

Maria Ostasz

Dziecko i dzieciństwo

jako kategoria psychofizyczna

i egzystencjalna we współczesnej poezji

W obliczu coraz szybciej postępujących przemian społecznych i kulturalnych dziecko i dzieciństwo mogą uchodzić za sferę wartości względnie stabilnych i tym samym dających oparcie temu, co nowe, relatywne i niepokojące – pisze Ryszard Waksmund. Ilekroć powraca kryzys wartości, wzrasta zainteresowanie nieodmienną naturą dziecka¹. Literatura dla dzieci i młodzieży, jako odrębny nurt twórczości, rodzi się na przełomie XVII i XVIII w., dopiero w tym okresie pojawia się społeczna antropologia dziecka, z którą muszą się liczyć zarówno pedagodzy, politycy, jak i pisarze i artyści. Wcześniej dzieci były „antropologicznie niewidoczne”: uczestnictwo w tych samych zajęciach, noszenie identycznych strojów, niski przeciętny wiek życia sprzyjały zacieraniu się różnic między pokoleniami². Zdaniem Anny Kubale:

Od czasów Rousseau i Schillera dzieciństwo zostało wprowadzone w perspektywę antropologiczną. [...] Refleksja nad człowiekiem, nad sensem i celem jego egzystencji obejmować zaczęła zadumę nad dzieciństwem jako światem cudownym, autonomicznym, rządzącym się własnymi prawami, a zarazem stanowiącym nieredukowalną część ludzkiej biografii³.

Przełom XIX i XX wieku przynosi nowe tendencje psychologiczne i pedagogiczne, które wpłynęły na zmianę charakteru literatury dla dzieci, polegającą na odejściu od autokratycznego modelu biedermeierowskiego, przyznającego bezwzględną przewagę dorosłym nad dziećmi, w stronę modelu pajdocentrycznego,

¹ Zob. R. Waksmund, *Od historii dzieciństwa do etnografii dzieciństwa*, [w:] tenże, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*, Wrocław 2000, s. 12–13.

² Tamże.

³ A. Kubale, *Narodziny nowej postawy wobec dziecka*, [w:] *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*, pod red. M. Tyszkowej i B. Żurakowskiego, Warszawa–Poznań 1989, s. 34.

stawiającego dziecko i jego świat w centrum społeczeństwa i kultury⁴. Po okresie pedagogiki biedermeierowskiej i wiktoriańskiej przypomniano słowa Rousseau, który już ponad wiek wcześniej domagał się prawa dziecka do samorealizacji; pisząc:

Natura chce, żeby dzieci były wprzód, nim staną się ludźmi. Gdy zechcemy porządek ten zmienić, otrzymujemy przedwczesne owoce, bez smaku i soczystości, które prędko się zepsują i będziemy mieli młodych uczonych i stare dzieci. Dzieci mają własny im sposób widzenia, sądzienia i uczuwania, nie ma nic bardziej nierozsądnego, jak chcieć narzucić im swój własny sposób myślenia. [...] Nigdy nie umiemy stawiać się w położeniu dzieci, nie wchodzimy w ich sposób myślenia, ale przypisujemy im swój własny, idąc za biegiem własnych rozumowań w szeregu sylogizmów napełniamy im głowy fałszem i dziwactwami⁵.

Współczesną etnografię dzieciństwa zapoczątkował francuski historyk i demograf Philippe Ariès pracą zatytułowaną *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (Paris 1960), w której rozpatruje ewolucję kategorii dzieciństwa, celów i metod wychowawczych, życia szkolnego oraz miejsce i funkcje dzieci w rodzinie dawnej i współczesnej. Analiza pojęcia „dzieciństwa” od średniowiecza po XVII stulecie doprowadziła go do przekonania, że nie jest ono uniwersalną fazą ludzkiego rozwoju, lecz zjawiskiem socjokulturowym, a więc historycznie zmiennym, wyznaczonym przez społeczną relację: dorośli – dzieci⁶.

Szczególną rolę w badaniach kategorii dziecka i dzieciństwa odegrał u nas Jerzy Cieslikowski. Najpełniej swoje tezy wyłożył w dwu podstawowych dziełach: *Wielka zabawa* (1967) oraz *Literatura i podkultura dziecięca* (1974), tworząc podwaliny pod nową dyscyplinę badawczą nazwaną przezeń pajdologią, która miała integrować osiągnięcia różnych dziedzin wiedzy związanych z dzieckiem i dzieciństwem nie tylko w wymiarze pedagogicznym i psychologicznym, ale również egzystencjalnym i kulturowym. Dlatego odrzucał przede wszystkim dziewiętnastowieczne teorie traktujące zabawę jako narzędzie fizycznego rozwoju dziecka, a opowiadał się za inspirowaną poglądami Friedricha Schillera koncepcją współczesnego psychologa Edouarda Claparède'a, iż „dziecko jest po to, aby się bawić”⁷. Podzielał również poglądy Johana Huizingi jako autora słynnej pracy *Homo ludens* (1938), a zwłaszcza tezy, że zabawa ma cel sama w sobie, tworząc osobny świat reguł i wyobrażeń, przenika różne formy działalności dorosłych uważane powszechnie za poważne, np. poezję. Żywioł zabawowy objawia się, zdaniem znawcy „podkultury dziecięcej”, nie tylko w profesjonalnej twórczości dorosłych, ale także w dziecinnych rymowan-kach. Postawa badacza podniosła więc wysoko rangę zabawy jako podstawowego

⁴ R. Waksmund, *Od historii dzieciństwa...*, s. 21–22.

⁵ R.H. Quick, *Reformatory wychowania. Zasady wychowania nowoczesnego*, przeł. J.W. Dawid, Warszawa 1996, s. 201.

⁶ Zob. Ph. Ariès, *Miejsce dla dzieciństwa*, przeł. M. Garbalińska, [w:] *Dzieci*, Gdańsk 1995, s. 222–225, por. R. Waksmund, *Od historii dzieciństwa...*, s. 30–31.

⁷ E. Claparède, *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*, przeł. M. Górka, Warszawa 1918.

aspektu dziecięcej egzystencji – specyficznego trudu istnienia i rozwoju. Na tym polega zasługa autora *Wielkiej zabawy*, nie mniejsza niż Janusza Korczaka, który zmierzał do pełnej i prawdziwie partnerskiej integracji świata dziecka ze światem dorosłych.

W ocenie Joanny Papuzińskiej:

formuła wielkiej zabawy przy pozornej autoteliczności, przy nastawieniu na relaks i do-
rażność ma zarazem cele instrumentalne: z jej ludycznością bowiem związana jest natu-
ralna motywacja do samorozwoju. Zabawa jest tu stylem raczej, formą osiągania pew-
nych, choćby nawet nieuświadomionych celów⁸.

