

## O dziecięcej zdolności otwierania znaczeń tekstu poetyckiego<sup>1</sup>

*Lekcja z poezją to jakby tworzenie sytuacji lirycznej, ucieczka od normalnego świata w kierunku innej wyobraźni*

S. BORTNOWSKI

*Wśród lektur dla dzieci szczególne miejsce przypada utworom metaforycznym, poetyckim, z wyraźnie eksponowanymi wartościami artystycznymi i estetycznymi. Literatura piękna, określana w perspektywie znaku i jej dziecięcy odbiorca – uczeń na poziomie wczesnej edukacji stanowią horyzont badawczy prezentowanego artykułu. Szczególnie interesująca wydaje się problematyka doświadczenia/interpretacji wierszy przez dzieci w warunkach szkolnych. Egzemplifikacją teoretycznych rozważań jest ukazany w drugiej części tekstu wspomagany proces otwierania nowych znaczeń utworów wierszowanych, niedostrzeganych uprzednio przez uczniów.*

**Słowa kluczowe:** *dziecko jako odbiorca literatury, poezja dla dzieci, znak i znaczenia, interpretacja, wartości artystyczne i estetyczne, wczesna edukacja*

Świat człowieka współczesnego złożony jest z sytuacji nietypowych, dlatego często musi on polegać na własnym rozeznaniu i samodzielnej analizie przesłanek swojego działania/wartościowania. Człowiek poznając, stale określa świat i siebie wobec świata/w świecie. Teza ta dotyczy także dzieci, w różny i zmienny sposób postrzeganej grupy społeczno-kulturowej/biologiczno-rozwojowej/histerycznej (por. Aries, 1995). Na marginesie warto dodać, iż współczesne przemiany społeczno-kulturowe są powodem nieznannej wcześniej ucieczki człowieka od swojego okresu życia, od dzieciństwa (ale i od dorosłości) ku młodości, zacierania różnic między pokoleniami (Ostrowska, 2006).

Poznanie świata jest językowe. Nabywanie kompetencji językowych zostaje zapoczątkowane w środowisku rodzinnym dziecka, natomiast są one kształtowane intencjonalnie na poziomie wczesnej edukacji, a wysoki poziom ich opanowania warunkuje sukces ucznia we wszystkich, także pozapolonistycznych obszarach edukacji. Dopelnieniem

<sup>1</sup> Tekst został wygłoszony na Ogólnopolskim Seminarium Naukowym nt. „Rozwijanie zdolności uczenia się w okresie wczesnej edukacji dziecka”, które odbyło się w dniach 15-16.03.2007 r. w Bydgoszczy. Równolegle ukazał się w „Problemach Wczesnej Edukacji”, 2/2008.

kształcenia językowego jest kształcenie literacko-kulturalne. Proces analizowania, interpretowania tekstu literackiego jest szczególną aktywnością intelektualną, szukaniem tego, co znane, narzucające się i oczywiste, a ponadto pozostaje próbą uchwycenia nowych związków, wejściem między tekst/rozpiciem poza tekst, w stronę kontekstu i to niekoniecznie tylko literackiego, jakim jest rozpatrywanie utworu wobec gatunku, tradycji, motywu lub innej dominanty artystycznej.

Tekst literacki wydaje się obszarem szczególnie podatnym na zabiegi integracyjne i dezintegracyjne, na łączenie i wytrącanie z kontekstu bliższego i dalszego, także ze względu na związek między używaniem języka a wiedzą, w szerokim rozumieniu tego terminu. To tekst literacki, szczególnie wiersz, jest zdaniem Jerzego Cieślíkowskiego elementarną, pierwszą książką uczącą dziecko związków, tradycji i wartości kultury ogólnej i narodowej, alfabetem dostrzegania/doświadczania czasu historycznego, okazją uczenia się dawności przez język, zachowania, zdarzenia „niedzisiejszych” bohaterów (Cieślíkowski, 1991). Dziecko spotyka również w tekście to, co niezmiennie, co współtworzy tożsamość lokalną, narodową, ogólnoludzką. Pozostają pytania o to, jakie teksty są dzieciom proponowane i co się z nimi dzieje, gdy pomiędzy dziecko a utwór wkracza dorosły pośrednik.

