poeta: *piel* (w liczbie mnogiej – *pielcie*).

45. Joanna Kulmowa, *Mamy mamę*⁸³

*Najlepsze u mamy
jest to
Że ją mamy.
Mamy ją swoją nie cudzą.
Nie inną.
Zawsze tę samą.
I żeby nie wiem co się stało*

⁸³ Tekst wiersza wg: M. E. Piotrowska, M. A. Szymańska, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję...* Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie drugiej, semestr drugi. Warszawa 2002, s. 82.

*mama zostanie mamą.
Tylko jedna mama na zmartwienia.
Tylko jedna na dwójkę z polskiego.
Tylko jedna od bójkę z najlepszym kolegą.
Jedna od bólu zęba
i od przeziębienia.
Nie na sprzedaż.
Nie do zamiany.
Nasza
wszędzie i przez cały czas.
Więc najlepsze u mamy
Jest to
że ją mamy
I że mama ma właśnie nas.*

To zręczna rymowanka z morałem: *Mamy* nikt nie zastąpi.

Dzieci bez trudu zrozumieją zalety bohaterki wiersza tu przedstawione. *Mama* jest tu przyjaciółką, radą na wszelkie kłopoty. Wielkie i małe, ale wszystkie. Innych zalet *Mamy* się tu nie podnosi, bo i po co, skoro *najlepsze u mamy jest to, że ją mamy* i to *wszędzie i przez cały czas*. Zwrócić jednak należy uwagę na grę słów i właściwości języka ojczystego, w którym współbrzmia – rzeczownik *mama* i czasownik *mam*. Układ homonimiczny został tu mądrze i prosto wykorzystany. Pole semantyczne wiersza daje też dużo możliwości dyskusji na tematy wychowawcze. A więc np. co to znaczy: *mama ma właśnie nas*? Czym my powinniśmy być dla rodziców? Czy obecność mamy spotyka się z naszą wdzięcznością? Jak ona jest wyrażana? A idąc dalej w komentowaniu tej nieustannej matczynej opieki warto się zastanowić i, oczywiście, uświadomić to dzieciom, czy nadmierne obciążanie mamy naszymi

potrzebami, zachciankami jest właściwe? Czy czasem nie jesteśmy wobec mamy – i obojga rodziców – zanadto interesowni, uciążliwi? Są to problemy, które można szerzej przedyskutować np. przed Dniem Matki a także, obchodzonym w miesiąc później, Dniem Ojca.

46. Janusz Stanny, *Dywan*⁸⁴

*Na zielonych krosnach
tkała dywan wiosna
z kropek, kresek i zygzaków,
z liści, szalwi, tataraku,
wplotła nawet do osnowy
bukiet kwiatów kolorowy,
przetykany pół na pół
chłodnym cieniem polnych ziół.*

*Przeplatała z wielką wprawą
szmer strumienia szumną trawą,
każdej trawce dla urody
dodawala kroplę wody.
Haftowała ścięciem krętym
pszczół buczenie w liściach mięty,
a wysoki ptasi lot
rozpuściła w luźny splot.
Wreszcie, by dokończyć dzieła,
Promień słońca z tęczy zdjęła,
przywiązała do osnowy
i – już dywan jest gotowy.
Aż się zając nim zachwyca:
– Wreszcie będzie po czym kicać.*



⁸⁴ Jw. s.62.

By wprowadzić ten wiersz w odbiór czytelniczy siedmio-, ośmiolatków trzeba objaśnić znaczenie wyrazów dziś już rzadko używanych, jak: *krosno*, *osnowa*, *ścieg*, *haftowanie*. Wiersz jest o tyle interesujący, że bazuje na zjawisku animizacji a nawet personifikacji. Przemawia językiem metafor typowym dla poezji. Pobudzi to wyobraźnię dziecka; dobrze byłoby wyłowić poszczególne zwroty poetyckie i usiłować zastąpić je potocznymi. Można też spróbować wyliczyć wszystkie *prace* wiosny, w tej kolejności, jak zostały opisane. A zatem opowiedzieć, jak powstaje ów *dywan*, który naprawdę okazuje się jakąś piękną łąką. Tak więc materiałem dla tkanego dywanu są *liście szalwi*, *tataraku*, *bukiety kwiatów*, *polne zioła*, trawa, zwilżona kroplami wody, *liście mięty*. Ale wyższość poezji nad językiem potocznym polega na tym, że wrażenia wzrokowe współistnieją ze słuchowymi, zapachowymi itd. Dla upersonifikowanej wiosny – pani przyrody o tej porze roku – nic nie jest niemożliwe. Potrafi lot ptaka zamienić w splot nici przydatnych do tkania pięknego dywanu łąkowego. Zamiast powiedzieć, że łąkę oświeciło słońce – po burzy, bo właśnie ukazała się tęcza – lepiej oddać na usługi pani wiosny promień słońca z tej tęczy. Tak jak lot ptaka, tak i ten promień został cudownie przetworzony w barwną nić zdobiącą i wzmacniającą osnowę dywanu. Celowość omawiania tego tekstu z młodszymi uczniami polega właśnie na tym, by ukazać im potęgę mowy wiązanej, bogactwo pomysłów, które właściwe jest tylko poetyckim właśnie operacjom na języku.

47. Czesław Janczarski, *Świerszczykowe nutki*⁸⁵

*Wiosna, wiosna! Dziś na łące
powitalny będzie koncert.
Świerszcz ma skrzypce, skrzat bębenek.
W nutkach – pięknych sto piosenek.*

*Już nastroił świerszczyk skrzypki.
Naraz wiatr przyleciał szybki.
Chwycił nutki, uniósł w górę,
poszybował aż pod chmurę.*

*Smucą się grajkowie mali:
– Jak będziemy teraz grali?
Nie umiemy grać z pamięci! –
Ach, już łza się w oku kreci...*

*Nie pomogą łzy i żale.
Skrzypki znów są w futerale.
– Nie pomoże płacz i smutek,
w świat pójdziemy szukać nutek! (...)*

*Wiatr szeleści na gałązkach.
W leśnej głuszy słowik kląska.
Ciszej, głośniej... Gra na flecie
najpiękniejszą pieśń na świecie.*

*I pieśń płynie po dąbrowie.
Zasłuchali się grajkowie.
Zapomnieli o swych smutkach,
o wędrówce i o nutkach. (...)*



⁸⁵ M. E. Piotrowska, M.A. Szymańska, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję...* Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie drugiej, semestr drugi. Warszawa 2002, s. 63.

*Świerszcz się cieszy: – Będą nowe,
nowe nutki świerszczykowe,
I piękniejsze, dacie wiarę,
niżli moje nutki stare!*

Zręcznie napisany przez klasyka poezji dziecięcej wierszyk, znany też jako piosenka, zawiera dość głęboką myśl – o mistrzostwie najwspanialszej muzyki przyrody – śpiewu słowika oraz o pożytku korzystania z dobrych wzorów.

Na powitanie wiosny ma być na łące koncert w wykonaniu duetu – świerszczyk i skrzat, czyli skrzypce i bębenek. Artyści przygotowali cały zestaw nut; ma być sto piosenek. Nie zabezpieczyli ich jednakże przed *szybkim wiatrem* i oto przy jego nagłym porywie wszystkie nutki poszybowały gdzieś *pod chmurę*. Trzeba było skrzypce zamknąć w futerałach i udać się *w świat* na poszukiwanie nutek. Zatem niepokieszony skrzypek i „perkusiści” wędrują zasmuceni po *leśnej głuszy*. Oni, niestety, nie umieją *grać z pamięci*. I oto, chciałoby się powiedzieć – stają jak wryci, bo usłyszeli *najpiękniejszą pieśń na świecie*. To *kląska* słowika. A właściwie – *gra na flecie*. Popularni *grajkowie*, a jednak prawdziwi artyści, *zapomnieli o swych smutkach, zaszuchali się*. Pochłonęło ich piękno. Odtąd spróbują grać lepiej, zaczerpną od słowika *nowe nutki*, skorzystają chętnie z niedoścignionego wzoru. Tak Janczarski, mistrz bajeczki dziecięcej, zręczny wierszopis, przemycił bardzo cenną myśl pedagogiczną o docenianiu wyższych umiejętności (w tym przypadku – artystycznych), mądrego z nich korzystania, a nie zazdrośczenia innym większych umiejętności. Wierszyk wielozwrotkowy (tu zaprezentowano jego fragmenty, za cytowanym podręcznikiem szkolnym) ma, jak się rzekło, bardzo

wyczuwalny kształt meliczny; warto opanować go pamięciowo, co 6-7- latkom przychodzi bez trudności. Walorem tekstu jest też zastosowanie elementów dialogu i monologu. Struktura utworu, jego sytuacja liryczna prowokuje do zbiorowych „wykonań” w postaci inscenizacji. Tę formę warto zastosować np. przygotowując okolicznościowe występy grupowe w szkole czy w przedszkolu.

48. Danuta Wawiłow, *O Rupakach*⁸⁶

*Usiądź przy mnie, mamusiu.
Coś ci powiem do uszka...
Wiesz, kto do mnie przychodzi,
Jak się kładę do łóżka?
Takie śliczne, puchate,
kolorowe jak ptaki...
Za nic w świecie nie zgadniesz!
To przychodzą Rupaki!*

*Te Rupaki, mamusiu,
To są takie zwierzaki –
Trochę jakby kociaki,
Trochę jakby dzieciaki
Trochę jakby motyle,
Krokodyle czy raki...
Nie rozumiesz, mamusiu?
No, po prostu – Rupaki!*

*Są Rupaki dorosłe
I Rupaki – dzieciaki,*

⁸⁶ *Lektury w klasie I.* Pod red. Anny Heine, Wrocław 2008, s. 206-208.

