

(Przed)szkolne spotkania z lekturą



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2015



(Przed)szkolne spotkania z lekturą



NR 3347

(Przed)szkolne spotkania z lekturą

Redakcja naukowa
Bernadeta Niesporek-Szamburska
Małgorzata Wójcik-Dudek
przy współpracy
Aleksandry Zok-Smoły

Redaktor serii: Dydaktyka Języka i Literatury Polskiej
Ewa Jaskółowa

Recenzent
Małgorzata Latoch-Zielińska

Spis treści

Wstęp	9
-----------------	---

Od przedszkolaka do czytelnika

<i>Ryszard Waksmund</i> : Kanon i reszta. O pierwszych powojennych antologiach literatury dla dzieci	15
<i>Grażyna Lewandowicz-Nosal</i> : „Dekalog dobieracza”, czyli jak dobierać książkę dla dzieci. O spisach i poradnikach lekturowych	29
<i>Alicja Ungeheuer-Gołąb</i> : Małe dziecko i literatura, czyli o tym, jak cała Polska czyta dzieciom nie wiadomo co	41
<i>Jerzy Kaniewski</i> : Zrozumieć tekst czy zrozumieć siebie i świat? O narracyjnej koncepcji lektury w szkole podstawowej	53
<i>Iwona Morawska</i> : <i>Czym skorupka za młodu nasiąknie...</i> , czyli o roli „wczesnych” doświadczeń lekturowych	67
<i>Małgorzata Wójcik-Dudek</i> : Dzieci i książki w Bibliotece Shoah	81
<i>Aleksandra Zok-Smoła</i> : <i>Wielka księga. Czytam sobie</i> . O języku tekstów dla debiutujących czytelników	97

Szkoła czytania

<i>Katarína Dudová</i> : Šlabikár ako „vstupná brána“ do sveta výchovy i vzdelávania dieťaťa. Východiskové didaktické metódy a zásady — 1	111
<i>Renáta Hlavatá</i> : Šlabikár ako „vstupná brána“ do sveta výchovy i vzdelávania dieťaťa — 2	123
<i>Zofia Adamezykova</i> : Poezja w edukacji wczesnoszkolnej	135
<i>Bożena Olszewska</i> : <i>Oto Polska właśnie...</i> Wiersze o ojczyźnie w edukacji dziecka w wieku wczesnoszkolnym	147

<i>Krystyna Heska-Kwaśniewicz</i> : Książd Józef Tischner — propozycja nie tylko dla katechetów	163
<i>Marta Bolińska</i> : Werbalizacja czy (i) wizualizacja, czyli o znaczeniu lektury w świetle nowej podstawy programowej	179
<i>Paweł Sporek</i> : Gdy trzeba szybko dorastać... <i>Most do Terabithii</i> Katherine Paterson w szkole podstawowej	193
<i>Katarzyna Kotaba</i> : Odbicie rzeczywistości stanu wojennego. Z lekcji historii na karty <i>Władcy Lewawu</i> Doroty Terakowskiej	207
<i>Agnieszka Sochał</i> : Segregacja rasowa, deportacja, Holocaust, <i>Anschluss</i> jako tematy literatury dla dzieci i młodzieży	219
<i>Katarzyna Grudzińska</i> : Dydaktyczny aspekt elementów ekfrastycznych w wybranych powieściach Małgorzaty Musierowicz	231

(Nie)baśniowe światy

<i>Alicja Baluch</i> : O wychowaniu dla literatury i nauce lektury (na podstawie baśni o Czerwonym Kapturku)	247
<i>Krystyna Zabawa</i> : Polska arcybaśń w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej. Jak ocalić dla dzieci XXI wieku baśń <i>O krasnoludkach i sierotce Marysi</i> Marii Konopnickiej?	267
<i>Katarzyna Slany</i> : Sen i fantazmat na przykładzie <i>Alicji w Krainie Czarów</i> Lewisa Carrolla	279
<i>Anna Czabanowska-Wróbel</i> : Książki dla dzieci i dorosłych. Przypadek Doroty Masłowskiej	293
<i>Marta Rusek</i> : W poszukiwaniu baśni o współczesności — <i>Wroniec</i> Jacka Dukaja i <i>Jak zostałam wiedźmą</i> Doroty Masłowskiej	303
<i>Iwona Gralewicz-Wolny</i> : „Tę książkę wymyślił pies”. <i>Ferdynand Wspomniały</i> Ludwika Jerzego Kerna jako lektura ekokrytyczna	315
<i>Beata Mytych-Forajter</i> : <i>Doktor Dolittle i jego zwierzęta</i> — lektura ekokrytyczna	325
<i>Anita Wolanin</i> : Literatura <i>fantasy</i> a kanon lektur szkolnych	335
<i>Lidia Urbańczyk, Olaf Pajęczkowski</i> : Między grozą a komizmem. Potwór bohaterem opowieści dla dzieci	349

Półka z książkami

<i>Zofia Budrewicz</i> : Zofii Żurakowskiej włóczęga „po świecie jasnym” (<i>Pójdziemy w świat</i>)	365
<i>Jolanta Ługowska</i> : Jak i z czego zrobione są opowieści o Elfie Marcina Pałasza	381
<i>Anna Nosek</i> : Problemy i potrzeby dzieci w twórczości Małgorzaty Szyszko-Kondej	395

<i>Wanda Matras-Mastalerz</i> : Odpowiedź literatury na współczesne zagrożenia bezpieczeństwa i zdrowia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym	407
<i>Ilona Witkowska</i> : <i>Bardzo żeśmy się zdziwili</i> – stylizacja na potoczność w polskim przekładzie cyklu opowiadań o przygodach Mikołajka . . .	423
<i>Bernadeta Niesporek-Szamburska</i> : <i>Jak przeklinać...</i> , czyli o emocjach w literaturze dla dzieci	439
<i>Lucyna Sadzikowska</i> : Nowe propozycje lekturowe. Powieść detektywistyczna w szkole podstawowej – o wybranych książkach słów kilka...	451
<i>Dorota Michułka</i> : Lenin dla maluczkich	461
<i>Diana Jagodzińska</i> : Szerzenie świadomości prawnej wśród najmłodszych na podstawie książki <i>Dzieciom wyjawię, co piszczy... w prawie</i> Krystyny Sapięhy	477

(Nie) tylko słowo

<i>Beata Gromadzka</i> : Między logosferą, ikonosferą a audiosferą. Franciszki i Stefana Themersonów fenomen twórczości dla dzieci	491
<i>Ewa Ogłóża</i> : O kilku dawnych (z lat 60.) książkach z ilustracjami Józefa Wilkonia	505
<i>Oliwia Brzeźniak</i> : Postmodernizm w literaturze dla najmłodszych – książki autorstwa Hervé Tulleta	519
<i>Anna Podemska-Kałuża</i> : Klasyczna baśń w perspektywie edukacji wielozmysłowej. Film z audiodeskrypcją jako nowa propozycja lektury <i>Lnu</i> Hansa Christiana Andersena	529
<i>Marta Woszczak</i> : Gzas się zatrzymał? Lektury zagubione między XX a XXI wiekiem	541
<i>Małgorzata Pietrzak</i> : Przydatność lektury (przed)szkolnej w budowaniu fonicznej wrażliwości czytelnika i słuchacza. Problemy bibliotekarzy . . .	553
Noty o Autorach	563

Wstęp

Twierdzenie, że świat jest tekstem do przeczytania, stanowi obrazową, choć już nieco wyeksploatowaną metaforę. Jednak w kontekście edukacji humanistycznej nadal pozostaje ona idealistycznym założeniem, miejmy nadzieję, że skutecznie realizowanym w wyniku wprowadzenia reformy podstawy programowej czy przyjęcia nowej formuły matury. To oczywiste, że czytanie zostało poddane różnorodnym procedurom wypracowanym przez instytucje systemu, nazywanego edukacją. Takie instytucjonalne, bo szkolne i egzaminacyjne, czytanie może zarówno stanowić zagrożenie wolności lektury, jak i dawać szansę czytelnikowi na zdobycie języka pozwalającego na dotarcie do przestrzeni dotychczas nie tylko nieznanych, ale nawet niepomysłanych. Aby jednak wyzwolić w czytelniku potrzebę podróży w lekturze i z lekturą, należy najpierw zadbać o atrakcyjność pierwszych spotkań dziecka z książką, podczas których tak łatwo przecież o zniechęcenie, znudzenie czy wręcz strach. A literatura, jeśli w ogóle powinna onieśmielać, to wyłącznie swoim pięknem. Dlatego tak szczególnie istotny wydaje się dobór tekstów uwzględniający potrzeby młodych odbiorców. Zawartość księgozbioru niedorosłego czytelnika gromadzonego przecież dzięki zgodzie rodzica, opiekuna czy nauczyciela stanowi najlepszy sprawdzian z demokracji czytania: w jakim stopniu młody człowiek decyduje o tytułach w swojej biblioteczce czy o książkach wypożyczanych z biblioteki, a w jakim ten wybór jest podyktowany sentymentem, gustem czy w końcu przyzwyczajeniami dorosłych.

Wydaje się, że wszystkie te ledwie naszkicowane tu zagadnienia doczekały się szerszego ujęcia w niniejszej publikacji. Autorzy tekstów, znawcy literatury dla dzieci i młodzieży, krytycy literaccy, dydaktycy, pedagodzy, bibliotekoznawcy i nauczyciele podjęli próbę rozpisania na różnorodne głosy niesłychanie pojemnego hasła — *(Przed)szkolne spotkania*

z lekturą. Taka polifoniczność jest rezultatem rozmaitych podejść, żeby nie powiedzieć: „czytań”, frazy zaproponowanej przez redaktorki tomu. I tak, przedrostek „przed-” prowokował do przyjęcia perspektywy pedagogicznej, tej związanej z wychowaniem przedszkolnym i wczesnoszkolnym, często również pogłębionej refleksją terapeutyczną. Wokół kolejnego elementu tytułu — „szkolne” — oscylowały przede wszystkim wypowiedzi dydaktyków, zarówno te nie do przecenienia z punktu widzenia szkolnej praktyki, bo proponujące rozwiązania metodyczne, dotyczące konkretnych tekstów literackich, jak i te, mające ambicje stworzenia szkicu historii recepcji lektury obecnej lub już nieobecnej w obowiązującym kanonie szkolnym. Szczególnie pojemny okazał się ostatni człon hasła skłaniający badaczy do namysłu metodologicznego wspierającego interpretacje „tradycyjnych” i „ponowoczesnych” tekstów pisanych z myślą o młodych odbiorcach oraz do interdyscyplinarnej refleksji sytuującej czytanie na pograniczu epistemologii, ontologii i aksjologii.

Taka różnorodność ujęć wymusiła na redaktorkach tomu konieczność pewnych uproszczeń, szczególnie tych o charakterze kompozycyjnym, które, miejmy nadzieję, tylko pomogą czytelnikowi orientować się w dość obszernej publikacji. Tom otwiera część zatytułowana *Od przedszkolaka do czytelnika*, w której pomieszczono teksty dotyczące zagadnień związanych z istnieniem lub nieistnieniem kanonu literatury dla dzieci i młodzieży oraz z różnymi sposobami jego tworzenia. W drugiej części zatytułowanej *Szkoła czytania* znalazły się teksty o charakterze dydaktycznym, a więc takie, których autorzy dokonują ważnych ustaleń dotyczących kształcenia umiejętności interpretacji tekstów literackich, oraz artykuły zawierające konkretne propozycje lekcji literacko-kulturowych. Natomiast teksty wchodzące w skład trzeciej części, noszącej tytuł *(Nie) baśniowe światy*, interpretacyjnie i metodologicznie, ale przede wszystkim niezwykle interesująco eksplorują zarówno tradycyjne, jak i ponowoczesne baśnie. Teksty składające się na *Półkę z książkami* — kolejną część publikacji — zawierają propozycje nowych interpretacji tradycyjnych tekstów literackich dla dzieci oraz przekonują do włączenia do dziecięcych bibliotek tych księgarskich nowości, które w nietuzinkowy sposób podejmują tematy wcale nie literackie, lecz związane na przykład z edukacją prawną. W części zatytułowanej *(Nie) tylko słowo* znalazły swe miejsce artykuły podejmujące problematykę polisensoryczności książki dla dzieci, której, według idealistycznych założeń, ilustracyjne i foniczne aspekty powinny wraz z tekstem tworzyć interesującą oraz inspirującą całość.

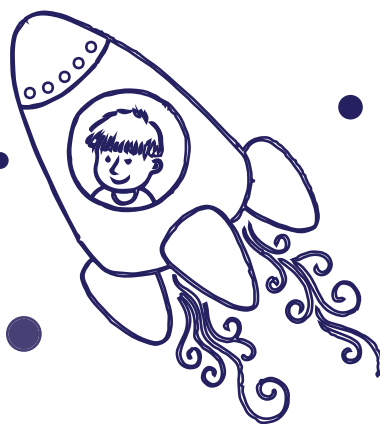
Publikacja jest pokłosiem kolejnego spotkania badaczy literatury dla dzieci i młodzieży z ośrodków uniwersyteckich z całej Polski, jak również z zagranicy. Tytuły wcześniejszych katowickich tomów, powstałych jako rezultat przemyśleń i refleksji badaczy: *Dziecko — język — tekst*, *Nowe*

opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci w kręgach oddziaływań czy Wyczytać świat. Międzykulturowość literatury dla dzieci i młodzieży, niezwykle precyzyjnie określiły obszar zainteresowań naukowych w odniesieniu do „literatury czwartej”, którego niekwestionowanym centrum jest odbiór tekstów. Być może wnikliwy ogląd tego zjawiska, nieograniczający się jedynie do literackiej przestrzeni czytania, ale otwierający się również na jego „rewers”, czyli pisanie czy opisywanie, w jakimś stopniu wpłynie na uchwycenie momentu przeradzania się, posłużmy się metaforą Paula de Mana, „czytu” w „pis”, a czytelnika w twórcę tekstów.

Mamy nadzieję, że katowicka publikacja będzie miała w tych ustaleniach swój skromny udział.

Redaktorki

Od przedszkolaka do czytelnika



Ryszard Waksmund

Kanon i reszta

O pierwszych powojennych antologiach literatury dla dzieci

Kilkanaście lat temu Joanna Papuzińska przedstawiła ideę Księgi Domowej, jako zbioru utworów służących inicjacji czytelniczej dziecka, czyniąc rodzica animatorem aktu lektury, dopóki ono samo nie stanie się samodzielnym czytelnikiem i nie zacznie kształtować własnego indywidualnego zestawu ulubionych utworów, do których chętnie powróci w latach dorosłych i które z kolei będzie podsuwać własnym dzieciom. Chodzi jednak o to, by mieszczące się w tej formule teksty „zachowały walor trwałości i współczesności”¹. Taką funkcję mogą spełniać, jej zdaniem, niektóre antologie wydane u nas w latach 90. XX wieku, a nawet w okresie PRL-u, jeżeli nie zostały pomyślane jako narzędzie edukacji przyszłych pedagogów czy literaturoznawców. Mnie jednak, jako historyka literatury dziecięcej, interesuje ten drugi przypadek, gdyż wiąże się z instytucjonalnym usankcjonowaniem zbioru tekstów jako kanonu bądź też wytyczającego drogi rozwojowe piśmiennictwa dla niedorosłych, bądź też mającego pełnić funkcję pedagogicznego instrumentarium. W takim wypadku w grę wchodzi nie tylko dobór odpowiednich tekstów, ale i ukierunkowane na profesjonalnego pedagoga, stosowne do dokonanego wyboru, wprowadzenie o charakterze literaturoznawczym lub metodycznym. Musi jednak zaistnieć nie tylko określona po temu potrzeba, ale i pewna obfitość materiału, gwarantująca realizację takiego przedsięwzięcia.

¹ J. PAPUZIŃSKA: *Księgi pierwsze. Antologie dla dzieci*. W: *Książka i biblioteka w środowisku edukacyjnym*. Red. E.B. ZYBERT. Warszawa 2002, s. 106.

Celem niniejszego opracowania jest próba analizy porównawczej pierwszych powojennych antologii dla dzieci i analogicznych wydawnictw międzywojennych, a nawet XIX- i XVIII-wiecznych. Uważamy je bowiem nie tylko za narzędzie dydaktyczne, ale również za wyraz promowania i kanonizowania pewnych autorów i utworów, uznanych za wartościowe czy to z wychowawczego, czy też estetycznego punktu widzenia. Ghodzi mi więc nie tylko o nakreślenie genezy tego zjawiska w Polsce, lecz także prześledzenie procesu kształtowania się kanonu literatury dla najmłodszych, w którym to procesie właśnie antologie jako zbiory tekstów odpowiednio wyselekcjonowanych i uszeregowanych kompozycyjnie odgrywają istotną rolę. Rodzi się bowiem pytanie, czy kolejne zbiory tego typu stanowią kumulację doświadczeń minionych pokoleń, czy też otwierają nowe horyzonty, usuwając w cień dorobek poprzedników. Jest to z pewnością zagadnienie na odrębną monografię książkową, pragniemy jednak skupić się na wybranych przykładach.

Jak wiadomo, beletrystyka dla dzieci i młodzieży jest wynalazkiem dopiero XVIII wieku. Namiastką współczesnych antologii stawały się w owej epoce kompilowane przez pedagogów zbiorki apoftegmatów, sentencji, okrucichów poezji i prozy, zaczerpniętych z autorów klasycznych. Najwcześniejszą pozycją tego rodzaju był przygotowany przez lektora gimnazjum toruńskiego Jana Jakuba Dzwonkowskiego *Wyborny zbiorek historyjek, bajeczek, rozmówek, medytacji i innych rzeczy roztropnych do pocztowej rozrywki i nauki służących* z 1757 roku. W zbiorce tym znalazły się m.in. *Annotacje Epiktetowe, Medytacje Cyceronowe* oraz fragmenty poetyckie z dzieł Jana Kochanowskiego². Warto dodać, że tego samego roku Madame Leprince de Beaumont stworzyła pierwszy autorski magazyn dla dzieci („Le Magasin des Enfants”). Z kolei wydany w Warszawie w 1794 roku zbiorek rozmaitości nosił tytuł: *Bukiet dla matek i dzieci albo wdzięki dzieciństwa i rozkosze macierzyńskiej miłości*.

Nie od rzeczy będzie dodać, że po grecku *anthologia* to zbiór kwiatów, natomiast w znaczeniu edytorskim zbiór utworów różnych autorów³. Za jedną z odmian antologii uchodzi *florilegium* (z łac. *bukiet*), stworzone po raz pierwszy przez Jana ze Stoboi (VI wiek), a „zawierające zbiór sentencji moralnych”⁴. W sytuacji gdy wypadki dziejowe odciągały ojców od domów, matki przejmowały role domowych pedagogów i same chwyciły za pióro lub układały bukiety lektur z tego, co czytali dorośli, a co

² Zob. R. WAKSMUND: *Poszukujący synkretyzm*. W: IDEM: *Nie tylko Robinson, czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1987.

³ Zob. W. KOPALIŃSKI: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 1967, s. 58.

⁴ *Słownik terminów literackich*. Red. M. GŁOWIŃSKI, T. KOSTKIEWICZOWA, A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, J. SŁAWIŃSKI. Wrocław 1976, s. 127.

można było drogą selekcji przekierować do pokoju dziecinnego. Tak postępowała jeszcze w latach 20. XIX wieku nasza Klementyna z Tańskich Hoffmanowa, zamieszczając w „Rozrywkach dla Dzieci” dział wypisów pod nazwą *Wyjątki do ukształcenia serca i stylu* – z fragmentami dzieł Górnickiego, Orzechowskiego, Modrzewskiego, Reja, Klonowica i innych. „Dobór fragmentów wskazuje – twierdziła Izabela Kaniowska-Lewańska – że Tańskiej przede wszystkim chodziło o cele wychowawcze, o kształtowanie obywatelskiego poczucia u młodzieży”⁵. Wzorem dla Hoffmanowej mogło być w tym względzie pochodzące z 1805 roku wydawnictwo warszawskich pijarów *Biblioteka dziecinną, dzieło dla rozrywki młodego umysłu, prostowania serca do cnoty, odrażania od występków, z pisa-rzów dawnych i tegoczesnych zebrane, prozą i wierszem z francuskiego przełożone*. Partie będące przedrukiem fragmentów *Żywota człowieka poczciwego* Reja nazywała Tańska *Wiązaniem Polki*.

Termin *biblioteka* kojarzył się z *magazynem*, podczas gdy *wiązanie* z bukietem kwiatów wręczanych solenizantowi, ale *wiązanie* znaczyło także „prezent”. Do tego podwójnego znaczenia będą nawiązywać w Polsce w drugiej połowie XIX wieku liczne wydawnictwa dla niedorośliwych⁶. Jeszcze w latach 1933–1934 ukazała się czterozeszytowa publikacja Kubika i Julii Szczypaczkiewicz pt. *Wiązanka. Zbiór deklamacji dla chrześcijańskiej młodzieży*, ale wnosić należy, że służyć miała nie radości czytania, lecz popisom szkolnym, podobnie jak przygotowana parę lat później przez Ludwika Stolarzowicza *Antologia 120 poetów. Wiersze na obchody i uroczystości szkolne* (1938).

Nurt tekstów szkolnych stanowiący mieszankę tekstów, należąc do literatury dla dzieci oraz zaczerpniętych z klasyki narodowej, manifesto-wać się miał także w wydawnictwach podręcznikowych i kryptopodręcznikowych na prawach wypisów bądź czytanek, traktujących wybrane utwory wyłącznie instrumentalnie, nierzadko przykrawając ich rozmiary do zadań dydaktycznych. Ale pod koniec XIX wieku pole wyboru posze-rzyło się niepomierne, zarówno w zakresie beletrystyki dla dorosłych, jak i dla dzieci – w tym drugim wypadku głównie za sprawą Stanisława Jachowicza, którego moralizatorskie bajki i powiastki stały się wzorem

⁵ I. KANIOWSKA-LEWAŃSKA: *Twórczość dla dzieci i młodzieży Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*. Opole 1964, s. 131.

⁶ Wymienić tu można: Jana Nepomucena Gątkowskiego *Bukiet, czyli zbiór powia-stek dla dobrych dzieci* (1841), Józefa Chociszewskiego *Bukiet powinszowań dla dzieci i młodzieży, zawierający powinszowania na Boże Narodzenie, na Nowy Rok, na imie-niny, urodziny itd., z dodatkiem listów prozą* (1882), *Bukieciok. Podarek dla dobrych dzieci. Obrazki kolorowe z tekstem Klemensa Junoszy oraz wierszyki zebrane różnych autorów* (wyd. 2. – 1886), *Wianuszek z obrazków. Książeczka dla dzieci z obrazkami* (1868), *Wiązanka. Książka zbiorowa dla młodzieży* (1870), *Bukiet najpiękniejszych i najciekawszych powieści i bajek* (1902).

twórczości dla najmłodszych, zanim Maria Konopnicka nie przełamała Jachowiczowskiego szablonu, przeciwstawiając literaturze biedermeieru folklor i liryczne obrazki z życia dziecka wiejskiego. Nic zatem dziwnego, że te dwa nazwiska przewijają się jak refren w kompozycji pierwszej u nas, jak się wydaje, antologii dla dzieci opracowanej w dobie pozytywizmu przez Henryka Wernica *Wybór bajeczek i wierszyków od lat 4 do 8. Z najlepszych autorów zebrany*. Była to antologia poetycka, zawierająca utwory zarówno anonimowe, jak i autorskie, także zagadki wierszowane — antologia do użytku domowego, rodzicielskiego, nastawiona na ściśle wychowawczy cel:

Albowiem jeśli wierszyk ma przynieść istotny pożytek, powinien się stosować do wieku i wydarzenia z życia dziecięcego. Gdyby np. dziecko stale wykraczało przeciwko pewnemu przepisowi, wtedy wierszyk ośmieszający główną jego wadę może wpłynąć na nie bardzo skutecznie. Nie należy przytaczać wierszyka zaraz po przekroczeniu, lecz po pewnym czasie; a na zakończenie spytać jakby od niechcenia, czy dziecko nie zna kogo, posiadającego tę samą wadę?⁷.

Otwiera ten wybór anonimowy liryk *Modlitwa dziecka (Do Ciebie, Boże, rączki podnoszę...)*, a w dalszej kolejności idą na przemian wierszyki Jachowicza (m.in. *Andzia, Kotek kulawy, Brat starszy i młodszy, Od kogo wszystko, Chory kotek, Chłopczyk ukarany*), Marii Konopnickiej (*Pranie, Co słonko widziało, Co dzieci widziały w drodze, Gra w lisa, Piosnka o wilczku*), a ponadto m.in.: Ignacego Krasickiego (*Dzieci i żaby*), Teofila Nowosielskiego (*Józio na stole, Cepy, Ptaszek*), Ludwika Niemojowskiego (*Konik polny i mrówka*), Jana Chęcińskiego (*Jak się Tadzio myje, Szkoła*), Teofila Lenartowicza (*Gołąbki dziewczęcia*), Heleny Bojarskiej (*Co wpierw?, Panienczka, Myju, myju...*), Artura Oppmana (*Piosnka przy grze w piłkę, Piosnka przy budowaniu domku*), Klemensa Junoszy (*Na polu*), W(andy?) Chojeckiej (*Ustępstwo*), Chmielewskiego (*Figle Kazia*). Głośna lektura dorosłego pośrednika miała ponadto stanowić dla dziecka zachętę do pamięciowego opanowania utworu, przy czym, jak sugerował twórca antologii: „Przystępując do uczenia wierszyków, należy przede wszystkim treść ich opowiedzieć własnymi słowy, o ile możliwości z życiem, przystępnie, treściwie a krótko”⁸. Zbiorek ten zilustrowany został aż 60 obrazkami.

⁷ H. WERNIC: *Kilka słów o celu i znaczeniu wierszyków*. W: *Wybór wierszyków dla dzieci od lat 4 do 8*. Warszawa 1894, s. 3—4.

⁸ *Ibidem*, s. 4.

Nie ulega wątpliwości, że swym zbiorkiem zapoczątkował Wernic, kierujący swe prace głównie „do wychowawców domowych i rodziców”⁹, proces kształtowania się kanonu poetyckiego dla dzieci, jeśli wcześniej nie brały w tym udziału periodyki dziecięce, przedrukowujące te same utwory, jak również galicyjska szkoła, co wymagałoby osobnego zbadania¹⁰. Kiedy na początku XX wieku ukazuje się w Warszawie opracowana przez wywodzące się z tego samego pokolenia luminarzy pedagogiki Jadwigę Chrząszczewską i Jadwigę Warnkową *Moja pierwsza książeczka. Wierszyki, powiastki i opowiadania różnej treści* (1903), znajdują w niej swoje miejsce wierszowane utwory Jachowicza (*Pory roku, Kasza tatarczana*), Lenartowicza (*Lato*), Or-Ota (*Lis i kurka*), Niemojowskiego (*Głosy zwierząt, Skarga*) oraz Bojarskiej (*Jaskółka, Janeczka*). Nie ma tu nazwiska Konopnickiej, ale należne jej miejsce przywróci Efka — zakryptonimowany twórca wydanego w Piotrogradzie w 1917 roku zbiorku *Powiastki, wierszyki i bajeczki dla małych dzieci, z różnych autorów*. Tu zaś, obok znanych nam z wcześniejszych antologii nazwisk, pojawiają się nowe, a mianowicie: Cecylia Niewiadomska, Maria Weryho, Aleksander Fredro (*Koguty*), Michał Bałucki (*Góra!*), Maria Buyno-Arctowa (*Mały Tom* — adaptacja *Opowieści wigilijnej* Dickensa), Julian Ursyn Niemcewicz (*Piast*) oraz Edmund de Amicis (*Śnieżka*) i Rudyard Kipling (*Jak powstał garb wielbłąda*). Do głosu dochodzi baśń reprezentowana przez wierszowane opowiadanie Or-Ota *Stoliczku, nakryj się*. Widać tu próbę wprowadzenia nazwisk z kręgu polskiego i europejskiego modernizmu obok przedstawicieli nurtu tradycjonalistycznego, jak Niemcewicz, Fredro, Jachowicz. Otwierający antologię liryk Lenartowicza *Kochajmy się* ma zapewne stanowić, zamiast autorskiego wstępu, program moralny dla Polaków zaskoczonych w stolicy Rosji przez rewolucję bolszewicką.

Dwudziestolecie międzywojenne, stwarzając instytucjonalne ramy dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a co za tym idzie — wydawnictwo podręcznikowych i czasopiśmienniczych, antologie tekstów dla dzieci i domu zepchnęło na margines. Miejsce matki jako pośrednika lektury miała zastąpić profesjonalna, po pedagogicznym kursie wychowawczynie

⁹ W. BOBROWSKA-NOWAK: *Historia wychowania przedszkolnego*. Warszawa 1978, s. 193.