Dookreślenie przedmiotu, jakim jest literatura adresowana do niedorosłych odbiorców, jest problematyczne. Koncepcja Jerzego Cieślíkowskiego o tzw. literaturze „czwartej” lub „osobnej” jest dobrze zakorzeniona w świadomości rodziców i nauczycieli, bowiem usprawiedliwia na przykład odmienność sposobów istnienia i traktowania tego typu literatury, to jest w wykonywalności, z traktowaniem tekstu literackiego jak partytury do wykonania, z możliwością przekładu na inne kody itp. (por. Cieślíkowski, 1977). Z drugiej strony pociąga za sobą milczącą zgodę dorosłych opiekunów na infantyлизację, nadmierną pedagogizację, marginalizowanie literatury dziecięcej na obrzeżach literatury ogólnej. O literaturze dla dzieci, postrzeganej jako „czwarta” lub „osobna” jako teorii jedynie historycznej, z podkreśleniem wielkich zasług jej twórcy dla rozwoju badań nad tą dziedziną humanistyki pisał Antoni Smuszkiewicz (Smuszkiewicz, 1998), propagując własną koncepcję jedności literatury dla dzieci, młodzieży i dorosłych w przyjętym za Czesławem Hernasem i nieposzerzonym dalej podziale na trzy dopełniające się literatury: wysoką, ludową i brukową/popularną.

Myśl powyższa koresponduje z przesłaniem Marii Cackowskiej, która porównując ofertę wydawniczą dla dzieci w Polsce z wybranymi krajami europejskimi, dostrzega u nas nie tylko ubóstwo rynku i powielanie schematów, ale znaczące różnice kulturowe (Cackowska, 2006). Autorka upomina się o traktowanie tekstów dla dzieci z uwagą i powagą, jakże daleką od widzenia tego typu piśmiennictwa przez pryzmat ludyczności: „Jeśli postrzegamy dzieciństwo jako swoistą matrycę kulturową konstruowania tożsamości indywidualnych i społecznych, to nie należy zbyt pobłażliwie (...) traktować produkcji tekstów kulturowych dla dzieci. Warto przyglądać się im pod kątem dyskursywnych praktyk, którym niewątpliwie podlegają” (Cackowska, 2006, s. 28; por. inne teksty w przywołanym numerze PWE).

Istnienie tekstu i jego dostępność są warunkiem wstępnym zaistnienia kontaktu czytelniczego dziecka. Aby mogło ćwiczyć zdolność „otwierania znaczeń”, trzeba mu stworzyć szansę na spotkanie z odpowiednim tekstem, umożliwić także przejście drogi od swobodnej zabawy do namysłu nad wyborami związanymi z utworem i jego interpretacją, nawet jeśli są to początkowo jedynie wybory koloru/figury rysunku lub układu gry dramatycznej (por. drugą część artykułu).

Wśród lektur dla dzieci szczególne miejsce przypada utworom metaforycznym, poetyckim, z wyraźnie eksponowanymi wartościami artystycznymi i estetycznymi. Czym są teksty poetyckie, poezja w ogóle? W czym są odmienne? Co jest ich wartością? Poezja budzi skojarzenia ze światem wartości artystycznych i estetycznych, z przeżyciem. Wartość nie istnieje

samodzielnie, jest wartością czegoś, przysługuje jakiemuś przedmiotowi, jak uważa filozof i literaturoznawca Roman Ingarden „nie ma w ogóle wartości, które nie istniałyby bez tego, czego są wartościami”; wartości estetyczne zawierające się w dziele literackim realizują się w drodze konkretyzacji utworu, kiedy odbiorca uzupełnia czy dopełnia utwór, a także zmienia (Ingarden, 2000, s. 67).