*Są Rupaki – dziewczyny
I Rupaki – chłopaki,
Są Rupaki – mądrale
I Rupaki – głuptaki,
Są brzydale i wcale,
Wcale ładne Rupaki...*

*Te Rupaki mieszkają
W różnych dziurach i kątach
I na przykład za szafą,
Gdzie się kurzu nie sprząta,
I w szufladzie tatusia,
I na półce z książkami
I w wózekku dla lalki
Też nocują czasami.*

*Strasznie boją się myszy
I nie lubią jeść sera,
Zawsze tańczą kozaka,
Gdy na burzę się zbiera,
Śpią w kaloszach, a kąpiel
Zawsze biorą we frakach...
Nie chcesz wierzyć? Naprawdę!
Ja się znam na Rupakach!*

*Jeśli spotkasz któregoś
W kuchni albo w łazience,
To go możesz pogłaskać
Albo wziąć go na ręce,
Tylko nie mów przypadkiem:
„Jejku, co za pokraka!”,
Bo ty nie wiesz, jak łatwo
Jest obrazić Rupaka!*

*Popatrz, popatrz, już przyszły,
Jeden siedzi na oknie!
Oj, przepraszam, mamusiu,
Że tak ziewam okropnie!
Jak mi bajkę opowie,
To powtórzę ci rano...
Teraz już mnie pocałuj...
Zaraz zasnę ...Dobranoc!*

To typowy wiersz dziecięcy – monolog małego dziecka, zapewne dziewczynki, bo wśród rekwizytów mamy *wózeczki dla lalki*. Dziecko zwierza się z marzeń sennych, które rozpoczynają się właściwie jeszcze przed zaśnięciem, i w charakterystyczny dla tego wieku sposób miesza je z jawą. Dziewczynka nadaje stworkom swoją oryginalną nazwę zupełnie nie kojarzącą się z rzeczami tego świata... Wymyśla czy widzi we śnie te dziwne postacie. Zupełnie się ich nie boi, nawet darzy je sympatią i dokładnie charakteryzuje według różnorodnych, ale przecież zupełnie sensownych kryteriów: wyglądu, płci, urody, mądrości. Czyni to przez zestawienia, porównywanie ze światem istot rzeczywistych, znanych. Te porównania są specjalnie przywoływane dla mamusi, która jest milczącym interlokutorem w rozmowie. Milczącym, ale widać reagującym z niedowierzaniem, bo trzeba ją przekonywać i to w wielu sprawach. Po pierwsze, że Rupaki naprawdę przychodzą, po wtóre bywają podobne do różnych *zwierzaków* (tu następuje cała gama porównań); z kolei trzeba mamie powiedzieć, gdzie one mieszkają, gdzie się chowają, bo głównie pojawiają się tuż przed zaśnięciem opowiadającej. No więc – *mieszkają w różnych dziurach i kątach* (tu następuje przykładowe

wyliczenie), a, prawdę mówiąc, opanowały cały dom, z łazienką włącznie; specjalnie jednak w oczy nie wchodzą, bo to osobistości bardzo wrażliwe. Boją się myszy, mają też dość specyficzne gusty kulinarne (*nie lubią jeść sera*), a zwyczaje całkiem dziwaczne (*śpią w kaloszach, a kąpiel zawsze biorą we frakach*). Potrafią przepowiedzieć burzę i to dość charakterystycznie: *zawsze tańczą kozaka, gdy na burzę się zbiera*. Właśnie – *kozaka* – bo to widać pasuje do ich zwyczajów, jakby wywodzących się ze Wschodu... Przy tym są bardzo drażliwe i czułe na punkcie oceny swego wyglądu. Byłoby żal ich obrazić, bo – i o tym dowiadujemy się na końcu od podmiotu opowieści – umięją mnóstwo bajek i opowiadają je na dobranoc. A rozpoczynają bajeczkę z pierwszym ziewnięciem dziecka. Mama pocałuje dziewczynkę, zgodnie z jej życzeniem, na dobranoc, a dalej już całkowicie wyśnioną uwagę dziecka zajmą opowieści Rupaków....

Ta bajeczka literacka jest przykładem ekspozycji fantazji dziecka. Małe dziewczynki przywiązują się bardzo do swoich przytulaneek. Moja, dziś dwunastoletnia wnuczka śpi z kurczaczkiem, który został jej podarowany gdy miała rok. Nie udało się kupić podobnego nowego pluszaka, bo ten jedenastolatek jest już mocno sfatygowany. Zresztą żaden inny nie zostałby zaakceptowany.

W bajce literackiej doświadczonej autorki tekstów dziecięcych, a taką jest niewątpliwie Danuta Wawiłow, polonistka i rusycystka, znawczyni folkloru – do głosu dochodzą same dzieci. W *Rupakach* bajkę opowiada dziecko mamie. A więc na odwrót niż to się na codzień praktykuje. Nie tylko opowiada, ale i przekonuje, pokazuje konkretne obiekty owej opowieści,

musi bowiem pokonać niedowierzanie słuchającej. Jest to też ten typ bajeczki, gdzie bardzo potrzebnym, chciałoby się powiedzieć, nieodzownym elementem kontekstu jest celnie dobrana ilustracja. W publikacji, z której korzystam, dominuje w ilustracji humorystyczne ujęcie tematu; bohaterka jest skrzywioną, nawet „rozdartą”, kilkulatką, same zaś Rupaki, powtykane w różne punkty pokoju, chyba się bardziej udały, choć ich wygląd nie zawsze koresponduje z konkretnymi fragmentami tekstu.

Trzeba też zasygnalizować dzieciom walory wiersza, najlepiej przez głośną deklamację (nawet zbiorową). Najlepszym wszakże „wykonaniem” przesłania autorki byłaby chyba indywidualna praca pierwszoklasistów w formie własnych ilustracji do opowiadania bohaterki.

49. Władysław Bełza, *Katechizm polskiego dziecka*⁸⁷

- *Kto ty jesteś*
- *Polak mały.*
- *Jaki znak twój?*
- *Orzeł biały.*
- *Gdzie ty mieszkasz?*
- *Między swemi.*



⁸⁷ W. Bełza, *Kto ty jesteś*, Warszawa 1990. To wydanie ze wszech miar godne polecenia. Pozwala ono przejść świadomości dziecka od najbliższej ojczyzny – do oglądu całego kraju. Mamy tam flagę i godło narodowe, obrazy Zamku Królewskiego, Kolumny Zygmunta, a także mapę Polski, na której wyodrębniono nasze historyczne stolice – Gniezno, Kraków i Warszawę. Ilustracje przedstawiają też, co należy szczególnie podkreślić, ludzkie zbiorowości – te najbliższe – rodzinę, ale i szersze, np. przechodniów oraz ludzi udzielających innym pomocy. Tekst w zestawieniu z takim materiałem ikonograficznym ma zdwojoną siłę oddziaływania.

- *W jakim kraju?*
- *W polskiej ziemi.*
- *Czym ta ziemia*
- *Mą ojczyzną*
- *Czym zdobyta?*
- *Krwią i blizną.*
- *Czy ją kochasz?*
- *Kocham szczerze.*
- *A w co wierzysz?*
- *W Polskę wierzę!*
- *Coś ty dla niej?*
- *Wdzięczne dziecię.*
- *Coś jej winien?*
- *Oddać życie.*



Tekst Bełzy z roku 1901 był wielokrotnie przedrukowywany, a w wersji z roku 1912 otrzymał następujący dopisek:

Zmiana pierwszej strofki dla dziewczątek:

- *Kto ty jesteś*
- *Polka mała.*
- *Jaki znak twój?*
- *Lilia biała.*
- *itd.*

Tekst bardzo znany, do dziś opanowywany przez polskie dziecko jako jeden z pierwszych, obok pacierza. Dzieci zapamiętywały go, często niezupełnie rozumiejąc i wstawiając własne wyrazy. Jest to zresztą częstym zjawiskiem i nie do końca wyjaśnionym przez psychologów. Moja dwuletnia córeczka, zanim zapamiętała frazę *w Polskę wierzę*, zupełnie nie wiadomo

dlaczego mówiła, dosłownie! – „w na płot wierzę” – zupełnie bez sensu. Bardziej może udałoby się wyjaśnić, dlaczego jedną z ulubionych, do dziś zachowanych i używanych przez jej córki lalek nazwała „Kasią Breźniwą”; widać to nazwisko tak często było emitowane przez radio, że dziecko (rocznik 1973) zapamiętało i – trzeba to zaznaczyć – w dość oryginalny sposób uwieczniło.

Wracając zaś do czołowego wierszyka z *Katechizmu polskiego dziecka* – spróbujmy odpowiedzieć na pytanie, czy to wiersz dziecięcy, czy tekst dla dzieci. Odpowiedź, może wbrew pozorom, wcale nie jest prosta.

Bełza, doświadczony wierszopis i publicysta, redaktor pism, także dla dzieci, miał pewnie świadomość, że postać „katechizmu dziecięcego” powinna mieć, dla zawarcia najistotniejszych treści patriotycznych, formułę przejrzystą jak pacierz. Wprowadził zatem formę wyliczanki, dodatkowo urozmaiconą postacią dialogu. Taki tekst miał zapaść w pamięć, w duszę dziecka, tak głęboko i zarazem tak przejrzysto, by w każdej chwili mógł go ze zrozumieniem i przekonaniem wyrecytować. I to mu się udało. Katechizm – to znajomość i zarazem wytyczna podstawowych sposobów postępowania. Wierszyk Bełzy zachował tę wartość, mimo dość prymitywnej formy, m.in. rymów oklepanych, jak to – przysłowiowe już dla takiego rymowania – zestawienie *ojczyzny z blizną*. Wiersz dla dziecka może funkcjonować w praktyce jako tekst dziecięcy. Oczywiście, by tak zaistniał, niezbędne są proste wyjaśnienia, co do rodowodu naszego godła narodowego, dziejów ojczyzny i wciąż – oby to nie zabrzmiało zbyt patetycznie! – obowiązków wobec niej. Pozwala wreszcie – przy starannej, ale nie nachalnej

interpretacji – skłonić dziecko do odczucia, właśnie – odczucia!, potrójnego obywatelstwa, co jest niezbędne dla normalnego rozwoju każdej osobowości: obywatelstwa lokalnego (regionalnego), poczucia bycia Polakiem, ale także Europejczykiem. Tu dodajmy, że to obecne widzenie obywatelstwa, w przekazach genialnych twórców było już potwierdzone przed dwoma wiekami. To przecież Mickiewicz w wierszu *Do Joachima Lelewela* przypominał każdemu z czytelników, iż jest *Polakiem*, a zarazem *mieszkańcem Europy*.