Nowsze teorie człowieka nobilitują lub nawet – jak np. psychologia głębi – fa-
woryzują problemy okresu dzieciństwa, stojąc na stanowisku, że dziecko to pełno-
prawny obywatel ludzkości. Jego niedorosłość nie oznacza braku przemyśleń i prze-
żyć godnych uszanowania, stanowi raczej inną formę osvajania i porządkowania
świata, czyli dziecko to równowartościowy partner człowieczego bytowania⁹. Taka
koncepcja pozwala traktować twórczość dla dzieci jako sztukę, która może w pełni
zaspokajać potrzebę przeżyć estetycznych społeczności dziecięcej. Aksjologizację
tej literatury wspomaga poniekąd współczesna semiotyka. Zwłaszcza teorie reguł
wnioskowania o wewnętrznych problemach jednostki na podstawie jej „znaczącego”
zachowania się – teorie personologiczne, które opierają się na analizie tekstu
w ogólnym znaczeniu tego słowa (tekstu zachowania).

Chodzi tu tyleż o tekst istniejący realnie (tekst zamknięty), co tekst potencjalny, dający
się generować (tekst otwarty). Mówiąc inaczej, zachowanie się człowieka jest rozpatry-
wane jako określone następstwo znaków (z różnych poziomów), które w tej czy innej
mierze wyrażają jego cechy personologiczne¹⁰.

Potoczna obserwacja personologiczna zna niezliczoną ilość tekstów zachowa-
niowych dziecka, w których pojawiają się tęsknoty „futurolologiczne”. Tekst realizuje
się w schemacie prognostycznym typu: „chciałbym być tym a tym” lub „gdy doro-
snę, będę tym a tym”. Najczęściej jednak owo prognozowanie przyszłości w grach
i zabawach ma charakter umowny. Dziecko udaje dorosłego wcale nie po to, aby już
zostać dorosłym, lecz po to, aby przez chwilę побыć w sytuacji dorosłego. Jeżeli
w swych grach i zabawach pragnie ono побыć w sytuacji dorosłego, to rekonstruuje
ową sytuację w sposób uproszczony, lecz realistyczny¹¹ – uważa Edward Balcerzan.

Autodydaktyzm dziecięcy, spontaniczny i zabawowy, zachowuje autonomię
wobec dydaktyki „oficjalnej” i jednocześnie wchłania szereg elementów heteroge-
nicznych, to jest dąży do zmieszania kodu zabawowego z kodem obcym – o cha-

⁸ J. Papuzińska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów z książką*, Warszawa 1981, s. 98.

⁹ Por. E. Balcerzan, *Odbiorca w poezji dla dzieci*, [w:] tenże, *Kregi wtajemniczenia*, Kraków 1982, s. 54.

¹⁰ A.M. Piatigorski, B.A. Uspieński, *Personologia i semiotyka*, przeł. E. Balbus, „Teksty” 1972, nr 3, s. 143.

¹¹ Por. E. Balcerzan, *Odbiorca w poezji dla dzieci*, s. 54–59.

rakterze utylitarnym. Tekst literacki z wprojektowaną weń ideą wychowawczą może zaspokajać naturalne potrzeby „dziecięcej inscenizacji samoudoroślającej”, lecz interesujący jest nie sam dydaktyzm, ale ów swoisty w nim artyzm. W świadomości dziecka kolidują między dydaktyzmem i artyzmem pojawia się i znika w zależności od stopnia nasilenia tak jednej, jak i drugiej tendencji. Umiarkowana orientacja dydaktyczna i ograniczony moment artyzmu nie tylko nie wykluczają się w świadomości dziecka – jako właściwej sztuki literackiej, ale nawet ich współzależność w strukturze utworu jest dla odbiorcy dziecięcego naturalną koniecznością¹².

Warto zatem przyrzeć się dziecku i dzieciństwu jako kategorii psychofizycznej i egzystencjalnej w wybranych przykładach poezji, literackiemu obrazowi potencjalności dziecięcej, a „strukturalnie dziecko ma w sobie więcej potencjalności jak dorosły, jest bardziej spotencjalizowane, gdyż jest w nim to, czym się dopiero stanie, choć jako załazkowego, drzemiącego jeszcze”¹³. Tym niemniej można mówić o przejawach owej potencjalności, przybierającej wieloraki charakter¹⁴. Wyraźnie rysuje się w analizowanych utworach postać dziecka w relacjach z najbliższymi – matką i ojcem, kategoria dziecka jako uczestnika i kreatora pracy–zabawy czy zabawy–pracy, dziecka jako naśladowcy, dziecka jako twórcy, dziecka jako odkrywcy, dziecka jako współzawodnika, a także kategoria dziecka jako ucznia.

Do opisu typu postaciowania, jaki przyjmują pisarze w wierszach dla dzieci, można użyć pojęcia postaci literackiej sformułowanego przez Aleksandra W. Labudę. Proponuje on rozumieć postać literacką jako czytelniczy konstrukt, który „nie jest z tekstem na trwale skorelowany, jak np. dwie strony jednej kartki papieru, lecz przyporządkowany mu w trakcie lektury”¹⁵.

Dziecko w relacjach z najbliższymi

Relacje między dzieckiem a rodzicami są niezwykle ważne, kształtują egzystencję dziecka – udane lub nieudane dzieciństwo. Wiersz Tadeusza Śliwiaka pt. *Imieninowy prezent* pokazuje dość typowe relacje łączące ojca z synem:

Myślę i myślę już od godziny:
Co kupić tacie na imieniny?

¹² Tamże.

¹³ L. Ostasz uważa, że za tą tezą filozoficzną przemawiają ustalenia naukowe, np. niektóre geny jeszcze się nie uaktywniły, są w spoczynku, by z czasem ulec pewnej „ekspresji”. Nie sama potencjalność tkwiąca w dziecku wyznacza to, czym się ono stanie, liczy się jeszcze wpływ wywierany na nią przez innych ludzi, środowisko naturalne i sztuczne, okoliczności. Ale ona jest głównym wyznacznikiem jego rozwoju. Patrz: L. Ostasz: *Natura i zjawisko dziecięcości*, [w:] *Potencjał ludzki a wychowanie. Z antropologicznych podstaw pedagogiki*, Olsztyn 2001, s. 133.