Wartości artystyczne i estetyczne nie istnieją „same w sobie”, lecz występują w złożonej sytuacji zwanej estetyczną, rozpatrywanej jako szczególny przypadek sytuacji aksjologicznej. Przy wartościach estetycznych bierze się pod uwagę odbiorcę, jego kompetencje dotyczące możliwości ukonstytuowania przedmiotu estetycznego zgodnie z cechami dzieła sztuki; wartości estetyczne zależą m.in. od zamysłu artysty, przeżycia odbiorcy, własności dzieła, a także szczególnej wizji świata przekazanej w dziele (Gołaszewska, 1990). Maria Gołaszewska wśród wartości estetycznych wyróżnia poetyczność i zjawisko ogólniejsze, jakim jest liryzm; w definiowaniu liryki i liryzmu zwraca się uwagę na takie określenia, jak: uczuciowy, rzewny, nastrojowy, zawierający osobiste przeżycia, doznania, refleksje (Gołaszewska, 1990, s. 284). Poetyczność zakłada istnienie przedmiotu o szczególnych cechach i podmiotu o szczególnej wrażliwości; charakterystyczna jest niezwykłość i subtelność, swoiste „zawieszenie” rzeczywistości możliwe jest w widzeniu poetycznym różnych przedmiotów, czyli w tej koncepcji nie jest wartością przypisaną jedynie poezji. Do tzw. wartości silnych w koncepcji Marii Gołaszewskiej zostały zaliczone obok poetyczności m.in.: piękno, brzydota, komizm, naiwność, głębia, tragiczność; do słabych – ładność, szpetność, śmieszność, liryzm, melodramatyczność, patos i in.

Także poezja nie jest nazwą jednoznaczną, może być nazwą zbiorową lub oznaczać poetyczność, czyli nazwę właściwości (Tatarkiewicz, 1976); sam termin ma długą i zawiłą historię, poezja była wiedzą najwyższego rodzaju dla starożytnych Greków, kierowała duszami, ale nie zaliczano jej w owym czasie do sztuki, co zawdzięcza dopiero czasom nowożytnym.

Często eksponowanym tematem utworów literackich jest sytuacja bycia dzieckiem, doświadczenia dzieciństwa, co znajduje odbicie w wartościach artystycznych (dzieła) i wartościach estetycznych (powołanych przez odbiorcę, dostępnych w przeżyciu estetycznym). Dziecięcość nie musi być połączona z infantyлизacją świata przedstawionego. Poezja prezentująca świat z pozycji dziecka może sięgać do problemów i tematów tylko z pozoru odległych i „niedziecięcych”, jak np. samotność.

**Danuta Wawiłow**

**Gołąbek**

*Raz*

*miałem taki sen,*

*że po łóżku mi chodzi gołąbek.*

*Gruchał tak cichusieńko*

*i mogłem go dotknąć*

*ręką.*

*Na szyi miał szare piórka,*

*a tak*

*to był cały biały.*

*To było dawno.*

*W sobotę.*

*Jak jeszcze byłem mały.*

Zauważalne są dwa wymiary samotności – w obecności innego i w pustce, po ważnym/granicznym dla dziecka przeżyciu, granicznym w rozumieniu oddzielenia okresu bycia dzieckiem,

czyli „małym” od tego, co następuje potem – od dojrzałości/świadomości (czego?). Tematem staje się również czas, poczucie czasu, dzielenie czasu pozornie według dni tygodnia, cezura staje się jakiś moment, zdarzenie nieopowiedziane, przemilczane (?), od tego momentu sobota, dzień pozornie niedległy od czasu narracji, dla dziecięcego podmiotu zamyka się w określeniu „to było dawno”. „Doświadczenie osamotnienia jest jednym z bardziej dojmujących doświadczeń współczesności. Przeżywają je nie tylko ludzie dorośli, mający poczucie, że nie należą do nikogo, a tym bardziej do siebie samych, lecz także dzieci, które otrzymują od dorosłych prawie wszystko, z wyjątkiem bliskości” (Gadacz, 2004, s. 88).

W odniesieniu do samotności i osamotnienia człowieka literatura przedmiotu podaje różne źródła, zakres, charakter, nasilenie, ukazuje również samotność wypełniającą życie dzieci. Maria Szczepska-Pustkowska wyróżnia „samotność zadaną” dziecka od „samotności z wyboru”, oba przywołane rodzaje są przedstawione na tle sytuacji ludzi dorosłych, ponad podziałami metrykalnymi. A jednak dzieciństwo jest postrzegane przez autorkę w konkluzji rozważań o samotności jako „początek drogi prowadzącej przez kolejne spotkania z innymi ku dojrzałej tożsamości”, w założonym spotkaniu „Ja” i „Ty” (Szczepska-Pustkowska, 2006, s. 455; por. Izdebska, 2004).