A zamykając analizę najsłynniejszego tekstu z *Katechizmu polskiego dziecka*, zauważmy, że przy okazji tej interpretacji powinniśmy realizować podstawowe cele dydaktyki wczesnoszkolnej: dopilnować płynnego czytania wybranego tekstu – i to ze zrozumieniem – oraz formułować na tej podstawie stosowne wnioski oraz doskonalić umiejętność poszukiwania przez dziecko niezbędnych wiadomości.

50. Stanisław Grochowiak, *Wyliczanka*⁸⁸

*Tutaj ląka, tam biedronka –
Idzie niebem śpiew skowronka,
Za słowikiem stoją bzy
Będziesz ty!
Ale słoty poprzez płoty
Niosą ciemnych chmur namioty,
Nad bajorem mgła.
Będę ja?*

⁸⁸ M. E. Piotrowska, M.A. Szymańska, *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję...* Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie drugiej, semestr drugi. Warszawa 2002, s. 88.

*Nocka tula się po niebie,
Lis za kretem dróżki grzebie,
Ma na łapkach szron.*

*Kto to będzie?
On!*

Poznać mistrza choćby po paru słowach... O roli wyliczanki jako specyficznego, a chciałoby się powiedzieć – niezbędnego elementu dziecięcych wierszy, napisano wiele. Najpełniejszym bodaj ich (i nie tylko ich!) analitycznym opisem jest kilkakrotnie cytowana wyżej *Wielka zabawa* Jerzego Cieślukowskiego. A tu mamy także przykład wyliczanki. Napisanej przez znakomitego poetę. Czy przydatnej w zabawie? Śmiem wątpić. Jeśli nawet ją zastosować, to ograniczy się do wskazania trzech osób, chyba, że będziemy liczyć od nowa. Popatrzmy więc raczej na ten majstersztyk poetycki od strony słowa i zdania. Pierwsza strofa to poetycki obraz wiosny przełamującej się w lato, z typowymi atrybutami: skowronkiem, zastąpionym przez słowika, na tle bżów, łąk, w otoczeniu tych najmniejszych świadków przemiany w przyrodzie – biedronek. Strofa druga przenosi nas raczej w deszczową porę jesienną, ze słotami, *mgłą nad bajorem, namiotami ciemnych chmur*. I ostatnia zwrotka – to już opis przedzimia, kiedy to w nocy już na ziemi osiada szron. Ale nie o syntezę obrazów tu chodzi. Główną zaletą tej poetyckiej perełki jest operacja zdaniem, rymem, rytmem i, jak to u Grochowiaka bywa, skondensowaną metaforą. Bo to niby wyliczanka, a właściwie autodiagnoza świata i ludzi. Trzech etapów roku, ale i trzech segmentów ludzkiej egzystencji – radosnej wiosenki żywota – i to jest

zarezerwowane dla małego rozmówcy (*Będiesz ty!*), auto-diagnozy średniego wieku, przeprowadzonej ze znaczącym znakiem zapytania (*Będę ja?*), wreszcie czasu, gdy zapada już szron podeszłego wieku (*On*). Autor użył w klauzuli rymu męskiego, zdecydowanym wykrzyknieniem zamykając wyliczankę. I powstał wiersz mniej przydatny do zabawy dziecięcej, a bardziej do refleksji (niekoniecznie dziecięcych).

Blok wierszy ks. Jana Twardowskiego⁸⁹

51. Jan Twardowski, *O świętym Mikołaju*

Chociaż wędruje sam jeden, chce być dla wszystkich:

*I dla babci, i dla dziadka,
Dla stryjenki i dla ciotek,
Dla uczonych i idiotek,
Dla biskupa i Murzynki,
Dla chłopaka i dziewczynki,
Dla zdechlaka i żołnierza,
Co wyostrzył się na jeża,
I dla tego, co rozmyślał
Od pacierza do pacierza
Aż mu zjedli schab z talerza (s. 12)*



To jest właśnie ks. Jan Twardowski, jeden z wybitniejszych poetów współczesnych, filozof codzienności, najpełniej może dziś reprezentujący franciszkanizm w poezji!

⁸⁹ Ks. Jan Twardowski, *Nowe patyki i patyczki*. Zebrała i opracowała Aleksandra Iwanowska. Poznań 2012. Z tej edycji wszystkie cytaty z podaniem w nawiasach numerów stron.

O wieloaspektowości dobra czynionego przez Świętego Mikołaja powszechnie wiadomo. Ale warto zauważyć skalę rozpiętości tych „działań” według księdza Jana: najpierw wypunktowanie kategorii rodzinnych (*babcia, dziadek, stryjenka, ciotka*), potem całkowite ogarnięcie kategorii „intelektualnej” (od *uczonych* do *idiotek*); z kolei – uwzględnienie każdego dziecka (*chłopaka i dziewczynki*). Ale w końcowej puencie przemówił znany humorysta. Rozśmieszył nas i ten nagrodzony *zdechlak* i przysłowiowo dzielny *żołnierz*, który otrzymał przecież łatkę w postaci *wyostrzenia się na jeża*. Gdybyż tu chodziło tylko o ostrzyżenie się, prysnąłby cały czar wieloznaczności! A zastosowany atrybut „ostrości” migoce różnorodnymi znaczeniami. Nie zmienia to faktu, zaznaczonego w przedtekście, iż ów samotny wędrowiec, a bohater wierszyka *chce być dla wszystkich*.

Wiersz ten może być przedstawiany w formie inscenizacji w okresie wręczania tradycyjnych podarunków „mikołajowych” czy „gwiazdkowych”, zatem między szóstym grudnia a początkiem nowego roku.

52. Jan Twardowski, *Dlaczego jest święto Bożego Narodzenia*

*Dlaczego jest święto Bożego Narodzenia?
Dlaczego wpatrujemy się w gwiazdę na niebie?
Dlaczego śpiewamy kolędy?*

*Dlatego, żeby się uczyć miłości do Pana Jezusa.
Dlatego, żeby podawać sobie ręce.*

Dlatego, żeby się uśmiechać do siebie.

Dlatego, żeby sobie przebaczać.

Żeby każda czarodziejka

Po trzydziestu latach nie stawiała się czarownicą. (s.18).

Sens Świąt Bożego Narodzenie jest tu przejrzyste wyłożony. Od kwestii najistotniejszych (*uczyć się miłości do Pana Jezusa*), po pochodne, ale jakże ważne zachowania: *podawać sobie ręce, uśmiechać się do siebie, przebaczać sobie*. Ważne to, ale brzmi bardzo poważnie, jak na wiersz dziecięcy tego właśnie autora. Nie zawiedziemy się jednak: Rozśmieszy nas ostatnia fraza, która może się wydawać zaskakującym stwierdzeniem: *Żeby każda czarodziejka po trzydziestu latach nie stawiała się czarownicą*. Jak to rozumieć? Bardzo prosto – dla dorosłego, trudniej dla dziecka, które żyje terażniejszością (o czym wyżej była mowa). Dorosły zrozumie i przypisze poecie odkrycie albo lepiej – zmaterializowanie słowem – starej prawdy: jeśli człowiek nie poda ręki drugiemu, jeśli nie obdarzy go uśmiechem, jeśli mu nie przebaczy wyrządzonej krzywdy, to z czasem stetryczeje, zamknie się w sobie, będzie nieszczęśliwy i innych tym nieszczęściem porazi. Czyli z interesującej *czarodziejki* może powstać *czarownica*. Wiersz jest zatem ostrzeżeniem. Czytając go w środowisku młodszoszkolnym czy przedszkolnym należałoby eksponować stałość postawy otwartej na drugiego człowieka, także w grupie rówieśniczej. Nie jest to sprawa łatwa, bo chodzi przecież o dostrzeżenie cienkiej granicy między egocentryzmem a egoizmem dziecięcym, ale też rysuje się szerokie pole dla oddziaływań, wynikających ze znajomości psychologii i pedagogiki.

53. Jan Twardowski, *Wiersz do pierwszego Króla*

*Królu, coś przywiózł złoto dla Jezusa i Najświętszej Matki
Gdy mojej mamusi zabraknie na wydatki,
O, betlejemski królu mój,
Z pieniądzem zawsze przy nas stój. (s. 22).*

54. Jan Twardowski, *Wiersz do drugiego Króla*

*Królu, żywicą pachnący,
Przed Bogiem leżący plackiem
Niech płonę jak lipiec gorący. (s. 22).*

55. Jan Twardowski, *Wiersz do trzeciego Króla*

*Królu, który przywiozłeś mirrę, lecznicze, drogie zioła,
Spraw, żeby nie było anginy, grypy, kaszlu, chrypki,
Żeby tatuś był mocny jak wieloryb, my z mamusią jak zdrowe rybki.
Strzeż gardła, ucha, brzucha mojego,
Broń od lekarstwa paskudnego,
Bez termometru przy mnie stój,
Chcę biec na łyżwy, królu mój. (s. 22).*

Tu trzeba szerzej wrócić do opowieści o darach Trzech Królów. Złoto – symbol bogactwa, kadzidło – symbol czci, mirra – zioło lecznicze, zatem symbol zdrowia. Wszystko to przekłada poeta na język codzienności. Oto trzy pragnienia: zasobności, żarliwości, zdrowia. O to prosi, czy użyjmy tego zwrotu bliższemu autorowi – modli się dziecko. Najpełniej i zgodnie z dziecięcym myśleniem rozwinięta została prośba o dar trzeci – o „zdrówko”, jak często mówimy, może niepotrzebnie eksponując to zdrobnienie. Tu podmiot mówiący zwraca się

z bardzo konkretnym apelem, wymienia choroby, których chciałby uniknąć, jak i konieczności stosowania *lekarstwa paskudnego* czy *termometru*. A cały tekst ma formę przetworzonej modlitwy do Anioła Stróża, z tym, że adresatami są trzej Królowie, święci, którzy mają użyczyć konkretnych darów, niezbędnych do codziennego, radosnego życia; takiego, jakim być powinno życie dziecka.