¹⁴ Por. jedno z najnowszych omówień tej kategorii A. Czabanowskiej-Wróbel, „Pamięć dzieciństwa” i „obecność dziecka” w poezji Leopolda Staffa, „Ruch Literacki” 2002, nr 3, s. 255–294. Por. też G. Bachelard, *Poetyka marzenia*, przeł. L. Brogowski, Gdańsk 1998, s.132.

¹⁵ A.W. Labuda, *O literackich i nieliterackich obrazach postaci*, „Teksty” 1979, nr 4, s. 5. Por. też A. Łebkowska, *Postać w perspektywie współczesnego dyskursu o narracji*, „Ruch Literacki” 2002, nr 3, s. 221–254.

Może futerał?
 Tytoń fajkowy? Skarpet dwie pary?
 Pasek ciut dłuższy? (Bo tata utył)...
 Płyn po goleniu? Płytkę Grechuty?

Bohaterowi utworu – dziecku bardzo więc zależy, by prezent sprawił tacie przyjemność; samo chyba doznało już takiego uczucia i chce się zrewanżować. Po tym długim namyśle, wykrzykuje:

Wiem, co do gustu przypadnie tacie!
 Prezent wspaniały!
 Prezent w postaci
 lokomotywy z wagonikami,
 ze światełkami, z semaforami.

Kupił mi taką przed rokiem prawie,
 lecz nie pozwolił mi się nią bawić.

– dodaje mały bohater:

Sam ją po szynach puszczał w pokoju.
 Kupię mu taką.
 Będzie miał swoją.

Tata to duże dziecko, tata, jak i ja lubi się bawić – odkrył bohater wiersza. Kupił mi zabawkę, żeby mógł sam się nią bawić, a więc ja zrobię tak samo. Dzieci mają duże poczucie własności, niekiedy nie chcą się niczym podzielić, a zabawki pożyczają niechętnie lub tylko na chwilę. Tata „będzie miał swoją” – myśli chłopiec – i ja też będę miał swoją lokomotywę. Tata nie jest więc nadopiekuńczym rodzicem i we wszystkim ustępuje swojemu synowi, lecz jest człowiekiem, w którego dojrzałej osobowości skrywają się potrzeby odczuć i zachowań zabawowych. Nielatwo go więc, jak i dziecko, oderwać od zabawy, niełatwo odebrać mu zabawkę, zwłaszcza że reguły gry ustala dorosły. Ma w tej rywalizacji przewagę i trzeba mu jak rówieśnikowi – koledze niekiedy ustąpić albo podarować w prezencie zabawkę z okazji imienin.

Wiersz jest literackim „wymkiem” z życia rodzinnego, pokazującym naturalne relacje syna z ojcem, można by rzec, bliskie Korczakowskiemu rozumieniu współ-partnerstwa: ja zrobię tak, jak tata – podaruję mu zabawkę, tata jest taki, jak ja – lubi się bawić i mieć swoje zabawki, jak ja. Cieślukowski pisze: „Stworzone dla zabawy jest nie tylko dziecko, ale i dorosły – pisze Cieślukowski – i zależnie od zawartego w nim procentu dziecka potrafi się bawić jak dziecko – w sposób wyłączny”¹⁶. Utwór Śliwiaka pokazuje, że dzieciństwo to wzór ojca, ale i koleżeńska, rówieśnicza rywalizacja z nim.

¹⁶ J. Cieślukowski, *Wielka zabawa (Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci)*, Wrocław 1967, s. 185.

Dzieciństwo często składa się z wyczekiwania na najbliższych, tęsknoty za nimi. Dziecko jest istotą społeczną, woli przebywać w towarzystwie nawet przez niego nie lubianym, niż samotnie. Wiersz Doroty Gellner *Ja czekam*¹⁷ jest poetycką relacją sytuacji, w której mała dziewczynka czeka na mamę: „staję przy furtce”, „staję przy oknie” i „tęsknię okropnie” – powiada bohaterka. Ma chyba około 3 lat (nie jest raczej „starszakiem”), nie umie się jeszcze „sama sobą zająć”, lecz potrzebuje do zabawy współdziałania osoby bliskiej. Jest bardzo zniecierpliwiona, chyba ciągle drepce, nie może ustać w jednym miejscu. Każda chwilka wydaje jej się przysłowiowym wiekiem: „Od tego czekania rozboleją mnie nogi!” // Urosną mi włosy do samej podłogi! // I chuda się zrobię i strasznie zgrzybiała... Zobaczysz! // Jak wrócisz, sto lat będę miała!”

Mama prawdopodobnie wraca szybko, a w utworze pozostaje podmiotem ukrytym (domyślnym). Narracja jest w dalszym ciągu pierwszoosobowa z tym samym podmiotem rolą – zaniepokojonej dziewczynki. Odbiorca poznaje jej reakcje w trakcie rozmowy z mamą:

– Co mówisz? Że tylko pięć minut to trwało?
PIĘĆ MINUT BEZ CIEBIE – TO NIE JEST TAK MAŁO

Bohaterka mówi podniesionym, donośnym głosem do mamy, co zaznaczono wielkimi, drukowanymi literami w tekście.

Jest to poetycki obraz niepokojących uczuć, jakich doznaje dziecko, są one bowiem wpisane w egzystencję każdego dziecka, jego naturalne związki emocjonalne z najbliższymi – rodzicami, bo przecież jako dzieci bardzo boimy się ich utracić. Utwór jest trafną kreacją badanej kategorii zarówno w aspekcie psychologii postaci literackiej, jak i frazeologii, będącej typową dla wiersza z adresatem dziecięcym kontaminacją potocznej mowy dziecka i języka poetki.

Tytułowa fraza wiersza Józefa Ratajczaka: *Kiedy będę już duży...*¹⁸ często rozpoczyna dziecięce inscenizacje samoudoroślające i analizowany utwór, a wielokrotnie wskazuje, że scenariuszowych ról i sytuacji może być wiele. Taka początkowa fraza bywa wypowiedziana wielokrotnie przez każdego małego chłopca (dziecko), który pragnie już być duży (dorosły). Jest świadomy, że warto być dorosłym. Prawdopodobnie już wielokrotnie sprawdzał, doświadczał zabawowo wielu ról dorosłych, wcielał się w nie (empatia). Utwór Ratajczaka uświadamia, że dorosłość jest dla dziecka fascynującą zagadką, czymś nieznanym, a więc czymś, co chce się odkrywać.

Mały obywatel świata – bohater wiersza już wie, że z utęsknieniem będzie jednak wracał do mamy, do dzieciństwa:

wrócę do ciebie, mamo,
z najdalszej wrócę podróży,
z samego końca świata.

¹⁷ D. Gellner, *Ja czekam*, [w:] tejsze, *Czarodziejski świat*, Warszawa 1999, s. 28.