¹⁰ Zob. M. INGLÓT: *Gatunki i rodzaje literackie w galicyjskich podręcznikach do nauczania języka polskiego w szkołach elementarnych i niższych klasach gimnazjalnych (Galicja doby autonomicznej)*. W: *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*. Red. M. INGLÓT. Wrocław 1983, s. 53. Wśród 39 autorów, których teksty wykorzystywano jako czytanki szkolne, znaleźli się między innymi: Stanisław Jachowicz (na 3. miejscu po Adamie Mickiewiczu i Wincentym Polu), Teofil Lenartowicz (miejsce 5.), Maria Konopnicka (6.), Klementyna z Tańskich Hoffmanowa (16.) i Władysław Bełza (28.).

zatrudniona w szkole czy ochronce. To z myślą o niej Maria Jaworska, znana w okresie międzywojnia z kształcenia i nadzorowania pedagogów, przygotowała trzyczęściową antologię pt. *W Królestwie Dzieci* (1923). Część pierwsza tego kompendium zawierała gry i zabawy, druga — wybór wierszy, a trzecia — wybór baśni. W przypadku poezji obok Jachowicza, Konopnickiej i Bełzy, obok młodopolskich pisarzy dla dzieci, jak Bronisława Ostrowska, Zofia Rogoszówna, Aleksander Szczęsny, Juliusz German, znaleźli się także klasycy poezji dorosłej: Adam Asnyk (*Ranek w maju*), Jan Kasprówicz (*Wiosna*), Leopold Staff (*Deszcz majowy*), a nawet Kazimierz Wierzyński (*W lesie. Ballada*). Układ antologii miał kształtować zainteresowania i możliwości percepcyjne małoletnich odbiorców, co wynikało zapewne z osobistych doświadczeń zawodowych autorki:

Oczywiście treść wiersza winna być dla dziecka zajmująca. Dzieci małe lubią historie o zwierzętach („Sroczka” Br. Ostrowskiej, „Gzapla, ryby i rak” Krasickiego), opowiadania o lalkach („Zła matka” Ostrowskiej), o zaginionych dzieciach („W lesie” Wierzyńskiego). Dzieciom nieco starszym podobają się opisy czynów niezwykłych („Krakowiaczek Skuba” Or-Ota), opowieści o bohaterach (porównaj wiersz B. Sadowskiej „Opowiadanie mamy” [o Kościuszcze — R.W.] i M. Konopnickiej „Najpiękniejsza bajka” [o Piaście — R.W.]). Wszystkim dzieciom bez wyjątku przypadają do gustu wierszyki żartobliwe („Była babuleńka”, „Piosnka o wilczku”), toteż jak najczęściej wprowadzać trzeba do ochron utwory wesołe, pełne pogody i humoru. Unikać należy długich, płaczkliwych legend i sentymentalnych poezji lirycznych. I wiersze przeładowane długimi morałami są bezcelowe. (...) Wierszyków nieudolnych, pisanych językiem pospolitym, o rymach ubogich i rytmie kulawym, nie warto wcale uczyć, chociażby zawierały myśl najpocziwszą. (...) Dzieci uczą się z nadzwyczajną łatwością wierszy o rytmie dobitnym („Piosnka w kuźni” Konopnickiej), o charakterze śpiewu („Zielone Świątki”) albo skocznym („Strój Krakowiaka”). Najłatwiej spamiętać dziecku utwór w formie krótkich zwrotek, natomiast wiersz 13-zgłoskowy, jednostajny, jest dla niego nużący i trudny. Lubią dzieci niezmiernie dialogi („Rozmowa z boćkiem” Or-Ota) oraz takie poezje, w których stale powtarza się jakiś refren („Rozmowa z gołąbką” Lenartowicza)¹¹.

¹¹ M. JAWORSKA: *W Królestwie Dzieci*. Cz. 2: *Wybór wierszy dla dzieci młodszych i starszych, poprzedzony wstępem metodycznym*. Poznań 1921, s. 6–7.

Warto dodać, że całość materiału poetyckiego została podzielona na sześć działów: I. *Mały świątek*; II. *Bajki* (apologi); III. *Na wsi*; IV. *Piękna nasza Polska cała*; V. *Kto ty jesteś – Polak mały!*; VI. *Do Boga*.

Na uwagę zasługuje zwłaszcza część trzecia antologicznego cyklu, obejmująca utwory baśniowe, zarówno z kanonu europejskiego: Charles'a Perraulta *Kot w butach*, Hansa Christiana Andersena *Ołowiany żołnierz*, braci Grimm *Baśń o dziewczynce o srebrnych gwiazdach*, jak i polskiego: Józefa Ignacego Kraszewskiego *Kwiat paproci*, Jana Kasprowicza *Ucieczka*, Elizy Orzeszkowej *O rycerzu miłującym*, Kornela Makuszyńskiego *Krawiec Niteczka*. We wstępie wskazuje autorka inne, nie mniej znakomite utwory, jak *Dziadek do Orzechów*, *Pierścień i róża*, *Zazulka*, *Cudowna podróż*, *Przygody Piotrusia Pana*, *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*, które stać się miały klasyką dwudziestowiecznej literatury dziecięcej – w przeciwieństwie do wymienionych jedynie we wstępie tytułów: *O królowie na drewnianych nóżkach* Władysława Bełzy, *Legandy o białym orle* Edwarda Słońskiego, *Dziesięciu rycerzy* Antoniego Gawińskiego czy zamieszczonych w antologii *Cieni* Marii Stattler-Jędrzejewiczowej. Zdaniem Jaworskiej:

Szkodliwe są bardzo baśnie opowiadające o rzeczach strasznych, widmach, upiorach, zabójstwach. Działają one ujemnie przede wszystkim na usposobienie nerwowe i nie powinny mieć przystępu do pokoju dziecka¹².

Nie przypuszczała ona jednak, że II wojna światowa stworzy polskim dzieciom piekło znacznie przewyższające grozę emanującą z ludowych czy literackich horrorów.

W roku 1946, a więc w kilka miesięcy po wojnie, ukazuje się opracowana przez Irenę Skowronkównę *Antologia polskiej literatury dziecięcej*, skierowana do nauczycieli i wychowawców 40-letnia podówczas Skowronkówna była absolwentką warszawskiej psychologii w stopniu doktora i miała bogaty dorobek pedagogiczny związany z pracą oświatową w stolicy, a w pierwszych latach powojennych „prowadziła kursy dla kierowniczek świetlic dziecięcych i opiekunek dzieci w dziecińcach”¹³. Opracowana przez nią antologia miała, jak deklarowała autorka we wstępie, „zorientować wychowawców przynajmniej częściowo, w dorobku polskiej literatury dziecięcej, zapoznać z indywidualnościami poszczególnych autorów, pomóc w celowym doborze książek do tworzących się bibliotek

¹² M. JAWORSKA: *W Królestwie Dzieci. Cz. 3: Baśń. Przykłady opatrzone objaśnieniami*. Warszawa 1923, s. 8.

¹³ S. FRYGIE: *Współczesna nauka o literaturze dla dzieci i młodzieży i jej przedstawiciele*. Piotrków Trybunalski 1996, s. 248.

dziecięcych”¹⁴. Docelowym adresatem tekstów beletrystycznych miały być dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym (7–10-letnie), ale układ antologii odzwierciedlał jednocześnie drogi rozwoju piśmiennictwa dla najmłodszych XIX i XX wieku — od Jachowicza do Brzechwy. Co więcej, każdemu z zaprezentowanych w niej autorów poświęciła Skowronkówna niedużą syntetyczną charakterystykę, uwzględniającą zarówno mocne, jak i słabe strony twórczości. Autorów dziewiętnastowiecznych reprezentowali: Stanisław Jachowicz i Maria Konopnicka, młodopolskich — Artur Oppman, Zofia Rogoszcówna i Bronisława Ostrowska, natomiast dwudziestolecie międzywojenne — Julian Ejsmond, Kornel Makuszyński, Janina Porazińska, Ewa Szelburg-Zarembina, Hanna Mortkowiczówna, Antoni Bogusławski, Maria Dynowska, Stefania Szuchowa, Kazimierz Konarski, Lucyna Krzemieniecka, Hanna Januszewska, Jan Grabowski, Maria Kownacka, Julia Duszyńska, Janina Gillowa, Janina Broniewska, Stefan Themerson, Edward Szymański, Julian Tuwim i Jan Brzechwa. W historycznoliterackim wstępie znalazły się ponadto wzmianki m.in. o Klementynie Hoffmanowej, Zofii Urbanowskiej, Marii Weryho, Marii Buyno-Arctowej, Benedykcie Hertzu. W Jachowiczu pociągał autorkę antologii „staroświecki urok”, nie zaś anachroniczny program wychowawczy, Konopnicką ceniła za lirykę opisową związaną z życiem wsi, raziała natomiast Skowronkównę „monotonia zwrotek i brak rytmu” oraz tendencja do tłumienia wad dzieci z zamożnych rodzin. Ejsmondowi wytykała atmosferę otaczającą rozpieszczane dzieci, Porazińskiej — „w niektórych wypadkach zbyt trudny język”, Krzemienieckiej — nierówny poziom artystyczny, Makuszyńskiemu jako autorowi *Koziołka Matołka* oraz *Małpki Fiki-Miki* — brak wartości zarówno artystycznych, jak i wychowawczych, a Brzechwie, operującemu nonsensem, nieliczenie się z psychiką dziecka, niezdolnego, jej zdaniem, do myślenia abstrakcyjnego. Zgodnie z duchem czasu nie szczędziła za to pochwał autorom preferującym bohatera dziecięcego wywodzącego się ze społecznych nizin lub wkraczającego w życie szkoły, poznającego wartość pracy, koleżeństwa, porządku oraz zdolnego do przyjaźni ze zwierzętami. Znajdziemy tu, uważane do dziś za kanoniczne, utwory tej mary, co *Chory kotek*, *Stefek Burczymucha*, *Złota kaczka*, *Szewc Kopytko* i *Kaczor Kwak*, *Bajka iskierki*, *Bajka o gęsim jajku*, *raku Nieboraku*, *kaczce Kwaczce*, *kocie Mruczku* i *o psie Kruczku*, opowiadania z *Przygód krasnala Hałabały* i *Plastusiowego pamiętnika*, *Lokomotywę* i *Ptasie radio*, *Tańcowata igła z nitką* i *Na straganie*. Co charakterystyczne, wplata do tej bajkowej kolekcji także utwory patriotyczne, jak *Kochaj żołnierza* i *Krzyż „Virtuti”* Oppmana, oraz religijne: *Wieczorny pacierz* Konopnickiej. Znajdą tu także miejsce legendy Pora-

¹⁴ I. SKOWRONKÓWNA: *Antologia polskiej literatury dziecięcej*. Warszawa 1946.

zińskiej i Konarskiego, albowiem, jak zauważa: „Literatura nasza oddaliła się jakby od religii, choć nie stała się areligijna”¹⁵.

Mało kto przypuszczał, że antologia ta stanie się przedmiotem pierwszej powojennej batalii krytycznej. Początkowo nic na to nie wskazywało, albowiem na łamach „Odrodzenia” bardzo pochlebnie na jej temat wypowiedziała się Krystyna Kuliczowska, wpisując tę pozycję we „front walki o dobrą książkę dla dziecka”¹⁶. Głos nadszedł jednak ze strony „Kuźnicy”, organu lewicowej inteligencji. Recenzent podpisujący się kryptonimem *rdc.* nie pozostawił na tej książce suchej nitki, a swą recenzję zatytułował *Panna Gawronek*. Spór dotyczył doboru autorów, a więc kanonu literatury dziecięcej:

Trudno jest pojąć, dlaczego właśnie wprowadza panna Skowronek utwory Jachowicza i Konopnickiej, a pomija Krasickiego, Mickiewicza, Kraszewskiego, Fredrę, Dygasińskiego i wielu innych.

Z okresu dwudziestolecia międzywojennego zamieszcza utwory nieznanymi bliżej autorem: Dynowskiej, Duszyńskiej, Gillowej, Szuchowej, ale pomija tak wybitne pióra, jak Broniewskiego, Brzezińskiego, Iłakowiczównę, Korczaka, Górskiej, Świrszczyńskiej i wszystkich pisarzy powojennych. (...) Ale gwoździem tej pracy (oczywiście gwoździem do jej trumny) jest zamieszczenie w niej utworów Antoniego Bogusławskiego, tego samego, który podpisał ową sławetną enuncjację pisarzy emigracyjnych, aby nie drukować w kraju¹⁷.

Napastliwy ton recenzji nie spodobał się, podobnie jak drwina z nazwiska Skowronkówny, Stefanii Wortman. „Bardzo prosimy — pisała w »Nowinach Literackich« — o podanie nazwisk licznych nowych wybitnych pisarzy powojennych dla dzieci”¹⁸. Takie samo stanowisko zajęła na łamach „Kuźnicy” Wanda Grodzieńska w artykule *O uczciwy stosunek do spraw literatury dla dzieci*: „Mogłabym do wyżej wymienionych nazwisk dorzucić i wiele innych, np. Józefa Gzechowicza, Wincentego Burka, Stanisława Młodożeńca, Krystynę Artyniewicz i in.”. Ale Grodzieńska na tym nie poprzestała:

Kiedy przeczytałam ów napastliwy i niesmaczny paszkwil skłcony wyraźnie przez domorosłego krytyka, któremu prawdopo-

¹⁵ *Antologia literatury dziecięcej*. Oprac. I. SŁOŃSKA. Warszawa 1946, s. 19.

¹⁶ K. KULICZKOWSKA: *Antologia literatury dziecięcej*. „Odrodzenie” 1948, nr 4, s. 6.

¹⁷ „Kuźnica” 1948, nr 6, s. 12.

¹⁸ S. WORTMAN: *Literatura dziecięca i „Kuźnica”*. „Nowiny Literackie” 1948, nr 11, s. 13.

dobnie nie powiodły się pierwsze próby twórczości dla dzieci (...), przestałam się dziwić, że jego autor ukrywa się pod nic niemówiącymi literami *rdc*.¹⁹

Na reakcję nie trzeba było czekać długo, gdyż dwa numery później krytyk książki Skowronkówny ujawnił swą tożsamość. Był nim sam Jan Brzechwa, który swe kolejne wystąpienie zatytułował *Kij w mrowisku*. Warto więc przytoczyć najciekawsze fragmenty:

Nie jestem, jak chce Grodzieńska, odpalonym zawistnym literatem, który wyżywa się w paszkwilach. Przeciwnie — drukuję i wydaję dość dużo. Nie jest również paszkwilem to, co napisałem o *Antologii*. (...) Nie oszczędzano Przybosia, Nałkowskiej, Borejszy, Kruczkowskiego, Schillera. A nikt z tego powodu nie rozdzierał szat i nikt ich nie brał w obronę. (...). Ci, co tyle uwagi poświęcają zagadnieniom kultury dla mas, muszą pamiętać, że masy nie są abstrakcją, ale że składają się z ludzi, którzy przechodzą normalne fazy rozwoju, od wieku dziecięcego aż po wiek dojrzałości. (...) Od razu na wstępie muszę stwierdzić, że mamy wiele utalentowanych pisarek dla dzieci i wielu światłych pedagogów. (...) Chodzi raczej o te wszystkie ciotki, macochy, kumy i świekry literatury dziecięcej, o ten cały fraucymer kultury polskiej obarczony rozlicznymi kompleksami, legitymujący się prawami macierzyństwa, apodyktyczny, uzurpujący sobie nieomyślność w sprawach wychowania, niekompetentny i zaborczy, straszący dzieci po nocach.

Babiarnia ta potrafiła uwikłać niektóre pisarki z prawdziwego zdarzenia, potrafiła przekonać je o niezłomnych prawach klanu i narzucić im swoje wyobrażenia o prawach płci. (...) Zarzuciłem autorce *Antologii*, że pominęła całkowicie utwory takich pisarzy, jak Krasicki, Mickiewicz, Fredro, Dygasiński. W odpowiedzi na ten zarzut Grodzieńska stwierdza, iż (dzieci w wieku lat 7–10 — R.W.) nie zrozumiałyby tych utworów.

Ejże?! Czyżby aż tak źle było z naszymi pedagogami? Czyż naprawdę są pośród nich tacy, co sobie wyobrażają tak jak Grodzieńska, że dzieci środowisk robotniczych, chłopskich, a nawet drobnomieszczańskich (!) nie zrozumiałyby *Dziada i baby Kraszewskiego* czy takich utworów, jak *Osiotkowi w żłoby dano, Paweł i Gaweł, Małpa w kąpielu* — Fredry? Albo *Lis i kozieł Mickiewicza*? Albo historii o *Huku-Puku* Dygasińskiego? Albo wreszcie takich bajek Krasickiego, jak — powiedzmy — *Czapla*,

¹⁹ „Kuźnica” 1948, nr 9, s. 9.

ryba i rak, Dzieci i żaby, Ptaszek w klatce? Więc to są utwory wyłącznie dla przemądrzałych dzieci?²⁰.

Na tym na razie poprzestańmy, choć w sprawie antologii Skowronków-ny wypowiedzieli się na łamach prasy jeszcze Czesław Janczarski („Rzeczpospolita”) i H.W. („Tygodnik Powszechny”). Warto natomiast zwrócić uwagę na wydaną w tym samym roku nakładem Towarzystwa Przyjaciół Dzieci antologię *Wierszyki wybrane dla dziecińców* (Spółdzielczy Instytut Wydawniczy — Łódź), w której pogrupowano utwory w takie działy, jak: *Ziemia rodzinna, Wszyscy pracują, W szeroki świat*. Zaprezentowany w niej świat dziecka wiejskiego uznała Anna Kamieńska za „zbyt sielankowy, zbyt pachnący programem powrotu do natury”, na co wpłynęły zapewne eksponowane siłą rzeczy liryki Konopnickiej czy Porazińskiej, podczas gdy, zdaniem recenzentki,

Nie tylko dom rodzinny, zaczarowana izba pełna malowanych misek, iskier, skrzatów, ale i właśnie dzieciniec czy przedszkole, instytucje społecznego wychowania, szkoła, spółdzielnia, teatr, poczta itd. Nie tylko młócka cepami, koło garncarskie, wiadro do noszenia wody, ale i maszyna i żarówka i radio. (...) „Pastereczka miła” z wierszyka Porazińskiej niechże już zejdzie z miedzy. Wprowadźmy ją do dziecinca, w społeczność dzieci, które nie grają już tęsknie na fujarce, lecz uczą się poznawać zmieniający się świat, cieszyć się nie tylko obwarzankiem z jarmarku, ale i literaturą²¹.

Trzy lata później Wanda Grodzieńska wraz z Hanną Ożogowską, uwzględniając tego rodzaju postulaty, opublikowały z myślą o nauczycielkach przedszkoli *Wiersze dla najmłodszych*, komponując zebrany materiał w cztery działy nazwane porami roku. Układ taki stać się miał normą kompozycyjną dla wielu późniejszych antologii. Myliłby się jednak ktoś, kto uważałby, że wzięto pod uwagę głównie utwory liryczne, opisowe. Jak oznajmiały autorki w *Przedmowie*,

W ramach tego układu zostały również uwzględnione jako zagadnienia: 1) społeczne i obywatelskie wychowanie dzieci, 2) braterstwo wszystkich ludzi, 3) umiejętność życia w gromadzie, 4) poszanowanie pracy i 5) bezpośredni, oparty na związku uczuciowym, stosunek do przyrody.

²⁰ „Kuźnica” 1948, nr 11, s. 9.

²¹ „Życie Szkoły” 1948, s. 233—234.

Uważając, że wychowawczynie w przedszkolu powinna zwrócić uwagę na problemy związane z odbudową kraju, starałyśmy się w miarę możliwości zgromadzić w naszej antologii utwory, które poruszają takie zagadnienia, jak reforma rolna, Ziemie Odzyskane, odbudowa Warszawy²².

Na czoło wysunięto, bez przesadnej troski o poziom literacki, teksty zamieszczane w przeważającej mierze na łamach ukazującego się od roku 1945 „Świerszczyka”: Teofila Lenartowicza, Ludwika Wiszniewskiego, Władysława Broniewskiego, Lucyny Krzemienieckiej, Ewy Szelburg-Zarembiny, Anny Świrszczyńskiej. Swą żelazną pozycję zachowały Maria Konopnicka i Janina Porazińska, Jana Brzechwę zaś reprezentowały: *Tańcowała igła z nitką*, *Koziołeczek* i *Rzemiosła*. Zabrakło już jednak, co oczywiste, miejsca na teksty Antoniego Bogusławskiego oraz utwory o tematyce religijnej, nawet w dziale poświęconym zimie, na którą przypadają święta Bożego Narodzenia. Zamiana *sacrum* na *profanum* objawia się w preferowaniu takich rocznic, jak 17 stycznia 1945 (wyzwolenie Warszawy), 1 Maja i 22 Lipca (*Niech się święci dzień lipcowy...*), bo 1 listopada staje się okazją do złożenia wieńców jedynie żołnierzom poległym „za Polskę i Wolność”. Rodzi się kanon socrealistyczny.

Miejsce dziecka jako bohatera lirycznego czy adresata zajmuje gromada, co stanowi naturalną kontynuację, także tu zamieszczonych, liryków Konopnickiej: *Nasz świat*, *Nasz domek*. Dzieci jako kolektyw zwracają się z prośbą do pszczołki o dobry miodek, bywają indagowane przez kosza na śmieci, opatrują okna na zimę, piszą pacyfistyczny list, manifestują powszechne braterstwo. Zapewne na ideologiczne zamówienie napisały swe liryki Wanda Grodzieńska (*Marsz dzieci*), Zofia Nawrocka (*List do dzieci z całego świata*), Janina Porazińska (*ABC nad Odrą*), Krystyna Artyniiewicz (*Nad Nysą*).

Antologia owa to ostentacyjne zderzenie tradycji, reprezentowanej głównie przez Konopnicką z pojedynczymi tytułami Jachowicza (*Chory kotek*) i Ostrowskiej (*Kaczka pstra*), ze współczesnością, gdy z nową estetyką zmierzają się zarówno poeci z nazwiskiem (międzywojenni), jak i zupełnie do tej pory na polu piśmiennictwa dla najmłodszych nieznani: Wanda Grodzieńska, Jan Huszcza, Wiera Badalska, Hanna Ożogowska, Stanisław Aleksandrzak. Za dokonaną zmianą szło poważane, choć niewyrażone *explicitie*, a związane tezami pamiętnego zjazdu Związku Literatów Polskich w Szczecinie (w styczniu 1949 roku) uzasadnienie programowe, podbudowane choćby tezami pamiętnego zjazdu ZLP w Szczecinie

²² H. OŻOGOWSKA, W. GRODZIĘSKA: *Wiersze dla najmłodszych. Wybór utworów dla wieku przedszkolnego*. Warszawa 1949, s. 3–4.

(w styczniu 1949 roku), i związane z nim przewartościowanie linii rozwojowej polskiej literatury dziecięcej, jaką nakreśliła we wstępie do swej antologii Irena Skowronkówna. Był to w odniesieniu do beletrystyki dla najmłodszych po prostu ideologiczno-literacki zamach stanu, dokonany po cichu, by nie powiedzieć: po bolszewicku, na zasadzie pełzającej rewolucji (stąd owa mieszanina klasyki i tekstów współczesnych), który to zamach jego inicjatorom chluby nie przynosi.

Socrealizm nie cieszył się jednak w Polsce taką estymą, jak w państwie Stalina i w piśmiennictwie dla niedorośliwych nie wydał tak spektakularnych dzieł, jak w literaturze radzieckiej. Jednak antologia Ożogowskiej i Grodzieńskiej nie dorównuje, na szczęście *in minus*, analogicznym przedsięwzięciom z Kraju Rad — nie tylko z epoki stalinowskiej, ale i breżniewowskiej. Nie wiadomo też, w jakim stopniu była z całą powagą traktowana przez pedagogów przedszkolnych, dysponujących wszak także wcześniejszą ofertą Skowronkówny.

Kiedy w roku 1955 Janina Michałowska i Irena Porowska wydały kolejną antologię, tematyka pracy, działania kolektywnego i solidarności z proletariatem innych krajów uległa wzmocnieniu, m.in. za sprawą doko-optowania tekstów autorów radzieckich (Włodzimerz Majakowski, Witalij Bianki, Korniej Czukowski, Walentyna Osiejewa, Siergiej Michałkow, Samuil Marszak, Michaił Kononow, Michaił Priszwin, Jakov Tajc), ale ranga polskich klasyków nie została bynajmniej osłabiona. Znaleźli tu bowiem swe należne miejsce i Jachowicz (*Pieśń kominiarczyka*), i Konopnicka (*Pieśń w kuźni, Co mówi zegar*), i Or-Ot (*Lalka bez głowy, Wędrowniczek, Koniku w galop*), i Ejsmond (*Baśń o ziemnych ludkach*), i Tuwim, i Brzechwa, a co najważniejsze — klasycy literatury ogólnej: Ignacy Kraświcki (*Dzieci i żaby, Czapla, ryby i rak, Kruk i lis*), Adam Mickiewicz (*Lis i kozieł*), Aleksander Fredro (*Małpa w kąpielu*), *Paweł i Gawęł, Osiołkowi w żłoby dano*) i Adam Asnyk (*Słonko majowe*). Było to jednak, jeśli idzie o tzw. literaturę zaangażowaną, programowe przesilenie, po którym nastąpić musiały przedsięwzięcia promujące osiągnięcia rzeczywiście pod względem artystycznym bezdyskusyjne.

Ryszard Waksmund

Canon and the rest
The ancient and postwar anthologies of children's literature

Summary

The author of the study describes the development of the anthology of children's literature — from its beginning to the early post-war years. From a historical perspec-

tive, he analyzes the first post-war anthology of children's literature in comparison with analogous publications of the interwar period and of the nineteenth and eighteenth century. He considers them not only as a teaching tool, but also as an expression of the promotion and canonization of certain authors and writings, which were considered valuable from educational or aesthetic point of view. Not only does the author outline the genesis of the phenomenon in Poland, but he also investigates the formation of the canon of children's literature, wherein the role of anthologies, being collections of texts appropriately selected and compositionally arranged, is significant. He investigates the process itself on the basis of selected examples.

Рышард Ваксмунд

Канон и остальное

О старых и первых послевоенных антологиях литературы для детей

Резюме

Автор исследования описывает развитие антологий литературы для детей — с момента их появления до времен сразу после войны. В статье в историческом аспекте анализируются первые послевоенные антологии для детей по сравнению с аналогичными межвоенными изданиями, а также изданиями XIX и XVIII веков. Это связано с тем, что автор считает их как дидактическим инструментарием, так и проявлением продвижения и канонизации определенных авторов и произведений, признанных ценными то ли с воспитательной, то ли с эстетической точки зрения. Исследователь описывает генезис явления не только на польской почве, но также прослеживает процесс формирования канона литературы для маленьких детей, в котором именно антологии как собрания текстов, отобранных соответствующим образом и упорядоченных композиционно, играют существенную роль. Сам процесс рассматривается на избранных примерах.

Grażyna Lewandowicz-Nosal

„Dekalog dobieracza”, czyli jak dobierać książkę dla dzieci O spisach i poradnikach lekturowych

Na początek kilka danych liczbowych. W 2012 roku opublikowano 2 081 tytułów książek z literatury pięknej dla dzieci i młodzieży¹, ponadto ukazało się 455 tytułów książek tzw. popularnych ogólnych, przeznaczonych dla tego kręgu odbiorców. Wśród książek z literatury pięknej odnotowano 1 841 tytułów wydanych po raz pierwszy. Ukazała się zatem bardzo duża liczba nowości (prawie 90%), w tym książek tłumaczonych przede wszystkim z języka angielskiego, w następnej kolejności francuskiego i niemieckiego. Średni nakład jednego tytułu wyniósł 5 500 egzemplarzy, w większości były to książki o małej liczbie stron, najczęściej liczyły 17–48 stron. Odnotowano także 165 tytułów czasopism dla dzieci i młodzieży. W 2012 roku działały 953 biblioteki publiczne dla dzieci i młodzieży, ale oczywiście dzieci mogły korzystać także z bibliotek publicznych ogólnych, w 2012 roku było tych placówek 8 182.

Nasuwa się zatem pytanie, jak z tej ogromnej masy publikacji wybrać książkę ciekawą, wartą przeczytania. Nie jest to pytanie nowe. Już w 1938 roku Helena Radlińska pisała, że „książka we współczesnym ustroju gospodarczym bywa zbyt często tylko towarem”². Publikowanie poradników lekturowych, katalogów i bibliografii zalecających towarzyszy produkcji książek od zawsze. Powstawanie tego typu wydawnictw wyini-

¹ *Ruch Wydawniczy w Liczbach 2012*. www.bn.org.pl (data dostępu: 1.09.2015). Dane statystyczne zbiera Biblioteka Narodowa na podstawie wpływającego do niej egzemplarza obowiązkowego, zatem nie była to całość produkcji wydawniczej. Dodatkowym problemem jest rejestrowanie egzemplarzy wpływających z opóźnieniem.

² H. RADLIŃSKA: *Książka wśród ludzi*. Lwów (1938), s. 15.

kało przede wszystkim ze zwiększenia produkcji wydawniczej, z lepszego dostępu do bibliotek, przyrostu publiczności czytelniczej, np. w ostatnich latach większą uwagę zwraca się na dzieci najmłodsze w wieku 0–3 lat. Poradnik lekturowy to dzieło zawierające wskazówki, jak i co czytać, lub też jak i czego nie czytać³. Autorami poradników byli, w zależności od epoki, różni ludzie — księża, nauczyciele, działacze oświatowi, uczeni, bibliotekarze. Do 1939 roku opublikowano co najmniej 72 tego typu publikacje⁴, w których omawiano książki adresowane nie tylko do dzieci i młodzieży. Po 1939 roku ukazało się ich ponad 30⁵, a przeznaczone były dla różnych grup odbiorców, w tym najmłodszych. Przedwojennych indywidualnych autorów poradników w większości zastąpiły instytucje państwowe (np. ministerstwa, Biblioteka Narodowa, biblioteki wojewódzkie), publikując zestawy, wybory, katalogi książek dla określonych kręgów odbiorców, np. dzieci przedszkolnych, dzieci ze szkół podstawowych, dla bibliotek publicznych, szkolnych.