56. Jan Twardowski, *W kropki zielone*

*Nie malujcie Matki Bożej w stajence betlejemskiej
Stale tylko na niebiesko i różowo
Z niebieskimi oczami
Ni to ni owo*

*Tyle było wtedy w Betlejem złotego nieba
Aniołów białych w oknie
Pstrokatych pastuszków za progiem*

*Założę się, że ktoś świece zapalił
Przed brązowym żłóbkiem
Jak czerwoną lampkę przed Bogiem*

*Osiólek podskakiwał na czarnych kopytkach
Wół seplenił w fioletowym cieniu
Święty Józef rudych proroków kąpał
W srebrnym strumieniu*

*-Nim Ci Mamusiu – myślał Jezus –
Kupię koronę
Lepiej Ci w zwykłej szarej bluzce
W kropki zielone (s. 26).*

Rozumie się samo przez się, że wiersze ks. Twardowskiego owiane są duchem głębokiej religijności. Ale wyznanie tych przekonań i uczuć nie jest natarczywe. Nie należy do nas wyrokowanie, na ile czytelnik tego wiersza odbierze go w kategoriach wiary czy tylko w formie przyczynka do tradycji europejskiej. To pewne, że ten poeta znów staje się rewolucjonistą wyobraźni. Polemizuje ze stereotypem przedstawiania świętych, a konkretnie Matki Boskiej, proponując jej inny, bliski sercu ubiór, podkreślający jej bliskość, bezpośredniość, ważniejszą niż późniejsze atrybuty Królowej. A czyni to w sposób szczególny, choć tak typowy dla tej poezji od św. Franciszka: posługuje się oceną samego małego Jezusa, który zwraca się do Matki – bo jakże inaczej – *Mamusiu*. Dla Niego Mama jest najpiękniejsza w takim ubraniu, jakie zapamiętał, gdy pochylała się nad Nim, czyli: *w zwykłej szarej bluzce w kropki zielone*. To takie ważne, że warto było napisać o tym dwukrotnie – w tytule i klauzuli wiersza...

57. Jan Twardowski, *Czy wiesz, że...*

Żubr jęczy

Jeleń beczy

Lis skomli

Wiewiórka pryska

Drozd lamentuje

Sarna wrzeszczy

Gołąb bębni i grucha

Derkacz skrzypi

Kawka plegoce

Jaskółka piskocze

Kura gdacze tak jakby się jąkała

Pobożna bo jak chodzi

Stawia krzyżyki na ziemi (s. 65).

Tak ks. Twardowski odbiera głosy poszczególnych zwierząt. A jak potrafią je naśladować dzieci przedszkolne czy uczniowie młodszych klas szkoły podstawowej? Jak odniosą się do niektórych określeń – neologizmów poety, np. *kawka plegoce, jaskółka piskocze*? Otwiera się szerokie pole do dyskusji, którą warto wesprzeć odpowiednio przygotowanym materiałem wizualnym przy wykorzystaniu ogólnie dziś dostępnych środków technicznych – komputera czy telewizji. Pamiętajmy wszakże, że najważniejsze są wykonania własne, czyli rysunki samych dzieci. Można też poprowadzić zajęcia z wykorzystaniem nagrań głosów różnych ptaków. I wreszcie – warto posłużyć się w kontekście analizy tego utworu bezkonkurencyjnym *Ptasim radiem* Tuwima, recytacją, bądź odtworzeniem nagrania tego tekstu. Trzeba też się odnieść do znakomitej puenty omawianego wiersza: wykazanie przez *kurę pobożności* to kolejne świadectwo swoistości dowcipu wiecznie uśmiechniętego autora *Nowych patyków i patyczków*.

58. Jan Twardowski, *Kogo zobaczył ten, który nie widział?*

*Kogo i co zobaczył ten, który nie widział od urodzenia, a któremu
Jezus przywrócił wzrok?*

*Nie widział ani mamusi
Ani tatusia,
Ani nawet jednej stryjenki,
Nie widział tego, że pomarańcze są pomarańczowe,
A cytryny żółte,
Nie widział, czy dzień czy noc, czy chrapać, czy się
obudzić,
Czy jeść, czy marudzić.*

*Kiedy Pan Jezus położył mu na oczach swoje ręce,
zaczął widzieć.
Najpierw zobaczył uśmiechniętego Jezusa,
Potem uśmiechniętych jego uczniów;
Każdy uśmiechał się inaczej:
Piotr od ucha do ucha,
Jan od nosa do brody,
Filip od policzka lewego do prawego,
Tomasz – od czasu do czasu
Bartłomiej od zaraz do wieczora,
Jakub od siebie samego do Jakuba innego
– bo było ich dwóch.
Potem zobaczył brodatych i pyskatech faryzeuszów,
Każdy miał ze Starego Testamentu podłużną piątkę.
Ale z Nowego – okrągłą dwóję.
Pierwszy łypał oczami,
Drugi stukał zębami,
Trzeci kłapał szczękami,
Czwarty ruszał ustami,
Piąty tupał nogami,
Szósty straszyl łapami,
Siódmy szurał butami,
Ósmy trącał łokciami.*

Nie bój się, przecież Pan Jezus się uśmiechał. (s. 80-81).

W zacytowanym właśnie wierszu otrzymujemy nową interpretację jednego z najbardziej znanych cudów ewangelicznych. Niewidomy został najpierw scharakteryzowany oczyma dziecka; nie widział nic, a to znaczy przede wszystkim, że nie widział rodziców, nie widział dalszych członków rodziny, nie widział spożywanego owoców, nie odróżniał dnia od nocy.

Gdy zaś przejrzał, zobaczył wszystko... I tu trzeba wychowankom w zrozumieniu wiersza pomóc. Przypomnieć imiona apostołów, wyjaśnić – choćby najogólniej, czym jest Stary i Nowy Testament, zarysowo choćby opowiedzieć o faryzeuszach. Ta ich bardzo obrazowa ocena będzie wówczas doceniona, gdy przygotujemy dzieci do odbioru tej znakomitej, niezwykle finezyjnej charakterystyki środowiska. A motywem najważniejszym w wierszu jest ów uśmiech, tym razem uśmiech Pana Jezusa, zawsze strzegący czytelnika, zwłaszcza tego małego. W ten sposób ks. Twardowski, poeta uśmiechu, wprowadza do „dziecięcego obiegu” znany przekaz ewangeliczny.

59. Jan Twardowski, *Cud*

Jakim cudem jest jedzenie. Dzieci – dlatego że jedzą – rosną, skaczą, pływają.

Kiedy ktoś nie je chleba, to tak słabnie, że go podtrzymywać trzeba.

Jeśli nie je kielbasy, nie zda do następnej klasy.

Jeżeli nie je sera, niech się do szpitala wybiera.

A jeśli nie pije mleka, to smutny los go czeka. (s. 122).

Tu zaś mowa o cudzie, który następuje co dzień a jego „udziałowcami” są wszyscy. Warto porozmawiać o *cudzie jedzenia*, a przy okazji o kulturze spożywania posiłków i racjonalności odżywiania. Zwróćmy też uwagę na prostotę sformułowań czterowiersza, na zastosowanie finezyjnie dobranych przykładów i podkreślenie argumentacji przez wprowadzenie rymów wewnętrznych. A najlepiej – opanujmy pamięciowo – wraz z dziećmi – ów czterowiersz, zasługujący na miano aforyzmu.

60. Jan Twardowski, *O Tomku*

*Siedział smutny
Z brodą pokręconą,
Z wychudzonym brzuchem
Z nerwowym paluchem
Z nosem spuszczoneym,
Zrozpaczony.
Wszystko pozapominał:
Że Jezus przemienił kiedyś wodę w wino,
Że z trędownatego zrobił gładkiego
Z głuchego muzycznego
Z kulawego – sportowca na całego.
Marudził, mądrzył się, wściekał,
Na jedenastu narzekał.
A jak wyglądał, gdy zobaczył Jezusa?
Oczy otworzył szeroko, odetchnął z ulgą głęboko
I wołał na wszystkie strony:
Niech będzie pochwalony!
Przedtem zły i zawzięty,
Teraz radosny i święty.
Przedtem się stale jeżył,
Teraz – we wszystko uwierzył. (s. 126).*

Znowu mowa o cudzie. Ściślej – jest to skonstruowana dla dzieci rzecz o cudzie Zmartwychwstania. Tomek, to, oczywiście, święty, ten „niewierny”, Tomasz. Jego niedowiarstwo zwalczone przez Mistrza (z zaznaczeniem wszakże: *Uwierzyłeś Tomaszu, bo widziałeś, błogosławieni, którzy nie widzieli a uwierzyli*) to zdarzenie ewangeliczne ogólnie znane. Jak znakomicie został wyrażony w wierszu jego smutek (oczywiście – po śmierci Mistrza)! Oto siedział ze spuszczoną głową (*nosem*), z *brodą pokręconą nerwowym paluchem*; jednym słowem – *zrozpaczony*. Wszystkie wcześniejsze cuda

Jezusa, których był przecież świadkiem (uzdrowienia – trędotwarych, głuchych, chromych), jakby poszły w niepamięć. Stał się zgorzkniały, nie wierzył jedenastu kolegom; *marudził, mądrzył się, wściekał*. Był *zły i zawzięty, stale się jeżył*. Po ujrzeniu Jezusa nastąpiła diametralna zmiana:

Oczy otworzył szeroko, odetchnął z ulgą głęboko

I wołał na wszystkie strony:

Niech będzie pochwalony!