¹⁸ J. Ratajczak, *Kiedy będę już duży...*, [w:] *Wiersze dla dzieci*, pod red. J. Rodziewicz, Wrocław 200, s. 73.

Choć tulenie dużego, dorosłego chłopca wydaje się jeszcze temu obywatelowi świata trochę zabawne, ale...

Och, jak to będzie zabawnie,
gdy mnie przytulisz jak dawniej
i rękę czułą mi podasz.

Wiersz uświadamia, jak relacja matka – syn ewoluje wraz z wiekiem. Ten dorosły syn ma znakomity kontakt ze swoją matką:

a ja ci słowo po słowie
bardzo dokładnie opowiem
o wszystkich swoich przygodach.

Narracja w trzeciej zwrotce jest również pierwszoosobowa, jak w poprzednich zwrotkach, ale nie w czasie przyszłym, lecz w czasie teraźniejszym. Dorosły, dojrzały człowiek wyznaje:

I mówiąc bardzo szczerze,
wcale a wcale nie uwierzę,
że losy mnie w dal poniosły,
że jestem już taki dorosły,
bo jeśli me życie znasz całe,
wiesz – i to bardzo dokładnie –
że dzieckiem być nie przestałem.

I noszę je w sercu, na dnie.

Ów dorosły tęskni za dzieciństwem, ów dorosły nosi je w metaforycznie rozumianym sercu, i to bardzo głęboko, aż „na dnie”. Zdaje się, że temu dorosłemu obywatelowi świata jest bardzo dobrze ze wspomnieniami dzieciństwa, że to dzieciństwo jest ciągle w jego osobie, stale mu towarzyszy, bo wcale nie może uwierzyć, „że losy go w dal poniosły, że jest już taki dorosły”. Ale „wiesz – i to bardzo dokładnie – zapewniam matkę – że dzieckiem być nie przestałem. I noszę je w sercu, na dnie”.

Wiersz: *Kiedy będę już duży...*, który jest zaadresowany nie tylko do dziecka, uświadamia wagę badanej kategorii w naszym życiu. Ma charakter literackiego scenariusza etapów dorastania, stawania się dojrzałym człowiekiem, z rodzicielskim, czułym udziałem.

Dziecko – uczestnik i kreator pracy–zabawy

Zjawisko dziecięcej pracy–zabawy¹⁹ przedstawiają między innymi Julian Tuwim i Jan Brzechwa. Murzynek *Bambo*²⁰, który „w Afryce mieszka”, jak wszystkie dzieci świata:

¹⁹ Szczegółowo o dziecku jako kreatorze i uczestniku pracy–zabawy patrz: M. Ostasz, *O arkadyjskiej przestrzeni w poezji dla dzieci Marii Konopnickiej*, [w:] *Dworki – pejzaże – konie. Obrazy kultury polskiej*, pod red. K. Stepnik, Lublin 2002, s. 175–173.

[...] gdy do domu ze szkoły wraca
Psoci, figluje – to jego praca.

Leń²¹ z satyrycznego wiersza Brzechwy jest, jak każde zdrowe dziecko, ciągle czynny, aktywny, ale pracę „rozumie” zabawowo. Wylicza swoje zajęcia przekorną, potoczną frazeologią, traktując jako pracę te, których nie lubi, z którymi nie wiążą się pozytywne emocje:

O wypraszam to sobie!
Jak to ? Ja nic nie robię?
A kto siedzi na tapczanie?
A kto zjadł pierwsze śniadanie?
[...]
Przepraszam! A tranu nie piłem?
A uszu dzisiaj nie myłem?
[...]
A nie chodziłem się strzyć?
To wszystko nazywa się nic?

Dorosły–wychowawca nie zostaje przekonany i powtarza swój zarzut:

Na tapczanie siedzi leń,
Nic nie robi cały dzień.

I wylicza zarzuty pod adresem dziecka w wieku szkolnym, wzmacniając ich wydźwięk anaforycznym *nie*:

Nie poszedł do szkoły, bo mu się nie chciało,
Nie odrobił lekcji, bo czasu miał za mało,
Nie zasznurował trzewików, bo nie miał ochoty,
Nie powiedział „dzień dobry”, bo z tym za dużo roboty.

Sytuacja kreowana w świecie przedstawionym wiersza wydaje się „stara jak świat”. Dotyczy niewątpliwie każdego dziecka i każdego dorosłego, mogła zdarzyć się w każdej rodzinie. A jednocześnie świadczy o tym, jak odległy jest świat dziecka od świata człowieka dorosłego. Opozycja tych dwu światów została w wierszu dobitnie wyrażona – dla dorosłych: „to wszystko nazywa się nic”, a dla dziecka: „to wszystko nazywa się praca”. Brzechwa – dyskretny czy raczej satyryczny wychowawca – uświadamia diametralną różnicę, rozbieżność wartościowania objawiającą się w świecie dziecka i w świecie człowieka dorosłego: w istocie pisarz wychowuje dorosłego, przypominając dziecięce postrzeganie świata, ale również wychowuje dziecko, wyliczając „niezliczone” racje dorosłych.

²⁰ J. Tuwim, *Bambo*, [w:] *Kochać świat. Wiersze okolicznościowe dla przedszkoli*, wybór J.W. Śnieciński, Warszawa 1997, s. 140.

²¹ J. Brzechwa, *Leń*, [w:] *tenże, Sto bajek*, Warszawa 1975, s. 152.

Dziecko – naśladowca

Już tytuł wiersza Anny Kamieńskiej *Zabawa w sklep* sugeruje, że jest on scenariuszem zabawy, w którym występują dwa podmioty – role: sprzedawca i kupujący. Zdaje się, że każde dziecko bywa w jednej czy drugiej roli. Zwykle mali „sprzedawcy” i „kupujący” wykazują dużą dyspozycyjność do grania swych ról, naśladowania dorosłych w tych rolach.

- Czy są jabłka w tym sklepiku?
- Jabłka? Jabłek jest bez liku!

- A czy są w tym sklepie gruszki?
- Gruszki? Wielkie jak poduszki!
-
- Czy drogie są krokodyle?
- Bardzo tanie. Zwazyć? Ile?

Sprzedawca zachwala swój towar: „jabłek jest bez liku”, czyli duży wybór, „gruszki wielkie jak poduszki”, zapewne dorodne, „krokodyle bardzo tanie” w stosunku do wagi, a więc pragnie zachęcić, przekonać kupującego. Perswazja musi być celna i skuteczna, by klient nabył towar.