Literatura piękna określana w perspektywie znaku współtworzy horyzont refleksji i badań przywołanych w niniejszym artykule. „Pojęcie dzieła literackiego jako struktury i pojęcie dzieła literackiego jako znaku nie wykluczają się, lecz uzupełniają wzajemnie” (Chrzastowska, Wysłouch, 1987, s. 27). W recepcji utworów literackich, a także wszelkich tekstów kultury, ważne jest zrozumienie sensu poznawanych treści i dokonanie ich osobistej interpretacji. W odniesieniu do literatury nie wystarcza umiejętność biegłego czytania, zatrzymanie się na znakach językowych, znajomość wiedzy o systemie języka. Istnieje potrzeba opanowania przez indywidualnego odbiorcę umiejętności przypisania znakom (językowym, literackim, kulturowym) tego znaczenia społecznego, jakie jest im już przypisane w określonym kręgu kulturowym. Dzieło literackie w ujęciu semiologii istnieje w świecie znaków w podwójny sposób: jest znakiem funkcjonującym w społeczeństwie obok innych znaków i jednocześnie składa się z trzech, przywołanych wyżej poziomów znaków.

Dalszym krokiem jest osobista interpretacja, która polega na oznaczeniu przez czytelnika przyjmowanych treści zabarwieniem emocjonalnym (co jest równoznaczne z przeżyciem) i akceptacja lub negacja intelektualna. Zabarwienie emocjonalne może być pozytywne lub negatywne; im mniej sytuacji nijakich, obojętnych, tym recepcja treści kultury jest pełniejsza, bardziej korzystna dla rozwoju osobowości potencjalnego czytelnika.

Poezja, również ta jej część tworzona z założonym odbiorcą dziecięcym, dobrze wpisuje się w formułę szeroko rozumianego wychowania estetycznego; jej odbiór zakłada rozumienie sensów i znaczeń, ich dzielenie i współtworzenie, recepcję i ekspresję równocześnie. Warto przypomnieć, że pojęcie *literatury pięknej*, jak ją dziś rozumiemy, utrwaliło się dopiero w drugiej połowie XVIII wieku, a najbliższe jej w świadomości ludzi dawnych epok było pojęcie poezji, z jej prawem do zmyślenia, szczególną metaforą i kunsztownym kształtem wersyfikacyjnym.

Teksty zmetaforyzowane, liryczne, z wyraźnie eksponowanymi wartościami artystycznymi i estetycznymi, dalekie od uproszczonego tekstu wierszowanego kierowanego do niedorośłego odbiorcy głównie w celach wychowawczych, zajmują na poziomie wczesnej edukacji miejsce szczególne, co nie jest równoznaczne z miejscem uprzywilejowanym. Trudności z zaistnieniem tego typu tekstów w rzeczywistym odbiorze przez niedorośłych czytelników wynikają z kilku nakładających się na siebie przyczyn: z braku przygotowania odbiorców, ich niewielkich doświadczeń literackich, niekiedy swoistej „hermetyczności” utworów poetyckich, a także spowodowane są nietrafnymi próbami przybliżenia znaczeń dzieciom przez dorosłych pośredników

(Papuzińska, 1981). Jedną z prób szukania rozwiązania jest rozpatrywanie utworu jako komunikatu nastawionego na odbiorcę.

Znakowy charakter literatury dopełniony zostaje spojrzeniem na lirykę współczesną z perspektywy komunikacyjnej, tj. odbiorcy – dziecka, co zakłada powiązanie płaszczyzny pedagogicznej z teoretycznoliteracką, korzystanie z semiotyki w pojmowaniu tekstu jako znaku, tzw. „dużej metafory” (określenie Bożeny Chrzastowskiej) z możliwością przekładu intersemiotycznego słowa na inne, porównywalne, adekwatne systemy znakowe. Powyższe założenia dały podstawę cyklu działań na tekstach poetyckich realizowanych przez uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej. Egzemplifikacją teoretycznych rozważań jest ukazany w drugiej części niniejszego tekstu wspomagany proces otwierania nowych znaczeń utworów wierszowanych, niedostrzeganych uprzednio przez uczniów.

Sensownemu działaniu przyświeca cel. Założone cele procesu „otwierania/odkrywania znaczeń” przez uczniów można sprowadzić do wspólnych prób wyjścia poza oczywistość ich pierwotnego rozumienia, prób ukazania kreatywności poetyckiego obrazu. Oznaczało to także dla uczniów klasy trzeciej podjęcie zadań odmiennych od dotychczas znanych. Różnica nie polegała na odmienności występujących form aktywności, ale ich funkcji wobec utworu, z uwzględnieniem autonomiczności utworu poetyckiego, bez pomijania funkcji estetycznej, jego sensu wynikającego ze szczególnej organizacji języka tworzącego nowe układy znaczeń.