.....

Teraz radosny i święty.

.....

Teraz – we wszystko uwierzył.

Opowieść o niewiernym Tomaszu bywa wykorzystywana na lekcjach, nie tylko religii, także przy różnych okazjach przekazów kulturowych, zwłaszcza w okresie wielkanocnym. Dzieci reagują na ten temat różnie, czasem bardzo spontanicznie. Niech mi będzie wolno w przypisie zamieścić opis autentycznego zdarzenia z okresu bardzo odległego, z początków lat pięćdziesiątych minionego wieku⁹⁰. Utwór ks. Twardowskiego, mistrza

⁹⁰ Moja, dziś św. pamięci, matka, nauczycielka (historyk i filolog), pracowała w szkole podstawowej (zwanej wówczas powszechną) z ks. Marcinem Popielem, późniejszym infulatem Diecezji Sandomierskiej, a wówczas prefektem, czyli nauczycielem religii. Ks. Marcin, poliglota, absolwent m.in. Uniwersytetu Wiedeńskiego, mój duchowy przewodnik w ministranturze, wrócił raz z lekcji w trzeciej klasie niezwykle poruszony. Zwierzył się po usilnych wypytywaniach mojej mamie (wówczas było raczej niebezpiecznie dzielić się uwagami na pewne tematy w pokoju nauczycielskim), że opowiadał właśnie o Zmartwychwstaniu i zachowaniu św. Tomasza. I wówczas znany ogólnie z impulsywności chłopiec, niezły uczeń, ale jeszcze lepszy sportowiec, wykrzyknął ze swego miejsca – pod adresem, rzecz jasna, tego niewiernego: *Jakbym go kopnął w d...* Rzecz stała się jednak głośna i ksiądz oraz wychowawczyni klasy musieli się tłumaczyć „stosownym” służbom, iż nie działali w ramach krzewienia fanatyzmu religijnego.

poezji, także dziecięcej, stanowi znakomity kontekst dla rozważań na temat wierności; możemy go uznać za przekaz ponadczasowy.

61. Jan Twardowski, *Arka*

*W Arce Noego była małpa
Słoń i żyrafa
Smutny kruk i gołąbek biały
Kaczki które kwakały
Mamut czyli słoń w futrze
Ubrał się ciepło bo myślał że będzie zimno pojutrze
Wrony czarne z każdej strony
Gawron jak zwykle na gawrona obrażony*

*Patrzy wujek na ciotkę
Jak na wróbelka własnego
Obmyśla jak ją wpakować
Choć na rok do Arki Noego (s. 198).*

Rozbawi nas (myślę o wychowawcy, ale i o dzieciach) opis poszczególnych „uczestników” *Arki*. *Smutny kruk* i *gołąbek biały* zostały scharakteryzowane stereotypowo, ale już ich zestawienie to interesujące wykorzystanie metody kontrastu. Bardzo się udał *mamut* jako *słoń w futrze*, przezornie liczący się ze spadkiem temperatury..., a także obraźliwi *gawron*. Okazuje się jednak, że przywołany zwierzyniec był tylko pretekstem do wyrażenia pewnej ogólniejszej myśli, wyjaśnionej na konkretnym przykładzie. Oto długie współzycie dwojga osób może czasem być już na tyle uciążliwe, że rodzi pragnienie odpoczęcia od siebie... *Ciotka* dla *wujka* jest kimś na kształt

wróbelka własnego (z akcentem na *własny*) i to nasuwa wujkowi karkołomną myśl o wpakowaniu jej do *Arki*.... Omawiając z dziećmi ten wierszyk starajmy się eksponować kategorię humoru, nie wykorzystujmy go, broń Boże, do wskazywania czy eksponowania waśni rodzinnych...

62. Jan Twardowski, *Obiecanki cacanki*

*Będę mądry – obiecuję,
Lecz w zeszycie przyniósł dwóje.*

*Nie chcę plotek – obiecuję,
Znowu wujka obgaduje.*

*Być rozsądnym obiecuję,
Łyka lody i choruje.*

*Ciocię kochać obiecuję,
Znów jej jęzor pokazuje.*

*Być porządnym obiecuję,
A w zeszycie wciąż smaruje.*

*Jeść najpiękniej obiecuję,
Krem z talerza wylizuje.*

*Być na piątkę obiecuję,
Lecz z piątego piętra pluje.*

*Być aniołem – obiecuję,
Wszedł na stół i wariuje.*

*Będę grzeczny – obiecuję,
Lecz mamusi swej pyskuje.*

*Będę wdzięczny – obiecuję,
Lecz dziadkowi życie truje.*

*Kochać ludzi obiecuję,
Koleżance nie daruje.*



*Piękne drzewa – deklamuje,
Lecz gałęzią wymachuje.
Reperować obiecuje,
Czego dotknie, to popsuje.
Być dentystą obiecuje,
Zęby lalkom wylamuje.
Iść do nieba obiecuje,
Matkę Bożą denerwuje. (s. 199-200).*

To w istocie wiersz o *obietankach cacankach*, szczególnie dotkliwych, gdy się je zestawia z konkretnymi zachowaniami. Mamy tu cały rejestr głośzonych prawd życiowych czy reguł postępowania, niestety w praktyce nie respektowanych. Jakież to prawidła? Mądrość, dyskrecja, rozsądek, miłość, porządek, estetyka jedzenia, grzeczność, wdzięczność, poszanowanie przyrody, uczynność, pracowitość i in. Głosi je nasz bohater, ale na każdym kroku przeczy im swoim postępowaniem. Nie ma się co dziwić, iż taka postawa zdenerwowałaby nawet świętych, a nawet najcierpliwszą z nich – Matkę Boską... Utwór w sposób przekonywający ukazuje – na szeregu negatywnych przykładów – jak szkodliwe jest zjawisko podwójnej moralności, polegającej na postępowaniu krańcowo niezgodnym z głośzonymi zasadami. Forma utworu, celowo stylizowana na wylicznankę⁹¹, zastosowanie powtarzającego się rymu żeńskiego, opartego w całym tekście na tym samym zestawie sylabowym (*-uje*) wzmacnia wymowę tego wiersza dziecięcego, znakomicie nadającego się do recytacji, inscenizacji, a także do ilustrowania.

⁹² Przypomnijmy, że forma *wylicznanki* należy do najpopularniejszych słownych zabaw dziecięcych.

63. Jan Twardowski, *W klasie*

*Ryczą w klasie dokazują
Najgrzeczniejszych kotem szczują
Ryczą biją się po łapie
Chcą położyć się na mapie
Na przyrodzie lepsza draka
Wypchanego szczypią ptaka
Nogi skaczą skrzypią ławki
Kogoś biorą za nogawki
Piszczą wyją głośno chrapią
Książkę do religii drapią*

*Nagle sfrunął anioł biały
Mówi – lubię te kawały (s. 206).*



Czyżby ks. Twardowski akceptował wybryki uczniów? Bynajmniej. Ale to nie tylko poeta, nie tylko duchowny, kapłan, ale także wychowawca dzieci i to dzieci upośledzonych. On zna dobrze „realia klasowe”. Słyszał niejednokrotnie, jak uczniowie: *ryczą, skaczą, biją się po łapie, piszczą, wyją, głośno chrapią* itd. On wie, że dziecko ma naturalną skłonność do zabawy, do ruchu, krzyku itp. Stąd jego stanowisko w tych sprawach pokrywa się z głosem *białego anioła: Lubię te kawały*. A że nie oznacza to akceptacji złego postępowania – przekonał nas już wiersz poprzedni.

Franciszkańskie wiersze tego poety, przeznaczone także dla odbiorcy dziecięcego, powinny się znaleźć w orbicie zainteresowań nauczyciela-wychowawcy w pracy z dziećmi przedszkolnymi i młodszoszkolnymi także i z tego powodu, że są dobrą szkołą poprawnej polszczyzny. Uczą pięknie

i z prostotą posługiwać się językiem ojczystym, który obecnie przeżywa, okresowe zapewne, zauroczenie obcymi, zwłaszcza anglojęzycznymi naleciałościami.

Jak widać z powyższego przeglądu, w czytaniu wierszy dziecięcych stosowano przede wszystkim styl mimetyczny, jako najbliższy dziecięcej wyobraźni, w sposób naturalny odczytującej rzeczywistość. Pojawiały się w analizie także – nie nazywane ze zrozumiałych względów „po imieniu” – elementy stylu alegorycznego i symbolicznego. Wynikało to ze świadomości potrzeb dziecięcej percepcji, opartej na archetypach, łączącej wydarzenia i postaci „bajecznych” – i, co najważniejsze – postrzegającej świat w kategoriach zabawy. Literatura dziecięca a także młodzieżowa ma do spełnienia ważną rolę w procesie wychowawczym również w placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz resocjalizacyjnych. Nie zastąpi jej inwazja środków masowego przekazu (w tym elektronicznego), których rola w życiu codziennym jest już niezbędna, ale nie może, nie powinna być! jedyną formą międzyludzkiej komunikacji.