W prototypowym, zabawowym sklepie można kupić wszystko, nawet krokodyla, zatem nieskończenie wiele można też takich transakcji opisać. Każda z czterech dwuwiersowych zwrotek rozpoczyna się anaforycznym zaimkiem pytającym: *czy* lub *a czy są* i składa się z pytania kupującego o potrzebny mu towar oraz perswazyjnie zachęcającej do nabycia go odpowiedzi sprzedawcy.

Dzieci mają swoje ulubione zabawy, powtarzają sposoby bawienia się, często są one naśladowaniem dorosłych, chyba także uczeniem się tych ról. Utwór Kamieńskiej to literacka „instrukcja” zabawy w sklep, w którym występuje dziecko – naśladowca dorosłego w tych dwu rolach.

Dziecko – twórca

Dzieciństwo kojarzy się przede wszystkim z zabawą. Kiedy zabawa dziecka pojmowana jest jako tworzenie, stanowi wykładnię postawy kreatywnej. Mali twórcy są na takim akcie mocno skoncentrowani, nie pozwalają się oderwać, nie słyszą rodzicielskich prośb czy nakazów. Można by rzec, że tworzenie ma charakter dziecięcej zabawy-pracy. Malcom zależy, by dzieło było ładne, by otrzymać za nie jakąś nagrodę, pochwałę. Dziecko – twórca występuje niewątpliwie w wierszu Hanny Ożogowskiej *Mój sad*. Do roli malarza – artysty bohaterka wiersza przygotowuje się bardzo starannie i ma nawet swoje przyrządy: „Rozrobię ja wodę w miseczce lalczyniej, // a wody nabiorę w garnuszek // i sad namaluję”. Teraz następuje akt tworzenia: „gałązki rozwinę, // zakwitną jabłonie i grusze”. // „Tu gałąź, tu listek, tu kwiaty różowe, // wiosenny pokropił je deszczem”.

Utwór jest poetycką, pierwszoplanową relacją dziecięcego aktu tworzenia – mały twórca jakby „głośno myśli”, dlatego język tej relacji jest zasadniczo stylizacją na język dziecięcy; zwłaszcza jego składnia, z charakterystyczną (magiczną) rolą anaf-

rycznego zaimka wskazującego *tu*. Akt tworzenia satysfakcjonuje małą malarzkę: „mój sad razem ze mną się cieszy” – mówi w ostatnim wersie utworu. Sad jest (własnością) dziełem dziewczynki, w którym realizuje się „pierwotny dar improwizacji i uciechy”. Mała artystka użyła mocnych, wesołych kolorów – takie właśnie stosują dzieci.

W dziecięcej egzystencji akt tworzenia jest niezwykle ważny – rozwija, doskonalą manualnie, emocjonalnie i intelektualnie. Dziecko jest najczęściej twórczym naśladowcą dorosłego, a inscenizacje samoudoroślające są wszechobecne w jego egzystencji. Dziewczynka (w wieku około 3 lat) wciela się w rolę malarza „profesjonalisty”, choć może jeszcze nie całkiem świadomie.

Poetycką, pierwszoosobową relacją zabawy, która ma kreacyjny charakter jest też wiersz *Tramwaj*²² Czesława Janczarskiego:

Wzmę papier
i nożyczki.
Wytnę pieska
dla siostrzyczki.
A siostrzyczka
klaszcze w ręce:
– Co mi jeszcze
zrobisz więcej?
– Poustawiam
krzesła w rzędzie.
A z tych krzesel
tramwaj będzie.

Świat przedstawiony w tym utworze jest światem dziecka, składa się bowiem z „dzieł” tworzonych przez małego (może 5-letniego) chłopca dla swojej młodszej siostrzyczki. Twórcza aktywność bohatera wynika nie tylko z próśb siostry. Rekwizyty zabawy są dziełami mocno pożądanymi, a ich tworzenie wyzwala pozytywne emocje, jest już zabawą. Poziom sprawności manualnej i intelektualnej umożliwia chłopcu wycinanie kształtu zwierzątka, natomiast siły fizyczne pozwalają „poustawiać krzesła w rzędzie, a z tych krzesel tramwaj będzie”. Gdy dzieła – rekwizyty zabawy są gotowe, służą kreowaniu dalszego ciągu wspólnego zabawowego działania, w którym dziecko używa im głosu: „szczeka piesek papierowy” lub rączką wprawia je w ruch: „kręci korbą motorowy”. W ten sposób bohater identyfikuje się z rzeczami czy zjawiskami, wchodzi w ich rolę – tworzy je:

– Do widzenia!
Odjeżdżamy!
Do tatusia
i do mamy!
Kręci korbą
motorowy.
Szczeka piesek
papierowy.

²² Cz. Janczarski, *Tramwaj*, [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybór i oprac. J. Cieślowski, Wrocław-Warszawa-Kraków 1991, s. 201.

Kilkulatek ma przemożną wyobraźnię i potrafi natychmiast przekształcić funkcję prymarną danego przedmiotu, kreując swój świat. Na przykład w wierszu *Most*²³ Mieczysława Buczkówny:

Szalik mamy –
To jest rzeka,
Zbudujemy mostek –

I rozpoczyna się zabawa – budowanie magicznego świata, w którym rzeczywistość miesza się z fantazją.

Tu dwa klocki, a tu przęśla.
Dwie deseczki proste.

Najpierw po tym moście przeszła
Plastikowa krówka
Z mrużkiem – czarnym kotem,
Teraz z hukiem i wartotem
Wjeżdża ciężarówka.

Utwór jest poetycką, pierwszoosobową relacją – „głośnym myśleniem” dzieci w trakcie twórczej zabawy i magicznej funkcji języka, np. anaforycznego zaimka *tu*. Bohaterami wiersza są kilkulatki, w ich egzystencji ważną rolę odgrywa kreowanie swojego, fantastycznego świata, w którym „wszystko zdarzyć się może” – po moście przechodzi zanimizowana plastikowa krówka – zabawka, prawdopodobnie z pomocą rączki dziecka, zresztą nie sama, bo byłoby jej smutno, lecz „z mrużkiem – czarnym kotem”. A następnie „z hukiem i wartotem wjeżdża ciężarówka”, której głosu niewątpliwie używa dziecko.

Niewielkie doświadczenie życiowe wywołuje dziecięcą fascynację rzeczami zwykłymi. Przedmioty najzwyklejsze, codzienne zyskują inny wymiar. Stają się przedmiotami magicznymi²⁴, bywają przetwarzane w wyobraźni malucha dla działania zabawowego.