Kolejność wierszy była wyznaczona stopniem ich trudności, różnym dla poszczególnych tekstów, co decydowało o układzie wierszy w pracy z dziećmi i o charakterze podejmowanych zadań, poczynając od angażowania uczniów w działalność plastyczną (nastawienie na barwę i kształt) i ruchową (mimika, gest, „mowa” ciała) do badania słowa w jego różnych funkcjach i układach. Tekst zawiera swoisty „klucz” do analizy i interpretacji. Proponowane dzieciom przez dorosłego pomysły przyjęcia dominującej formy przekładu intersemiotycznego miały charakter otwarty, nie przesądzały o wyniku. Utwór był problemem do rozwiązania, wymagał namysłu, swoistego testowania przyjętej hipotezy, gdy zawodziło stosowanie utartych, gotowych, wypracowanych wcześniej schematów. W ten sposób spontanicznemu odbiorowi towarzyszył odbiór wspomagany, czyli założone przygotowanie uczniów do pozbawionego uprzedzeń, otwartego spotkania z tekstami literackimi z budowaniem jednocześnie ich nowego doświadczenia w tym zakresie. Wiersze Danuty Wawiłow, Józefa Ratajczaka, Anny Kamińskiej, Joanny Kulmowej, Wiktora Woroszyłskiego niosły szansę wielości i różnorodności interpretacji. Odmiennie traktowane wiersze nie zawsze wiązały się z zabawą, z rozrywką. W dalekiej perspektywie można przyjąć, że zapoczątkowany został proces nazwany przez Alicję Baluch *od ludus do agora*, która pod tym znaczącym wyrażeniem ukazuje proces kształtowania wyższej świadomości literackiej dziecka (Baluch, 2003).

Podzielenie cyklu na dwa etapy umożliwiło zdobycie dodatkowych informacji w okresie przygotowawczym, poprzedzającym zasadniczy etap pracy z tekstami poetyckimi za pomocą analizy pozawerbalnej i lingwistycznej. Etap propedeutyczny łączył ze sobą różne założenia: 1) badanie niekierowanego, spontanicznego odbioru poezji na podstawie prac plastycznych (dziecięcych konkretyzacji) przy ograniczonej interwencji dydaktycznej nauczyciela; 2) określenie wstępnego poziomu wiedzy uczniów na temat wiersza; 3) stopniowe zapoznanie dzieci z nowym sposobem analizy tekstu – z analizą pozawerbalną, jednak bez podania terminu (por. Dągiel, 2006, s. 93-99).

Istotny był wybór utworów wierszowanych, które spełniałyby wymóg reprezentatywności wobec dziecięcej poezji współczesnej, poddawały się transformacjom słowa, czyli zmianie kodu i były dobrze przyjęte przez dzieci. Dwa przykładowe wiersze pozwolą przybliżyć materiał, na którym pracowały dzieci.

**Anna Kamińska**

**Jeleń**

*Pasie Wawrzon jelenia,  
Gałęzią go nawraca.  
Skąd ten jeleń?  
Ze snu wyszedł  
I do snu powraca.*

**Joanna Kulmowa**

**Wieszajak**

*W przedpokoju  
tuż obok drzwi  
przyczajony wieszajak śpi.  
Łap ośmioro wysuwa,  
wcale się nie rusza,  
niby śpi – a naprawdę czuwa,  
żeby capnąć kołnierz płaszcza  
albo rondo kapelusza.  
I dopiero jak się paltami  
owinie,  
zaśnie sobie  
w tej przytulnej pajęczynie.*

Innym zagadnieniem było określenie koncepcji prowadzenia zajęć. Rola nauczyciela została sprowadzona na tym etapie do funkcji pośrednika między słowem pisanym a mówionym, a dokładnie do roli osoby prezentującej tekst poprzez głośne czytanie i współuczestniczącej w wyjaśnianiu trudnych lub budzących wątpliwości pojęć, aby język z jego specyfiką leksykalną nie stał się nieprzewidzianą, dodatkową barierą odbioru. Bariery percepcyjne wnoszą nie tylko dyspozycje osobowe odbiorcy, szkolne procesy komunikacyjne, lecz również same teksty (Chrzęstowska, 1987, s. 111). Użyte w tekstach pojęcia, jak np. „rondo”, „canoe”, „capnąć” itp.; nie były definiowane słownikowo, ich dookreślenie było wspólnym dochodzeniem do przyjętej treści danego wyrazu.