Po II wojnie, przede wszystkim dzięki działalności Zakładu Bibliografii Zalecającej Instytutu Bibliograficznego Biblioteki Narodowej, ogromny rozwój przeżywała bibliografia zalecająca. W latach 1954–1991 opublikowano ponad 100 liczących od kilku do kilkudziesięciu stron poradników bibliograficznych o różnej tematyce, w tym dotyczących literatury dla dzieci i młodzieży⁶. Między innymi wydano tom *Polska w baśni, podaniu i legendzie*⁷.

Jednym z pierwszych wyborów książek dla najmłodszych był *Zestaw książek z literatury dziecięcej dla bibliotek w przedszkolach*. Wydany w 1952 roku zawierał listę 386 książek ułożonych w trzech kategoriach: I — książki pożądane w bibliotekach przedszkolnych (94 pozycje), II — książki dozwolone w bibliotekach przedszkolnych (25 pozycji), oraz III — książki, które mogą pozostać w bibliotekach przedszkolnych, choć faktycznie, zdaniem urzędników Ministerstwa Oświaty, przeznaczone są

³ A. ZDANOWICZ: *Unormować czytanie. O poradnikach lekturowych przełomu XIX i XX wieku*. W: *Komunikowanie i komunikacja na ziemiach polskich w latach 1795–1918*. Red. K. STĘPNIAK, M. RAJEWSKI. Lublin 2008, s. 239. Liczbę poradników opublikowanych w tych latach ustaliła Anna Zdanowicz na 36 publikacji.

⁴ A. ZDANOWICZ: „*Ostrożnie z czytaniem!*”. *O poradnikach lekturowych z lat 1919–1939*. W: *Komunikowanie i komunikacja w dwudziestoleciu międzywojennym*. Red. K. STĘPNIAK, M. RAJEWSKI. Lublin 2010, s. 141. Liczbę poradników opublikowanych w tych latach ustaliła Zdanowicz także na 36 publikacji.

⁵ Po 1939 do 2011 roku na podstawie listy sporządzonej przez Zdanowicz (maszynopis powielany).

⁶ A. ZDANOWICZ (hasło): *Czytelnictwo, upowszechnianie, poradniki lekturowe, bibliografie zalecające*. W: *Encyklopedia książki*. Red. A. ŻBIKOWSKA-MIGOŃ. Wrocław (w przygotowaniu).

⁷ I. SZCZEPAŃSKA-GOŁĄBEK: *Polska w baśni, podaniu i legendzie*. Warszawa 1981, s. 68.

zasadniczo do użytku w młodszych klasach szkół podstawowych. Jeśli jednak już są w przedszkolnych bibliotekach, mogą służyć wychowawczyniom jako materiał do przeprowadzenia zajęć z dziećmi⁸. Zestaw przygotowało Ministerstwo Oświaty, a spisy ogłaszano wcześniej (grupa I i II) w „Dzienniku Urzędowym” Ministerstwa Oświaty.

Wydany w 1959 roku katalog Wandy Dąbrowskiej *Literatura dla dzieci i młodzieży* nawiązywał do tradycji katalogu przedwojennego. Obejmował literaturę piękną, popularnonaukową oraz czasopisma wydane po wojnie do roku 1958. Łącznie zawarto w nim 1 707 tytułów książek, wykaz 36 czasopism i 31 tytułów wydawnictw beztekstowych dla małych dzieci. Przeznaczony był dla obu sieci bibliotek — zarówno publicznych, jak i szkolnych — w ramach ówczesnej szkoły podstawowej. Opierał się przede wszystkim na utworach o trwałej wartości, „pomijał książki budzące zastrzeżenia z różnych punktów widzenia (temat lub sposób ujęcia tematu, forma językowa, strona graficzna, zwłaszcza ilustracyjna, stwierdzona niepoczytność itp.)⁹”.

Dwa wydania, w roku 1966 i 1971, miał *Katalog biblioteki ośmioklasowej szkoły podstawowej (książki dla ucznia)*¹⁰, grupujący książki stanowiące podstawę do gromadzenia, uzupełniania i aktualizowania księgozbiorów w bibliotekach szkół podstawowych. Zmiany i uzupełnienia były następnie podawane w „Dzienniku Urzędowym” Ministerstwa Oświaty. Oprócz literatury pięknej katalog obejmował także książki popularnonaukowe w układzie haseł tematycznych.

Opracowany przez Barbarę Białkowską obszerny katalog *Książki dla bibliotek. Literatura dla dzieci i młodzieży 1945–1970*, wydany w 1974 roku staraniem Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, obejmował 1 500 adnotowanych pozycji z literatury pięknej, jak i popularnonaukowej adresowanej do dzieci i młodzieży w wieku 6–15 lat, czyli uczniów ośmioklasowych szkół podstawowych. Obejmował ściśle wyselekcjonowany zbiór z całego dorobku wydawniczego 25-lecia powojennego. Dobór pozycji argumentowano w następujący sposób: „Starano się wybrać pozycje możliwie najbardziej wartościowe zarówno pod względem treściowym, jak i artystycznym, o walorach wychowawczych i poznawczych, a zarazem te książki, które cieszą się poczytnością, które potrafią zainteresować współ-

⁸ Zestaw książek z literatury dziecięcej dla bibliotek w przedszkolach (tylko do użytku służbowego). Warszawa 1952, s. 3.

⁹ W. DĄBROWSKA: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1959, s. 10.

¹⁰ *Katalog biblioteki ośmioklasowej szkoły podstawowej (książki dla ucznia)*. Warszawa 1966, s. 180; *Katalog biblioteki ośmioklasowej szkoły podstawowej (książki dla ucznia)*. Wyd. 2. poprawione i uzupełnione. Warszawa 1971, s. 223.

czesnych młodych czytelników i zaspokoić ich zainteresowania różnymi dziedzinami wiedzy”¹¹.

Trzydzieści lat później, w 2006 roku, ważnym wydawnictwem okazał się Almanach Polskiej Sekcji IBBY 1990–2005 *Twórcy dzieciom*¹², w którym zawarto informacje o książkach nagrodzonych przez PS IBBY w oznaczonych latach. Uzupełnieniem Almanachu... były przekrojowe artykuły dotyczące rynku książki dziecięcej, teorii literatury oraz ilustracji. Również on stał się podstawą do kompletowania księgozbiorów bibliotecznych.

W odróżnieniu od poradników przedwojennych po wojnie wydawano przede wszystkim zestawienia bibliograficzne prezentujące książki w określonym wyborze, np. konsekwentnie pomijano książki religijne, a także przeznaczone dla konkretnego kręgu odbiorców instytucjonalnych (przedszkole, szkoła, biblioteka). Mniej mówiono o tym, jak dobierać. Takie wskazówki znaleźć można głównie w poradnikach dla bibliotekarzy publicznych pracujących z dziećmi. *W bibliotece dla dzieci. Poradnik metodyczny* pod redakcją Izabeli Nieczowej po raz pierwszy ukazał się w 1965 roku (drugie wydanie opublikowano w roku 1972). W rozdziale pt. *Praca z czytelnikiem indywidualnym* znajduje się fragment dotyczący pomocy w wyborze książki. Sława Łabanowska, autorka rozdziału, wieloletnia warszawska bibliotekarka dziecięca, podkreślała, że w bibliotekach dziecięcych „musimy dopomóc czytelnikom w wyborze właściwych książek (...). Widząc, że czytelnik ma trudności w wyborze książki, stoi za długo przy półce i nie może się zdecydować, spieszymy mu z pomocą”¹³. Pierwszy etap to rozmowa o tym, co chciałby przeczytać, kolejny — to propozycja kilku książek o poszukiwanej tematyce. Ważną sprawą, podkreślaną przez autorkę, jest to, aby nie zawieść zaufania czytelnika. Trzeba mieć na uwadze jego upodobania, poziom i przygotowanie, a wszystkie prośby traktować bardzo poważnie, nawet jeśli są zaskakujące. Dobierając książki, należy stopniować ich trudność, przechodząc od bardzo łatwych do coraz poważniejszych. Nie należy rezygnować z proponowania książek popularnonaukowych. Łabanowska zwracała też uwagę na trudny do rozwiązania problem rodziców o zbyt wygórowanych ambicjach, decydujących z góry o poziomie lektury dziecka, najczęściej za trudnej. O tym, czy książka została dobrze dobrana, świadczyła również rozmowa przy jej zwrocie, polecenie pozycji koleżance lub koledze.

¹¹ B. BIAŁKOWSKA: *Książki dla bibliotek. Literatura dla dzieci i młodzieży 1945–1970. Katalog*. Warszawa 1974, s. 7.

¹² *Twórcy dzieciom*. Almanach PS IBBY. 1990–2005. Warszawa 2006, s. 155.

¹³ S. ŁABANOWSKA: *Praca z czytelnikiem indywidualnym*. W: *W bibliotece dla dzieci. Poradnik metodyczny*. Red. I. NIECZOWA. Warszawa 1965, s. 87. W wydaniu drugim Poradnika z roku 1972 fragment ten pozostał niezmienny.

Podobne, choć znacznie krótsze, wskazówki dotyczące pracy z czytelnikiem indywidualnym podawała Grażyna Lewandowicz w poradniku *W bibliotece dla dzieci*¹⁴. Autorka zwracała szczególną uwagę na pierwsze spotkanie dziecka z biblioteką i bibliotekarzem, podkreślała cechy, jakimi powinien się charakteryzować bibliotekarz dziecięcy, zaliczając do nich: wyrozumiałość, uśmiech, cierpliwość, życzliwość. Zwracała uwagę na pierwszą rozmowę w momencie rejestracji nowego czytelnika, konieczność indywidualnego oprowadzenia go po bibliotecę. Dobór książki powinien, jej zdaniem, uwzględniać wiek i zainteresowania dziecka. Dużo łagodniej traktowała chęć wypożyczenia przez dziecko książek zbyt trudnych, postulując wprowadzenie zasady, aby jednocześnie polecić taką pozycję, która zainteresuje młodego czytelnika. Te zasady utrzymane zostały w drugiej wersji poradnika z 2008 roku¹⁵.

Natomiast niemiecka autorka przewodnika po najlepszych książkach dla dzieci jednoznacznie stwierdzała, że dzieci powinny móc czytać dla przyjemności¹⁶. „Jestem głęboko przekonana, że nie można z sześcioczy siedmiolatka zrobić miłośnika książek, uświadamiając mu zasady konkurencyjności na rynku pracy”¹⁷. Na pytanie, jak zdecydować się na konkretny tytuł, odpowiadała: „Najważniejszą cechą świadczącą o jakości książki, najpewniejszym i niezawodnym kryterium wyboru dobrego tytułu jest to, że książka musi podobać się dorosłym. Dorośli czytelnicy muszą uważać ją za zajmującą, dowcipną i mądrą”¹⁸. Autorka przywołała słowa Johna Ronda Reuela Tolkiena, który twierdził, że „prawdopodobnie to dla nich (dla dzieci — G.L.N.) nawet lepiej, gdy książki je nieco przerastają. Książki dla dzieci powinny zawsze, podobnie zresztą jak i ich ubrania, pozostawiać możliwość dorosnięcia do nich; a książki dodatkowo powinny stanowić bodziec do tego dorastania”¹⁹. Ale jednocześnie konkludowała, że to, „która książka, w jakim czasie, dla jakiego dziecka jest odpowiednia — daje się (...) sprawdzić wyłącznie metodą prób i błędów. Bardzo szybko można też stwierdzić, czy czytana historia zajmuje dziecko, czy też może je przerasta”²⁰.

W podobny sposób wyrażała swoje zdanie Halina Skrobiszewska, pisząc: „Adres książki (chodzi o wiek czytelnika — G.L.N.) ma zresztą zawsze charakter umowny, zaledwie orientacyjny — kiedy ją dziecko prze-

¹⁴ G. LEWANDOWICZ: *W bibliotece dla dzieci*. Warszawa 1994, s. 80–81.

¹⁵ G. LEWANDOWICZ: *Biblioteki dla dzieci wczoraj i dziś*. Warszawa 2008, s. 115.

¹⁶ S. GASCHKE: *Czarownice, hobbity i piraci. Najlepsze książki dla dzieci*. Kraków 2004, s. 7.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem, s. 10.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem, s. 17.

czyta, kiedy i co z niej zrozumie, zależy od bardzo wielu różnorodnych uwarunkowań²¹.

W poradniku lekturowym pt. *Dziecięce spotkania z literaturą* Joanna Papuzińska za najważniejszą zasadę pomocną dorosłym w doborze książek do czytania dla dzieci uznała dobrą znajomość literatury dziecięcej, a jako bardzo ważną wymieniała radość czytania. „Bo radość czytania — modne obecnie hasło do promowania wśród dzieci — powinna być dostępna również bibliotekarzowi. Tylko wówczas będzie on w stanie naprawdę podzielić się nią z młodymi czytelnikami. (...) zachęta do czytania musi się opierać na znajomości rzeczy i kompetentnym doradztwie²². Żeby to osiągnąć, autorka wskazywała niezbędną w zawodzie szybkość czytania. „Skłonna jestem wysunąć tu roboczą hipotezę, że uważający się za fachowego bibliotekarza pracownik powinien oczekiwać od siebie tempa lektury przeciętnej powieści młodzieżowej (wydanej w typowym formacie i drukowanej przeciętnej wielkości czcionką), zakładając lekturę względnie dokładną, bez opuszczeń i pominięć — około 50 stron na godzinę. Zatem lektura typowej powieści, liczącej sobie, według uproszczonego także i tym razem wzoru, około 200 stron, powinna mu zająć około czterech godzin²³.”

Również Daniel Pennac w eseju pt. *Jak powieść* wyliczał liczbę stron, jaką można przeczytać w ciągu tygodnia, miesiąca, roku i ile to będzie obszernych powieści²⁴. Zakładał przeczytanie 40 stron w godzinę, a jeśli czyta się szybciej lub dłużej, to oczywiście można przeczytać więcej. Najciekawszy w eseju Pennaca jest jego dekalog, 10 niezbywalnych praw każdego, nawet najmłodszego, czytelnika. Pierwsze z nich to prawo do nieczytania. Kolejne: prawo do przeskakiwania stron, nieskończenia książki, czytania jeszcze raz, czytania byle czego, bovaryzmu (czyli „natchmiastowego i wyłącznego zaspokojenia naszych emocji²⁵), czytania byle gdzie, czytania na wrywki, czytania na głos oraz ostatnie, prawo do milczenia²⁶. Daniel Pennac bardzo mocno podkreśla radość i przyjemność czytania. Stwierdza, że jeżeli czytanie będzie się wiązało z przyjemnością, to czytelnik znajdzie czas na zapoznanie się z lekturą, podobnie jak zakochany znajduje czas na spotkania z obiektem westchnień. Składa też hołd bibliotekarkom i jednocześnie prosi, aby opowiadały ulubione powieści zagubionym w gąszczu potencjalnych lektur. „(...) stańcie się

²¹ H. SKROBISZEWSKA: *Książki naszych dzieci, czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1971, s. 11.

²² J. PAPUZIŃSKA: *Dziecięce spotkania z literaturą*. Warszawa 2007, s. 12.

²³ Ibidem, s. 14.

²⁴ D. PENNAC: *Jak powieść*. Warszawa 2007, s. 119–120.

²⁵ Ibidem, s. 161.

²⁶ Ibidem, s. 142.

bajarkami — czarodziejkami — a książki zaczną zeskakiwać z półek w ręce czytelników²⁷.

W niewielkim objętościowo poradniku pt. *Poczytajmy. Jak rozwijać w dziecku pasję czytania* Mariella Lunardi podkreślała, że „wspólny wybór książki pozwala dorosłemu lepiej zrozumieć upodobania dziecka, wejść w relację ze sferą osobowości dziecka bardzo intymną, tworzoną przez marzenia, upodobania, pragnienia, często trudno wyobrażalne²⁸. Autorka bardzo wyraźnie rozdzieliła zadania domu i szkoły w nauce czytania. Szkoła uczy czytać, ale ta czynność zostaje wprzęgnięta w cały proces dydaktyczny, natomiast dom pozostaje miejscem, gdzie dziecko uczy się przyjemności czytania. Ważne w takim wypadku jest uwzględnienie jego możliwości. Temu, które ma trudności z wyborem lektury, należy proponować książki łatwe i proste. „Błędny wybór może spowodować odrzucenie w przeszłości lektury osobistej²⁹.”

W pracy *Magiczna biblioteka. Księgi zbójeckie młodego wieku* Grzegorz Leszczyński zmierzył się z pojęciem kanonu książek dla dzieci. Omawiając wybrane katalogi i poradniki lekturowe dla dzieci i młodzieży od końca XIX wieku po rok 2002, ostatecznie stwierdzał, że obecnie „rozeznanie w rzeczywistości literackiej i wydawniczej pozostaje (...) sprawą indywidualną, jest rezultatem własnych wyborów, doświadczeń i preferencji czytelnicznych odbiorców, zwłaszcza zaś pośredników, których rola jest odwrotnie proporcjonalna do wieku dziecka. (...) Od piętnastu lat nauczyciel i bibliotekarz zmuszony jest podejmować samodzielnie decyzje bez jasno określonych punktów orientacyjnych, bez drogowskazów pozwalających poruszać się pośród dziesiątków tysięcy pozycji literackich³⁰. Autor nie dawał odpowiedzi na pytanie, jak dobierać lekturę.

W 2011 roku ukazał się pierwszy tom serii Biblioteki — Dzieci — Młodzież. Seria wydawana staraniem Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich obejmuje obecnie 8 tomików (stan na listopad 2014 roku). W pierwszym tomiku pt. *Książki dla najmłodszych. Od zera do trzech*³¹ zawarto wskazówki, jak dobierać książkę dla dziecka. Otóż przede wszystkim powinna być dostosowana do fazy rozwoju dziecka, następnie zabawna, śmieszna, pobudzająca ciekawość. Istotna jest samodzielność wyboru, jakiego dokonuje dziecko, kolejne powroty do znanych, już oswojonych lektur. Ostatni

²⁷ Ibidem, s. 129.

²⁸ M. LUNARDI: *Poczytajmy. Jak rozwijać w dziecku pasję czytania. Poradnik*. Tłum. S. TUSZYŃSKI. Kraków 2011, s. 37.

²⁹ Ibidem, s. 38.

³⁰ G. LESZCZYŃSKI: *Złota biblioteka. Kanon — pojęcie i sprzeczności*. W: IDEM: *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007, s. 164.

³¹ G. LEWANDOWICZ-NOSAL: *Książki dla najmłodszych. Od zera do trzech. Poradnik*. Warszawa 2011, s. 117.

z wydanych w serii tomów to obszerny katalog *Warto mieć w bibliotece. Książki dla dzieci 2010–2013*³². Gelem publikacji, niejako w odpowiedzi na zarzuty Leszczyńskiego, stała się ponownie próba określenia podstawowego zasobu biblioteki obsługującej dzieci w wieku 0–12/13 lat. Tym razem wybierano książki opublikowane po raz pierwszy w latach 2010–2013 oraz nagrodzone i wyróżnione w konkursach literackich. Katalog zawiera wykaz prawie 700 tytułów książek z literatury pięknej oraz 41 serii adresowanych do tej grupy wiekowej. W ten sposób autorki publikacji starały się nawiązać do tradycji wcześniejszych tego typu źródeł. Zatem w pierwszej dekadzie XXI wieku ponownie ukazują się dwa typy publikacji zalecające i co, i jak czytać. Z jednej strony są to poradniki lekturowe, z drugiej – katalogi zalecające, choć te ostatnie nie mają ambicji do tworzenia ściśle określonego kanonu dzieł literackich. Stanowią raczej próbę wyboru konkretnych pozycji z obfitej produkcji wydawniczej, rynkowej i zwrócenia uwagi na książki nowe, zabawne, takie, które mogą zainteresować współczesnego młodego czytelnika.

Pytanie, jak dobierać, jest pochodną pytania, po co dobierać, po co czytamy, w świat jakich wartości lektura ma wprowadzać lub przed jakimi ma chronić.

Dwa spośród pięciu praw sformułowanych przez hinduskiego uczonego Shigaly'ego R. Ranganathana brzmiały: „każdemu czytelnikowi jego książka”, „każdej książce jej czytelnik”, i dotyczyły ułatwienia dostępu do książek, informacji, podkreślały ważność odpowiedniego doboru książek, opartego na poznawaniu potrzeb i gustów czytelników, akcentowały szkodliwość błędnego, nietrafionego doboru³³.

Ważne zatem stało się ułożenie, na wzór dekalogu, dziesięciu łatwych do zapamiętania zasad, które mogą się okazać pomocne w wyborze książki dla dziecka³⁴. Zasad, które mogą być pomocne zarówno rodzicom, jak i bibliotekarzom publicznym, szkolnym, nauczycielom, wszystkim pośrednikom między dzieckiem a książką. Prezentują one różne porządki jej doboru, od porządku psychologicznego przez porządek edytorski po kształtowanie kolekcji w bibliotece domowej, publicznej czy też szkolnej. Umownie zostały nazwane „Dekalogiem dobieracza”.

Zasada 1. Wiek

Chcąc, dobrze dobrać książkę dla dziecka, trzeba znać przede wszystkim jego wiek, rozwój fizyczny, emocjonalny, wiedzieć, w jakiej fazie

³² G. LEWANDOWICZ-NOSAL, A. KRAWCZYK, K. KUJAWA, Z. PORZUCZEK: *Warto mieć w bibliotece. Książki dla dzieci 2010–2013*. Warszawa 2014, s. 202.

³³ C. KOZIOŁ: R.S. Ranganathana pięć praw bibliotekarstwa. „Bibliotekarz” 1960, nr 1, s. 2–5.

³⁴ W pewien sposób wzorem był tu dekalog Pennaca.

życia się znajduje (np. czy przygotowuje się do pójścia do przedszkola, do szkoły, czy oczekuje na narodziny rodzeństwa). Warto wiedzieć, czy dziecko młodsze chodzi do żłobka, przedszkola, czy pozostaje w domu pod opieką dorosłego rodzica, opiekuna. Istotne znaczenie ma znajomość sytuacji rodzinnej dziecka (rodzina pełna, rozbita itp.). Ważne są, szeroko rozumiane, kompetencje czytelnicze dziecka. Bardzo łatwo jest odróżnić dziecko, któremu się czyta, od dziecka pozostającego „poza książką”. Ta ogólna znajomość dziecka to pierwsza informacja pozwalająca dobierać książki. Inaczej też dobiera się książkę dziecku, które już znamy, inaczej dzieciom w grupie, np. przedszkolnej.

Zasada 2. Klasyka

Jednym z ważnych elementów budowania wspólnego kodu kulturowego, stanowiącego wzajemną płaszczyznę porozumienia między pokoleniami, jest klasyka — i ta z literatury dziecięcej, i ogólna. Są to też zazwyczaj teksty, które przeszły przez „sito” pokoleń. Niektóre stare teksty, powstałe 50 czy 100 lat temu, są dowodem na to, że dobra literatura nigdy się nie starzeje, nie staje się przeżytkiem, a klasycy nigdy nie pokrywają się kurzem³⁵. Zawsze jednak powinna być to klasyka, która przemawia do dziecka, taka, która w konsekwencji nie zniechęci dziecka do lektury (np. rodzice chcą czytać *Przygody Tomka Sawyer’a*, a dziecko ta lektura nudzi).

Zasada 3. Dwutorowość wyboru

Lektury dziecka, zwłaszcza tego najmłodszego, podlegają zasadzie dwutorowości wyboru. Z jednej strony są to wybory dorosłego pośrednika — rodzica, opiekuna, babci, dziadka, bibliotekarza, nauczycielki w żłobku czy przedszkolu. Z drugiej strony są to wybory samego dziecka. Ono samodzielnie na straganie, w kiosku, w bibliotece sięga po książkę, czasopismo. Tu ważna uwaga, aby tych wyborów, dla dorosłego niejednokrotnie zaskakujących, dziwnych, nie tylko się nie bać, ale co więcej, pozwalać na nie. Trzeba pamiętać, że wolność wyboru wzmacnia poczucie własnej wartości, kształtuje samodzielność, i samodecydowanie o sobie. Dziecku należy się szacunek w jego wyborze lektur niezależnych, indywidualnych, często odważnych.

Zasada 4. Upodobania

Obowiązuje ona w przypadku małego dziecka, któremu w większości czytają rodzice. Otóż o sytuacji idealnej można mówić wówczas, gdy książka podoba się także dorosłemu, bo to on będzie ją czytał, i to niekiedy po

³⁵ S. GASCHKE: *Czarownice...*, s. 19.

wielekroć. Oczywiście, nie to jest najważniejsze, gdyż zazwyczaj rodzice z powodzeniem czytają książki, które im się nie podobają, a podobają się dzieciom.

Zasada 5. Ilustracje

Ilustracje w książkach dla dzieci odgrywają pierwszoplanową rolę, często są dużo ważniejsze niż sam tekst. Książka dla dziecka jest niepełna bez ilustracji. W przypadku dzieci najmłodszych ważne są ilustracje wyraźne i czytelne, z jednej strony niepozostawiające wątpliwości, co przedstawiają, z drugiej strony stanowiące punkt wyjścia rozmowy, nazywania rzeczy, zabawy w pokazywanie, typu „gdzie piesek ma nosek”. Odnośnie do książek dla starszych ważne jest, aby to były dobre, artystyczne ilustracje. Szczególnie ważne wydaje mi się, aby z takimi stykały się dzieci w wydaniach lektur szkolnych. Niewątpliwie warto, aby dzieci, także te najmłodsze, miały okazję poznać różne style ilustracji. Rozszerzając tę zasadę, trzeba podkreślić, że należy zwracać uwagę na ogólną estetykę wydania, na wyraźny, czytelny druk, krój i wielkość czcionki, interlinie, marginesy. To, jak wygląda cały *layout* książki łącznie z oprawą.

Zasada 6. Powroty

Nie należy się dziwić ani tym bardziej ganić dziecka za powroty do jego ulubionych książek, z których, jak się wydaje dorosłemu, już wyrosło (np. 7-latek chce czytać o żółwiu Franklinie — opowiadania dla dzieci 3—4-letnich). Każdy ma však swoje ulubione książki. Dziecko też. Ten świadomy powrót do lektur, które zaspokajały określony typ emocji, stanowi jeden z elementów dojrzałości czytelniczej. Z tą zasadą związana jest zasada odwrotna — nie należy dziecku ograniczać dostępu do literatury dla trochę starszych czytelników.

Zasada 7. Zakup

Aby dobrze kupić, trzeba, zarówno w przypadku biblioteki, jak i domu, znać swój księgozbiór, to, co już znajduje się na półkach. Warto się orientować w aktualnych nagrodach przyznawanych książkom dla dzieci, czytać recenzje książek dla dzieci, te profesjonalne i nieprofesjonalne (np. blogi prowadzone przez mamy). Niezwykle istotna jest orientacja w aktualnych lekturach szkolnych, choć obecnie w przypadku szkoły podstawowej, zwłaszcza klas I—III okazuje się to praktycznie niemożliwe (konkretnego zestawu nie przewiduje nowa podstawa programowa). Panuje tu pełna dowolność, lektury wybiera nauczyciel, najczęściej kierując się zawartymi w podręczniku sugestiami wydawcy. Nie bez znaczenia są zasoby biblioteki szkolnej. Pomocna w doborze jest znajomość zainteresowań i preferencji dzieci, czyli tego, co dzieci w danym wieku ciekawi, zainteresowania

związane z profilem szkół znajdujących się w pobliżu biblioteki (np. szkoły sportowe, muzyczne czy baletowe).

Zasada 8. Własne zdanie

Obecnie jest na rynku sporo książek podejmujących tematy trudne, wrażliwe, nie zawsze akceptowane przez dorosłych (np. o kupie, homoseksualizmie, pierwszej miesiączce), a także książek zwyczajnie głupich. Trzeba mieć własne zdanie na ich temat, nie bać się go wyrazić. Zasada dotyczy zarówno rodzica, jak i bibliotekarza. Jeżeli kupujemy tego typu pozycje do biblioteki, to w konsekwencji nie wolno ich cenzurować i wypożyczać „spod lady”.

Zasada 9. Złota zasada

Kupując książki do biblioteki, trzeba je przeczytać, żeby wyrobić sobie własne zdanie i wiedzieć, komu konkretną pozycję polecić. Przychodzi to obecnie z większym trudem niż kiedyś, ze względu na obfitość rynku wydawniczego, dlatego ważna jest wzajemna zachęta do dzielenia się książkami do przeczytania, a następnie dzielenia informacjami i przeżyciami z lektury.

Zasada 10. Własne listy

Niezmiennie warto tworzyć własne listy książek „polecanych”, dobrych, takich, które „warto kupić dziecku”, i inne listy, np. tematyczne. Kiedyś taką funkcję spełniały w bibliotekach dla dzieci tzw. „katalogi zagadnieniowe”. Wykonywane ręcznie, zbierały listy książek na określony temat, np. o psach, kotach, miłości, książki śmieszne, lub kolejne tomy lubianego cyklu. Dziś takie listy, w zmienionej technicznie formie (np. publikowane na stronach internetowych), nadal są ważne i potrzebne.

Niemniej jednak, niezależnie od wszelkich formułowanych zasad, należy pamiętać, że każdy czytelnik ma inne potrzeby, a „masa czytelników składa się z niepodobnych do siebie odrębnych światów”³⁶.

³⁶ H. RADLIŃSKA: *Książka wśród ludzi...*, s. 112.

Grażyna Lewandowicz-Nosal

Decalogue for all those who choose books for children and young people
About directories and guides for readers

S u m m a r y

The article discusses the selected directories and guides overflowing published in Poland after World War II. Also formulated 10 principles that can be guided by choosing a book for a young reader.