Dziecko – odkrywca

Wiersz Stanisława Grochowiaka pt. *Konie, konie*²⁵ pokazuje dziecko – odkrywcę świata i swoistość dziecięcego odkrywania. Tytułowe powtórzenie: *konie, konie* jest chyba zwerbalizowaną reakcją (może okrzykiem) dziecka na widok tych zwierząt. Poeta w króciutkich, dwuwiersowych, mnemotechnicznych rymowankach, ułatwiających zapamiętanie, wylicza trzy nazwy maści koni:

²³ M. Buczkówna, *Most*, [w:] *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, opracował R. Waksmund, wyd. II, Wrocław 1999, s. 158.

²⁴ „Każdy z obrazów wiersza *Dzieciństwo* [Leopolda Staffa] to zarazem konkretne wspomnienie magicznych przedmiotów dziecka i symboli” – pisze A. Czabanowska-Wróbel, „*Pamięć dzieciństwa*”..., s. 279.

²⁵ S. Grochowiak, *Konie, konie*, [w:] *Poezja dla dzieci...*, s. 344.

Każdy konik gniady
gubi w śniegu ślady.

Każdy konik płowy
ma złote podkowy.

Każdy konik siwy
ma różę u grzywy.

Dziecko dowiadyuje się, że są konie gniade, płowe i siwe. Wiersz wzbudza aktywność intencjonalną do wyliczenia pozostałych nazw maści konia, np. kary, kasztan, deresz; może według literackiego wzoru (aktywność naśladowcza) i prawdopodobnie dorosły pośrednik lektury doda je, podpowie²⁶. Teraz mały odkrywca pragnie poznać olbrzymie zwierzę dokładniej, przyjrzeć mu się szczegółowo, a zatem:

Spójrz, jak w końskich chrapach
świeci różę zapach!

Dziecko ma oczy i uszy „szeroko otwarte na świat”, prawie każde nowe spostrzeżenie wyraża zdziwieniem i okrzykiem (wykrzyknikiem), jak w tym utworze. Dziecko dojrzało coś niezwykłego: lśniące, różowe nozdrza konia, którymi koń parska, niby rozmawia. Pragnie więc zobaczyć i usłyszeć, może dowiedzieć się, co to potężne zwierzę chce zakomunikować (personifikuje go)?

Takim dzieckiem – odkrywcą bywa każdy z nas. Dziecko ma przemożną potrzebę – magiczną moc odkrywania wszelkich zjawisk świata, wciąż się zagapia. Jego uwagę mocno przykuwa wszystko to, czego jeszcze nie poznało, co jest tajemnicze. Nazwy maści konia są dla niego bardzo trudną wiedzą abstrakcyjną, dlatego autor przekazuje ją odbiorcy mnemotechniczną rymówką, ale końskie „chrapy” same wzbudzają zainteresowanie, bo można je poznać sensorycznie: „w końskich chrapach świeci różę zapach”. Zapach różę dziecko już zna, tutaj zostaje skojarzony synkretycznie z różowymi, poruszającymi się jak płatki różę (na wietrze) nozdrzami.

Wirtualnym odbiorcą w tym tekście jest dziecko w wieku 3 do 7 lat, nazwanym przez Maurice’a Dèbesse wiekiem koziołka, które

przechodzi wtedy okres uczuciowego pobudzenia osobowości; w tym samym czasie zdobywa pierwszą wizję świata charakteryzującą się synkretyzmem; wreszcie odnajduje swój własny sposób naturalnej ekspresji w aktywności, złożonej i dobrze ustrukturuowanej, jaką jest zabawa²⁷.

Dziecko bywa twórcą i zarazem odkrywcą. Świat dla dziecka jest pełen dziwów. I właśnie te *Dziwy* są tematem i tytułem utworu Tadeusza Kubiaka. Dziecko wierzy i zarazem nie wierzy w istnienie takiego świata, dlatego autor opowiada o nim stosując tryb przypuszczający:

²⁶ O typach aktywności odbiorcy – dziecka pisze Z. Adamczykowa, *Aktywna funkcja literatury „czwartej”*. [w:] *Literatura dla dzieci. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa 2001, s. 54.

²⁷ M. Dèbesse, *Etapy wychowania*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1983, s. 55.

Patrzcie, to bardzo
wysoka szafa.
mogłaby w szafie
mieszkać żyrafa.

W wielkich szufladach
starej komody
żyłby z rodziną
groźny krokodyl.

[...]

W wannie, do morskiej
podróży skory,
parskałby głośno
srebrny wieloryb.

W tym poetyckim wykładzie o najpotężniejszych zwierzętach świata stosuje się porównanie budowane na zasadzie kontrastu, tworząc fantastyczną przestrzeń przedstawioną. Dziecięce postrzeganie świata charakteryzuje kontrast: białe–czarne, małe–duże itd. Wielkie zwierzęta: żyrafę, krokodyla, stado papug, wieloryba próbuje się tu dziecięcą fantastyczną wyobraźnią zmieścić w ludzkim domu: w wysokiej szafie, w wielkich szufladach starej komody, na żyrandolu, w wannie – w wielkich meblach „na miarę człowieka”. Ostatnia zwrotka jednak odkrywa zasadę tej literackiej gry:

Spełniłyby się
wszystkie te dziwy
gdyby zakwitły
różą pokrzywy.

Czar pryska, gdy poeta dokonuje także kontrastowego, ale realistycznie sprawdzalnego porównania najpiękniejszego z kwiatów – róży z przydrożnym chwastem – pokrzywą. Wiersz przedstawia dziecięcą swobodę w zestawianiu czy łączeniu elementów świata realnego i fantastycznego; dziecko tworzy swój świat, ale zarazem odkrywa jego cechy realne (sensorycznie sprawdzalne) i fantastyczne.

Dziecko – współzawodnik

Wiersz Kerna pod znamienym tytułem *Wyścig*²⁸ charakteryzuje typowe dla dziecięcej egzystencji współzawodniczenie w każdym działaniu, w zabawie. Dzieci często rywalizują między sobą, ścigają się, każde chce być lepsze, chce wygrać:

Kto umie wyliczać

Marki samochodów,
Niech natychmiast ze mną
Staje do zawodów.
Patrzy na nas

²⁸ L.J. Kern, *Wyścig*, [w:] tenże, *Wiersze dla dzieci*, Poznań 1990, s. 54.