Proponowane pytania/zadania miały stwarzać sytuację motywującą uczniów do dzielenia się spostrzeżeniami wywołanymi kontaktem z utworem; ich uwagi przybierały formę rysunków lub spontanicznych, krótkich refleksji mówionych i pisanych. Specyfika „spotkań z wierszami” zakładała neutralność osoby prowadzącej zajęcia w uczniowskich sporach o racje dotyczące świata przedstawionego prezentowanych utworów, co było sprzeczne ze znanym/doświadczanym obrazem nauczyciela arbitra. Dlatego na pytania, wynikające z aktywnej interpretacji i poczucia braku dostatecznych informacji, typu: „Proszę pani, czy wieszajak jest duży?” lub „Czy jeleń może być podobny do szczura?” (autentyczne przykłady pytań zanotowane w trakcie zajęć), które były stawiane podczas rysowania, dzieci nie mogły otrzymać rozstrzygającej odpowiedzi, ponieważ każda uwaga wpływałaby modyfikująco na odbiór tekstu. Były informowane, że decyzję muszą podjąć samodzielnie, zgodnie z tym, jak myślą, uważają, wyobrażają sobie itp., a każdy wybór będzie dobry, bowiem będzie własny. Brak konkretnych (i spodziewanych!) wskazówek był niezgodny z oczekiwaniami, przeczył roli; uczniowie przyjmowali ten fakt początkowo z niedowierzaniem, nawet niezadowolaniem, niekiedy irytacją. Podział na dorosłego, który „dysponuje” wiedzą i dziecko, które pyta, aby coś zostało mu z tej wiedzy przekazane, został zburzony. Dla uczniów bogatszych w ciągu ponad dwu lat



szkolnych o wiele sytuacji/norm w typowej, wielooddziałowej placówce edukacyjnej, było to nowe doświadczenie.

„Nastawienie radarowe” na dorosłego w roli nauczyciela, mimo postrzeganej przez dzieci odmienności zajęć, dotyczyło nie tylko merytorycznej strony procesu rozumienia i dookreślenia wierszy. Początkowo dzieci wyraźnie czekały na pochwałę swoich rysunków, działań, na wyróżnienie na tle innych. Nie było ocen (stopni szkolnych), porównywały i komentowały wszelkie działania i ich efekty same dzieci. Na przykład rysunki (konkretyzacje rysunkowe) były układane na drewnianych schodkach pod tablicą, tam autorzy decydowali o ich miejscu, a czynili to z namysłem, by nie spotkać się z krytyczną uwagą kolegi/koleżanki, iż „rysunek nie pasuje do reszty”. Dzieci wymieniały uwagi i przekładały rysunki, ten element zajęć także miał swoje znaczenie, sens.

Możliwość swobodnych wypowiedzi, bez obawy popełnienia błędu (brak było jednej, „właściwej” interpretacji), owocowała wielością pomysłów, jak przy wierszu „Jeleń” Anny Kamińskiej. „Jeleń ze snu” w odpowiedziach uczniów: „może być kolorowy”, „albo w paski”, „będzie się różnił zębami, nogami”, „może latać”, „będzie w chmurach”, „nie musi być cały podobny do człowieka” (!). „Wieszająk” z wiersza Joanny Kulmowej to „pająk”, „to, na czym się wieszają”, „coś, co się zawiesza”, „wieszająk to człowiek w niebezpieczeństwie”. Dziecięce skojarzenia były nie do przewidzenia. „Pomiędzy tajemniczą historią wytwarzania tekstu a niekontrolowanym tokiem przyszłych odczytań tekst jako taki wciąż stanowi coś trwałego i <poręcznego>, coś, czego możemy się trzymać” (Eco, 1996, s. 87).