Гражина Левандович-Носаль

„Декалог подборщика”, или как подбирать книги для детей
О списках обязательного чтения и справочниках по нему

Р е з ю м е

В статье рассмотрены избранные каталоги обязательного чтения и справочники по нему, изданные в Польше после Второй мировой войны. Кроме того, сформулировано 10 принципов, которыми можно руководствоваться, подбирая книги для маленького читателя.

Alicja Ungeheuer-Gołąb

Małe dziecko i literatura, czyli o tym, jak cała Polska czyta dzieciom nie wiadomo co

Kontakt ze sztuką we wczesnym dzieciństwie ograniczony jest zwykle przez czynniki wynikające z charakteru i możliwości dziecięcej percepcji. Okres przedszkola i wcześniejszy wymagają zatem mądrego pośrednika lektury, jeśli chcemy, aby dziecko poznało ważne dla siebie utwory. „Opowieść” powinna więc rozwijać się w atmosferze spokoju i obopólnej akceptacji dziecka i pośrednika, z zachowaniem środków sztuki żywego słowa, a kryterium wyboru lektury winny stanowić nie tylko wiek i poziom rozwoju psychicznego odbiorcy, ale też jego samopoczucie i kształtujące się osobowość oraz preferencje czytelnicze.

Powszechnie uważa się, że w okresie wczesnej edukacji, a więc w klasach I, II i III szkoły podstawowej, dziecko powinno zdobyć umiejętność czytania i pisania. Zakres edukacji polonistycznej wydaje się jednak szerszy niż tylko opanowanie wymienionych umiejętności. Równie bowiem ważnym oprócz technicznej umiejętności czytania celem są sposób i jakość czytania. Chodzi o to, **jak** dziecko czyta i **co** czyta. Aby rozwinąć te obszary dziecięcej percepcji, potrzebne jest zapoznawanie małego odbiorcy nie tylko z dosłowną płaszczyzną treści, ale też z rozumieniem treści symbolicznych oraz z formą, czyli dość szerokim wachlarzem środków literackich. Refleksja ta nie jest nowa, już w latach 80. XX wieku wysuwano postulaty przesunięcia granicy zapoznawania uczniów z artystycznymi walorami tekstu na okres poniżej 15. roku życia¹. Obecnie jednak coraz

¹ Chodzi tu o prace takich badaczek, jak: Ewa Guttmejer, Alicja Baluch, Bożena Chrzęstowska. Por. E. GUTTMEJER: *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V. Czytanie ze zrozumieniem*. Warszawa 1982; A. BALUCH: *Poezja współczesna*

częściej można odnieść wrażenie, że nie chodzi tu już o okres adolescencji, ale o całe dzieciństwo, a więc czas od urodzenia po szkołę średnią.

W niniejszym tekście chciałabym więc przypomnieć tezę, która mówi, że kształtowanie świadomości literackiej dokonuje się już w okresie przedszkolnym, a nawet wcześniej². Cele literackiej edukacji w przedszkolu nie mogą się zatem ograniczać wyłącznie do treści wychowawczych i ewentualnie poznawczych, o które głównie dbają wychowawczynie przedszkolne. Takie pojmowanie wychowania literackiego w przedszkolu prowadzi do doboru tekstów najprostszyc i często pozbawionych walorów artystycznych. Praca z dzieckiem i tekstem ogranicza się w takiej sytuacji do odczytania utworu i wyłonienia z treści zjawisk najprostszyc, najczęściej o funkcji dydaktycznej. W wielu przypadkach może to być dla dziecka nudne i mało rozwijające. Ponadto ciągle sprowadzanie sensu utworu do płaszczyzny wychowawczej i praktycznej, np. wykonania sałatki jarzynowej na podstawie wiersza *Warzywa* Juliana Tuwima³, utwierdza dziecko w przekonaniu, że tekst literacki ma służyć przede wszystkim do działań praktycznych. Tymczasem rola literatury jako sztuki w życiu człowieka jest diametralnie różna.

Chciałabym więc zwrócić uwagę na literaturę dla dzieci jako wiedzę i na jej miejsce w systemie polskiego szkolnictwa wyższego. Obecnie wiemy już, jak ważne są wartości artystyczne literatury dla dzieci i jak istotną rolę odgrywają w rozwoju młodego człowieka. Zdziwienie budzą zatem powracające w systemie edukacji tendencje do redukcji wiedzy z tego zakresu. Lekceważenie poznania i działań w obszarach sztuk, tu: literatury w okresie przedszkolnym, wydaje się anachronizmem. Zjawisko to dziwi tym bardziej, że już w 1981 roku została opublikowana praca Joanny Papuzińskiej wyraźnie wskazująca, jak istotną rolę odgrywa inicjacja literacka⁴. W podobnym tonie wyrażała się Bożena Chrzastowska, kiedy pod koniec lat 80. XX wieku pisała, iż „świadomie organizowane inicjacje literackie zacząć by należało w przedszkolu”, dodawała jednak zaraz, że „zasadniczo przedszkole stanowi jednak kadra nieprzygotowana

w szkole podstawowej. Warszawa 1984; B. CHRZĄSTOWSKA: *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*. Warszawa 1987.

² Zwracałam na to uwagę w moich książkach: *Tekst poetycki w wychowaniu estetycznym dziecka*. Rzeszów 2007; *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*. Warszawa 2011; *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*. Warszawa 2012.

³ Taką formę zajęć proponowały najczęściej studentki studiów podyplomowych. Warto przypomnieć, że na tego typu błędy w pracy z poezją zwracała uwagę wiele lat temu Alicja Baluch.

⁴ J. PAPUZIŃSKA: *Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa 1988.

polonistycznie”⁵. Przygotowanie takie miały zapewnić studiującym przyszłym przedszkolankom przedmioty z zakresu metodyki języka polskiego oraz literatury dla dzieci. Na pewno w jakimś zakresie i w niektórych placówkach dawały one takie umiejętności, choć prawdopodobnie często nie obejmowały zagadnień przygotowujących do pracy z tekstem artystycznym, gdyż wykładali je nie literaturoznawcy, lecz pedagodzy albo metodycy z przygotowaniem pedagogicznym, czyli nauczyciele z wieloletnim stażem, którym niejednokrotnie nie były znane nowoczesne trendy w wychowaniu przedszkolnym, nie mieli też szerszej wiedzy z zakresu poetyki. W latach 80. znane już więc były teorie dotyczące roli sztuki i literatury w życiu małego dziecka, ale nie zawsze znali je i przyswajali praktycy⁶. W poszczególnych ośrodkach problem ten wyglądał różnie w zależności od kadry i przygotowania specjalistycznego akademików. Ważne jednak było, że programy studiów obejmowały treści z zakresu przygotowania literackiego przyszłych nauczycieli. Reforma lat 90., która zakładała nauczanie zintegrowane w szkole, objęła programy studiów wyższych na takich kierunkach, jak edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Dziwnym trafem integracja ogarnęła nie tylko treści przedmiotów metodycznych, szczególnie edukację literacką i językową, ale też sposób wykładu. Zamiast dwóch oddzielnych zakresów wiedzy, dotyczących języka i wiedzy o literaturze, stworzono jeden obszar, znacznie ograniczając liczbę przeznaczonych na jego realizację godzin i zarazem zakres przekazywanej wiedzy. Niejednokrotnie zredukowano liczbę wykładów i ćwiczeń. Integracja, choć jej idea jest wspaniała, do dziś nie jest w pełni zrozumiała dla nauczycieli, a nawet samych metodyków. Wielokrotnie podczas zajęć z literatury dziecięcej objaśniałam studentom istotę tego zjawiska, choć wcześniej mieli okazję zetknąć się z nim na innych zajęciach i podczas praktyk⁷.

Okrojenie godzin z zakresu edukacji polonistycznej na studiach pedagogicznych oraz opaczne rozumienie zjawiska metodyki zintegrowanej przyniosły znaczne ograniczenie wiedzy z zakresu dzieła literackiego jako tekstu kultury. Zmiany te dały możliwość bagatelizowania dziedziny wychowania przez sztukę na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkol-

⁵ B. CHRZĄSTOWSKA: *Przekład wiedzy o literaturze na język dziecka*. W: *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*. Red. M. TYSZKOWA, B. ŻURAKOWSKI. Warszawa—Poznań 1989, s. 198.

⁶ Seria prac pod redakcją Marii TYSZKOWEJ: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria, recepcja, oddziaływanie*. Warszawa 1977; *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria, recepcja, oddziaływanie*. Warszawa 1979; *Obszary spotkań...*

⁷ Sytuacja o charakterze kuriozalnym przydarzyła mi się podczas jednej z hospitacji, kiedy nauczycielka szkoły ćwiczeń, wydając polecenie, aby dzieci pokolorowały balony w ćwiczeniach rachunkowych, wyjaśniła grupie studentów, że są właśnie świadkami integracji treści matematycznych z plastyką.

nej, co przełożyło się w praktyce na ograniczenie kształcenia pozytywnego stosunku dziecka do sztuki w ogóle. Gwoździem do trumny okazała się jednak ostatnia reforma szkolnictwa wyższego. Zaliczenie pedagogiki do obszaru nauk społecznych otworzyło możliwość okrojenia wiedzy humanistycznej, a w niektórych przypadkach nawet rezygnacji z niej na takich specjalnościach, jak: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika przedszkolna i pedagogika wczesnoszkolna. Szczególnie wyraziście jest to widoczne na studiach podyplomowych. Należy mieć świadomość, że słuchacze studiów podyplomowych z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej studiowali wcześniej kierunki mało związane z treściami wymienionych specjalności, np. matematykę, geografię, politologię, biologię, a nawet prawo administracyjne. Nie poznali zatem podczas studiów podstawowych wiadomości z zakresu literatury dla dzieci. Studia podyplomowe są więc jedyną szansą na uzupełnienie tej ważnej przeciwieństwa wiedzy. Tymczasem w ostatnim roku zetknęłam się z wycofywaniem tego przedmiotu z programów studiów podyplomowych. W uzasadnieniach podawano, iż przygotowane przez środowiska pedagogiczne podstawowe efekty kształcenia dla studiów pedagogicznych nie dają szans na kształcenie takich umiejętności, jak: rozumienie języka artystycznego utworu literackiego czy uwrażliwianie na świat przedstawiony dzieła i kreację bohatera literackiego. W rezultacie nawet jeśli w danym ośrodku akademickim przedmiot o nazwie „literatura dla dzieci i młodzieży” znajdzie się w siatce studiów, to badacz literaturoznawca w zakresie literatury dla dzieci i młodzieży nie jest wliczany do minimum kadrowego jednostki. Oznacza to, że nie liczy się jako pełnoprawny specjalista, nie może budować warsztatu, bo nie dostaje subsydiów na badania naukowe. Sytuacja taka nie tylko negatywnie wpływa na jakość pracy specjalisty jako osoby przygotowującej przyszłych nauczycieli do wprowadzenia dziecka w świat literatury, ale i w konsekwencji prowadzi do kształcenia pedagoga, który sam nie będzie potrafił czytać znaków współczesnej kultury, a zatem nie nauczy tego swoich wychowanków. Nie chodzi tu jedynie o kod języka literackiego, ale też muzyki, teatru, sztuk plastycznych, nie wspominając o tańcu czy sztukach wizualnych, jak fotografia i film.

Zaproponowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego efekty kształcenia dla pedagogów wiążą ręce władzom wydziałów pedagogicznych, które niekiedy narażając się komisjom akredytacyjnym, włączają do programu kształcenia wychowanie teatralne bądź literackie. Nie oferują jednak wówczas przedmiotu — literatura dla dzieci. Warto nadmienić, że dziedzina ta obejmuje nieco inne obszary wiedzy niż pozostałe sfery sztuki, jak np. taniec czy muzyka, które nie mają jeszcze tak szerokiej przestrzeni podmiotowej — nie ma jak dotąd zgromadzonej i uformowanej w dziedzinę naukową wiedzy z zakresu rzeźby dla dzieci, malarstwa

dla dzieci, muzyki dla dzieci, tańca dla dzieci⁸. Zgromadzono natomiast ogromną liczbę pozycji z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży, literatury, która wciąż się rozrasta, zmienia, ewoluuje i podlega badaniom. Należy przypomnieć, że pierwsze badania w tej dziedzinie rozpoczął Jerzy Cieślowski w latach 70. ubiegłego wieku. Trwają one do dziś, obejmując coraz szersze konteksty⁹. Oprócz rozległych, różnorodnych zjawisk związanych z konkretnymi dziełami literackimi dziedzina ta zajmuje się także alfabetyzacją kultury literackiej dziecka, specyfiką jego odbioru literatury, teorią dzieła literackiego dla młodych, książką dziecięcą, ilustracją w książkach dla dzieci itd. W badaniach korzysta z nauk pokrewnych, takich jak: antropologia kulturowa, psychologia, filozofia, socjologia, pedagogika. Literatura dla dzieci i młodzieży jest częścią kultury człowieka i jako taka stanowi obszar włączany w zakres badań nad kulturą dziecka. Tak jest pojmowana niemal na całym świecie. Obecnie w Polsce bada się literaturę dziecięcą różnymi metodami. Na całym świecie działają ośrodki badawcze literatury dla dzieci i młodzieży, towarzystwa badaczy literatury dziecięcej i gremia przyznające w tej dziedzinie nagrody. Refleksja nad literaturą może rozwijać się dzięki silnemu wsparciu społeczeństw i rządów państw. Zanim zatem przystąpi się do tematu lektury (przed)szkolnej, warto przybliżyć mechanizm działania tego obszaru wiedzy w Polsce. Lektura (przed)szkolna była dotąd obiektem zainteresowania głównie pedagogów specjalności wczesnoszkolnej i przedszkolnej, bo one przygotowują nauczycieli tego poziomu edukacji. Rzadko interesowała się nią filologia polska, która zajmowała się głównie nauczaniem literatury i języka w klasach starszych. Rzykuję tu opinię, że stan ten był spowodowany lekceważącym stosunkiem do małego dziecka, który nadal cechuje niektóre kręgi. Zdarza się np., że większą wagę przykładana się do dziedzictwa literatury dla dorosłych niż do utworów stworzonych dla dzieci. Jako pedagog i literaturoznawca pytam: dlaczego większą? Odpowiedź, choć wstydliwa, narzuca się sama: ponieważ to, co dorosłe i dla dorosłych, wydaje się ważniejsze niż to, co dziecięce i dla dzieci. Niektórzy dorośli w Polsce wciąż popełniają takie *faux pas* względem dzieci, a z tym wiąże się ogólnie przyjęte mniemanie, że sprawy związane z dzieckiem są mniej ważne.

Pocieszają jednak ostatnio wydarzenia, które podnoszą status dziecka i literatury dla niego przeznaczonej. Jest to wspierane przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego działanie animacyjne bibliotek wojewódzkich i miejskich, których pracownicy najlepiej rozumieją potrzebę

⁸ Warto zauważyć, że w ostatnim czasie coraz częściej ukazują się dzieła z zakresu innych sztuk adresowane do odbiorcy dziecięcego (dzieła plastyczne, muzyczne, teatralne). Obszary te wciąż czekają na opis.

⁹ Obecnie wiele polskich ośrodków akademickich zajmuje się badaniami nad literaturą dziecięcą i młodzieżową.

propagowania czytelnictwa. Wiele interesujących programów przygotowały biblioteki w wyniku udziału w konkursach środowiskowych i unijnych. Organizowane są też kampanie na rzecz czytelnictwa, jak: „Ustąp miejsca czytającemu”, „A Ty do czego używasz książek?” (EMPiK), „Zaczytane wakacje” (TVN), „Nie czytasz, nie idę z Tobą do łóżka”. Na uwagę zasługuje wsparcie, które obiecuje rząd w realizacji Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa 2014–2020. Ważnym osiągnięciem w zakresie alfabetyzacji kultury literackiej dziecka i propagowania książki dziecięcej miała być akcja „Gała Polska czyta dzieciom”. Czy jednak proponowane przez jej twórców cele nie są obecnie czymś w rodzaju *idée fixe*? Książki wydane nakładem Fundacji „ABCXXI – Gała Polska czyta dzieciom”, jak: *Bajkoterapia* czy *Pierwsza Książka Mojego Dziecka*, choć miały być przejawem dbałości o polskich rodziców i dzieci, nie zyskały w pełni przychylnych opinii krytyków. Akcją nie objęto ponadto ogromnego obszaru animowania kultury literackiej na obrzeżach wielkich miast i po prostu na prowincji, np. tam, gdzie docierają jedynie slogany. Mimo że Fundacja podkreśla ważną rolę książki w życiu społecznym, jej działanie nie przekłada się na rzeczywistą pracę animacyjną ze zwykłym czytelnikiem. Wielu nauczycieli po prostu nie zagląda na stronę internetową Fundacji, a materiały reklamowe nie docierają do wszystkich. Brakuje też nieco współpracy i wymiany informacji między środowiskami naukowymi a działaczami Fundacji. Pragnę nadmienić, że to, co piszę, nie ma na celu krytykowania akcji „Gała Polska...”. Uważam, że pomysł utworzenia Fundacji był bardzo dobry i powinna ona nadal działać. Chcę jednak dodać, że jeśli nie zostaną dokonane zmiany w edukowaniu polonistycznym wychowawców przedszkoli i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, będzie można zawołać: „Gała Polska czyta dzieciom nie wiadomo co”, bo nikt już nie będzie pamiętał choćby tego, że istnieją różnice między gatunkami literackimi.

Rozpoczęte w latach 80. badania Ewy Guttmejer, Bożeny Chrzęstowskiej, następnie Marii Kielar-Turskiej, Joanny Papuzińskiej, Alicji Baluch, Katarzyny Krasoń oraz moje wyrywkowe badania na małych grupach pokazują, że przesuwana się granica rozumienia treści symbolicznych. Jednak we wczesnym okresie rozwoju chodzi nie tyle o rozumienie wszystkich środków artystycznych i symbolicznych utworu, ile o odczucia związane z przyjęciem konkretnych tekstów (np. różnice w odbiorze bajki zwierzęcej i wiersza lirycznego, wyliczanki i kołysanki, baśni i opowiadania realistycznego). Te pierwsze wrażenia „inności”, „odmienności” literackiej mowy są dostępne już całkiem małym dzieciom i na tej perspektywie można budować teorię odbioru tego zjawiska¹⁰. Nie tylko

¹⁰ A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *O trudnej nietrudnej poezji dziecięcej*. Referat wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej nt. *Dziecko i poezja w kontekście wczesnej edukacji*. W setną rocznicę urodzin Czesława Miłosza, Międzyzdroje 15–16

proste środki artystyczne, jak: rym, rytm, powtarzalność, są ciekawe dla małego dziecka¹¹, ale też metafora, choć nie całkiem rozumiała, cechy gatunkowe czy strukturalne. Wąskie badania, które prowadziłam w grupie dzieci 6-letnich, potwierdzają, że potrafią one wyłonić w pracach plastycznych typowe cechy bajki, mimo iż nie uczyły się o nich¹². Wiedza, którą posiadły dzieci, nie była im przekazywana w sposób tradycyjny. Wszelkie informacje dotyczące odmian gatunkowych czy środków artystycznych utrwaliły się dzieciom jakby „przy okazji” zabawy z literaturą, co było zresztą moim założeniem. Tego rodzaju sposób poznania przeniesiony jest ze środowiska rodzinnego. Dawniej dzieci zdobywały wiedzę o literaturze dzięki kulturze literackiej rodziny. Wychowaniu towarzyszyło czytanie literatury potomstwu w domach, szczególnie w rodzinach mieszczańskich i arystokratycznych. Także prości ludzie zapełniali tę sferę specyficzną narracją. Mieściło się tu śpiewanie pieśni, opowiadanie baśni, legend i podań, zagadek i dowcipów, głoszenie tekstów obrzędowych oraz czytanie wybranej literatury¹³. Tekst literacki towarzyszył nieraz codziennym czynnościom domowników. Zjawisko to miało zwykle cele pragmatyczne. Dzieci i młodzież słuchały czytanych tekstów, by poszerzyć wykształcenie i rozwijać uczucia patriotyczne. Obecnie strefa ta mocno się zawężyła, dlatego tak ważne jest wychowanie literackie w przedszkolu, kiedy dziecko podlega ciągłemu rozwojowi we wszystkich obszarach. Współcześni rodzice, inicjując kontakty dziecka z literaturą, stawiają sobie za cel dobór takiej literatury, która koresponduje z ich światopoglądem i nadziejami, jakie wiążą z wykształceniem własnego potomstwa. Często nie zdają sobie sprawy z tego, że przeładowana treściami poznawczymi książka nie wyzwoli w dziecku najistotniejszej potrzeby, jaką powinna zrodzić się w kontakcie z literaturą — czerpania przyjemności z czytania.

Obecnie czytelnictwo domowe stanowi raczej jako zadanie, które rodzice chcą wypełnić. Mogą o tym świadczyć pytania, jakie stawiają podczas moich spotkań z nimi, np.: Czy muszę czytać dziecku 20 minut?, Czy jeśli będę czytać krócej, to też wystarczy? albo: Czy mam czytać codziennie?. Tego typu niepewności wynikają prawdopodobnie z zadaniowego sposobu wychowania dziecka. To, co dawniej wynikało z intuicji matki, ojca czy babki, dziś mają zastąpić ogólnospołeczne programy typu: „Gała Polska czyta dzieciom”. Problem ten związany jest ze współczesnym modelem rodziny, w której rodzice dużo pracują, ale nie potrafią jeszcze

września 2011, organizowanej przez Uniwersytet Szczeciński — Instytut Pedagogiki: Katedrę Wczesnej Edukacji.

¹¹ Pisałam na ten temat w: *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka...*

¹² Ibidem.

¹³ J. PAPUZIŃSKA: *Inicjacje literackie...*

zapewnić dziecku właściwej opieki zastępczej ze względu na niespełnianie przez polskie instytucje wychowawcze standardów europejskich. Sami starają się więc podołać wszystkim zadaniom wychowawczym, włącznie z wprowadzaniem dziecka w kulturę literacką.

Okres wczesnego dzieciństwa jest szczególnie istotny, gdyż jak twierdzi William D. Wall, „wartość i różnorodność wcześniejszych doświadczeń oraz sposobów myślenia są ważnymi determinantami jakości wszystkiego, co podlegać będzie refleksji i twórczej syntezie”¹⁴. Trudno się więc dziwić, że tak istotne staje się rozwijanie literackich upodobań w okresie wczesnego dzieciństwa. Niezrozumiałe wydaje się bagatelizowanie tego obszaru przez ośrodki decydenckie. Zapis w ostatniej obowiązującej obecnie i zatwierdzonej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* obejmuje następujące ogólne cele wychowania dziecka:

- „a) wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych czynnościach i w dalszej edukacji;
- b) budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe;
- c) kształtowanie odporności emocjonalnej dzieci koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek;
- d) rozwijanie w dzieciach umiejętności społecznych, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi;
- e) stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych;
- f) troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych;
- g) budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
- h) wprowadzanie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiedzania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne;
- i) kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej;

¹⁴ W.D. WALL: *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*. Warszawa 1986, s. 426.

j) zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej¹⁵.

Jak łatwo zauważyć, nie ma w tym zestawie żadnej wzmianki o literaturze, a jedyny cel, w którym mogłaby się mieścić praca z tekstem literackim, to zapis w punkcie „h”. Ale i tu nie wymieniono literatury jako sztuki. Brakuje też obszaru tańca, który tak lubi małe dziecko, i śpiewu; ujęto je dopiero w opisach szczegółowych. Trzeba być świadomym, że wymienione tu obszary w większości można realizować także, opierając się na utworach literackich. Rozwijanie uzdolnień i kształtowanie czynności intelektualnych, budowanie systemu wartości, poszerzanie wiedzy o świecie itp. powinno, a w każdym razie mogłoby następować właśnie dzięki wykorzystaniu literatury. Dalej przedstawiono w dokumencie cele dla piętnastu obszarów wychowania. Czytałam je z nadzieją, że poprawi się tu nieco sytuacja utworu literackiego, tym bardziej że punkty 7., 8., i 9. dotyczą wychowania przez sztukę. Obejmują one takie obszary, jak:

- dziecko widzem i aktorem;
- muzyka i śpiew, płąsy i taniec;
- różne formy plastyczne.

Punkt 3. dotyczy celów z zakresu rozwoju mowy, ale tu włączono rolę rozmowy w wychowaniu i rozwijaniu mowy dziecka, która rzeczywiście jest istotna, jednak nie napisano niczego o znaczeniu tekstu literackiego. Dopiero w punkcie 14. odnośnik 6. brzmi: „[...] słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami”. I jest to jedyne zdanie w treści podstawy programowej, które mówi o tekście literatury. Trudno powiedzieć, jak odnoszą się do takich zaleceń nauczyciele w pracy dydaktycznej, jednak o czymkolwiek by zapomnieli z zakresu inicjacji literackiej, będzie im to wybaczone, bo na podstawie zaleceń cytowanej podstawy programowej właściwie nie muszą robić prawie nic. Wystarczy, jeśli przeczytają od czasu do czasu dzieciom jakąś baśń i opowiadanie. Łatwo zauważyć, że nie ma tu słowa o poezji i innych gatunkach literackich dla dzieci. Poza tym nie wspomina się o żadnym długofalowym celu związanym z literaturą pojmowaną jako jedna ze sztuk.

W rezultacie takiej polityki oświatowej literatura dla dzieci i młodzieży pozostaje wciąż na marginesie działań pedagoga. A przecież wydaje się oczywiste, że utwór literacki mógłby się stać niezwykle przydatnym narzędziem w rękach nie tylko wychowawcy przedszkolnego i nauczyciela wczesnej edukacji, ale też pedagoga szkolnego czy specjalisty resocjalizacji, a przede wszystkim rodzica. Niestety, będzie to coraz trudniejsze,

¹⁵ http://www.men.gov.pl/images/wychowanie_przedszkolne/Strony%203-8%20zal%201.pdf [data dostępu: 28.08.2014].

gdyż nie pozwalają na to wspomniane narzucone efekty kształcenia, podyktowane polityką oświatową ostatnich lat, oraz zalecany program wychowania i kształcenia w przedszkolu. Z jednej więc strony staramy się poprawić sytuację, tworząc fundacje, np. takie jak „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”, z drugiej – zamykamy drogę kulturze literackiej już na progu dziecięcego kształcenia. Nadmienię tylko, że jeszcze bardziej ograniczona w tym zakresie jest sytuacja polskich żłobków, które podlegają Ministerstwu Zdrowia, a tam przecież nikt nie zajmuje się kulturą literacką.

Wniosek, iż programem oświaty literackiej powinno się objąć nie tylko środowiska akademickie i wychowawcze, ale i rodzinne, nasuwa mi się także po spotkaniach, jakie odbywam z młodymi rodzicami, którzy z jednej strony są zainteresowani rozwojem literackich kompetencji swych dzieci, a z drugiej – brakuje im podstawowej wiedzy z tego zakresu. Pytania typu: Czy mogę przeczytać dziecku baśń o Czerwonym Kapturku?, Dlaczego moje dwuletnie dziecko przewraca stronę książki, zanim skończę mu czytać?, Czy Harry Potter to baśń o okultyzmie?, i inne – mówią same za siebie. Dobrze wykształcony nauczyciel, obeznany w problematyce dziecięcej literatury i książki, mógłby rozwiewać te i inne niepewności podczas spotkań z rodzicami¹⁶.

Świat tekstów dla dzieci jest niezwykle bogaty i różnorodny zarówno w formie, jak i w treści. Każdego roku publikuje się około kilkuset utworów literackich z adresem dziecięcym¹⁷. Są wśród nich książki literackie i obrazkowe, wydawnictwa albumowe, edukacyjne, faktograficzne, ponadto książki zabawki, a każda z odmian dzieli się na odrębne, bardziej szczegółowe typy. Teksty literackie cechuje wielka różnorodność gatunków, w których orientują się głównie specjaliści. Niektóre z publikacji wychodzą w cyklach, inne są wydarzeniem jednorazowym. W obszarze literatury dla dzieci można też wyróżnić bestsellery, książki kultowe, arcydzieła, „czyta-dła” i zwykłą szmirę. Literatura dla dzieci do 10. roku życia charakteryzuje się dużą różnorodnością gatunkową zarówno w kręgu prozy, jak i poezji, wciąż też rodzą się nowe jej odmiany. Z tym poziomem czytelnictwa łączy się ponadto szeroki obszar ilustracji książkowej, w tym znanej na świecie polskiej szkoły ilustracji. Na rynku wydawniczym ukazuje się coraz więcej publikacji zagranicznych poruszających nowe tematy, często zaskakujące dla polskiego czytelnika. Poznanie treści z zakresu literatury dla dzieci

¹⁶ Zaskakujące jest, że także niektóre środowiska nauczycieli wcale nie promują potrzeby czytelnictwa. Przykład stanowi tegoroczna rozmowa matki posyłającej dziecko do I klasy z przyszłą wychowawczynią. Matka po krótkiej wymianie zdań na temat kanonu lektur dla pierwszoklasistów oznajmiła: „Właściwie to wcale nie jest dobrze, jeśli dziecku dużo się czyta”.