Cały świat,
Ja zaczynam pierwszy,
Mówię: Fiat

Pomysłodawca rozpoczyna więc tę zabawę, ten „wyścig” i zwołuje (narracja pierwszoosobowa) chętnych współzawodników do udziału w grze: „Niech natychmiast ze mną // Staje do zawodów. // Patrzy na nas // Cały świat //. A kto „stanie do zawodów” z bohaterem utworu i kto okaże się zwycięzcą... Autor zamieścił w tekście trzynaście wolnych linijek – wersów (tekst w rodzaju *carmina figurata*) do wypełnienia nazwami marek samochodów. Po nich kończąca utwór zwrotka wyjaśnia reguły gry:

Kto najwięcej marek
Doloży do Fiata,
Ten zostaje rekordzistą
Polski oraz świata!

Marki samochodów rozpoznają głównie chłopcy i oni zwykle popisują się znajomością ich nazw – prześcigają się w wylizaniu marek samochodów: od najstarszych do najnowocześniejszych, polskich i światowych. Niewątpliwie każdy z chłopców w takiej koleżeńskej rywalizacji chce zostać „rekordzistą Polski oraz świata!”

Dziecko jako uczeń

Egzystencja szkolna jest bardzo ważna dla każdego człowieka, ale jej reguły często nie przystają do psychofizycznej kondycji dziecka. Często więc słyszy się uczniowskie narzekanie, którym Joanna Kulmowa rozpoczyna utwór pt. *Marzenia*²⁹:

Ja nie lubię chodzić do szkoły
Choć nic nie ma we mnie z lenia.
Ja nie lubię chodzić do szkoły
bo w tornistrze się nie mieszczą marzenia

Uczeń to także przysłowiowy (Tuwimowski) Dyzio marzyciel, ale „w tornistrze nie mieszczą się marzenia”, nie ma dla nich miejsca. „W szkole jest wielki porządek. // Nikt nie trzyma pod ławką marzeń” – opowiada liryczny bohater zmetaforyzowanym językiem:

Muszę zostawić je w domu
pod stołem
albo w jakiejś szparze.

A marzenia tymczasem „rosną”, jak dziecko i odbywają „samotne podróże”. „I kiedy wracam ze szkoły – stwierdza uczeń – za dalekie są i na mnie za duże”. Doroślejemy i przerastają nas dziecięce marzenia. Jesteśmy zbyt zajęci, pochłonięci

²⁹ J. Kulmowa, *Marzenia*, [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, s. 227.

nowymi, dorosłymi trudami egzystencji i nie znajdujemy czasu na realizację dziecięcych marzeń; wówczas już one nas przerastają, „są dla nas za duże”.

Wiersz Kulmowej mówi, że dzieciństwo wieku szkolnego jest niespójne. W spontanicznym odkrywaniu świata przeszkadza „szkolny wielki porządek”, „ławkowa edukacja”, które szybko wiodą do dorosłości, a w niej, jak w uczniowskim tornistrze, nie ma już miejsca na marzenia. Bunt dziecka wydaje się więc słuszny. „Ja nie lubię chodzić do szkoły” – powtarza bohater utworu, uczeń – „choć nic nie ma we mnie z lenia”.

Szkolna egzystencja dziecka bywa tematem utworów Ludwika Jerzego Kerna. Gucio jest główną postacią i tytułowym *Mistrzem*³⁰ żucia gumy:

Nie ma mistrza większego od Gucia.
Gucio gumy z ust nie wyjmuję,
Tylko żuje
I żuje,
I żuje.

Chociaż dwójce wciąż wiszą nad Guciem,
Gucio strach uspokaja tym żuciem.
I dwójkami się nie przejmuję,
Tylko żuje
I żuje,
I żuje.

Dzieci zwykle lubią brać udział w działaniu, mocno się angażować, być podmiotem działania. Tymczasem Gucio uchyla się od prawdopodobnie za trudnych zadań szkolnych, nie przystających do jego psychofizycznej kondycji. Bohater utworu właściwie nie bierze w nich udziału, stara się je lekceważyć: „Gucio strach uspokaja tym żuciem. // I dwójkami się nie przejmuję”. Żucie gumy jest więc działaniem zastępczym, manewrem wykonywanym w celu uniknięcia udziału w szkolnym procesie edukacyjnym. Wydaje się, że te niepowodzenia szkolne są też powodem izolowania się chłopca od najbliższych, od otoczenia:

Nawet obiad potrafi czasami
Zjeść z tą gumą pomiędzy zębami.
W jego mamie aż coś się gotuje,
A on żuje
I żuje,
I żuje.

Syn chyba niechętnie rozmawia z mamą. Obydwoje nie potrafią nawiązać ze sobą bliższego kontaktu, wyjaśnić konfliktowej sytuacji: „W jego mamie aż coś się gotuje” – potocznym językiem relacjonuje narrator.

³⁰ L.J. Kern, *Mistrz*, [w:] tenże, *Bukiet z wierszy*, Kraków 1999, s. 10.

Nawet, gdy się do łóżka położy
 I sny różne nadlecą z przestworzy,
 I on w którymś z nich wystartuje,
 To też zuje
 I zuje,
 I zuje.

Naturalną potrzebą dziecka jest współzawodniczenie i to między innymi powoduje tak szybki rozwój, dojrzewanie człowieka. Natomiast bohater wiersza wycofuje się, chyba czuje się za słaby w tej rywalizacji, a może nawet zagubiony. Wyzwania szkolne przerosły jego możliwości i negatywnie wpłynęły na inne sfery jego dziecięcej egzystencji. Człowiek już jako dziecko stara się skrywać swoje słabości. Gućcia sposobem jest zucie gumy i zostaje groteskowym mistrzem w tej „dyscyplinie”.

W nieco innej sytuacji jest Duszek – postać literacka z wiersza Kerna pt. *Mądra poduszka*³¹. Autor charakteryzuje ucznia potocznymi szkolnymi (nauczycielskimi) frazeologizmami: „Duszek wielkim był leniuszkiem”. „Bąki tylko zbijał stale”. „Lekcji nie odrabiał wcale”. „W szkole, kiedy go pytano, // Duszek milczał jak zakłęty.” „I do drugiej klasy, [...] // Ledwo, Ledwo zdał.” Drugoklasista jest więc leniwym, słabym uczniem, ale nie zuje gumy jak „mistrz” Gućcio, tylko postanawia:

„Wszystkie książki włożę sobie
 Pod poduszkę na noc całą
 Zanim jeszcze słońce wejdzie,
 Wszystko z książek w główkę wejdzie”.

By poradzić sobie z obowiązkami szkolnymi i uatrakcyjnić je sobie, dziecko ima się niekiedy fantastycznych sposobów działania i asymilacyjnego sposobu myślenia³². Roztargniony Duszek „wraz z książkami porwał z łóżka i poduszkę”, która podczas snu chłopca przechwyciła, skradła wiedzę z jego głowy i popisywała się nią w szkole:

Śmiechu było co niemiara,
 Gdy się cała rzecz wydała.
 Nawet pani w okularach
 Też się ze wszystkimi śmiała.
 Bo to śmieszny przecież fakt,
 Gdy poduszka gada tak.