Wnioski

Na koniec – kilka syntetycznych uwag, w formie ujętej w punktach konkluzji rozważań, mającej charakter nie tylko diagnostyczny, ale także postulatywny:

1. Literatura jest niezbędnym składnikiem ale i niezbędną formą oddziaływania wychowawczego. Chodzi tu o szerokie rozumienie literatury jako obszaru wszelkich tekstów, w tym *stricte* pedagogicznych, bez których nie może się obejść teoria i praktyka wychowania. Kształcenie literackie jest bowiem niezbywalnym, podstawowym składnikiem tak rozumianego oddziaływania wychowawczego.
2. Literatura dziecięca ma wieloaspektowy charakter, prowokuje do różnych form przekładu intersemiotycznego; ów przekład jest po prostu w nią wpisany. Stąd książki dla dzieci są obrazkowe, niekiedy zawierają zapisy nutowe. Mają służyć do czytania, recytacji, śpiewu, a także usystematyzowanego ruchu, np. tańca.
3. Literatura dziecięca prezentuje typ dzieła otwartego, które skłania czytelnika do wypełniania własną inwencją miejsc niedookreślonych, czyli zachęcających do różnorodnych wykonań: tekstowego, ilustracyjnego, muzycznego, a nawet ich indywidualnych czy zbiorowych modyfikacji. Oddziaływanie to może być wielostopniowe i zamieniać się w samodzielną twórczość dziecka, o charakterze literackim, plastycznym itd.
4. Literatura tego typu nastawiona jest na stałe użytkowanie. Tu nie chodzi o przeczytanie książki i jej odłożenie. Nawet nie

najważniejsze jest postępowanie według jej wskazań, bo na ogół jest to książka moralizująca. Tu idzie o częste z niej korzystanie. Np. dziecko nie nudzi się wielokrotnym odczytywaniem *Koziołka Matołka*. Ono bawi się tą samą wielokrotnie powtarzaną czynnością, chce opanować tekst pamięciowo, zapamiętuje pewne idiomy, czasem ich nawet nie rozumiejąc, ale bawiąc się nimi.

5. Potencjalna wartość literatury dziecięcej mieści się w odpowiednim wyważeniu proporcji między jej poziomem artystycznym a realizowanymi celami edukacyjnymi.
6. Kategoria *kraju lat dzieciennych* jest wciąż aktualną idealizacją pragnień ogółu piszących, a dziecko staje się ośrodkiem szerokich zainteresowań całego kompleksu rozważań i działań praktycznych – pisarza, literaturoznawcy, pedagoga, psychologa, socjologa i in.



Bibliografia

1. *Antologia poezji dziecięcej*. Red. J. Cieślukowski, Wrocław 1991.
2. E. Balcerzan, *Odbiorca w poezji dla dzieci*, [w:] *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży*. Antologia opracowań. Pod red. Jerzego Cieślukowskiego i Ryszarda Waksmund, Wrocław 1983.
3. A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław 1993.
4. A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Warszawa 1987.
5. St. Barańczak, *Język dziecięcy a poezja dla dzieci*, [w:] *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży*. Antologia opracowań. Pod red. J. Cieślukowskiego i R. Waksmund, Wrocław 1983.
6. *Baśń i dziecko*, H. Skrobiszewska (red.), Warszawa 1978.
7. J. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918-1939. Zarys monograficzny*, Warszawa 1987.
8. B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1-2, Warszawa 1985.
9. B. Broszkiewicz, J. Jarek, *Warsztaty edukacji twórczej. Program interdyscyplinarny*, Wrocław 2006.
10. *Brzechwa dzieciom*. Ilustrował Jan Marcin Szancer. Warszawa 1980.
11. J. Cieślukowski, *Literatura osobna*. Wybór: Ryszard Waksmund. Warszawa 1985.
12. J. Cieślukowski, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*, Wrocław 1985.
13. J. Cieślukowski, *Wiersz dziecięcy*, „Miesięcznik Literacki”, nr 5 1971.
14. K. Cysewski, *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn 2001.
15. M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1983.
16. S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945-1970*, t. 1-2, Warszawa 1978-1982.
17. M. Głowiński, *Świadectwa i style odbioru*, [w:] *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977.
18. R. Gorczyńska, *Paryże Czesława Miłosza. W rocznicę śmierci poety*, „Przegląd Polski” (Nowojorski Tygodnik Kulturalny), 12 sierpnia 2005.
19. H. Gradkowski, *Impresja dziadka*, [w:] *Rodzina nadzieją jutra*. Praca zbiorowa pod red. ks. Józefa Steca, Jelenia Góra – Braszowice 2007.

20. H. Gradkowski, *Zygmunt Krasiński – dzieje recepcji (na podstawie dzieł literaturoznawców i autorów podręczników szkolnych)*. Jelenia Góra 2010.
21. G. Grass, *Błaszany bębenek*. Przełożył Sławomir Błaut, Gdańsk 1991.
22. Cz. Hernas, *Potrzeby i metody badania literatury brukowej*, [w:] *O współczesnej kulturze literackiej*. Pod red. S. Żółkiewskiego i M. Hopfinger, t. 1, Wrocław 1973.
23. Jan Paweł II, [w:] *Dobrego dnia z Janem Pawłem II. Myśli na każdy dzień roku*. Częstochowa 2006.
24. L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1970.
25. I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864. Zarys monograficzny*, Warszawa 1983.
26. *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, S. Aleksandrak (red). Warszawa 1968.
27. E. Kozłowska, *Fleksja podstawowych kategorii wyrazów w mowie dzieci pięcioletnich*, „Poradnik Językowy”, z. 9-10, 1991.
28. W. Krzemińska, *Literatura dla dzieci i młodzieży. Zarys dziejów*. Warszawa 1968.
29. J. Krzyżanowski, „Trylogia” – powieść ludowa. „Polonistyka” 1966, nr 2.
30. A. Książek-Szczepanikowa, *Gatunki literackie a gatunki medialne w edukacji*, w: *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków, 2-25 września 2004*, t. I, pod red. M. Czermińskiej i in., Kraków 2005.
31. A. Kubale, *Dziecko romantyczne. Szkice o literaturze*, Wrocław 1984.
32. K. Kuliczowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864-1918. zarys monograficzny*. Warszawa 1983.
33. K. Kuliczowska, *W szklanej kuli. Szkice o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1970.
34. K. Kuliczowska, *W świecie prozy dla dzieci*, Warszawa 1983.
35. *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, A. Przeclawska (red.), Warszawa 1978.
36. *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań* pod red. Jerzego Cieślińskiego i Ryszarda Waksunda, Wrocław 1983, s. 198.
37. J. Ługowska, *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1987.

38. A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*. Opr. Zofia Stefanowska, Wrocław 1963.
39. Cz. Miłosz, *Poezje*. Warszawa 1988.
40. W. Natanson, *Poeta prekursorem lalkarstwa*, „Kultura” 1974, nr 34.
41. *Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży*. Red. K. Kuli-czkowska, B. Tylicka, Warszawa 1984.
42. *Obrona Częstochowy. Opowiadanie z czasów wojny szwedzkiej*. Przerobione przez S. J. z powieści pt. *Potop H. Sienkiewicza*. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa (1897).
43. J. Olejniczak, *Bramy arsenału Miłosza*, [w:] *Słownik literatury polskiej*, Red. nauk.: M. Piechota, M. Pytasz, P. Wilczek, Katowice 2006.
44. B. Olszewska, „*I w sto koni nie dogoni...*” *O życiu i sztuce pisarskiej Janiny Porazińskiej*. Opole 2007.
45. J. Papuzińska, *Inicjacje literackie. Problem pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa 1988.
46. A. Romulewicz, *Status oraz wyznaczniki współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, www.wbp.olsztyn.pl/bwm.
47. G.W. Shugar, *Dyskurs dziecięcy*, Warszawa 1995.
48. D. Simonides, *Jakub i Wilhelm Grimmowie a folklor polski*, W: *Bracia Grimm i folklor narodów słowiańskich. Materiały międzynarodowej konferencji – Warszawa 18-19 listopada 1985*, red. J. Śliziński i M. Czurak, Wrocław 1989.
49. J. Słowacki, *Dzieła*, t. 11, Wrocław 1949.
50. *Słownik literatury popularnej*, pod. red. Tadeusza Żabskiego, Wrocław 2006.
51. J. Tuwim, *Najpiękniejsze wiersze dla dzieci*. Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2002.
52. J. Tuwim, *Wiersze dla dzieci*, [w:] tenże: *Wiersze zebrane*, Warszawa 1975, t. II, s. 441-508.
53. Ks. Jan Twardowski, *Nowe patyki i patyczki*. Zebrała i opracowała Aleksandra Iwanowska. Poznań 2012.
54. R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*. Wrocław 2000.
55. B. Zakrzewski, *Sienkiewicz dla maluczkich*, [w:] tenże, *Arka przymierza*. Wrocław 1995.
56. Z. Zarębiana, *Obrazy przeszłości w międzywojennych wierszach Czesława Miłosza*, *Recogito* 30 (<http://www.recogito.pologne.net/recogito-30/dookoła.htm>).

Spis ilustracji

- str. 9 Martyna, lat 6, Szkoła Podstawowa nr 5 w Jeleniej Górze;
str. 10 Natałka, lat 7, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
str. 102 Klaudia, lat 11, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
str. 103 Kajtek, lat 8, Szkoła Podstawowa nr 5 w Jeleniej Górze;
str. 104 Roksana, lat 7, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
str. 108 Kaja, lat 5, Niepubliczne Przedszkole „Bajka” w Jeleniej Górze;
str. 109 Roksana, lat 8, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
str. 114 Ilona, lat 6, Niepubliczne Przedszkole „Bajka” w Jeleniej Górze;
str. 115 Nikola, lat 6, Niepubliczne Przedszkole „Bajka” w Jeleniej Górze;
str. 118 Bartek, lat 7, Szkoła Podstawowa nr 5 w Jeleniej Górze;
str. 124 Nikola, lat 6, Niepubliczne Przedszkole „Bajka” w Jeleniej Górze;
str. 125 Julia, lat 9, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
str. 126 Julia, lat 6, Niepubliczne Przedszkole „Bajka” w Jeleniej Górze;
str. 134 Szymon, lat 5, Niepubliczne Przedszkole „Bajka” w Jeleniej Górze;
str. 138 Kasia, lat 12, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
str. 143 Karolina, lat 10, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
str. 146 Amelia, lat 5, Niepubliczne Przedszkole „Bajka” w Jeleniej Górze;
str. 147 Natałka, lat 6, Szkoła Podstawowa nr 5 w Jeleniej Górze;
str. 148 Lena, lat 4, Niepubliczne Przedszkole „Bajka” w Jeleniej Górze;
str. 150 Maria, lat 5, Niepubliczne Przedszkole „Bajka” w Jeleniej Górze;
str. 152 Laura, lat 9, Szkoła Podstawowa nr 5 w Jeleniej Górze;
str. 153 Dawid, lat 6, Niepubliczne Przedszkole „Bajka” w Jeleniej Górze;
str. 159 Mateusz, lat 8, Szkoła Podstawowa nr 5 w Jeleniej Górze;
str. 162 Kornel, lat 7, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
str. 169, 170 Weronika, lat 7, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;