¹⁷ W ostatnim roku ukazało się ich około 2 tysięcy.

i młodzieży daje przygotowanie do pracy wychowawczej z książką i literaturą dziecięcą. Wymaga łączenia szerokich kontekstów innych dziedzin, takich jak: psychologia czytelnictwa, historia i teoria literatury, socjologia kultury i polityka kulturalna. Obszary te pozwalają zrozumieć, jak zmieniają się potrzeby czytelnicze dziecka, jak przebiega jego recepcja literatury, dają orientację w tendencjach rozwojowych literatury dziecięcej, dostarczają narzędzi analizy i interpretacji utworów, ponadto pokazują, jakie miejsce we współczesnej kulturze zajmuje literatura. Szczegółowe treści programowe obejmują zagadnienia, które bardzo trudno zrealizować podczas niewielu godzin konwersatoriów lub wykładów. Chcąc przedstawić problematykę przemian ruchu wydawniczego, obiegu współczesnej książki, specyfikę utworu literackiego jako komunikatu literackiego, zapoznać z narzędziami analizy, gatunkami, ze środkami stylistycznymi, ponadto przekazać wiedzę z zakresu rozwoju zainteresowań czytelniczych czy wartości terapeutycznych literatury, trudno wygospodarować wystarczająco dużo miejsca na przegląd twórczości i metody pracy z literaturą i książką. Wszystko to jednak należy do problematyki literatury dziecięcej jako przedmiotu nauczania i staje się niezwykle istotne w pracy nauczyciela-pedałoga. Należy też wziąć pod uwagę, że literatura dziecięca coraz częściej staje się składnikiem treści środków masowego przekazu, jest częścią zmieniającego się wciąż kodu kultury człowieka XXI wieku.

Warto przypomnieć, że pedagogika to nauka o wychowaniu człowieka. *Wychowanie* natomiast to termin, który określa wszelkie wpływy, oddziaływania, inspiracje kształtujące osobowość wychowanka. Sztuka, w tym literatura, doskonale się do tych celów nadaje (pisali o tym już starożytni) i właśnie pedagogika potrafiłaby łączyć w swym obszarze zjawiska społecznych oddziaływań i humanistycznych kodów kulturowych. Związek tych dziedzin pomagałby w pokonywaniu trudności i wyzwań, wobec których staje współczesny człowiek, a do których nie przygotowuje tradycyjne wychowanie¹⁸. Kryzys nauk humanistycznych rodzi się więc nie tylko z braku pracy na tym rynku. Wynika on także z niezrozumienia roli, jaką odgrywają literatura i inne sztuki w życiu całej ludzkości, a także w życiu każdego z ludzi z osobna. Poznanie wiedzy humanistycznej, jej udziału w budowaniu współczesnego człowieka to proces długofalowy, który w życiu jednostki powinien trwać od urodzenia do śmierci, a w życiu społeczeństwa nie powinien mieć przerw powodowanych koniunkturą.

¹⁸ Por. J. SZACKI: *Wstęp*. W: M.C. NUSSBAUM: *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona kształcenia ogólnego*. Przeł. A. MĘCZKOWSKA. Wrocław 2008.

Alicja Ungeheuer-Gołąb

A little child and literature, a passage
on how the Poles read to children regardless the content

S u m m a r y

The article raises the topic of educating children by a contact with art, as well as, literary upbringing as the content of education given to a contemporary child. The author pays attention to the necessity of developing the sensitivity inspired by a contact with art, here: literature. The context of the action "All in Poland read for kids", which appears in the title, directs reader's attention to some limitations and weakness of Polish educational system in primary and high schools, what is more, it shows imperfection in the area of training provided to pedagogues, pre-school teachers and elementary school educators. The researcher claims that forming literal consciousness as well as getting familiar with contemporary cultural signs, occurs yet in the period of attending nursery school or even earlier. Appropriate training and basis given to teachers, within the range of the knowledge about literal work, children's literature and widely understood art, seems to be vital. However, the need has not been included in regulations and expected results provided for pedagogical department, in the desirable scope. Consequently it is difficult to be accomplished in the programs of not self-reliant departments, and as a result it is frequently even not taken into consideration while choosing the subjects for post-graduate education.

Алиция Унгехеуер-Голомб

Маленький ребенок и литература,
или о том, как вся Польша читает детям неизвестно что

Р е з ю м е

В статье поднимается проблема воспитания искусством, в том числе литературного воспитания в Польше как составляющей части образования современного ребенка. Автор обращает внимание на необходимость развития чувствительности путем контакта с искусством, здесь: литературой. Контекст акции „Вся Польша читает детям”, который появляется в заглавии, должен привлечь внимание адресата на определенные недочеты в польской системе высшего и среднего образования в области обучения учителей начальных классов и воспитателей детских садов. Исследовательница считает, что формирование литературного сознания, а также ознакомление с современными знаками культуры происходит уже в дошкольный период, а даже раньше. Чрезвычайно важным становится поэтому соответствующая подготовка педагогических кадров в области знаний о художественном произведении, детской литературы и широко понимаемого искусства. Эта задача, однако, не была должным образом учтена в подготовленных для направления педагогика эффектов обучения. В связи с этим возникают сложности по ее осуществлению в программах вузов несамостоятельных факультетов. Кроме того, она часто не учитывается в сетках предметов постдипломного обучения.

Jerzy Kaniewski

Zrozumieć tekst czy zrozumieć siebie i świat? O narracyjnej koncepcji lektury w szkole podstawowej

Nawet pobieżna analiza pierwszego członu tematu prowadzi do wniosku, że sygnalizowana w nim alternatywa jest pozorna. W ostatecznym rachunku utwór literacki jest przecież zapisem autorskiego doświadczenia świata i próbą określenia (zrozumienia) swojego w nim miejsca. Jeśli zatem przyjąć, że świat fikcyjny stanowi swoistą paralełę dla rzeczywistości pozaliterackiej, to wpisany w tekst obraz należy traktować w kategoriach jednostkowej (subiektywnej) prawdy o świecie. Trafnie ujął to Paul Ricoeur, pisząc: „Dla mnie *świat* – to zespół referencji odsłanianych przez wszelkie rodzaje tekstów, deskryptywnych i poetyckich, tekstów, które czytałem, rozumiałem i kochałem”¹.

Tekstowa natura kreowanych w literaturze światów sprawia, że ich poznanie warunkowane jest predyspozycjami recepcyjnymi odbiorcy. Zrozumienie tekstu stanowi więc nieodłączny warunek zrekonstruowania wpisanego weń obrazu świata, który w procesie odbioru stanie się układem odniesienia dla dotychczasowych czytelniczych konceptualizacji.

Można w tym miejscu zadać pytanie o związek odczytywanego utworu z rozumieniem siebie. W odpowiedzi raz jeszcze odwołam się do koncepcji hermeneutycznych. Zdaniem Ricoeura, „człowiek nie osiąga samorozumienia wprost, lecz za pośrednictwem rozumienia i interpretacji wytworów kultury (...) będących świadectwem egzystencji ludzkiej”².

¹ P. RICOEUR: *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*. Przeł. K. ROSNER, P. GRAF. Warszawa 1989, s. 112.

² B. MYRDZIK: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006, s. 14.

Przytoczona tu za Barbarą Myrdzikową wypowiedź filozofa najlepiej uświadamia głęboki sens podejmowania przez szkołę wtajemniczeń kulturowych, warto jednak pamiętać, że edukacja polonistyczna może jedynie pokazać młodemu człowiekowi sposoby włączania dorobku kultury w proces poznania (samopoznania), ponieważ — jak trafnie określa lubelska badaczka — jest to „zadanie, (...) do którego realizacji człowiek dąży w czasie całego życia, wiążąc je z przeżywaniem kolejnych doświadczeń, z refleksją nad nimi, z nadawaniem sensu swoim działaniom”³.

Artykuł dotyczyć będzie kwestii związanych z miejscem lektury w kształceniu polonistycznym na II etapie edukacyjnym. Wyznaczając szkolne obszary funkcjonowania lektury, chciałbym z jednej strony odnieść się do przypisywanych naszemu przedmiotowi zobowiązań formacyjnych, z drugiej zaś — uwzględnić istotne na tym etapie uwarunkowania rozwojowe, bez wątpienia wpływające na recepcję tekstów artystycznych. Każdy z wymienionych przed chwilą aspektów stanowi ledwie sygnał wywoławczy szerszych kompleksów zagadnień determinujących zarówno kształt szkolnego spisu lektur (kluczowe hasła: tożsamość, tradycja kulturowa, reprezentatywność, walory estetyczne, warstwa aksjologiczna, procesy identyfikacyjne, kształtowanie postaw), jak i sam proces ich czytania czy opracowywania na lekcjach (hasła: spontaniczność, emocjonalizacja, wyobraźnia, identyfikacja, procesy konkretyzacyjne, refleksyjność, motywowanie, budowanie warsztatu).

Z uwagi na eksponowanie formacyjnych wymiarów lektury istotną płaszczyznę odniesienia stanowią narracyjne koncepcje rozumienia, pozwalające podmiotowi poznającemu na całościowe traktowanie uruchamianych podczas szkolnej pracy z tekstem procesów odbiorczych i nadawczych oraz na traktowanie ich w kategoriach konstruowania świadomości siebie i świata. Dopelnieniem zarysu teoretycznego będzie przegląd propozycji podręcznikowych poprowadzony pod kątem rozwijania kompetencji narracyjnych dziecka na II etapie edukacyjnym.

Kilku zdań wyjaśnienia wymaga jeszcze użyte na potrzeby artykułu sformułowanie *narracyjna koncepcja lektury*. Odwołuję się w nim do niesłuchanie ekspansywnej pod koniec ubiegłego stulecia w naukach humanistycznych i społecznych kategorii narracyjności, przede wszystkim zaś — do ukształtowanej przez psychologię narracyjnej koncepcji poznawania i rozumienia. Postrzegana z polonistycznej perspektywy jej atrakcyjność wiąże się z tym, że łączy percepcję z komunikowaniem, a indywidualne porządkowanie i konceptualizację doświadczeń ujmuje w kontekście językowym. Zalety przywoływanej koncepcji na najniższych etapach kształcenia wynikają stąd, że pozwala na ujmowanie zagadnień

³ Ibidem, s. 11.

dotyczących percepcji w wymiarze kulturowym, niejako „totalnym”, wpisując lekturę w całościowe procesy poznawcze. Edukacyjne walory narracyjnego konstruowania rzeczywistości podnosił w połowie lat 90. Jerome Bruner, poświęcając temu zagadnieniu znaczną część *Kultury edukacji*, a kilkanaście lat później „o potrzebie kształtowania wrażliwości narracyjnej uczniów” na lekcjach naszego przedmiotu pisała w swym szkicu Barbara Myrdzikowa⁴.

W moim przekonaniu akcentowane coraz częściej przez dydaktyków walory edukacyjne koncepcji narracyjnych wynikają z trzech zasadniczych przyczyn. Wspominałem już o dowartościowywaniu językowych kontekstów poznawania (rozumienia), teraz chciałbym zatrzymać się na narracyjnym sposobie porządkowania (oswajania) rzeczywistości oraz związanej z tym koncepcji wprowadzania nowego członka zbiorowości w tradycję. Pierwszą z podnoszonych tu właściwości zauważył zresztą sam autor *Kultury edukacji*, mówiąc, że narracja to „sposób myślenia i odczuwania pomagający dzieciom (...) stworzyć taką wersję świata, w którym, w sensie psychologicznym, mogą dojrzeć własne miejsce”⁵.

W perspektywie kształtowania świadomości wspólnotowej przez szkołę ważniejsza wydaje mi się kwestia wprowadzania ucznia w tradycję. Projektowany w ujęciu narracyjnym typ kontaktu z dziedzictwem jest chyba najmniej „ortodoksyjny”, pozwala bowiem i na akcentowanie tego, co wspólne, i na indywidualne przypisywanie wartości kulturowym faktom (dziełom, postaciom). Sygnalizowana nieortodoksyjność wynika z właściwości narracji: w procesie transmisyjnym dotychczas monologowy przekaz (oficjalna wykładnia tradycji w dyskursie edukacyjnym) zostaje zastąpiony swoistą dialogowością, polifonią opowieści indywidualnych, które są jednak interpretacyjnie niesprzeczne, ponieważ podstawowym dla nich układem odniesienia staje się to samo wspólnotowe uniwersum.

Owa — jak nazywa to Piotr Petrykowski — „gra ogólności i szczególności”⁶ z jednej strony zapewnia jednostce poczucie przynależności, z drugiej zaś — nie przeszkadza w budowaniu indywidualnej odrębności. Sygnalizowaną właściwość tak objaśnia w ramach antropologii kulturowej

⁴ Zob. B. MYRDIK: *O potrzebie kształtowania wrażliwości narracyjnej uczniów*. W: *Kultura. Język. Edukacja. Dialogi współczesności z tradycją*. Red. B. GROMADZKA, D. MROZEK, J. KANIEWSKI. Poznań 2008, s. 259–270.

⁵ J. BRUNER: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOZOWSKA-TERASZKIEWICZ. Kraków 2010, s. 64.

⁶ Sformułowanie Piotra Petrykowskiego — zob. P. PETRYKOWSKI: *Tożsamość kulturowa a przestrzeń, miejsca, symbole*. W: *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*. Red. A. GYBAL-MICHALSKA. Poznań 2011, s. 105–124. Sygnalizowaną tu zależność autor kwituje w następujący sposób: „[...] ogólne pozostaje niezmiennie, szczegółowe treści zmieniają się w czasie”. Ibidem, s. 111.

angielski medioznawca David Morley: „[...] ludzie o krańcowo różnych poglądach odkrywają własne znaczenia w symbolach, które mimo to pozostają wspólne. Symbole dostarczają wspólnej waluty do obiegu znaczeń, nie wymuszają natomiast żadnego konsensu czy też sentymentalnych westchnień, że [...] dobrze jest myśleć tak samo”⁷.

Omawiana tu kwestia staje się istotna zwłaszcza współcześnie, w dobie szczególnego dowartościowywania tożsamości indywidualnych. Kryzys tradycyjnego modelu zbiorowości, w którym wchodzące w życie generacje w naturalny sposób przejmowały role społeczne, spowodował, że obecnie przyznaje się jednostce prawo do wyboru dziedzictwa, z jakim chce się identyfikować. Jak wyraził to Zygmunt Bauman, „Tożsamość nie dostaje się [...] w prezencie [...] jest ona czymś, co się konstruuje [...]. Tożsamość jest zatem zadaniem do wykonania, i zadaniem, przed jakim nie ma ucieczki”⁸. Narracje tożsamościowe indywidualnie konstruowane na kanwie tradycji tych zbiorowości, w których życiu uczestniczy jednostka, pozwalają na stworzenie reprezentacji mających wyraźną znamię podmiotowości, a jednocześnie niepodważających wartości wspólnotowych. Taki sposób ujmowania tożsamości pozwala i na ważne w perspektywie jednostkowej poczucie zakorzenienia (kulturowego usytuowania) w życiu zbiorowości, i na indywidualne (podmiotowe) opowiadanie się wobec dziedzictwa, czy też na aksjologiczne wybory.

Procesu narracyjnego budowania tożsamości nie sposób rozpatrywać bez uwzględnienia jego językowych kontekstów. Jak zauważają Elżbieta Dryll i Anna Gierpka, podczas konstruowania opowieści „wszystko trzeba nazwać, czyli oznaczyć w kategoriach systemu językowego, którym dysponuje narrator [...]. Na etapie tworzenia tekstu odbywa się interpretacja. Jest to proces aktywny [...] ma na celu dopasowywanie nowego elementu [...] i istniejącego systemu wiedzy (przekonań) w imię jego spójności”⁹. Można zatem powiedzieć, że zamykający proces doświadczania (również kulturowego) etap werbalizacji decyduje ostatecznie o jakości konceptualizacji świata. Stawiając taką tezę, mam świadomość pewnego ryzyka, ponieważ przed kilku laty w tym właśnie miejscu Krystyna Koziółek, prezentując założenia „dydaktyki zachwyty”, przekonywała za Lindsayem Watersem: „[...] nie spieszymy się mówić i nie wymuszamy pośpiechu mowy [...] nie wszystko, co powstaje w naszym umyśle, należy pospiesznie

⁷ D. MORLEY: *Przestrzenie domu. Media, mobilność i tożsamość*. Przeł. J. MACH. Warszawa 2011, s. 269.

⁸ Z. BAUMAN: *Dwa szkice o wolności ponowoczesnej*. Warszawa 1994, s. 9.

⁹ E. DRYLL, A. GIERPKA: *Wstęp. W: Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogiczność, pogranicza*. Red. E. DRYLL, A. GIERPKA. Warszawa 2011, s. 15.

łapać w sieć dyskursu, w sidła mowy i pisma”¹⁰. Go prawda w puencie swej wypowiedzi referentka zaznacza, że odczuwane (czy raczej: prze-czuwane), lecz nieujętykowane sensory umykają naszemu umysłowi, ale taka cena za autentyczność przeżyć jest, jej zdaniem, wliczona w bilans prezentowanej koncepcji.

Na marginesie opinii formułowanej przez autorkę *Czytania z Innym* dodam, że sam bywam zwolennikiem tego, by w niektórych sytuacjach dydaktycznych pozwolić wybrzmieć słowom autora, nie zakłócając ich przesłania, zwłaszcza jeśli niewysłowione reakcje odbiorców potwierdzają swoistą „chemię” między nim i słuchaczami. Zgodnie jednak z formułowanymi wcześniej założeniami, ale i z moim najgłębszym przekonaniem, analizując zapisy (polecenia) dotyczące lektury, informacje dotyczące budowania wypowiedzi potraktuję komplementarnie do sugestii związanych z odbiorem.

Pora przejść do pytania o projektowaną w podstawie programowej przestrzeń pracy z lekturą na II etapie edukacyjnym. W kontekście podjętego tematu pytanie wydaje się o tyle zasadne, że nową podstawę tworzono z myślą o niwelowaniu niedostatków zbyt ogólnie precyzującego treści kształcenia dokumentu z 1999 roku. Zrezygnowano zatem z rozluźnionej (i otwartej na dopełnienia) struktury, charakterystycznej dla pierwszej podstawy, na rzecz jednoznacznie określonych wymagań szczegółowych, co miało przywrócić rangę wiedzy, odsuniętej w wyniku reformy z 1999 roku do roli zaplecza objaśniającego uczniowskie działania. Poniekąd słuszne intencje twórców nowej podstawy, zwłaszcza w kontekście powrotu do ściśle przedmiotowych uzasadnień nauczanych treści, mogą budzić wątpliwości, które wynikają choćby z ograniczenia dominującej w poprzednim dokumencie podmiotowej koncepcji doboru treści nauczania czy zmarginalizowania mocno eksponowanych w pierwszej podstawie sugestii dotyczących przebiegu procesu dydaktycznego.

Mimo generalnej aprobaty nauczycieli (podnoszone atuty: większa precyzja zapisów, zestaw konkretnych pojęć i terminów, rezygnacja z „podwójnej” listy wymagań), instytucji akademickich (na co wskazują np. zamieszczone w ministerialnej publikacji komentarze do podstawy) czy komisji egzaminacyjnych (nowe informatory) można przytoczyć również opinie krytyczne, formułowane zwłaszcza w środowiskach dydaktyków polonistycznych. Z uwagi na podjęty temat przywołam tylko uwagi dotyczące kwestii szkolnej lektury. Analizując zapisy polonistycznej części dokumentu pod kątem projektowanych działań lekturowych, Marek Pieniążek dobitnie stwierdza: „Podręczniki omawiające psychologiczne aspekty

¹⁰ K. KOZIOŁEK: *Dydaktyka zachwytu*. W: *Dziecko – język – tekst*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2010, s. 81–82.

kształcenia pełne są uwag o jednej z podstawowych potrzeb młodego człowieka — czyli potrzebie zdobycia wiedzy o sobie i otaczającym go wielokulturowym, zmiennym świecie (...) jednak w polonistycznej podstawie programowej, czytając o zasadach analizy i interpretacji literatury (...), nie zauważymy odniesień do wyznaczników ponowoczesnej kondycji humanistycznej¹¹.

Czas zatem sprawdzić, w jakim stopniu lektura szkolna może spełnić podnoszone w psychologii rozwojowej oczekiwania uczniów. Badając usytuowanie lektury w szkole podstawowej w świetle zapisów podstawy z 2008 roku, sytuuję sformułowania odnoszące się do wiedzy literaturoznawczej w obszarze „zrozumieć tekst”, natomiast zapisy dotyczące postaw, świata wartości czy złożonych umiejętności o charakterze sprawnościowym — po stronie „zrozumieć siebie i świat”.

O przyjętej przez autorów podstawy filozofii kształcenia na najniższych etapach edukacyjnych informuje otwierająca część wstępną preambuła: „Kształcenie ogólne w szkole podstawowej tworzy fundament wykształcenia — szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny” (s. 15)¹². O ile jeszcze w tym miejscu można odczytać postulat zrównoważenia rozwoju najistotniejszych sfer osobowości ucznia, o tyle już deklaracja otwierająca wyznaczone dla edukacji podstawowej cele nie budzi żadnych wątpliwości, choć — przypomnę — wstępna część odnosi się zarówno do II etapu, jak i do nauczania zintegrowanego. Na pierwszym miejscu wymienia się „przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów” (s. 15). Co prawda, w dalszej części sygnalizowana jest potrzeba wyposażenia ucznia w „umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań” (s. 15) czy „kształtowanie (...) postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie” (s. 15), jednak prymat wiedzy wydaje się bezdyskusyjny.

Mimo krytycznych uwag wynikających z zachwiania w nowej podstawie relacji między porządkiem przedmiotowym a podmiotowym chciałbym zaznaczyć, że już w przytoczonych zapisach wstępnej części dostrzec można dość wyraźną intencję uwzględnienia potrzeb rozwojowych ucznia,

¹¹ M. PIENIAŻEK: *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków 2013, s. 38.

¹² Korzystam z edycji elektronicznej: *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf> [data dostępu: 10.11.2014]. Dalsze przywołania pochodzą z tej samej publikacji, w nawiasie kończącym cytaty podaję numer przywoływanej strony.

którą sygnalizuje choćby związek trzech akcentowanych przeze mnie w temacie obszarów. Wzmacniając sugestie autorów, można stwierdzić, że wiedza ma stanowić podstawę rozumienia świata i podmiotowego sytuowania w nim siebie, a więc stopniowego określania przez ucznia swojego w nim miejsca. Taką wykładnię zdają się potwierdzać formułowane ponadprzedmiotowo umiejętności, wśród których w punkcie 6. pojawia się zapis interpretujący „umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji” (s. 15).

Oczywiście, szczegółowe wymagania podstawy, zwłaszcza w zakresie analizy i interpretacji tekstów kultury, określające treści nauczania dla II etapu, wypełnia długa lista konkretnych wiadomości, których obligatoryjność bywa niekiedy przynajmniej dyskusyjna (jak np. „identyfikuje fraszkę”, s. 31), trudno jednak zarzucać autorom dokumentu całkowite lekceważenie zadań formacyjnych. Wynikający z zapisu porządek odczytywania tekstu rozpoczyna etap odbioru intuicyjnego (wstępne rozpoznanie), a zamyka fazę oceniania i wartościowania, przy czym zarówno na etapie otwierającym refleksję, jak i podsumowującym kontakt z dziełem (wartościowanie) dominują zadania mające na celu uświadomienie/zrozumienie czytelniczych doznań dzięki skonfrontowaniu ich z dotychczasowymi doświadczeniami i systemem wartości.

Zgodnie zatem z sugestiami podstawy, przed rozpoczęciem usystematyzowanych procedur analityczno-interpretacyjnych „Uczeń:

- nazywa swoje reakcje czytelnicze (np. wrażenia, emocje);
- konfrontuje sytuację bohaterów z własnymi doświadczeniami;
- wyraża swój stosunek do postaci” (s. 30).

W efekcie projektowanego kontaktu z lekturą młody odbiorca „odczytuje wartości pozytywne i ich przeciwieństwa wpisane w teksty kultury (np. przyjaźń — wrogość, miłość — nienawiść, prawda — kłamstwo, wierność — zdrada)” (s. 31).

Można zatem przyjąć, że edukacyjne przestrzenie lektury rozciągają się od intuicji przez analizę kształtu artystycznego i jego opis po interpretacyjne uogólnienia i oceny (wartościowanie). Taką interpretację potwierdzają uwagi dotyczące zalecanych warunków i sposobu realizacji. Podkreśla się w nich formacyjny wymiar nauczanego przedmiotu, co przekłada się na wyartykułowane w tym miejscu w sześciu punktach zadania nauczyciela, z których każde dotyczy wszechstronnego kształtowania osobowości wychowanka (od „rozwijania (...) ciekawości świata” po „budowanie spójnej wizji świata i uporządkowanego systemu wartości” — s. 34).

Niewątpliwym atutem nowej podstawy (podobnie zresztą, jak i poprzedniej) jest usytuowanie dłuższych wypowiedzi ustnych i pisemnych. Przede wszystkim teksty są funkcjonalne, powiązane z sytuacjami życio-

wymi oraz doświadczeniami dostępnymi dziecku, jak również z lekturą czy problematyką podejmowaną w procesie edukacyjnym. Na każdej płaszczyźnie dają zatem możliwość konceptualizacji i werbalizacji doznań (przeżyć). Co istotne, dominują gatunki oparte na opowiadaniu (relacjonowaniu), by wymienić: różne typy opowiadania, pamiętnik i dziennik, proste sprawozdanie, opis postaci. Nie muszę dodawać, że w naturalny sposób wspomagają one wrażliwość narracyjną uczniów. Szczególną rolę odgrywają tu formy pisane, ponieważ jak zauważa Małgorzata Żytko, „mowa pisana (...) służy (...) wyrażaniu myśli, ale również ich kreowaniu (...), a także zapewnia porządkowanie i strukturyzowanie myśli w relacji z innymi”¹³.

Rozważania na temat lektury podsumuję stwierdzeniem tyleż ważkim, co oczywistym. Podlegająca rygorom programowym szkolna lektura nie jest niewinna, a doznawaną w odbiorze prywatnym radość czytania często przyćmiewają rozliczne powinności. Jak pokazała dokonana tu analiza, struktura polonistycznej części podstawy w za małym chyba stopniu akcentuje formacyjne wymiary przedmiotu, a pozbawiony dydaktycznego komentarza język wymagań szczegółowych eksponuje terminologię teoretyczną. Starania autorów, by sugerować funkcjonalność teorii przez różnicowanie czasowników operacyjnych: „rozpoznaje”, „zna”, „dostrzeża”, „wskazuje”, „odróżnia”, „identyfikuje” (s. 30–31), w potocznej świadomości nauczyciela zostają sprowadzone przede wszystkim do nakazu egzekwowania wiedzy, ponieważ — co zauważyli w swej książce na temat szkolnych programów Allan Ornstein i Francis Hunkins — nauczyciele „są z reguły zwolennikami wzorców tradycyjnych i ukierunkowanych na treść”, a „szkoły przyjmują zwykle (...) poznawcze wzorce programu”¹⁴.

Krytyka zakresu wiedzy przedmiotowej nie wynika z niewiary w możliwość realizacji zaprojektowanych celów poznawczych. Jak wielokrotnie powtarzał Jerome Bruner, „Każdą myśl, problem albo zasób wiedzy można przedstawić w dostatecznie prostej formie, by każdy uczeń mógł to zrozumieć w dostępnej dla siebie postaci”¹⁵. Idzie mi raczej o przekonującą odpowiedź na pytanie o cele lektury na różnych etapach edukacyjnych i o zakres niezbędnej do ich realizacji wiedzy teoretycznej. Czytanie bez uruchamiania świadomości polonistycznej stwarza pokusy nadmiernej psychologizacji, sytuując lekturę zbyt blisko kręgu biblioterapii, nadmierny bażąc zobowiązań skutkuje natomiast lekceważeniem potrzeb młodego odbiorcy, a w konsekwencji — zanikiem motywacji czytania.

¹³ M. ŻYTKO: *Pisanie — żywy język dziecka*. Warszawa 2006, s. 8.

¹⁴ A.G. ORNSTEIN, F.P. HUNKINS: *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Przeł. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1999, s. 41.

¹⁵ J. BRUNER: *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Przeł. E. KRASIŃSKI. Warszawa 1974, s. 74.

Wydaje się, że rolą polonisty jest mądre zrównoważenie obu wskazanych biegunów. Wiesława Żuchowska już na etapie nauczania początkowego (obecnie: zintegrowanego) postulowała, by tu właśnie rozpoczynać „oswajanie ze sztuką słowa”, projektując „taki typ kontaktu z utworem literackim, który uczy uważnej i rozumiejącej lektury pojedynczego tekstu, a zarazem odkrywa ogólne zasady ukształtowania wypowiedzi swoiście zorganizowanej (...)”¹⁶. O gotowości dzieci (nie tylko w wieku szkolnym) do pogłębionego odbioru sztuki słowa przekonują publikowane od połowy lat 70. XX wieku prace Alicji Baluch, prezentujące rezultaty uzyskane dzięki analizie pozawerbalnej, wspomaganej w młodszych odbiorcach „wypracowującym stylem konwersacyjnym”¹⁷.

Przywołane wypowiedzi przekonują, że refleksyjny odbiór nie jest zarezerwowany wyłącznie dla dziecka wchodzącego w stadium operacji formalnych. Już zresztą Lew Wygotski mówi o tzw. „kryzysie siódmego roku”, podkreślając, że „utrata spontaniczności oznacza włączenie (...) momentu intelektualnego, który wciska się pomiędzy przeżycie a spontaniczne zachowania (...)”¹⁸. Potwierdzają to badania Barbary Bokus, która na podstawie odbioru historyjek obrazkowych przez dzieci przedszkolne wykazała, że 4-latki pytają o sytuację z poziomu informacyjnego (rekonstrukcja treści), a 5- i 6-latki potrafią już konfrontować różne perspektywy (np. dziecka i dorosłego), przypisując każdemu z obserwatorów inną świadomość (dorosły odczytuje przyczyny zachowań i ich konsekwencje, dziecko dostrzeża zależności teleologiczne)¹⁹. Trzeba zatem przyznać rację tym dydaktykom, którzy już na etapie nauczania zintegrowanego chcą nie tylko omawiać poszczególne teksty, ale i uczyć podstawowych reguł czytania, zalecając specjalnie zaprojektowane zadania, lokowane w „strefie najbliższego rozwoju”, by w ten sposób oswoić ze sztuką słowa.