Mały uczeń ośmieszył się:

Stało się coś przedziwnego.
 Duszek książek pod poduszkę

³¹ L.J. Kern, *Mądra poduszka*, [w:] tenże, *Wiersze dla dzieci*, s. 42.

³² Por. A. Baluch, *O wartościach „osobrych” w książkach dla dzieci*, [w:] tejże, *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)*, Kraków 1998, s. 68.

Nie kładzie już od dnia tego.
 Uczy się już nie najgorzej,
 Tylko nieraz w czasie snu,
 Drży, że ta poduszka może
 Wszystko z główki ukraść mu.

Utwór *Mądra poduszka* uświadamia, że dzieci, tak samo jak dorośli, nie lubią się ośmieszać. Skompromitowany uczeń okazał się ambitnym człowiekiem: rozpląkał się i zabrał skutecznie do nauki; w jego szkolnym życiu dokonał się zasadniczy zwrot. Być może żadna metoda wychowawcza nie byłaby skuteczniejsza, niż śmiech całej klasy i pani nauczycielki.

W poezji współczesnej można zatem odnaleźć wszechstronną, ale i chyba wyrafinowaną artystycznie i psychologicznie konkretyzację kategorii dziecka i dzieciństwa. Precyzja kreacji bohatera literackiego – dziecka, jego psychofizycznej kondycji jest niezwykle duża, ośmiela nawet do określania jego wieku³³.

Język wierszy, w których ujawnia się ta kategoria, jest najczęściej swoistą kontaminacją języka dziecka i języka poety. W wielu tych utworach bohaterem i narratorem pierwszoosobowym bywa dziecko – wówczas opowiada swoim językiem. Autorzy starają się stylizować wypowiedzi małych bohaterów na potoczną mowę dziecka, ale też stosują metafory i porównania, jednakowoż czytelne dla adresata, ponieważ są one definiowalne kontekstowo. W wierszach Konopnickiej występowała najczęściej paroksytoniczna składnia potocznej mowy dziecka z wtopioną węń leksyką poetycką, zaś w twórczości współczesnych poetów zarówno składnia, leksyka, jak i frazeologia najczęściej mają dziecięcy charakter.

Literacki obraz dzieciństwa jest bogaty i trafny kreacyjnie. Bywa nawet pogłębiony psychologicznie, np. w wierszu Doroty Gellner *Ja czekam*, Ludwika Jerzego Kerna *Mądra poduszka*, Tadeusza Śliwiaka *Imieninowy prezent*. Dzieciństwo jest niewątpliwie bardzo ważnym okresem w życiu człowieka; na pewno nie mniej niż okres dojrzewania czy sędziwej starości. Zwłaszcza, że dziecko jest bardziej spencjalizowane niż dorosły, a zarazem ma ograniczoną drogę docierania do drzemiącej w nim potencjalności, która jednak służy mu do zdobywania i kształtowania świadomości. Wraz z wiekiem maleje zasób potencjalności, a zwiększa się zasób świadomości. Zatem dziecko jest bogatsze w potencjalność, a dorosły w świadomość. Powstaje też (może absurdalne) pytanie, co jest większą wartością człowieczego bytowania. Niewątpliwie to potencjalność dziecięca przede wszystkim warunkuje naszą późniejszą świadomość i należy tę potencjalność celnie spożytkować. Sam temat jest więc ważny i obszerny, niełatwo go wyczerpująco omówić. Przedstawiono tu tylko charakterystyczne przejawy dzieciństwa w wybranych przykładach poezji; wyraźne i znaczące cechy tej kategorii. Dostrzeżono więc dziecko w relacjach z najbliższymi – matką i ojcem, dziecko jako uczestnika i kreatora pracy–zabawy

³³ O tym, jak znaczący jest wiek dla literackiej kreacji kategorii dziecka i dzieciństwa świadczy dzieło K. Czukowskiego, *Od dwu do pięciu*, przeł. i oprac. W. Woroszyński, Warszawa 1962, por. też M. Dèbesse, *Etapy wychowania*, s. 55.

czy zabawy–pracy, dziecko jako naśladowcę, dziecko jako twórcę, dziecko jako odkrywcę, współzawodnika, a także dziecko jako ucznia.

W interpretowanych utworach najczęściej i najczytelniej wykorzystuje się w kreacji świata przedstawionego kategorię dziecka – naśladowcy, ponieważ dziecięca społeczność naśladuje wszystko: „wszystko jest takie jak ja”, „ja jestem jak...”, zwykle według dziecięcych scenariuszy samoudoroślających. Aczkolwiek w większości tych tekstów kategoria dziecka ma naturę mieszaną, np. kategoria dziecka – naśladowcy, dziecka – odkrywcy, dziecka – twórcy, dziecka – współzawodnika nakładają się na siebie, dziecko – bohater literacki występuje we wszystkich tych rolach wspólnie i jednocześnie.

Child and childhood as a psycho-physical and existential category in contemporary poetry

Abstract

In this article I discuss child and childhood as a psycho-physical and existential category in contemporary poetry. The introductory remarks concern the evolution of the perception of that category. Childhood has never been, and is not, a universal phase of human development, but rather a socio-cultural phenomenon, and as such – historically variable, determined by the social relationship: adults – children. Psychological and pedagogical tendencies influenced the changes in the nature of literature for children; the departure from the autocratic biedermeier model, awarding absolute superiority of adults over children, towards the paidocentric model, placing the child and its world in the centre of the society and culture.

The analyses and interpretations of contemporary poetry are meant to serve the reconstruction of literary concretization: the child in relationships to the dearest ones – mother and father, the category of the child as a participant and creator of work-play or play-work, the child as an imitator, the child as a creator, the child as a discoverer, the child as a competitor, and also the category of the child as a pupil. And the world presented in the selected works exemplifies the specified categories, among which the category of the child – imitator seems to dominate, because the child community imitates everything, usually according to child-becoming-adult scenarios. However, in the majority of the discussed texts, the category of the child is of a mixed nature, the child – literary character appears collectively and simultaneously in all of the roles.

The poems referred to in the article are poetic images of childlike behaviour created by adult authors impersonating the child's imagination. Therefore, the axiology of an intermediary reader for the little recipient may not always be unambiguous. Thus, I express the interpretative theses with some level of modality, i.e. with regard to the degree of definition (certainty) with which the given judgment is proclaimed.