- str. 172 Grześ, lat 9, Szkoła Podstawowa nr 5 w Jeleniej Górze;
- str. 174 Bartek, lat 5, Niepubliczne Przedszkole „Bajka”
w Jeleniej Górze;
- str. 175 Łucja, lat 11, Szkoła Podstawowa nr 5 w Jeleniej Górze;
- str. 180 Hania, lat 6, Niepubliczne Przedszkole „Bajka”
w Jeleniej Górze;
- str. 182 Kasia, lat 9, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
- str. 192 Natalka, lat 11, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
- str. 194 Klaudia, lat 12, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
- str. 200 Kuba, lat 9, Szkoła Podstawowa nr 5 w Jeleniej Górze;
- str. 201 Karolina, lat 11, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
- str. 205 Roksana, lat 8, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
- str. 217 Magda, lat 9, Szkoła Podstawowa w Jeżowie Sudeckim;
- str. 219 Janek, lat 6, Niepubliczne Przedszkole „Bajka”
w Jeleniej Górze;
- str. 222 Ola, lat 9, Szkoła Podstawowa nr 5 w Jeleniej Górze.

Aneks:

Słowniczek przykładów języka dziecięcego

(Z teki: *Język moich wnuków, dwu-, trzylatków*)

- Ajo, aja* – szukamy czegoś (gdzie coś jest?)
- Aha* – szukać
- Alababa* – babcia Ala
- Alababa Tita* – babcia Krysia
- Ama* – kościół, Bozia
- Bam* – spaść, leżeć, uderzyć się, ślad po uderzeniu
- Bambam* – piłka, balonik
- Ble* – brudno, brzydkie, mokre, robaczek, kupka
- Bligu bligu* – światło
- Blimblia* – robaczek
- Blioblio* – woda
- Brm brm* – samochód, pociąg, traktor
- Budyń* – dym
- Bwum* – zjeżdżalnia
- Bzium bam* – zjeżdżalnia, plac zabaw
- Chachana* – kochana
- Ciap ciap* – chodzić, iść, spacer, kleić
- Ciem* – ciemno
- Cik* – włączyć, wyłączyć
- Dada* – tata (ale wołacz *dadou!*)
- Dendem* – inny
- Dlindlin* – owad
- Dio, diu* – zamknąć, zapiąć, kawałek, pokroić
- Du du du* – pójść gdzieś
- Ejo, eja* – cześć, halo, dzień dobry
- Fa* (potem *kuplia*) – kupka
- Fafa* – pieluszką, żyrafa
- Fli* – latać
- Ga* – Klara
- Gągą* – goły
- Gigi* – cukierki
- Hu-hu* – huśtawka
- I i i* – rysować
- Jojo* – światło
- Kaka* – kaczuszką, kawałek
- Kaka maciuciuciu* – malutki kawałek

Kapkap – deszcz
Kolololo – kolorowy, kolor
Kulelele, ukulele, – gitara
Lala – płyta, piosenka
Lala lala – bajka
Lolololo – kolorowy
Łapiczki – rękawiczki
Łapka ciap – trzymać za rękę
Łe – duży
Nananana – mały
Maciuciuciu – mały
Mai – Marysia
Mniam mniam – jeść
Nika – Weronika
Okulala – okulary
Plum plum – kapać, deszcz pada
Siamka – szmatka
Siole – przedszkole
Siola – szkoła
Ślup – picie
Ti – ja
Tulu lulu – krasnoludki
Ueko – kólecze
Wuwa – wujek
Ziabzia – żaba
Zibka – grzybek
Ziemka – ziemniak
Ziziu Zuziu – myć ząbki, kroić
Zimo – zimno

Przykłady oryginalnej składni:

Bzidką kupkę złobila. Cióż ja poćnę? Ci mnie Pan Bóg uleci?
I powiedziała maciocha do ciółki swojej ubogiej (przy przeglądaniu książeczki)

Jiż Ti plui – Nie lubię ryżu („Pluję ryżem”)

Kaka psiu – *Ti budzić, budzić!* – kacuszki spały, a ja je budziłam

Mai psiu nia – Marynia nie śpi

Ti paci – *tila muchi* – Patrzą, a tu tyle much

Ti widzi kaka nia – Nie widzę kacuszek

Indeks nazwisk

- Aleksandrzak Stanisław 224
Anczyc Ludwik 62
Andersen Hans Christian 33,44,61
Andrzejewski Jerzy 53
Balcerzan Edward 11,27-30,140-
-142,223
Baluch Alicja 11,14,31-34,223
Baran Grażyna 2
Barańczak Stanisław 31,223
Barry Matthew James 34
Bełza Władysław 5,200,202
Bettelheim Bruno 223
Białek Józef Zbigniew 14,223
Białoszewski Miron 44,46
Bizet Georges 55
Błachno Izabela 2
Błaut Sławomir 54,224
Bobińska Helena 53
Bahdaj Adam 76
Boznańska Olga 55
Broniewski Władysław 5,14,48,68,
72,80,188-189
Broszkiewicz Barbara 223
Broszkiewicz Jerzy 76
Brzechwa Jan (wł. Lesman Jan)
31,45,68,147-149, 152-153,
157-159,162,163,166-167,169-
171,174,176-177,180, 182,223
Bruegel Piotr 55
Buczkówna Mieczysława 48
Bukowski Jan 19
Castl Mort 59
Cezar Gajus Julius 51
Chaplin Charlie 56
Chmielowski Piotr 17
Chopin Fryderyk 93
Chotomska Wanda 69
Chruszczow Nikita 80
Cieślakowski Jerzy 12-15,20,22,27,
31,34-35,43,45-48,68,109,137,
189,204,223-224
Cycero Marek Tullius 51
Curwood James Olivier 76
Cysewski Kazimierz 223
Czajkowski Piotr 55,56
Czechow Anton 52
Czechowicz Józef 46,72
Czechowicz Mieczysław 26,158
Czerwińska Małgorzata 22,224
Czukowski Kornel 68
Czurak Maciej 61,225
Dali Salvador 55
Dąbrowska Maria 53
Debesse Maurice 33,223
Defoe Daniel 15
De Sica Vittorio 57
Dickens Karol 52
Dorman Jan 74
Dygasiński Adolf 52
Ficowski Jerzy 27,69
Ford Aleksander 57
Fronczewski Piotr 64,168,175
Frycie Stanisław 14,223
Gałczyński Konstanty Ildefons 46,98
Garczyński Stefan 69
Gerson-Dąbrowska Maria 74
Głowiński Michał 85,223
Goethe Johan Wolfgang 44,70
Gola Stanisław 2
Golding Wiliam 53
Gołębiowski Łukasz 37
Gomułka Władysław 80
Gorczyńska Renata 86,223
Gradkowski Henryk 1,49,66,223-
-224
Grass Günter 54,60,224
Grimm Jakub 33,61,225
Grimm Wilhelm 33,61,225
Grochowiak Stanisław 5,34,44,48,
72,203-204
Grossman Leonid 68
Grottger Artur 95
Gutenberg Johannes 169
Harasymowicz Jerzy 46

Hartwig Julia 48
 Heine Anna 99,159,196
 Heraklit z Efezu 20
 Hernas Czesław 15,224
 Hertz Benedykt 26
 Hoffmanowa Klementyna z Tańskich 37,41
 Hopfinger Małgorzata 15,224
 Horatius Quintus Flaccus (Horacy) 70
 Huizinga Johan 35
 Iłakowiczówna Kazimiera 33,48,56, 72
 Iwanowska Aleksandra 205,225
 Jachowicz Stanisław 14,41,65-67
 Janczarski Czesław 5,194-195
 Jan Paweł II, papież 59,224
 Januszewska Hanna 26,64
 Jarek Jerzy 223
 Jastrun Mieczysław 48
 Kaczmarek Leon 224
 Kaczyński Jarosław 63
 Kaczyński Lech 63
 Kaden-Bandrowski Juliusz 98
 Kallenbach Józef 69
 Kamińska Anna 48,72
 Kantor Tadeusz 53
 Kaniowska-Lewańska Irena 224
 Karpowicz Tymoteusz 46
 Kasprowicz Jan 73
 Kirchner Hanna 32
 Kleist Henrich 70
 Kochanowski Jan 48,110
 Kolberg Oskar 35,38
 Konopnicka Maria 3,13-14,18,19,33-34,41-42,44,52,62-63,66-67,71, 99,100-101
 Kopernik Mikołaj 104
 Korczak Janusz 53
 Kownacka Maria 43,74
 Kozłowska Elżbieta 224
 Krasicki Ignacy 46
 Krasiński Zygmunt 22,48-51,65-66, 75,224
 Krasiński Wincenty 49,
 Kraszewski Józef Ignacy 62,65
 Krzemieniecka Lucyna 42,44,72
 Krzemińska Wanda 224
 Krzyżanowski Julian 16,17,224
 Kubale Anna 49,224
 Kubiak Tadeusz 48
 Kulmowa Joanna 5,72,190
 Kuncewiczowa Maria 53
 Książek-Szczepanikowa Aniela 21, 22,224
 Kuliczowska Krystyna 14,224-225
 Lem Stanisław 64
 Lenartowicz Teofil 42,51,55,65-66
 Leśmian Bolesław 62,63,147
 Leurini Franco 57
 Lindgren Astrid 76
 Lutosławski Witold 56,117
 Ługowska Jolanta 14,48,60,224
 Mach Wilhelm 53
 Maeterlinck Maurice 73
 Makuszyński Kornel 23,26,29,42,45, 63,75-76
 Marianowicz Antoni 69
 Maszyński Piotr 19
 Mączka Barbara 2
 Minkiewicz Janusz 69
 Mickiewicz Adam 14,15,51,58,87, 95,127,203,225
 Miłobędzka Krystyna 74
 Miłosz Czesław 82-83,85,86,91, 94,97-98,223,225
 Montgomery Lucy Maud 75
 Mussorgski Modest 55
 Nagrabiński Jan 48
 Nałkowska Zofia 53
 Natanson Wojciech 70,225
 Nasfeter Janusz 59
 Niemojewski Ludwik 68
 Nienacki Zbigniew 76
 Niziurski Edmund 76
 Noskowski Zygmunt 19,101
 Norwid Cyprian 51,93
 Narwojsz-Szal Dorota 41