Kończąc, chciałbym przynajmniej przywołać funkcjonujące w praktyce lekcyjnej rozwiązania. Poszukując materiału eksplikacyjnego, zre-

¹⁶ W. ŻUCHOWSKA: *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa 1992, s. 11.

¹⁷ Określenia *wypracowujący* i *niewypracowujący* styl konwersacyjny wprowadziła w badaniach sposobów komunikowania się matki z dzieckiem Robyn Fivus wraz z zespołem. Pokazały one niezaprzeczalny związek wspomagających konwersację pytań, podpowiedzi, zachęt na rozwój zdolności narracyjnych dziecka. Pisze na ten temat Tomasz Maruszewski, po obserwację stylów konwersacyjnych sięga również w swej książce Anna Cierpka. Zob. T. MARUSZEWSKI: *O dwouści pamięci autobiograficznej*. W: *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Red. E. GHMIELNICKA-KUTER, M. PUCHALSKA-WASYL. Lublin 2005, s. 13–31; A. CIERPKA: *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*. Warszawa 2013.

¹⁸ L.S. WYGOTSKI: *Kryzys siódmego roku życia*. W: *Dziecko w zabawie i w świecie języka*. Red. A. BRZEZIŃSKA i inni. Poznań 1995, s. 56.

¹⁹ Zob. B. BOKUS: *O przenikaniu się światów fabuły w narracji dziecięcej*. W: *Polifonia osobowości...*, s. 243–260.

zygnowałem z analizy adresowanych do nauczycieli szkoły podstawowej, wybranych opracowań lekturowych, a zdecydowałem na wybór podręcznika. Założyłem, że to szkolny podręcznik, a nie opracowanie, modeluje lekcyjny proces poznawania utworu, nie tylko zresztą z powodu „rozpisania” autorskiej koncepcji odczytania na propozycję adresowanych wprost do ucznia, rozbudowanych sekwencji konkretnych zadań. Podręcznik to wciąż najczęściej używana pomoc dydaktyczna, dlatego też proponowane w nim sposoby pracy z tekstem w największym stopniu wpływają na lekcyjne „przygody z czytaniem”, urastając niekiedy do roli uniwersalnych algorytmów pracy z tekstem. W tym miejscu rezygnuję z przywoływania teorii podręcznika, zamiast metodologicznego uzasadnienia przytoczę za Marią Jędrychowską sformułowane przez nią na użytek obserwacji podręczników gimnazjalnych „trzy tezy”:

- „— w edukację polonistyczną wpisane są zadania formacyjne
- podręcznik jest (powinien być) zapisem projektu tych zadań
- struktura podręcznika stanowi tych zadań odbicie”²⁰.

Za najlepszy materiał do analizy uznałem podręczniki do klasy IV, na co złożyło się kilka przyczyn. Pierwszy rok usystematyzowanej edukacji przedmiotowej zwykle skłania autorów do gruntownych przemyśleń całego projektu²¹, a otwierający serię podręcznik ma nie tylko wartość marketingową. Prezentuje całościową wizję kształcenia, eksponując przy tym preferowane rozwiązania dydaktyczne, przede wszystkim jednak buduje fundament edukacji przedmiotowej, na którym osadzone zostaną treści przewidziane dla całego cyklu. Można zatem powiedzieć, że otwierający cykl podręcznik przynosi obraz etapu edukacyjnego „w pigułce”, uprawniając do formułowania wniosków o charakterze generalizującym.

Obserwacji poddałem 4 komplety (podręczniki i zeszyty ćwiczeń) adresowane do klasy IV, wszystkie dopuszczone do użytku jako zgodne z nową podstawą²². W tym miejscu niezbędne wydaje się zastrzeżenie: ze względu na niewielką reprezentację podręczników dokonany rekonesans sprowadza się do uchwycenia najbardziej wyrazistych (narzucających się wprost) rozwiązań, a przedstawione spostrzeżenia siłą rzeczy mają

²⁰ M. JĘDRYCHOWSKA: *Zapis projektu zadań formacyjnych edukacji polonistycznej w strukturze podręcznika gimnazjalnego*. W: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*. Red. H. KOŚCIKA, Z. URYGA. Kraków 2002, s. 73.

²¹ Dostrzec to można na przykładzie tzw. przewodników metodycznych (książka nauczyciela) — to właśnie dla uczniów klasy IV formułuje się deklaracje dotyczące całego etapu (prezentacje koncepcji i ich uzasadnienia, deklaracje metodologiczne).

²² Analizowane podręczniki: *Nowe „To lubię!”* (kształcenie literackie i kulturowo-językowe) Wydawnictwa Edukacyjnego (Kraków 2012); *Jutro pójdę w świat* (podręcznik i zeszyt ćwiczeń) WSiP (Warszawa 2012); *Słowa z uśmiechem* (literatura i kultura oraz nauka o języku i ortografia) WSiP (Warszawa 2012); *O to chodzi!* (podręcznik cz. 1 i 2, zeszyty ćwiczeń) Wydawnictwa Stentor” (Warszawa 2014).

wymiar ogólny. Zacznę od konkluzji zasadniczej: formacyjny wymiar podręczników inaczej prezentuje się podczas ogólnego oglądu (analiza „panoramyczna”, by użyć sformułowania Zenona Urygi²³), inaczej zaś — w trakcie szczegółowej analizy zadań projektujących odbiór poszczególnych tekstów. Segmentacja treści podręcznikowych, tematyka rozdziałów czy organizujących mniejsze całości dydaktyczne problemów na pierwszy rzut oka współgrają z potrzebami rozwojowymi uczniów, założenia te zdają się również przyświecać doborowi utworów literackich czy innych tekstów kultury. Nie zawsze co prawda rozumiała wydaje się kolejność tematów czy ich sąsiedztwo (wątpliwość budzi wewnętrzne uporządkowanie podręcznika *Jutro pójdę w świat*), ale trudno byłoby zanegować przydatność którejs z wyodrębnianych całości w interesującym mnie wymiarze formacyjnym. Wystarczy wymienić tytuły rozdziałów zaprojektowanych przez poszczególne zespoły autorskie.

Podręcznik *Jutro pójdę w świat* organizuje 7 całości: *Poznajmy się, Szkoła marzeń, Warto czytać, Polskie znaki, Nasza przyjaźń, Świat fantazji, W rodzinie*. Na proponowane przez to samo wydawnictwo *Słowa z uśmiechem* składa się pięć rozdziałów: *Przygody dnia codziennego, Świąteczne nastroje, Marzenia zwykłe i niezwykłe, Karuzela z uczuciami, Historie nie z tej ziemi*. Podobnie z częściami krakowskiego *To lubię!*: *W szkolnej ławce z widokiem na świat..., Brać udział w przygodach!, Mówić o domu..., Z myślą o bliskich..., Z przyrodą w tle..., Czas innych przygód!*. Wspomniana prawidłowość dostrzegalna jest także w ostatniej z analizowanych, a przy tym najobszerniejszej propozycji *O to chodzi!*... W dwuczęściowej edycji znaleźć można aż 11 obszernych całości: *Miło mi cię poznać, Nasze rozmowy, Wszyscy lubią zabawę!, Wśród najbliższych, Święta, na które czekamy, Najlepiej w domu!, Mój dom — Polska, Ludzie i zwierzęta, Gdzie mieszka dobro, Wśród baśniowych postaci, W tajemniczych światach*.

Ze wstępnego rozpoznania wynika, że tylko w odniesieniu do po raz kolejny aktualizowanej propozycji Dobrowolskiej pojawia się wrażenie dominacji przedmiotu (typowe treści polonistyczne, np. formuły grzecznościowe, szkoła, czytanie, treści wychowawcze, konstrukcja świata przedstawionego) nad podmiotem (szeroko rozumiane potrzeby ucznia), o czym świadczyć może i wynikający z treści przedmiotowych dobór tematyki, i autorski sposób stylizacji tytułów.

Ogólne wrażenie znika jednak, kiedy „pod lupą” znajdują się projekty jednostek metodycznych organizowanych wokół konkretnego tekstu lub kilku tekstów. Śledząc sekwencje poleceń, trudno oprzeć się wrażeniu,

²³ Przywoływany badacz wyodrębnił dwa modele analizy tekstu: analizę „panoramyczną” i „monograficzną”. Zob. Z. URYGA: *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa—Kraków 1996, s. 13—141.

że zespołom autorskim chodzi o tzw. omówienie tekstu oraz dostarczenie uznanych za istotne informacji przedmiotowych czy też uruchomienie podczas opracowywania tekstu określonej terminologii. Skrajnym przykładem może być *Jutro pójdę w świat* — tu często tekst stanowi jedynie pretekst do różnorodnych ćwiczeń, które posłużą zagospodarowaniu czasu lekcyjnego, a niekiedy trudno określić, po co uczniowie czytali zamieszczony utwór (np. *W klasie* Jana Twardowskiego²⁴, tekst sprowadzony do konkretyzowania sytuacji przedstawionej w wierszu — podpowiada ją zresztą ilustracja — i skonfrontowania jej z sytuacjami przydarzającymi się w klasie ucznia).

Bez wątpienia lepiej prezentuje się *To lubię!*: brak obudowujących teksty ćwiczeń, rezygnacja z włączania w wypisy informacji teoretycznych powodują, że — jak deklarują autorzy — dominuje „antropocentryczność ujęcia (...)”. To znaczy, że na pierwszym planie nie sytuuje się specyficznych problemów literatury, sztuki, języka (...), lecz że stawia (się — J.K.) nieustannie i na każdym poziomie pytanie o to, co oznacza bycie człowiekiem, a odpowiedzi każe (się — J.K.) szukać w literaturze i innych tekstach kultury²⁵. Praca z podręcznikiem wymaga jednak zaznajomienia się z opisaną w książce nauczyciela koncepcją kształcenia oraz opracowania przezeń własnych zadań sterujących procesem odczytywania utworu. Nawet wykorzystanie odnoszących się do poszczególnych jednostek autorskich projektów dydaktycznych nie zwalnia polonisty z konieczności uwzględnienia kontekstu własnej klasy oraz dostosowania zadań do potrzeb i możliwości konkretnego zespołu.

Najbardziej przemyślany pod względem oddziaływań formacyjnych wydaje się podręcznik *O to chodzi!*... Teresy Michałkiewicz i Kariny Muchy, zwłaszcza w perspektywie projektowanej pracy nad lekturą. Przerazić może jednak jego objętość (ponad 500 stron lekko ściętego A4), która w klasie IV wydaje się nie do zrealizowania, zwłaszcza że zadania wymagają i koncentracji, i czasu. Oprócz wymienionych 11 rozdziałów każdą z części podręcznika zamyka dodatkowy rozdział *Nasze lektury*. Wyłaniające się z pomieszczonych tam propozycji sposoby opracowywania lektury można uznać za najbliższe prezentowanej przeze mnie koncepcji czytania. By nie pozostać gołosłownym, zatrzymam się choćby na zamieszczonej w podsumowaniu 1. części propozycji opracowania *Opowieści z Narnii*²⁶

²⁴ H. DOBROWOLSKA, U. DOBROWOLSKA: *Jutro pójdę w świat 4. Podręcznik do kształcenia literackiego, kulturowego i językowego dla szkoły podstawowej*. Warszawa 2012, s. 50.

²⁵ Z.A. KŁAKÓWNA, I. STEGZKO, K. WIATR: *Nowe „To lubię!”*. Książka dla nauczyciela i rodziców, kl. 4. Kraków 2007, s. 26.

²⁶ T. MICHAŁKIEWICZ, K. MUCHA: *O to chodzi!*. Język polski, podręcznik, klasa 4, część 1. Warszawa 2011, s. 249–260.

(część 1, s. 249–260). W charakterze eksplikacji przywołam tylko zadania wstępne składające się na sekwencję *Przed lekturą*. Pierwsze z nich wymaga wyboru przez ucznia trzech (spośród 6) najważniejszych pytań, indywidualnej odpowiedzi na nie i wymiany poglądów na forum klasowym (dyskusja). Pytania zostały w taki sposób pomyślane, że nie narzucają jednoznacznej odpowiedzi, ale otwierają wyraźnie niezbędny do odbioru powieści Glive'a S. Lewisa horyzont aksjologiczny. Są to następujące kwestie: *Po co obchodzimy święta Bożego Narodzenia?, Jak można pokonać zło?, Na czym polega odwaga?, Czy można wybaczyć zdradę?, Czy warto poświęcać się dla innych?, Dlaczego czekamy na Świętego Mikołaja?* Po nich następuje wskazówka ukierunkowująca czytanie: podczas lektury uczniowie mają sprawdzić, czy odpowiedzi wyłaniające się z powieści Lewisa są podobne do tych, które padły w klasie, czy inne.

Zamykając kwestię narracyjności, kilka słów chciałem poświęcić obecnym w podręcznikach sposobom sytuowania w pracy lekcyjnej dłuższych wypowiedzi. Jest ich niewątpliwie dużo, co świadczy o tym, że ekspozowane w programie szkoły podstawowej od początku lat 80. ubiegłego stulecia tzw. ćwiczenia w mówieniu i w pisaniu na dobre zadomowiły się w rzeczywistości polonistycznej. Ale w analizowanym zestawie trudno byłoby wskazać podręcznik, który podczas omawiania czytanego tekstu jako zasadę traktowałby rozpoczynanie pracy od indywidualnej werbalizacji doświadczeń lekturowych. Tylko w takim ujęciu możliwe staje się narracyjne porządkowanie rzeczywistości i włączanie jej w krąg dotychczasowych doświadczeń. Jeśli lektura ma prowadzić do rozumienia siebie i świata, proponowane ćwiczenia należałoby traktować nie jako oderwaną od procesu lektury mechaniczną czynność, lecz jako etap porządkowania i niezbędnej konceptualizacji. Tylko w takiej sytuacji realny stanie się postulat sformułowany przez autorów nowej podstawy: „Nauczyciel powinien tak organizować proces dydaktyczno-wychowawczy, by stał się on dla uczniów przygodą prowadzącą do samopoznania, zachętą do nieustannego poznawania świata i porządkowania jego obrazu” (s. 34).

Jerzy Kaniewski

Are literary works about understanding the text or yourself and the world?
Reflections about the narrative conception of obligatory reading
in primary school

S u m m a r y

The text focuses on issues concerning the placement of obligatory reading in the second stage of the Polish language and literature education. On the one hand, I approach

the educational requirements that flow from the general curriculum by pinpointing the potential functions of obligatory reading. On the other hand, I take into account the developmental factors important at this stage of education which influences the students' reception of literature. The resulting receptive horizon I later relate to the practices of reading described in relevant expert literature. This is where the postulate to start using narrative concept of understanding as a theory justifying the ways of analysing the reading practised in lessons in the education of young children comes from.

My proposal stems from more than willingness to refresh the language of didactic reflection though. The proposed approach explains the phenomenon of conceptualisation of experience that is key to a child's development. It also allows to convincingly explain the need for a holistic treatment of receptive and transmissive behaviours triggered by the process of school reading. The concepts mentioned in the draft version of the approach are completed by reconnoitring of textbook proposals conducted with regard to the development of narrative competencies of a child at the second stage of education.

Ежи Каневски

Понять текст или понять себя и мир?
О нарративной концепции обязательного чтения
в шестилетней школе

Резюме

В тексте рассматриваются вопросы, связанные с местом обязательного чтения в обучении польскому языку и литературе на II этапе обучения. Указывая потенциальное пространство функционирования текстов для обязательного чтения, автор, с одной стороны, обращается к требованиям обучения, вытекающим из основ программы, а с другой, учитывает существенные на этом этапе обучения факторы развития, имеющие влияние на восприятие учениками художественных текстов. Обозначенный таким образом горизонт восприятия относится к описываемой в литературе по данному вопросу школьной практике чтения. Отсюда следует постулат использования в обучении младших детей нарративной концепции понимания как теории, обуславливающей известные способы работы с текстом во время урока. Предложение автора не вытекает только из желания освежить язык дидактической рефлексии. Предлагаемый подход выясняет ключевое в развитии ребенка явление концептуализации опыта, а также позволяет убедительно обосновать потребность целостной трактовки возникающих в процессе чтения текста, изучаемого в школе, действий по получению и отправлению информации. Дополнением оговоренных в статье концепций будет распознавание предложений учебников, проведенное с точки зрения развития нарративной компетенции ребенка на II этапе обучения.

Iwona Morawska

Czym skorupka za młodu nasiąknie..., czyli o roli „wczesnych” doświadczeń lekturowych

Ta prawda, czyli autentyczność lektury, to jest to, co powinno zmobilizować rodziców i dzieci do podjęcia czytania. Czy w ogóle dzieci sięgną po książkę, to przede wszystkim zależy od rodziców, czyli od pośredników lektury (...). Dziecko, zwłaszcza małe, niekoniecznie musi wszystko rozumieć – najpierw w lekturze pojawia się kwestia przeżywania, potem rozpoznania, ale najważniejsze jest: „Lubię słuchać, chcę być z tobą, bardzo chętnie będę słuchać tego, co opowiadasz”¹.

Tytuł i treść tego artykułu nawiązują do znanego przysłowia, mówiącego o znaczącej roli, jaką odgrywają w życiu dorosłego człowieka nabyte w dzieciństwie i we wczesnej młodości nawyki, przyzwyczajenia, umiejętności, wyobrażenia i skojarzenia itd. Zjawisko to bardzo dobrze potwierdzają zdobyte na tych etapach życia doświadczenia lekturowe, do których często nawiązują ludzie dorośli w publikowanych i niepublikowanych wspomnieniach, rozmowach, pamiętnikach, dziennikach, biografach, wywiadach², a co dodatkowo autoryzują, szerzej opisują i ekspozują badacze oraz eksperci zajmujący się wczesnym okresem ludzkiego życia, jego licznymi uwarunkowaniami i prawidłowościami³. Przekonanie

¹ A. BALUCH [Głos w dyskusji redakcyjnej]: *By czytanie pozostało wartością*. „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 5, s. 6.

² Zob. *Co czytali sobie, kiedy byli mali*. Oprac. E. ŚWIERZEWSKA, J. MIKOŁAJEWSKI. Warszawa 2014; J. BROCKMAN: *Niezwykłe umysły. Jak w dziecku rodzi się uczony*. Warszawa 2007.

³ E.H. ERIKSON: *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przeł. P. HEJMEJ. Poznań 1997; A. BRZEZIŃSKA: *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa 2001; *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Red. B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA. Warszawa 2003; J. KĘDZIOR: *Młó-*

to daje się łatwo wpisać w ramy sparafrazowanej wersji przywołanego w tytule przysłowia, które w wyniku tej operacji przyjmie formę: *Czym czytelnik za młodu nasiąknie...* Rozwinięcie tej myśli zakłada — (przy czym nie musi być to regułą) — zgodnie z treścią i sensem pierwowzoru, że znaczący wpływ na praktyki lekturowe dorosłego czytelnika, w tym na jego wrażliwość, preferencje, style życia, wyobraźnię, sprawność językowo-komunikacyjną, może mieć dzieciństwo, jakoś „pierwszych kontaktów z literaturą i kulturą” itd. Przekonują o tym — oprócz wspomnianych źródeł — znawcy dziecięcych spotkań z literaturą i zarazem badacze twórczości dla dzieci: „Sposób czytania, rozumienia i przeżywania wartości związanych z lekturą, zaprezentowany dziecku przez opiekuna, decyduje o jego przyszłym zainteresowaniu i kształcie lektury”⁴; „W skład literatury dla dzieci wchodzi to, co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorosli stworzyli i co same wymyśliły”⁵.

Podzielając przywołane stanowiska, trudno jednak oprzeć się:

- Po pierwsze, refleksji nad tym, że wykazują one zbieżność z tradycyjnie warunkowanymi i popularnymi przekonaniem na tematy związane ze stanem i z krzewieniem kultury czytelniczej (głównie literackiej) wśród najmłodszych. Bywają one zwykle łączone z eksponowaniem dobroczynnego, wielostronnego oddziaływania literatury pięknej na rozwój dziecka, przy znaczącym udziale dorosłych jako organizatorów „inicjacji lekturowych”.
- Po drugie, potrzebie sformułowania kilku pytań o „wczesne” doświadczenia lekturowe, jakie są udziałem współczesnych „dzieci sieci”, charakteryzowanych też jako „pokolenie pilota”, „ekranoludki” itp.⁶. Kim one są? Co/kto i jaki ma wpływ na ich rozwój osobowy, m.in. na etap początkowego uczenia się kluczowych umiejętności, w tym lektury/czytania, i co o tym decyduje? Jakie konsekwencje dla „wychowania do czytania”, będącego integralną częścią procesu socjalizacji i edukacji lekturowej, mają cyberkultura i nowe media? Dlaczego temat rozwijania umiejętności lekturowych ciągle wzbudza wiele dyskusji i sporów? Go warto postulować i dlaczego w tym obszarze wspierania rozwoju

dzień jako specyficzna kategoria społeczna. W: *Współczesna młodzież. Pomiędzy Eros a Thanatos.* Red. J. KURZĘPA, A. LISOWSKA, A. PIERZGHALSKA. Wrocław 2008; I. SZAFRAŃSKA: *Przestrzenie kształtowania się wzorców intymnych w okresie dorastania.* W: *Współczesna młodzież...*

⁴ A. BALUCH: *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży.* Kraków 2008.

⁵ J. GIEŚLIKOWSKI: *Literatura osobna.* Wybór R. WAKSMUND. Warszawa 1985.

⁶ M. SPITZER: *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i nasze dzieci.* Przeł. A. LIPIŃSKI. Słupsk 2013; S. TURKLE: *Samotni razem. Dlaczego oczekujemy więcej od zdobyczy techniki, a mniej od siebie nawzajem.* Przeł. M. GIERPISZ. Kraków 2013.

osobowego dzieci? Skąd czerpać do tego inspiracje? Jakie wnioski dla teorii i praktyki edukacyjnej warto wysnuć?

Udzielenie wyczerpujących odpowiedzi na tak sformułowane pytania nie jest możliwe w krótkim artykule, dlatego w ich formułowaniu ograniczę się do ogólnych stwierdzeń. Uczynię to w nawiązaniu do wybranej literatury przedmiotu⁷, publikowanych raportów i diagnoz edukacyjnych⁸, badań empirycznych⁹ oraz innych źródeł informacji na ten temat, jakimi są media, kultura życia codziennego (przedszkolnego i szkolnego, w tym rozmowy z pedagogami, rodzicami i nauczycielami dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym).

Próbie odpowiedzi na postawione pytania warto poprzedzić przywołaniem kilku ogólnych ustaleń związanych z czytaniem jako przedmiotem współczesnych badań interdyscyplinarnych¹⁰. Uwagę zwraca coraz częstsze opisywanie czytania nie tylko jako zjawiska polegającego na opanowaniu techniki/biegłości/sprawności czytania (i potwierdzaniu tego rozumieniem dosłownych znaczeń werbalnych — zapisanych, wydrukowanych)¹¹, ale przede wszystkim jako wielorako warunkowanego, złożonego procesu nabywania doświadczeń lekturowych przy udziale wielu zmysłów, bodźców, form aktywności. Zakłada się przy tym, że przedmiotem lektury, tj. *czytania*, może być każdy rodzaj tekstu/lektury czy znaku kulturo-

⁷ Zob. międzynarodowe badania czytania ze zrozumieniem (PISA, PIRLS) czy inne poświęcone umiejętnościom piśmienniczym oraz postawom i praktykom czytelniczym (NAEP National Center for Education Statistics), także badania nad kulturą czytania prowadzone przez Pracownię Badań Czytelnictwa Biblioteki Narodowej: G. STRAUS, K. WOLFF: *Sienkiewicz, Mickiewicz, Biblia, Harlequiny... Społeczny zasięg książki w Polsce w 2000 roku*. Warszawa 2002; G. STRAUS: *Modelowi, sukcesorzy, indywidualiści, eklektycy*. Warszawa 2005. <http://www.polskieradio.pl/8/196/Artykul/280875,Powolanie-Republiki-Książki> (data dostępu: 4.09.2012); Kongres *Czytanie łączy*. Warszawa, 8 grudnia 2010.

⁸ Zob. np.: *Dzieci sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych. Raport z badań*. http://www.dzieci-sieci.pl/raport_IKM_dzieci_sieci.pdf (data dostępu: 4.09.2014); *Dzieci w sieci*. „Poradnik Psychologiczny Polityki” 2014, t. 16, s. 40–61; M. SPITZER: *Cyfrowa demencja...*; K. DOMAGALSKA: *Gimnastyka dla mózgu*. „Gazeta Wyborcza” z 4.04.2012, s. 16–17.

⁹ *Dokąd zmierza polska szkoła*. Red. D. KLUS-STAŃSKA. Warszawa 2008; *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Red. L. HURYŁO, D. KLUS-STAŃSKA, M. ŁOJKO. Kraków 2009; D. KLUS-STAŃSKA: *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa 2010.

¹⁰ Zob. Ł. WRÓBEL: *Procesualny charakter transgresji w doświadczeniu lektury*. W: *Tropy tożsamości. Inny, Obcy, Trzeci*. Red. W. KALAGA. Katowice 2004; Ch. VANDENDORPE: *Od papyrusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*. Przeł. A. SAWISZ. Warszawa 2008; M. NUSSBAUM: *Czytać, aby żyć*. „Teksty Drugie” 2002, nr 1–2, s. 7–24. Zob. też: A. JAWORSKA: *Odbiorca między „absolutną wolnością” a „wolą autora”*. W: *Cóż wiesz o pięknie? Szkice o literaturze, języku, muzyce i filmie*. Red. T. MIZERKIEWICZ, W. RATAJCZAK. Poznań 2007.

¹¹ Zob. R. PAWŁOWSKA: *Czytam i rozumiem. Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Kielce 2009.

wego. Zdaniem wielu współczesnych teoretyków czytania, doświadczenie lekturowe kojarzyć warto z rodzącym się w kimś, kto czyta, poczuciem wzrostu świadomości, poszerzeniem horyzontów poznawczych, rozwojem refleksji, wrażliwości, języka oraz innych dyspozycji, jakie mogą wynikać z „możności czytania”, takich jak: przyjemność, satysfakcja, rozrywka, poczucie wzbogacenia i „zadomowienia w kulturze”. „Pojęcie lektury przywołuje operacje poznawcze wyższego rzędu, dotyczące tego, co człowiek wie i kim jest. O kimś, kto twierdzi, że »przeczytał« utwór, sądzi się, iż go przyswoił, przynajmniej w pewnym stopniu. Natomiast zwykle »rzucenie okiem« nie angażuje intelektu, podobnie jak czysto dotykowa operacja »przekartkowania książki«, która czyni to w jeszcze mniejszym stopniu. Te działania wiążą się bardziej z percepcją niż poznaniem i powodują zaledwie powierzchowny kontakt ze schematami i kontekstami poznawczymi stworzonymi przez naszych bliźnich. Zanurzyć się w nich możemy tylko dzięki prawdziwej lekturze”¹².

Projektowanie działań wspierających rozwój „wczesnych” doświadczeń lekturowych dzieci (przed)szkolnych powinno uwzględniać co najmniej cztery wymiary:

- podmiotowy — związany z osobą małego/początkującego czytelnika, z uwzględnieniem wspierających jego rozwój osób dorosłych (rodziców, opiekunów, nauczycieli);
- przedmiotowy — związany z rodzajem tekstów, przekazów, treści, znaków znajdujących się w obszarze (rzeczywistych i potencjalnych) „wczesnych” doświadczeń lekturowych małego/młodego czytelnika;
- procesualny — związany z samym procesem czytania, tj. procesem lektury rozumianej — w myśl współczesnych koncepcji — jako czynność, forma aktywności, jako wielowymiarowe doświadczenie;
- kontekstualny — związany z uwarunkowaniami środowiskowymi (w tym domowymi i (przed)szkolnymi, kulturowymi, którym przypisywana jest znacząca rola w nabywaniu, a następnie rozwijaniu umiejętności lekturowych).

W tabeli 1. przywołane zostały (na zasadzie skrótu myślowego i tylko w celu zasygnalizowania) wybrane zjawiska charakteryzujące specyfikę i odrębność procesów lekturowych (oraz związanych z nimi doświadczeń) wpisanych w ramy alternatywnych paradygmatów kulturowych, tytułowanych jako „epoka Gutenberga” i — będąca jej znaczącym posze-

¹² Ch. VANDENDORPE: *Od papirusu do hipertekstu...*, s. 123. Zob. też B. MYRDZIK: *W poszukiwaniu przestrzeni. Refleksje na temat sensu czytania nie tylko „lektur szkolnych”*. W: *Czytanie tekstów kultury. Metodologia. Badania. Metodologia*. Red. B. MYRDZIK, I. MORAWSKA. Lublin 2008, s. 261–274.

rzeniem, a zarazem przewartościowaniem — „epoka Internetu”¹³. Tym, co z pewnością zwraca uwagę i motywuje do sformułowania kilku słów komentarza i wniosków pedagogiczno-edukacyjnych, jest wyraźna różnica między tradycyjnie rozumianą kulturą czytania, z jaką zwykło się kojarzyć najmłodszych wzrastających w realiach „epoki przedcyfrowej”, a doświadczeniami lekturowymi, jakie dotyczą (realnie i potencjalnie) współczesnego pokolenia młodych i najmłodszych czytelników, tzw. *net generacji/dzieci sieci/generacji.com*¹⁴ itp.