Opisane doświadczenia, interpretacje, zadania pozwalają wnioskować o naprzemiennym procesie ekspresji i impresji, motywowanym spotkaniem z poezją, nie rozstrzygają o odpowiedzi na pytania: Czyje znaczenia zawiera tekst? Autora, czytelnika, nauczyciela, każdego dorosłego towarzyszącego lekturze dziecka? Czym dla dziecka jest otwieranie znaczeń? Czym staje się wspomaganie dziecięcej zdolności otwierania znaczeń w procesie szkolnego odbioru utworów lirycznych? „Edukacja odbywa się w kontakcie z wartościami przedmiotowymi, z sądami własnymi i innych” (Michalski, 2004, s. 92), przy założeniu „koniecznej określoności” i możliwej „nieokreśloności” w procesach edukacyjnych, w nauczaniu i wychowaniu; a więc daje to podstawę do niezależności podmiotu przy realizacji zadania (tamże, s. 96). W odniesieniu do samych tekstów w odbiorze szkolnym warto zastanowić się nad koncepcją Umberto Eco, możliwościami i granicami interpretacji/nadinterpretacji, nad rolą czytelnika w „wytwarzaniu” znaczeń (Eco, 1996). Odbiór przez wielość możliwych interpretacji podlega „uniwersalizacji” (Ricoeur, 2004, s. 425), dopiero „reakcja odbiorców nadaje tekstowi ważności i znaczenia” (tamże, s. 426).

Jeśli „edukacja jest również świadectwem uwielbienia dzieciństwa i młodości” (Delors, 1998), jeśli ma nim być, to dorosłych winna cechować większa ufność w dziecięce zdolności otwierania znaczeń, nie tylko wobec tekstów literackich.

## Literatura

- Aries P. (1995). *Historia dzieciństwa*, tłum. M. Ochab, Gdańsk, Wydawnictwo Marabut
- Baluch A. (2003). *Od ludus do agora ...*, Kraków, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Cackowska M. (2006). *O książkach dla dzieci i różnicach kulturowych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (4)
- Cieślakowski J. (1977). *Słowo – obraz – gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*, W: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, Warszawa-Poznań: PWN

- Cieślakowski J. (1991). *Wstęp*. W: *Antologia poezji dziecięcej*, wybór i oprac. J. Cieślakowski, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Dagiel M. (2006). *Dziecko wobec wieloznaczności utworu literackiego, czyli o nabywaniu doświadczeń w zmaganiach z wierszem*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (4)
- Chrząstowska B. (1987). *Lektura i poetyka*, Warszawa: WSiP
- Chrząstowska B., Wysłouch S. (1987). *Poetyka stosowana*, Warszawa: WSiP
- Delors J. (1998). *Edukacja, czyli niezbędna utopia*. W: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, tłum. W. Rabczuk, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
- Eco U. (1996). *Nadinterpretacja tekstów*. W: U. Eco, R. Rorty i in., *Interpretacja i nadinterpretacja*, tłum. T. Bieroń, Kraków: Wyd. Znak
- Gadacz T. (2004). *Samotność*. W: T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Kraków: Wydawnictwo Znak
- Gołaszewska M. (1990). *Istota i istnienie wartości*, Warszawa: PWN
- Ingarden R. (2000). *Szkice z filozofii literatury*, Kraków: Wydawnictwo Znak
- Łzdebska J. (2004). *Dziecko osamotnione w rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Białystok: Wyd. Trans Humana
- Michalski J. (2004). *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*, Toruń: Wydawnictwo UMK
- Ostrowska U. (2006). *Współczesne przemiany społeczno-kulturowe wyzwaniem dla edukacji i nauk o wychowaniu*. W: J. Michalski (red.), *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
- Papuzińska J. (1981). *Inicjacje literackie*, Warszawa: WSiP
- Ricoeur P. (2004). *Mowa i pismo*. W: G. Godlewski (red.), G. Godlewski, A. Mencwel, R. Sulima (oprac.), *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, Warszawa: Wyd. UW
- Smuszkiewicz A. (1998). „Czwarta” czy „osobna”? (O literaturze dla dzieci i młodzieży). W: M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch (red.), *Konteksty polonistycznej edukacji*, Poznań: Wyd. UAM
- Szczepska-Pustkowska M. (2006). *Esej o dziecięcej samotności*. W: J. Papież (red.), *Człowiek. Kultura. Edukacja*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
- Tatarkiewicz W. (1976). *Pojęcie poezji*. W: W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć – sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, Warszawa: PWN