- Olejniczak Józef 94,98,225
 Olszewska Bożena 14,73,225
 Oppman Artur (Or-Ot) 74
 Orzeszkowa Eliza 52
 Pankiewicz Józef 55
 Papużyńska Joanna 5,186,225
 Pawlikowska-Jasnorzewska Maria 66
 Perzyński Włodzimierz 63
 Piaget Jean 74
 Picasso Pablo 55
 Piechota Marek 94,225
 Pierangelli Anna Maria 57
 Pierzchalski Bartłomiej 42
 Pigoń Stanisław 87
 Piłsudski Józef 79
 Piotrowska Małgorzata 180,186,188,
 190,194,203
 Pol Wincenty 65
 Popiel Marcin ks. infułat 215
 Porazińska Janina 33,42,44-45,71,
 73-74,225
 Potocki Wacław 48
 Poświętowska Halina 48
 Prus Bolesław (wł. Aleksander
 Głowacki) 13,52
 Przecławska Anna 224
 Przyborowski Walery 62
 Przyboś Julian 14,27,46,48,72
 Puszkina Aleksander 68
 Pytasz Marek 94,225
 Ratajczak Józef 72
 Ravel Maurice 56
 Renoir Pierre Auguste 55
 Romulewicz Anita 11,12,225
 Różewicz Stanisław 57,
 Różewicz Tadeusz 48,72
 Rydel Lucjan 73
 Sawa Jan (ps.) (wł. Maria
 Konopnicka) 19
 Schlendorff Volker 60
 Schulz Brunon 53
 Schumann Robert 55
 Sienkiewicz Henryk 13,15,16,17,52,
 77,100,189,225
 Shugar Grace Wales 225
 Simonides Dorota 61,225
 Skrobiszewska Halina 14,223
 Sławiński Janusz 162
 Słonimski Antoni 68
 Słońska Irena 48
 Słowacki Juliusz 41,45,51,65,95,
 137,225
 Sokrates 21
 Stalin Józef (wł. Josif Wissario-
 nowicz Dżugaszwili) 80
 Stanny Janusz 5,192
 Stąpór Kazimierz 2
 Stec Józef ks. prałat 15,223
 Stefanowska Zofia 127,225
 Stevenson Robert Louis 76
 Stuhr Jerzy 80
 Stuhr Maciej 80
 Swift Jonathan 15
 Szal Marek 41
 Szancer Jan Marcin 147,156,223
 Szklarski Alfred 76
 Szelburg-Zarembina Ewa 26,33,42,
 63,71,74
 Syrokomla Władysław (wł. Ludwik
 Kondratowicz) 51,55,65
 Szymanowski Karol 56
 Szymańska Maria Alicja 180,186,
 188,190,194,203
 Sztadynger Jan Izidor 69,70,74,
 185
 Szymborska Wisława 7
 Śliwiak Tadeusz 72
 Śliwiński Jerzy 61,225
 Świrczyńska Anna 48,79
 Świętochowski Aleksander 17
 Tales z Miletu 92
 Temple Shirley 56
 Thorvaldsen Bertel 61
 Tolkien John Ronald 44,63
 Tołstoj Lew 52
 Tryzna Tomasz 59

Tuwim Julian 3,26,33,42,45-46,56,
 68,72,103,106-109,111-120,122-
 -123,125,128-132,137-138,140,
 143-145,147,211,225
 Twardowski Jan ks. 5,205-206,208-
 211, 213-217,219,225
 Twardowski Samuel 48
 Twain Mark 76
 Tylicka Barbara 225
 Ujejski Kornel 49
 Ursel Marian 2
 Valli Alida 57
 Verne Jules 76,77
 Wajda Andrzej 59
 Walentynowicz Marian 29,45,63
 Waksmund Ryszard 12-14,20,27,31-
 32,47-49,53,64,72,76,183,223, 225
 Wawiłow Danuta 5,69,196,199
 Weiss Wojciech 55
 Wielki Książę Konstanty Romanów 87
 Wilczek Piotr 94,225
 Winnicki Tomasz 2
 Witkiewicz Stanisław Ignacy
 (ps. Witkacy) 53
 Wiśniewska Anna 74
 Wordsworth Wiliam 49
 Woroszyński Wiktor 76
 Wyspiański Stanisław 53,55
 Zakrzewski Bogdan 15,16,225
 Zapolska Gabriela
 (wł. Korwin-Piotrowska) 52
 Zaprucki Józef 2
 Zarebianka Zofia 94,225
 Zegadłowicz Emil 69
 Zola Emil 52
 Żabski Tadeusz 225
 Żeleński Tadeusz (Boy) 68
 Żeromski Stefan 53,67
 Żółkiewski Stefan 15,224
 Żukrowski Wojciech 42,63

Z recenzji wydawniczej
prof. dr. hab. Mariana Ursela

Cel pracy, zadania jakie stawia sobie autor oraz kto jest adresatem książki zostają precyzyjnie określone już we wstępie przez Henryka Gradkowskiego. Ten zasłużony literaturoznawca i dydaktyk, który w swym dorobku naukowym ma wiele prac z zakresu obu tych dziedzin przygotował tym razem poradnik metodyczny poświęcony literaturze dziecięcej. Głównymi odbiorcami mają być ci, którzy – jak pisze Gradkowski – zajmują się „edukacją polonistyczną” (s. 7), szczególnie na poziomach kluczowych w rozwoju dziecka, czyli przedszkolnym i wczesnoszkolnym. [...]

Praca Henryka Gradkowskiego ocala od zapomnienia bezcenny zespół tekstów literackich, na których ufundowane są dziecięce tradycje kulturowe wielu pokoleń Polaków. Wprowadza te teksty ponownie do szerszego obiegu kulturowego, ożywia, daje im szansę na dotarcie do młodego czytelnika z drugiego dziesiątka lat XXI wieku. Wyprowadza z getta niepamięci i zakurzonych „ksiąg cytatów literackich”, na których to kartach wegetowały owe wierszyki w okrojonej postaci „skrzydlatych słów”, ale takich „słów”, co to oderwane od swego żywotnego kontekstu latać już nie mogły.

Lektura książki Gradkowskiego ma też niezbywalną wartość inspiracyjną. Skłania czytelnika do przemyśleń, rodzi nowe myśli, skłania do wysuwania nowych propozycji i pomysłów. Ot, jakby i do takiego zmierzającego do stworzenia przez dziecięcych – przedszkolnych i wczesnoszkolnych – własnych antologii literackich zakreślających ich własny krąg tradycji kulturowej w tym zakresie. Praca ta każe też ponownie uświadomić sobie aktualność znanej opinii, że dla dzieci pisze się tak samo jak dla dorosłych tylko trudniej. Odbiorca dziecięcy był, jest i będzie odbiorcą bardzo wymagającym. Do jego poziomu i potrzeb powinni dostosować się też, ci którzy zajmują się jego edukacją literacką.



Prof. dr hab. Henryk Gradkowski, profesor zwyczajny Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej w Jeleniej Górze, jest literaturoznawcą i dydaktykiem, o dorobku naukowym także z zakresu pedagogiki i etyki. W latach 1998-2007 był prorektorem, a od roku 2007 jest rektorem tej Uczelni, redaktorem naczelnym Zeszytów Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych KPSW, prezesem Karkonoskiego Towarzystwa Naukowego. Pracował także w Uniwersytecie Wrocławskim (adiunkt), Akademii

Pomorskiej w Słupsku i Akademii Jana Długosza w Częstochowie (profesor nadzwyczajny). Jest autorem piętnastu książek oraz ok. 150 artykułów. Obecna, właśnie piętnasta publikacja książkowa, zbiega się z piętnastolecie Uczelni, w której autor pracuje od początku jej działalności (1998-2009 – Kolegium Karkonoskie; od 2010 – Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa).

Ważniejsze prace:

- *Odbiór liryki w szkole. Z badań nad szkolną edukacją literacką.*
- *Mickiewicz w polskiej szkole XIX i pierwszej połowy XX wieku. Strategie lektury i style odbioru.*
- *Szkolna recepcja Słowackiego w XIX i pierwszej połowie XX wieku.*
- *Zygmunt Krasiniński – dzieje recepcji (na podstawie dzieł literaturoznawców i autorów podręczników szkolnych).*
- *O antropocentryzmie w procesie dydaktyczno-wychowawczym.*
- *Etyka pracownika administracji publicznej.*
- *Ruch wydawniczy i literacki w regionie jeleniogórskim (1945-1955)*

Niniejsza książka ma, zgodnie z podtytułem, charakter poradnika metodycznego skierowanego, w szczególności, do czytelników zainteresowanych edukacją polonistyczną na jej kluczowych szczeblach – przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Mamy nadzieję, że w rękach rodziców, wychowawców, studentów pedagogiki i innych kierunków, nie tylko humanistycznych, spełni zakładaną rolę poznawczą i inspiracyjną.



**KARKONOSKA PAŃSTWOWA
SZKOŁA WYŻSZA
w Jeleniej Górze**

ISBN 978-83-61955-28-3