Tabela 1
Przeobrażenia kultury a procesy lekturowe¹⁵

Wybrane aspekty procesu lektury	Kultura spod znaku „epoki Gutenberga”	Kultura spod znaku „epoki Internetu”
1	2	3
Początkujący czytelnicy i wspierający ich rozwój dorośli	czytelnik jako odbiorca przyswajający gotowe schematy poznawcze, motywy, topoty; projektowany też jako spadkobierca znaków tradycji odnawianych w tekstach kultury; dorośli jako przewodnik po świecie kultury i literatury	<i>dzieci sieci, ekranowcy, czytelnicy internetowi</i> są wtłoczeni w sieci zależności, „obwody” uwagi, które w zamian za uwagę dostarczają im gotowego sensu (czy też narzucają go), tłumią zdolność krytycznego myślenia; dorośli jako osoby wspierające wielowymiarowo rozwój dziecka/ucznia
„Wczesne” doświadczenia lekturowe — czytanie/lektura, komunikacja, inne formy aktywności	lektura linearna, powolna, ukierunkowana głównie na poznawanie, odczytywanie i porządkowanie znaczeń, zapamiętywanie, reprodukcję; kojarzona z logosferą, tj. kulturą myśli, słowa, sensu i mądrości, odwołująca się przede wszystkim do wysokiego obiegu	<i>czytanie internetowe/ekranowe</i> odbywa się w efekcie klikania myszą czy „skakania po kanałach”, ma charakter wizualny i tabularny, intersemiotyczny, polimedialny i hipertekstowy; przebiega szybko, pod presją chwili; czytelnik, dokonuje syntezy pisma, obrazu, wra-

¹³ M. ZAJĄC: *Książka czasu przemian*. W: *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*. Red. D. ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK, G. LESZCZYŃSKI, M. ZAJĄC. Warszawa 2008, s. 195–210.

¹⁴ Przykładowe sposoby nazywania współczesnego młodego pokolenia, tj. dzieci i młodzieży urodzonych i rodzących się na przełomie XX i XXI wieku, wzrastających w otoczeniu nowych technologii medialnych i elektronicznych, w przenikających się światach — realnym i wirtualnym, w epoce „kultu amatora” i „konwergencji mediów” itd.

¹⁵ Opracowanie własne, inspirowane literaturą przywoływaną w przypisach, w tym też: *Po potopie...*; *Literatura w mediach. Media w literaturze. Doświadczenia odbioru*. Red. K. TABORSKA, W. KUSKA. Gorzów Wielkopolski 2010; „*Stare*” i „*nowe*” w literaturze dla dzieci i młodzieży. Red. B. OLSZEWSKA, E. ŁUCKA-ZAJĄC. Opole 2010; I. KOZMIŃSKA, E. OLSZEWSKA: *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa 2010; J. BAŁACHOWICZ: *Wspieranie rozwoju podmiotowego dziecka jako nowe zadanie edukacji początkowej*. W: *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Red. K. KUSIAK, I. NOWAKOWSKA-BURYŁA, R. STAWINOĞA. Lublin 2009, s. 38–50.

cd. tab. 1

1	2	3
inspirowane lekturą	kultury, utrwalonych w nim znaczeń i wartości, sposobów wartościowania itp.	żeń akustycznych; „klikanie wzrokiem” jako forma czytania itd.
Przedmiot lektury	głównie teksty słowne, werbalne, pisane i drukowane; literatura piękna dla najmłodszych w wersji linearnej („od lewej do prawej”), tj. tworzonej do czytania „krok po kroku”, „od początku do końca”, „strona po stronie”, z uwzględnieniem sekwencyjności w organizacji treści i formy; skończoność, całość, zamknięcie jako wyznaczniki lektury itp.	różne rodzaje tekstów kultury, w tym oprócz przekazów literackich przekazy elektroniczne, obrazowe, audiowizualne, statyczne i dynamiczne, teksty użytkowe; nowa generacja książek dla najmłodszych, które cechuje m.in.: wielopoziomowość znaczeń, otwartość, stosowanie chwytów zakładających interaktywność w procesie lektury, nielinearność i niesekwencyjność organizacji treści i formy utworu oraz procesu lektury itd.
Konteksty lekturowe: medialne, społeczno-kulturowe	kultura i lektura spod znaku powszechnie uznawanych norm, zasad, wartości, utrwalonych w tradycji znaków i symboli, spójna wizja świata itd.	„płynność”, wielość, różnorodność jako wyznaczniki przestrzeni kulturowej; ekspansja cyberkultury, nowych mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz zjawisk z nimi związanych, takich jak: audiowizualność, wirtualność, intersemiotyczność, hipertekstowość, interakcyjność
Inspiracje teoretyczno-metodologiczne	ergocentryczna lektura, upodrzedniająca znaczenie wyobraźni, przeżyć, refleksji, doświadczeń osobistych aktualnych czytelników; tekst literacki jako byt autonomiczny, niezależny od intencji komunikowania, a także znaczenia, jakie miał dla pierwotnego czytelnika, czy też może mieć dla przyszłych czytelników itp. tekst literacki jako struktura znacząca, której elementy zyskują znaczenie w odniesieniu do innych składników tej samej struktury tekstowej; zadanie interpretatora/czytelnika — rekonstrukcja owej struktury; znaczenie tekstu ujawnione w trakcie odkrycia całościowej struktury owych wewnętrznych relacji	nawiązywanie do metodologii eksponujących rolę czytelnika w procesie lektury (hermeneutyczny dialog z tekstem); znaczenie tekstu powstaje w toku interpretacji, w efekcie przyswojenia go, tzn. odniesienia zawartego w nim przekazu do sytuacji egzystencjalnej interpretatora; interpretacja jako dialog z tekstami kultury (jako doświadczenie kulturowe) „nobilizuje” w pewnym sensie te sposoby odbioru tekstów kultury, które cechują tzw. przeciętnych czytelników; komunikacyjna i konstruktywna koncepcja kultury i lektury; założenia nowych koncepcji pedagogicznych i dydaktycznych dokonujących rewizji i przewartościowań dotychczasowych praktyk kształcenia lekturowego, np.: konstruktywizmu, konektywizmu, neurodydaktyki, logodydaktyki

cd. tab. 1

1	2	3
Przykładowe sposoby diagnozowania pedagogiczno-edukacyjnego i socjokulturowego	literatura i sztuka w podzielnym przez wielu humanistów przeświadczeniu mają potencjał poszerzania horyzontów myślowych, wpływają na zwiększenie wrażliwości moralnej i społecznej, rozbudzają poczucie obowiązków spoczywających na człowieku ^(a) , są identyfikowane jako „źródło poznania i samopoznania” ^(b) , „źródło mądrości” ^(c) , „przejaw pewnych zjawisk ogólnych”, a jednocześnie „wyczerpanie” na to, co jednostkowe, niepowtarzalne ^(d) itd. To m.in. tłumaczy obecność tekstów literackich (i sztuki) w procesie realizacji zadań edukacyjnych, a kluczową rolę w organizowaniu sytuacji lekturowych przyznaje się dorosłym – w tym rodzicom, nauczycielom, ich kompetencjom i kulturze pedagogicznej	żyjemy w „epoce ekranów”, a razem w erze hiperkomunikacji, nowych mediów, w Społeczeństwie Wiedzy/Informacji, w Społeczeństwie Sieci itd. konsekwencją tego jest m.in. zmiana praktyk czytelniczych; wielu badaczy zauważa, że cyfryzacja zapisu wpływa na strategię posługiwania się tekstami, choć nie wglębiają się zbyt w opis potencjalnych różnic, poza takimi ogólnikami jak „nowe cieleśne doświadczenie”, bardziej powierzchowna lektura, czy też zastąpienie spojrzenia gapieniem się w ekran; „dzieci potrafią dziś jednocześnie rozmawiać przez komunikator, czytać coś na ekranie, robić zadanie i słuchać muzyki. I sobie z tym radzą. To jest inna jakość recepcji. (...) dziś dominuje syntetyczność, skrótość”. Ludzie poza obszarem, jaki wypełnia tekst SMS, mają problemy z utrzymaniem spójności w odbiorze

^(a) J. PAPUZIŃSKA: *Czytania domowe*. Warszawa 1975; EADEM: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa 1988; EADEM: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996; A. PRZEGLAWSKA: *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowawczym*. Warszawa 1978; A. BALUGH: *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dzieci starszych i nastolatków*. Kraków 2006; J. STARNAWSKI: *Ludzie książki*. Częstochowa 2000.

^(b) R. HANDKE: *Lektura jako poznanie i samopoznanie*. W: *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”*. Red. Z. URYGA. Kraków 1998, s. 97–104.

^(c) B. MYRDZIK: *Lektura jako źródło mądrości*. W: *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole*. Red. T. ŚWIĘTOSŁAWSKA. Łódź 2001, s. 24–33.

^(d) B. ZELER: *Miejsce interpretacji w nowych koncepcjach edukacyjnych*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*. Cz. 1. Red. M. CZERMIŃSKA i inni. Kraków 2006, s. 254.

To, być może, zbyt uproszczone, ale opracowane na podstawie rzetelnych i wielorakich źródeł wiedzy zestawienie motywuje do sformułowania co najmniej kilku refleksji na temat potrzeby szukania dobrych/optimalnych rozwiązań w projektowaniu wychowawczych i dydaktycznych działań mających na celu rozwijanie zainteresowań oraz potrzeb czytelniczych najmłodszych.

Jeśli przyjąć za wieloma znawcami procesu kształcenia, że wpływ na jakość i skuteczność pierwszych kontaktów dziecka z książką ma stale

aktualizowana i rozszerzana wiedza dorosłego o dziecku, o jego rozwoju, o kulturze, w jakiej wzrasta, w końcu — o dających się przewidzieć konsekwencjach zaniedbywania pedagogicznych zobowiązań, czy też odwrotnie — odpowiedzialnego wywiązywania się z nich, nieodzowne wydaje się zapewnianie najmłodszym możliwości doświadczania zróżnicowanych form lektury. Oprócz ciągle znaczących i wartościowych doznań, jakich dostarcza powolne, linearne „czytanie z mamą i/lub tatą” (inną osobą dorosłą) tradycyjnej, papierowej książki — tzw. bycie razem w lekturze, również przez słuchanie, oglądanie, słuchanie i oglądanie — wskazane jest (odpowiednio dozowane i selekcyjonowane) „czytanie internetowe” z dzieckiem, np. stron tworzonych z myślą o najmłodszych. Chodzi o lekturę wielozmysłową, „hipertekstową” — motywującą do rozmowy (a nie tylko do słuchania czy oglądania), interakcji, do podejmowania różnych form aktywności (tzw. teatralizacje, ćwiczenia dramowe, rysunkowe świadectwa lektury itd.): „[...] korzystanie z różnych mediów dostarcza dzieciom oparcia w uczeniu się strategii rozumienia historii, niezależnie od ich zdolności werbalnych. Ważną formą wsparcia dla dziecka w zakresie rozwoju rozumienia narracji są stosowane przez dorosłego różnego rodzaju formy interwencji, takie jak: wyjaśnianie, pytanie, zachęcanie do odtwarzania historii. Interwencje te przyczyniają się do interioryzacji dziecięcych sprawności rozumienia narracji”¹⁶.

Mając na uwadze realia współczesności, za niezbędne trzeba też uznać wzmocnienie współpracy dorosłych (mających udział w rozwoju dziecka — chodzi przede wszystkim o rodziców, nauczycieli, opiekunów, starszego rodzeństwa) polegające na wspólnym poszukiwaniu form, które mogą korzystnie wpływać na wielowymiarowy rozwój umiejętności lekturowych najmłodszych. Bardzo pożądana jest tu zarówno wymiana doświadczeń, „dobrych, sprawdzonych praktyk” związanych ze stosowanymi metodami „wychowania do lektury i przez lektury”, jak i organizowanie oraz popularyzowanie ciekawych inicjatyw związanych z promocją czytania i czytelnictwa w różnych realizacjach, tj. jako tradycyjnego czytania (w tym wybierania, komentowania, oglądania) książek adresowanych do dzieci, „czytania uchem” (z prezentacją książek do słuchania), „czytania okiem” (z prezentacją np. komiksowych, rysunkowych, filmowych wersji lektury), jako „czytania uchem i okiem (np. wspólne oglądanie filmowych adaptacji)”, „czytania hipertekstowego”, „czytania intertekstowego”, „czytania performatywnego” itd. Może to być opatrzone hasłami: *Czytanie łączy pokolenia, Trzeba czytać!, Warto czytać, Czytanie — polecam!, Czytam, więc jestem, Czytam — bo lubię!* itd.

¹⁶ M. KIELAR-TURSKA, A. KOŁODZIEJCZYK: *Przemiana kompetencji czytelniczych dzieci pod wpływem mediów elektronicznych*. W: *Po potopie...*, s. 152.

Niezwykłe istotne wydaje się też obalanie stereotypowego, przy tym błędnego myślenia o dzieciach jako osobach zdolnych wyłącznie do prostych zachowań i operacji umysłowych, co skutkuje często zbyt infantylnym ich traktowaniem, „upupianiem”, a w odniesieniu do czytania – doborem lektur albo nierespektujących możliwości percepcyjnych i językowo-komunikacyjnych współczesnych dzieci¹⁷, albo z innych powodów wzbudzających ich opór, niechęć, znudzenie, blokady¹⁸ itp. W organizowaniu sytuacji edukacyjnych (formalnych i nieformalnych) związanych z lekturą konieczne wydaje się stwarzanie już od najmłodszych lat życia dziecka możliwości rozwijania nie tylko jego prostych, ale też wyższych zdolności poznawczych, tj. myślenia problemowego, analitycznego, metaforycznego, alternatywnego, skojarzeniowego, wartościującego – oczywiście, „na miarę dziecka”. Ghodzi tu też, na co zwraca uwagę wielu specjalistów, nie tylko o uczenie dobrej zabawy, swobody myślenia, spontaniczności, śmiałości w wyrażaniu swych uczuć i emocji wywołanych lekturą, lecz także oswajania małych czytelników z trudnymi tematami, by kształtować w ten sposób niezwykle ważną sferę zachowań egzystencjalnych, jaka dotyczy inteligencji emocjonalnej, sztuki rozumienia siebie, innych, otaczającego świata¹⁹. O tym, że jest to możliwe i pożądane w pracy z kilkuletnimi zaledwie wychowankami (w tym przedszkolakami, uczniami klas I–III, małoletnimi czytelnikami), pisze wielu znawców rozwoju osobowego (na etapie przedszkolnym) i jego powiązań z procedurami dydaktycznymi stosowanymi w procesach kształcenia. Postuluje się m.in., by były to oddziaływania wyzwalające „różnorodną działalność badawczą, w której stawia się hipotezy i weryfikuje je w praktyce, poszukuje informacji i odpowiedzi na nurtujące je (dzieci – I.M.) pytania, dzieli się własnym rozumieniem i spostrzeganiem faktów, korzysta z osobistej wiedzy i uprzednich doświadczeń”²⁰.

Jak w świetle tego, co powiedziano, wspierać najmłodszych w zdobywaniu wartościowych doświadczeń lekturowych w domu, w przedszkolu,

¹⁷ Zob. I. GRALEWICZ-WOLNY: „Pokój ci, Janku!”? *Nowela pozytywistyczna dla początkujących*. W: *Nowe odstony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*. Red. E. JAŚKÓŁOWA, K. JĘDRYCH. Katowice 2013, s. 191–199; *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK przy współpracy A. ZOK-SMOŁY. Katowice 2014.

¹⁸ D. KLUS-STAŃSKA: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa 2005; *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Red. L. HURŁO, D. KLUS-STAŃSKA, M. ŁOJKO. Kraków 2009.

¹⁹ Zob. D. KLUS-STAŃSKA: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn 2012.

²⁰ R. MICHAŁAK, E. MISIORNA: *Konteksty gotowości szkolnej*. Cyt. za: M. SŁAWIŃSKA: *Działania na rzecz przygotowania dzieci do nauki szkolnej w oddziałach przedszkolnych 6-latków – sukcesy i zaniedbania*. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki...*, s. 386.

w szkole? Jak nie zaprzepaścić szans prorozwojowych, jakie stwarzają dzieciństwo i wczesna młodość w przyswajaniu kluczowych dla człowieka sprawności językowych, komunikacyjnych, interakcyjnych, a związanych m.in. z wytwarzaniem, naturalnym i funkcjonalnym przyswajaniem skutecznych narzędzi, reguł i ciągle odczuwanej potrzeby czytania? Odpowiadając na tak postawione pytania, warto przypomnieć uwagę, że w świetle teoretycznych opisów²¹ pierwsze kontakty dziecka z książką następują około 2. roku życia. 4- i 5-latkę zwykle chętnie oglądają i interpretują obrazki, ilustracje, dostrzegają zespolenie słowa i obrazu itd. Okres przedszkolny to czas „poczytaj mi mamo” (ze szczególnym wyróżnieniem baśni, krótkich opowieści, wierszyków, a obecnie coraz częściej też innych tekstów kultury), czemu zwykle towarzyszyć powinna „radość z czytania”, czerpana też z poczucia więzi z osobą dorosłą zaangażowaną w proces dziecięcej lektury. Jego kolejny etap: „już czytam”, przypada na poziom edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III) i jest łączony z „oswajaniem” dziecka ze sztuką słowa i komunikacji, m.in. w ramach rozwijanych wtedy umiejętności lekturowych²². Warto korzystać wówczas z rozwiązań, którym przypisuje się znaczący potencjał edukacyjny. Są wśród nich:

- Sytuacje dydaktyczno-wychowawcze (organizowane spontanicznie i/lub programowo) związane z wchodzeniem małego człowieka w świat tekstów kluczowych dla kultury (w tym kultury dawnej, będącej integralną częścią współczesności), kluczowych — dodajmy — m.in. ze względu na wpisane w nie kody, klucze, ramy, archetypy, toposy, znaki, symbole, wartości, punkty orientacyjne, bez których trudno poruszać się w zagmatwanej rzeczywistości. Znaczący temat są zgodni w tym, że w procesie edukacji szkolnej człowiek nie tylko powinien przyswoić sobie tradycyjne opowieści w postaci mitów, bajek, historii, legend oraz innych ważnych przekazów własnej i światowej kultury, ale także konsekwentnie kształtować umiejętność i wrażliwość narracji. Chodzi bowiem o wpływ tych przekazów na budowanie „przestrzeni człowieka”, jego kultury, której pierwszym i podstawowym wymiarem jest kultura moralna, kształtująca zgodę na obecność w życiu sytuacji, wiążących się z wysiłkiem samopoznania i urzeczywistniania wartości. Paul Ricoeur, wybitny intelektualista XX wieku, nazwał tę właściwość literatury „wsparciem fikcji”. Narracje literackie lub historyczne potraktował on jako sposób myślenia i środek wytwarzania znaczeń. W centrum uwagi narracji usytuował przede wszystkim postacie literackie

²¹ Zob.: *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*. Red. M. TYSZKOWA, B. ŻURAKOWSKI. Warszawa 1989; *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*. Red. D. KLUS-STĄŃSKA, M. DAGIEL. Olsztyn 1999.

²² W. ŻUCHOWSKA: *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa 1992.

oraz odbiorcę, na którego „nakierowane” jest działanie postaci²³. Warto w tym kontekście ocalać dla najmłodszych, przy ich znaczącym udziale, myślenie o książce i o czytaniu w perspektywie „długiego trwania”, doceniać znaczenie i niezbywalną rolę, jaką ciągle odgrywają niezależnie od zachodzących w kulturze przeobrażeń²⁴.

- Kształcenie umiejętności czytania na przedszkolnym i wczesnoszkolnym etapie rozwoju i edukacji dziecka powinno być atrakcyjne, dostosowane do zainteresowań, oczekiwań i potrzeb społeczno-kulturowych początkujących czytelników. Słusznie postuluje się, by proces ten obfitował w niespodzianki, nieszablonowe rozwiązania metodyczne, w gry i zabawy dydaktyczne, ćwiczenia językowe inspirowane lekturami czytanyimi/oglądanyimi/wysłuchiwanymi/rysowanymi/teatralizowanymi itd. Bardzo pomocna w projektowaniu tych doświadczeń jest funkcjonalnie wykorzystywana znajomość typowych dla wieku (przed)szkolnego oczekiwań, reakcji, zachowań związanych np. z upodobaniem do przeżywania lęku, strachu (w poczuciu bezpieczeństwa), z chętnym zwykle wchodzeniem w role postaci literackich/filmowych/rzeczywistych, z operowaniem konkretem i jednoczesnym wykazywaniem zdolności metaforycznego myślenia, skłonności do fantazjowania, zmyślania, wygłupiania się, żartowania, opowiadania itd.²⁵.

* * *

W świetle tego, co zostało napisane, trudno zaprzeczyć, że dziś, w dobie dominacji mediów elektronicznych, ale też ciągle znaczącej przeciwieź roli tzw. starych mediów – w tym literatury – uzasadnione jest ciekawe łącznie tradycji i nowoczesności w rozwijaniu doświadczeń lekturowych (nie tylko) początkujących czytelników. Rangę tego wyzwania/zadania trudno podważyć, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę prawdy zawarte w przysłowiać: *o skorupce...*, *o nauce Jasia i Jana...*, oraz tak liczne świadectwa dokumentujące trwałość „wczesnych” doświadczeń lekturowych (zarówno dobrych, jak i złych). Ich dopełnieniem i wzmocnieniem niech będzie zacytowany fragment znakomitej książki Daniela Pennaca

²³ P. RIGOEUR: *O sobie samym jako innym*. Przeł. B. CHEŁSTOWSKI. Oprac. M. KOWALSKA. Warszawa 2003.

²⁴ Zob. A. DRÓZDZ: *Od liber mundi do hipertekstu. Książka w świecie utopii*. Warszawa 2006.

²⁵ Zob. J. ŁĄGH: *Dlaczego moi uczniowie czytają lektury?*. W: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 2. Red. K. BIEDRZYCKI, W. BOBIŃSKI, A. JANUS-SITARZ, R. PRZYBYLSKA. Kraków 2014, s. 237–240; *W pobliżu literatury dziecięcej*. Red. A. UNGEHEUER-GOŁĄB. Rzeszów 2008; A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Intersemiotyczne walory poezji dla dzieci i ich wykorzystanie w edukacji literackiej dziecka*. W: *„Stare” i „nowe” w literaturze...*, s. 411–419.

Jak powieść, który warto zadedykować wszystkim dorosłym — i dzieciom też: „Dziecko od samego początku jest — nomen omen — urodzonym czytelnikiem, którym pozostanie, jeśli tylko dorośli podzielać będą jego entuzjazm, zamiast dowodzić sami przed sobą swych rodzicielskich kompetencji, jeśli będą pobudzać jego chęć uczenia się, zanim zaczną je zmuszać do czytania na głos, będą mu towarzyszyć w wysiłkach, a nie czyhać tylko na jego potknięcia, zechcą poświęcić mu wieczory, zamiast trzymać cenny czas dla siebie, będą użyżniać terażniejszość, nie używając jednak przyszłości jako straszaka, powstrzymają się przed przemianiem w pańszczyznę tego, co było wszak przyjemnością, będą podsycać tę przyjemność, aż stanie się dla dziecka obowiązkiem, osadzą ów obowiązek na fundamentach bezinteresowności edukacji kulturalnej w ogóle i sami na powrót odnajdą przyjemność owej bezinteresowności”²⁶.

²⁶ D. PENNAC: *Jak powieść*. Przeł. K. BIEŃKOWSKA. Warszawa 2007, s. 54. Zob. też J. ТОМКОВСКИ: *Wojna książek. Biblioteka i historia literatury*. Warszawa 2013.

Iwona Morawska

What youth is used to, age remembers,
A passage on the role of the early experience of required reading

S u m m a r y

The paper discusses some aspects of the matter signaled in the title: ‘What youth is used to, age remembers — on the role of the early reading experience’. Both theoretical and empirical research on readership among children and young people in the reality of contemporary culture provides interesting diagnoses related to the process of gaining reading competence by the younger generation. ‘The early experience of required reading’ conditioned by the impact of new media requires a significant re-evaluation of its understanding, planning and introducing. This should be implemented, what I am trying to emphasize, with reference to the best educational traditions, however enriched with new solutions. Providing answers to the questions of whether and how ‘early required reading’ may affect later stages of life will prompt some vital for educational practice conclusions and reflection.

Ивона Моровска

Каков в колыбельке..., или о роли „раннего” опыта чтения

Р е з ю м е

Т В статье рассматриваются избранные аспекты намеченной в заглавии темы: *Каков в колыбельку...*, или о роли „раннего” опыта чтения. Теоретические размышления и эм-

пирические исследования, касающиеся чтения среди детей и юношества в реалиях современной культуры, приводят к интересным диагнозам в области процесса приобретения читательской компетенции молодым поколением. „Ранний опыт чтения”, обусловленный воздействием новых медиа, требует значительных переоценок в его понимании, проектировке и реализации. Это должно происходить — что автор особенно подчеркивает — в соотнесении с хорошими традициями обучения, однако обогащенными новыми решениями. Поиск ответа на вопросы: могут ли „ранние тексты для чтения” воздействовать на позднейшие этапы жизни и каким образом, даст возможность сформулировать несколько важных, по мнению автора, для практики обучения выводов и рефлексий.

Dzieci i książki w Bibliotece Shoah

Biblioteka Shoah to pojęcie zaproponowane przez Przemysława Czaplńskiego¹. Badacz w ten sposób określił nieprzerwany rozwój wielojęzycznego księgozbioru opisującego doświadczenie graniczne, jakim była Zagłada. Na użytek artykułu proponowałabym rozszerzyć termin o nowe znaczenie, ponieważ w Bibliotece Shoah widziałabym miejsce dla dziecięcych doświadczeń czytelniczych wpisanych w czas wojny i Zagłady. Obraz czytającego dziecka szczególnie często powraca w tekstach kierowanych do najmłodszych odbiorców. Wydaje się zatem, że czytanie, posiadanie bądź zdobywanie książki przez bohaterów literackich jest niesłychanie ważną czynnością, zadaniem wykraczającym poza holokaustowe rytuały przetrwania. Z tego właśnie powodu warto bliżej przyjrzeć się literackim związkom czytania i Zagłady.

Zanim jednak przejdę do prezentacji konkretnych realizacji lekturowych, proponuję zastanowić się nad popularnością motywu czytania w tekstach o Zagładzie kierowanych do młodego czytelnika. Wydaje się, że przyczyną jego wysokiej frekwencji nie jest li tylko dość już wyeksploatowana refleksja nad terapeutyczną rolą lektury. Mam wrażenie, że obecność książki w życiu młodego czytelnika jest w jakimś stopniu podyktowana specyfiką międzywojennej edukacji. Otóż międzywojnie w polskiej edukacji zapisało się przede wszystkim rozwojem szkolnictwa powszechnego jako rezultatu wprowadzenia powszechności nauczania². To czas nowych prądów i kierunków pedagogicznych, intensywnego rozwoju myśli dydaktycznej i psychologicznej reprezentowanej m.in.

¹ Zob. P. CZAPLIŃSKI: *Zagłada jako wyzwanie dla refleksji o literaturze*. „Teksty Drugie” 2004, nr 5, s. 22.

² Zob. J. SZOKKI: *Biblioteki szkolne w Polsce na tle przeobrażeń oświatowych w latach 1918–1985*. Wrocław 1987, s. 31.

przez Józefa Joteykę czy Marię Grzegorzewską³. Pedagodzy szczególnie ważną rolę przypisywali nauczycielowi, który stawał się przewodnikiem w świecie książek: „To sztuka wyboru potrzebnej książki i sztuka wyboru tego, co jest potrzebne z danej książki (...). To zdolność przyswajania wiadomości i pojęć, przeżywania uczuć, wzbogacania swego »ja« przez obcowanie z innymi »ja«: autorów, postaci i spraw, w książkach żyjących. To wprawa w obchodzeniu się z katalogami, skorowidzami, bibliografiami itd. To wreszcie zdolność wiązania wiedzy z potrzebami życia, zdobywania oparcia dla czynów”⁴.

W kontekście Holokaustu szczególnie to ostatnie ustalenie nabiera nowego znaczenia, lektura bowiem wychodzi poza szkolne ramy i bywa, że młody czytelnik w szczególny sposób ją sprawdza. Jej wielkość jest zazwyczaj mierzona dwiema skalami: nadziei na przetrwanie oraz zapomnienia o otaczającym świecie.

O takich dwóch funkcjach lektury pisze Otto Dov Kulka, światowej sławy historyk, który jako dziecko był więźniem obozu rodzinnego Auschwitz-Birkenau. Badacz długo „mocuje się” z pamięcią, wypierając z niej koszmarnie doświadczenia obozowe. W końcu jednak postanawia przepracować traumę, czego efektem jest rozrachunkowa i niezwykle osobista książka⁵. To właśnie w niej autor odnotował szczególnie istotne dla psychologii lektury wyznaczenie:

(...) na pryczy nade mną leżał jeden z młodych więźniów, mniej więcej dwudziestoletni. Miał na imię Herbert. Wydaje mi się, że nie wydobrzał, a jeżeli wydobrzał, skończył tam, gdzie tylu innych w metropolii śmierci. Jedną z naszych rozrywek, chociaż głównie jego, polegała na tym, że objaśniał mi, lub przekazywał, takie albo inne z bogactw kultury, które zgromadził, jak gdyby powierzał mi to dziedzictwo. Pierwszym z tych darów była książka, jedyną, jaką miał, a ja ją przeczytałem. Zaczyna się od opisu starej kobiety i młodego mężczyzny, który uderza tę kobietę siekierą, który zabija ją i potem cierpi – to „Zbrodnia i kara” Dostojewskiego. Właśnie ją ten młodzieniec zabrał do Auschwitz i właśnie ona była pierwszym wielkim dziełem lite-

³ Zob. J. SOBZAK: „Nowe wychowanie” w pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939). Bydgoszcz 1998, s. 51.

⁴ H. ORSZA (H. RADLIŃSKA): *Zadania biblioteki szkolnej*. Warszawa 1927, s. 21. Cyt. za: H. LANGER: *Biblioteka szkoły powszechnej miejscem edukacji czytelniczej i bibliotecznej (1918–1939)*. W: *Zalecenia i przestrogi lekturowe (XVI–XX wiek)*. Red. M. JARCZYKOWA, A. BAJOR. Katowice 2012, s. 172.

⁵ Zob. O. DOV KULKA: *Pejzaże metropolii śmierci. Rozmyślenia o pamięci i wyobraźni*. Przeł. M. SZCZUBIAŁKA. Wołowiec 2014.

*rackim, jakie przeczytałem od czasu, gdy w wieku dziewięciu lat zostałem odcięty od biblioteki rodziców w Czechosłowacji. Nie skończyło się na Dostojewskim. Przeszliśmy do Szekspira, Beethovena, Mozarta i wszelkich innych składników kultury europejskiej, które Herbert był w stanie we mnie wcisnąć*⁶.

Edukacja na obozowej pryczy zastępuje tę w szkolnej ławce. W takim otoczeniu lektura przemawia nie tylko innym głosem, ale często staje się też ironicznym komentarzem rzeczywistości. I tak, powieść Fiodora Dostojewskiego jest swoistym leit motivem podczas pobytu chłopca w obozie. Jej symboliczne sensory budują tło traumatycznych wspomnień, m.in. sceny torturowania więźnia na placu apelowym w obecności innych więźniów. Mały Otto próbuje nie patrzeć na cierpiącego człowieka, ale po zastanowieniu wpatruje się weń po to, aby zapamiętać i ukarać zbrodniarzy, bo przecież zbrodnia Holokaustu domaga się kary. Dlatego że nie może ona zostać wymierzona w sposób dosłowny, przybiera postać symboliczną — narracji historii alternatywnych. Otto i inne dzieci z baraku wymyślają „rozwiązanie kwestii niemieckiej” polegające np. na zatopieniu na środku oceanu statków wypełnionych niemieckimi kobietami, dziećmi i starcami czy na niewolniczej pracy niemieckich mężczyzn⁷.

Z oczywistych przyczyn prawdziwą przestrzenią czytania stał się nie obóz koncentracyjny, lecz getto. Czas oczekiwania czy ukrywania się bywał często naznaczony lekturą, zarówno tą pochodzącą z własnej biblioteczki i przenoszoną z miejsca na miejsce, jak i tą kupioną za bezcen od ulicznych handlarzy, a także zdobywaną podczas przeszukiwania opuszczonych mieszkań w poszukiwaniu jedzenia.

Niemalże wzorcowego rejestru książek gettowego dzieciństwa dokonuje Uri Orlev⁸. Swą przygodę z literaturą zawdzięcza zazdrości. Przed wojną pragnął, aby jego nudne życie przypominało to z awanturycznej powieści. Słowo staje się ciałem, kiedy podczas bombardowania dostrzeżę wyskakującą z kamienicy płonąca kobietę. Rozumie wtedy, że „Teraz ja też jestem w opowieści przygodowej”⁹. Pisarz, po latach dokonując rozpoznania tego dziecięcego marzenia, stawia diagnozę, w której powtarza za Fiodorem Dostojewskim i Januszem Korczakiem: „[...] nasze marzenia spełniają się z biegiem lat, tylko w tak wynaturzonej formie, że ich nie poznajemy”¹⁰. Na listę Biblioteki Shoah Uri Orlev wpisuje *Cudowną podróż Selmy Lagerlöf*, *W pustyni i w puszczy* oraz *Trylogię Henryka Sienkiewicza*, książki

⁶ Ibidem, s. 48–49.

⁷ Zob. ibidem, s. 77–78.

⁸ U. ORLEV: *Książki mojego dzieciństwa (1931–1945)*. Przeł. J. RYBICKI. Lublin 2012.

⁹ Ibidem, s. 9.

¹⁰ Ibidem, s. 10.

Jules'a Verne'a, Karla Maya czy *Robinsona Crusoe*. Pojawiają się na niej również książki zakazane, np. wiersze Safony rozbudzające chłopięcą wyobraźnię. Te chłopackie lektury z czasem zostały wyparte przez książki, które proponowała mama pisarza. Namawiała swych dwóch synów do czytania mniej „strasznych” książek i proponowała te, które ona sama pamiętała z dzieciństwa. Do kanonu maminych lektur należał *Kubuś Puchatek* i *O czym szumią wierzby*. Chłopcy nie dali się przekonać do „dziewczyńskich” książek, choć jedna z propozycji mamy zyskała synowską aprobatę. To *Bambi* Felixa Saltena, austriackiego Żyda, którego książki zostały w 1936 roku zakazane przez Hitlera. Zresztą film na motywach książki wyprodukowany w 1942 roku w wytwórni Walta Disneya stał się, według mnie, filmową ikoną dziecięcej wyobraźni, podobnie zresztą jak inny Disnejowski obraz — *Królowna Śnieżka* z 1937 roku¹¹.

Chłopiec w historii jelonka rozpoznaje swoją rozpacz po stracie matki:

Wielkie polowanie w książce nasuwało myśl o toczącej się wokół mnie wojnie i o tym, co potem zaczęto nazywać Holokaustem. Ja i moja mama to Bambi i jego mama. I moja mama zginęła tak, jak mama Bambi, gdy przebiegaliśmy przez otoczoną przez myśliwych polanę¹².

Anagnorisis — ta starożytna kategoria związana z tragedią grecką doprowadza młodego czytelnika do *katharsis*, zaczyna on bowiem rozumieć wspólnotę ludzi i książek. To, co przydarza się literackiemu bohaterowi, może mieć przełożenie na konkretny i prawdziwy los. Następstwem wstrząsu spowodowanego litością i trwogą jest nadzieja, że szczęśliwy finał historii jelonka zostanie wpisany również w „moją” opowieść:

Mną też zajęła się ciotka, choć ciotka nie wysłała Bambi wraz z braciszkiem samych do Palestyny, kiedy wojna się skończyła¹³.

¹¹ W filmie *Bambi* pada tylko 800 słów. Oszczędność językowego kodu rekompensują sugestywne postacie, muzyka i plastyka obrazowania. Być może właśnie dlatego film zyskał uniwersalne przesłanie: figura osieroczonego jelonka jest protestem przeciw wojnie. Zresztą ikona Bambi istnieje w przestrzeni dyskursu o Holokauście. Wystarczy przywołać słynny plakat ze zbiorów Yad Vashem zestawiający w technice kolażu zdjęcie z wyzwolenia obozu w Buchenwaldzie (obecny jest na nim Elie Wiesel) i jelonka Bambi czy film Mirosława Bałki *Winterreise/Bambi&The Pond*, w którym artysta pokazuje bukoliczne obrazy stada saren na tle zimowego pejzażu, który ku zaskoczeniu widzów okazuje się terenem obozu koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau.

¹² U. ORLEV: *Książki mojego dzieciństwa...*, s. 18.

¹³ Ibidem.

Książki w getcie dostarczały nie tylko terapeutycznych historii, ale również stanowiły stały punkt odniesienia. Dlatego też, jak wspomina pisarz, czytano je wciąż od nowa. Tak było w przypadku *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza i raczej drugoplanowego bohatera tej powieści — generała Gordona. Postać ta tak bardzo zapadła młodemu czytelnikowi w pamięć, iż w 1945 roku po wpłynięciu do portu w Hajfie osierocony przyszły pisarz wraz ze swym bratem wybierają grupę dzieci nazwaną Gordonią. Samotnym dzieciom na zupełnie obcej ziemi nazwa ta skojarzyła się z dobrze znanym bohaterem Sienkiewicza. Zatem to właśnie książka lub jej wspomnienie staje się przewodnikiem po nowym pohołokaustowym rozdziale życia:

I w ten sposób trafiliśmy do szkoły z internatem w kibucu w Emaek Izrael, związanym z partią Gordonia. Kilka lat temu, gdy byłem w Londynie, przeszedłem wzdłuż Tamizy, póki nie znalazłem pomnika generała Gordona, bohatera z Chartumu. Zrobiłem sobie z nim zdjęcie¹⁴.

Alter ego pisarza można dostrzec w postaci Alka, głównego bohatera miejscami autobiograficznej *Wyspy na ulicy Ptasiej*. Już sam tytuł sugeruje analogię między przestrzenią getta i oceanem, bezpieczną kryjówką i tropikalną wyspą. Rzeczywiście, Alek osierocony przez matkę i czekający na powrót ojca próbuje, podobnie jak Robinson Kruzo, różnych strategii przetrwania. Jedynym towarzyszem w samotności jest oswojona mysz, zwana Śnieżką ze względu na umaszczenie i analogię do bohaterki Disneyowskiego filmu, oraz książki znajdujące w opuszczanych przez Żydów mieszkaniach.

Paradoksalnie, czas ukrywania staje się czasem wzmożonej lektury. Chłopiec w taki sposób konstruuje kryjówki, aby móc czytać, nie narażając się na schwytanie. Przestrzeń, którą za każdym razem tworzy, jest podporządkowana trzem priorytetom: własnemu bezpieczeństwu, bezpieczeństwu myszy oraz czytaniu.

Gettowe lektury w związku z tym, że są znalezione, muszą być przypadkowe. Ale na tym właśnie polega ich siła. Stoją w opozycji do kanonu lektur, są tragicznie wolne od rówieśniczych recenzji i cenzury dorosłych. Wojna mimowolnie otwiera demokratyczne przestrzenie Biblioteki Shoah. Jednocześnie Alek dokonuje gorzkiej weryfikacji książek „sprzed” getta. Pamięta, że matka z rezerwą odnosiła się do *Ogniem i mieczem*, jego ukochanej i niemal programowej lektury szkoły międzywojnia. Uważała, że jest zbyt okrutna. Wszystko to, co nastąpiło po wybuchu wojny, było

¹⁴ Ibidem, s. 29.

już tylko złośliwym aneksem powieści Henryka Sienkiewicza. Kiedy Alek zabija człowieka, próbuje znaleźć pocieszenie w przygodach Robinsona:

Próbowałem przestać płakać, ale mi się to nie udawało. Dlaczego niby miałbym być inny niż Robinson Kruzoe? Robinson również strzelał do dzikusów, kiedy usiłowali zjeść Piętaszka¹⁵.

Najtrudniejszym dla chłopca ćwiczeniem z utraty okazuje się wspomnianie osobistego księgozbioru. Pocieszająca jest jednak myśl, że pozostawione w domu książki nie będą służyć Niemcom:

A jeszcze bardziej żał mi było moich zabawek. Przynajmniej moich książek Niemcy nie byli w stanie czytać. Wszystkie były po polsku¹⁶.

Chłopiec przyjmuje kryteria, dzięki którym łatwo rozstrzyga sporne kwestie. Są nimi przede wszystkim jedzenie i książki. Przeczesuje mieszkania pozostawione podczas likwidacji getta, klasyfikuje je ze względu na zasobność w pożywienie i księgozbiór¹⁷. Prowadzi interesujące obserwacje, np. ze zdziwieniem zauważa, że w całej przeszukaney kamienicy czytało tylko dziecko. Alek nauczył się również specyficznej wyceny przedmiotów: porównuje je z ceną książek (tak czyni w przypadku znalezionej lornetki teatralnej, której wartość przyrównuje do ceny dobrej książki).

Podobnej wycenie podlegają ludzie. Alek stawia znak równości między dobrym człowiekiem i czytelnikiem. Jego zaufanie zdobywa dziewczynka, którą obserwuje ze swojej kryjówki. Stasia mieszka po aryjskiej stronie i siedząc przy oknie, czyta książki. Framuga okna stanowi dla czytającej dziewczyny ramę, dzięki której staje się bohaterką obrazu. Ukrywający się żydowski chłopiec podziwia go z daleka. To oczywiste, że czytanie zbliży dzieci, a książka sprawi, że Alek zakocha się w dziewczynie po drugiej stronie muru.

Należy zaznaczyć, że gettowe czytanie wykracza poza lekturę książki. Alek nie tylko uważnie odczytuje znaki przestrzeni getta. Zresztą dzięki znajomości tego języka zdoła przetrwać, ale również nadaje¹⁸ i odczytu-

¹⁵ U. ORLEV: *Wyspa na ulicy Ptasiej*. Przeł. L.J. KERN. Poznań 2011, s. 151.

¹⁶ Ibidem, s. 57.

¹⁷ Jednym z zaleceń Kalmana Szapiry, chasydzkiego rabbięgo warszawskiego getta, było koncentrowanie się na pięknie, co wpłynęło m.in. na popularność czytania. Zob. D. ACKERMAN: *Azyl. Opowieść o Żydach ukrywanych w warszawskim zoo*. Warszawa 2009, s. 131.

¹⁸ Na osobne rozpoznanie zasługuje zagadnienie związane z pisaniem i z szeroko rozumianym tworzeniem. Literatura dostarcza przykładów tekstów, w których bohaterowie tworzą różnorodne artefakty, będące świadectwem Zagłady lub odwrotnie, unieważnia-

je informacje w alfabecie Morse'a. W taki sposób porozumiewa się ze Stasią. I tak, aby przetrwać, Alek szyfruje wysyłane komunikaty. Ale to staje się dzięki szkoleniu, jakim jest czytanie — ta nieustanna deszyfrowanie znaczeń, dzięki której życie mniej boli, a wtajemniczeni w tę sztukę zwiększają swe szanse na przetrwanie.

Podobne zjawisko można odnotować w twórczości polskich autorów. Co ciekawe, rolę literatury podkreślają zarówno pisarze, którzy przeżyli Holokaust, jak i artyści należący do pokolenia dysponującego jedynie postpamięcią.

Irena Landau jest pisarką należącą do pierwszej z wymienionych grup, a jej momentami autobiograficzna książka *Ostatnie piętro* rozpoczyna się opisem bałaganu, który Krysia, starsza siostra głównej bohaterki, zastaje po powrocie do domu. Ku zaskoczeniu dziewczynki po podłodze walają się ukochane książki mamy, wśród których znajduje oczywiście *Pana Wołodyjowskiego*. Widać, że Sienkiewiczowski paradygmat wychowania i patriotyzmu stanowi wspólny mianownik prezentowanych w moim artykule książek. Popularność Sienkiewicza oczywiście nie jest przypadkowa. Autor zawdzięcza ją przede wszystkim szkolnemu kanonowi lektur.

jące Holokaust. W powieści Orleva główny bohater próbuje prowadzić dziennik, notuje w nim jednak tylko jedno zdanie o narastającym głodzie. W autobiograficznej powieści Alony Frankel pt. *Dziewczynka* główna bohaterka ukrywana na wsi przez polską rodzinę wykonuje rysunki, które mają być dla jej ukrywających się rodziców świadectwem tego, że ich dziecko wciąż żyje. Alona próbuje również pisać okolicznościowe opowiadania z okazji urodzin ojca, będące w rzeczywistości próbą ucieczki od trudnej prawdy.

Problem zapisu podejmuje w niezwykle interesujący sposób współczesna książka dla młodzieży pt. *Wszystkie lajki Marczuka* Pawła Beręsewicza. Bohaterem jest gimnazjalista, który w ramach konkursu ogłoszonego przez dyrektora szkoły stara się znaleźć postać, która w szczególny sposób zapisała się w historii dzielnicy. Wybór pada na Marczuka, on bowiem podczas wojny jako młodzieniec ratował Żydów. Postać okazała się nośna, Adam tworzy na Facebooku profil Marczuka, na który wrzuca znalezione fakty z życia bohatera. Okazuje się jednak, że to, co zapisane, choć prawdopodobne i sprawdzone, jest wielkim fałszerstwem. Adam dokonuje falsyfikacji Marczuka i jego historii. Warto zwrócić uwagę na wymowę książki Beręsewicza. Trudno się zgodzić, że jest jedynie przestrogą przed bezkrytyczną wiarą w internetowe zasoby informacji. Wydaje się, że jej sens jest głębszy. Adam, przeciętny gimnazjalista, zetknął się z tekstami dotyczącymi Zagłady. Były to z pewnością teksty spod znaku dokumentu oraz powieści czy filmy. Na ich podstawie stworzył *morfologię Zagłady* (termin zapożyczam z książki Władimira Proppa *Morfologia bajki*), a ta z kolei posłużyła do wygenerowania prawdopodobnej, choć nieprawdziwej historii Marczuka. Książkę Beręsewicza odczytuję jako gorzką krytykę „mody na Holokaust” odnotowanej również w obszarze literatury dla dzieci i młodzieży. Historia Adama i wymyślonego przezeń Marczuka wydaje się przekonująco, że popularność tematu wcale nie oznacza wzrostu poziomu empatii z ofiarami czy wiedzy na temat wydarzenia, jakim była Zagłada. Czasem efekt bywa odwrotny: powtarzanie prowadzi do znudzenia i wytworzenia literackich klisz, w których gubi się jednostkowy los.

Cesia, główna bohaterka książki, zostaje wyprowadzona z getta i od-tąd ukrywa się u zaprzyjaźnionej polskiej rodziny. Co ciekawe, czas spędza w kryjówce za regałem, który powinny wypełniać książki. Czas mierzony jest kolejnymi lekturami. Cesia czyta *W pustyni i w puszczy*. Powieść docenia przede wszystkim dlatego, że odnajduje w niej, podobnie jak Alek, analogię do swojej sytuacji:

*Przygody Stasia i Nel bardzo jej się podobały, szczególnie że Nel, tak jak Cesia, była w niebezpieczeństwie. Ale ją ochraniał Staś, a Cesia nie miała nikogo, kto by jej bronił*¹⁹.

Literatura wszakże stanowi nie tylko rozrywkę podczas długich godzin samotności czy też pozwala na analogię między konkretną sytuacją i uniwersalną opowieścią. Znajomość literatury ratuje życie, i to w sensie dosłownym. Polska rodzina ukrywająca Cesię ma umówione hasło pukania do drzwi. Niewielka i zaufana grupka ludzi wiedząca o ukrywanym żydowskim dziecku puka do drzwi w rytm wiersza Jana Brzechwy *Do biedronki...*²⁰. Pikanterii temu hasłu przydaje fakt, że autorem tego popularnego wiersza był Żyd. Żukiem okazywał się najczęściej pan Piotr, przyjaciel rodziny. Zaproszenie biedronki na spacer po łące w kontekście ukrywającego się w ciemnej komórce żydowskiego dziecka brzmi niesłychanie ironicznie²¹.

Podobne postrzeżenie roli lektury czy też opowieści daje się zauważyć w *Bezsensowności Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali²². Tytułowa Jutka

¹⁹ I. LANDAU: *Ostatnie piętro*. Łódź 2015, s. 61.

²⁰ Przypomina to nieco sytuację, którą wspominają Żydzi ukrywający się na terenie warszawskiego zoo. Szczęśliwcy, którzy mieli okazję schronić się w domu dyrektora zoo Jana Żabińskiego, słysząc wcześniej umówioną melodię graną na fortepianie przez jego żonę Antoninę, wiedzieli o zbliżającym się niebezpieczeństwie. Zob. D. ACKERMAN: *Azyl...*

²¹ Podobny motyw zasadzający się na kontraście kryjówka — otwarta przestrzeń (ciemność — światło, dobro — zło, legalność — nielegalność itd.) często występuje w literaturze dotyczącej Holocaustu, nie tylko tej kierowanej do młodszego odbiorcy. Z uwagi na bogatą literacką reprezentację tego zagadnienia skupię się jedynie na książce dla dzieci Andrzeja Grabowskiego *Wojna na Pięknym Brzegu*. Jest to wojenna opowieść o losach Krysi w okupowanej Warszawie, natomiast Zagłada Żydów stanowi tylko jeden z wątków tej historii. Otóż polska rodzina Krysi ukrywa przez jakiś czas Janka, żydowskiego chłopca, który pragnie choć na chwilę wyjść ze swego schronienia. Umożliwia mu to Kryisia, która wyprowadza go na dach kamienicy, aby mógł w końcu zaczerpnąć świeżego powietrza. Sam Janek znajduje sposób, dzięki któremu czas za szafą płynie nieco szybciej: maluje. *(Pokazał rysunki. Przedstawiały zwierzęta, ludzi, samochody. Konie wyglądały jak żywe. — Kto to namalował? — zapytałam. — Ja — odpowiedział. — Niemożliwe — nie uwierzyłam. Wtedy Janek wziął i naszkicował mój portret. Rysował nie jak dziesięcioletni chłopiec, ale jak dorosły artysta. — Zostaniesz wielkim malarzem — pochwalłam go).* Zob. A.M. GRABOWSKI: *Wojna na Pięknym Brzegu*. Łódź 2014, s. 61.

²² D. COMBRZYŃSKA-NOGALA: *Bezsensowność Jutki*. Łódź 2012.

wraz z ciotką i dziadkiem przebywają w łódzkim getcie. Nie czyta, ale rolę przewodnika po świecie tekstów odgrywa jej dziadek. To on opowiada wnuczce różne historie, poczynając od baśni, a skończywszy na mitologii. Baśniowe narracje poddaje wojenna rzeczywistość czasem dramatycznej, a czasem komicznej weryfikacji. I tak, zaspana ciotka opowiada głodową baśń o Śnieżce, która zamiast zatrutego jabłka zjadła takąż kiełbasę. To freudowskie przejęzyczenie buduje komizm tej tragicznej sytuacji, ale sugeruje również psychoanalityczną interpretację opowiadanych w getcie narracji. Trudno w tym miejscu nie przywołać sztandarowego dzieła Brunona Bettelheima, który sam przecież nie był wolny od tragedii Zagłady.

Podobnie jak w książce *Ostatnie Piętro*, także w *Bezsensowności Jutki* pojawia się tekst, który w sytuacji granicznej niesie ocalenie. Jest nim mit o Ariadnie. Ta mitologiczna historia pozwala Jutce pokonać strach i w piwnicy przetrwać szperę. Dziewczynka ma przy sobie kłębek wełny, który podobnie jak Tezeuszowi daje jej nadzieję na odnalezienie wyjścia z przerażająco ciemnego labiryntu.

Mam wrażenie, że książką, która w sposób niezwykle wpisuje się w paradygmat Biblioteki Shoah, jest *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego. Przedstawia bowiem czytanie jako grę ze światem i z historią, grę prowadzoną przez 9-letniego namiętnego czytelnika.

Rafał wraz z dziadkiem mieszkają w warszawskim getcie, które stało się dla chłopca drugim domem po tym przedwojennym, na Saskiej Kępie. Na osobistej mapie getta szczególne miejsce zajmuje biblioteka, do której chłopiec mógłby trafić z zamkniętymi oczami. Dziecięce mapowanie warszawskiego getta podporządkowane czytaniu znosi lub co najmniej osłabia oficjalny, totalitarny plan tego miejsca, którego główny cel sprowadza się do zniewalania, a w konsekwencji — do eksterminacji jego mieszkańców.

Rafałowe getto nie jest przerażającym labiryntem, choćby z tego względu, że chłopiec bez przeszkód dociera do jego centrum stanowiącego przez bibliotekę. Miłość do książek sprawia, że chłopiec w samej przestrzeni getta dostrzega tekst do przeczytania. Fasady mijanych budynków dają się czytać, a skoro tak, to wydają się dziecku znajome i bezpieczne:

Do biblioteki idzie się tak: najpierw trzeba przejść przez nasze podwórko, a potem przez ulicę i przez następne podwórko po drugiej stronie. Tutaj jest salon kosmetyczny i laboratorium pana Adama Duchowicznego, w którym robi on różne kremy i inne kosmetyki. (...) Tuż obok laboratorium ma swoją pracownię krawiec, który ciągle sprzecza się z panem Adamem o te zapachy, bo mówi, że go przez nie głowa boli. (...) Po minięciu tego podwórka wychodzi się na ulicę i trzeba iść w lewo, przejść

na drugą stronę i skręcić w Twardą (...). Biegam szybko i raz dwa dobiegam do mostu. Przed mostem zwalniam, bo tu jest bardzo dużo ciekawych rzeczy do oglądania. Mnóstwo sklepików, mały bazar z ubraniami, a czasem nawet sprzedają tu kwiaty. Wbiegam po drewnianych schodach na most, szybko przechodzę nad ulicą, bo na moście nie można się zatrzymywać i jest zawsze okropny tłok. (...) Mija się jeszcze zakład jubilerski i już – Leszno 67. Tu trzeba wejść na podwórko otoczone kamienicami, wbiec po schodach na górę i jest się na miejscu. W bibliotece. To moje najbardziej ulubione miejsce w całej Dzielnicy²³.

Tekst getta wydaje się barwny, wypełniony po brzegi znakami. Nie ma w nim żadnych szczelin. Chłopiec, znajdując się w jego centrum — bibliotece, przenosi odczuwanie przestrzeni na postrzeganie miasta²⁴. Regały z książkami odpowiadają rzędom kamienic, tytuły na grzbietach książek — szyldom na sklepach i warsztatach, a literackie opowieści znajdują swe lustrzane odbicie w narracjach, jakie przynosi miasto. Rafał przez nazwanie ulubionego miejsca „swoim” z jednej strony zawłaszcza je, a z drugiej — dowodzi, że niczego nie rozumie z nazistowskiej polityki przestrzeni, której on również podlega. Dziadek chłopca stara się różnymi taktykami wymierzonymi przeciwko obowiązującej strategii uchronić swego wnuka przed bolesną prawdą. Służą temu starania dziadka o lepsze mieszkanie, prowadzone przezeń lekcje polskiego i historii czy próba nauczania wnuka gry na skrzypcach. Wszystkie te zabiegi mają za wszelką cenę utrzymać stan normalności. Ale widok z balkonu coraz bardziej przekonuje, że warszawskie getto zaczyna się zmieniać w metropolię śmierci. Jej przestrzeń ulega szybkiej degradacji, a miejsce zajmowane przez samego Rafała gwałtownie się kurczy. Na oczach dziecka popełnione zostaje domobójstwo²⁵, które jest jedynie wstępem do masowego mordowania. Zrujnowane domy przypominają Rafałowi realną czasoprzestrzeń, na próżno łagodzoną lekturą ukochanych książek.

Okazuje się jednak, że nawet literatura nie przynosi ukojenia. Czytany przez chłopca *Wehikuł czasu* Orsona Wellsa stanowi przerażający

²³ M. SZCZYGIELSKI: *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*. Warszawa 2013, s. 8–10.

²⁴ Zależność między przestrzenią getta i czytaniem postaram się wykazać w referacie przygotowywanym na konferencję *Geografia krain zmyślonych. Wokół kategorii miejsca i przestrzeni w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*, organizowaną przez Uniwersytet Warszawski. Większość ustaleń dotyczących powieści Marcina Szczygielskiego koresponduje z tezami stawianymi w projektowanym wystąpieniu.

²⁵ Zob. M. GOBEL-TOKARSKA: *Bezлюдna wyspa, nora, grób. Wojenne kryjówki Żydów na okupowanej Polsce*. Warszawa 2012, s. 226.

komentarz wojennej rzeczywistości. Chłopiec, konfrontując otaczający go świat z Wellsowskim podziałem ludzkości na Marloków i Elojów, dostrzega podobieństwa między „teraz” i rokiem 802701. Taka historiozoficzna refleksja, choć zainspirowana powieścią fantastyczną, sprawia, że chłopiec zauważa analogie między tymi odległymi światami. Marlokwie przypominają Niemców, a hodowani przez nich Eloje – Żydów. W tym podobieństwie Rafał dostrzega swoistego rodzaju fatalizm historii, która w danym momencie zaklęszcza swych aktorów. Chłopiec wraz z dziadkiem znaleźli się w właśnie takim momencie historycznym, który na ich nieszczęście w specjalny sposób potraktowały tryby historii.

Skoro dziejowy młyn rusza, to zmianom podlega również przestrzeń, a wraz z nią zmienia się lektura. Dziadek chłopca zostaje zmuszony do znalezienia nowego mieszkania, gdyż getto wciąż się kurczy. Bohaterowie przenoszą się do mieszkania w kamienicy uszkodzonej przez bombę. To tutaj Rafał znów rozpoczyna lekturę nowej przestrzeni. Jego uwagę zwraca ogromne biurko, paradoksalny przedmiot w czasach pogardy, niosący sensy utracone. Nie zostanie przy nim wykonana przeciwieście żadna intelektualna praca, a monstrualne rozmiary mebla przypominają dawną świetność gabinetu należącego do ludzi, których prawdopodobnie już nie ma. Absurdy dopełnia wezglowie łóżka ozdobione owalnym medalionem, na którym widnieje egzotyczny lanszaft – palmy, wielbłądy i piramidy. Kicz w egipskiej konwencji zestawiony z kadrami warszawskiego getta wywołuje efekt groteskowy.

W nowym mieszkaniu Rafał czyta *Profesora Przedpotopowicza* Erasma Majewskiego, powieść fantastycznonaukową wydaną w 1898 roku, prawdziwy *bestseller* literatury dla dzieci. Chłopiec porównuje ją do *Wyprawy w głąb ziemi* Jules’a Verne’a, ponieważ w obu powieściach podróżnicy schodzą pod powierzchnię ziemi i tam właśnie przeżywają niezwykle przygody. Namiętny czytelnik literatury fantastycznonaukowej jeszcze nie wie, że lektura, która budzi jego zachwyty, stanie się prorocstwem. Oto bowiem chłopiec dzięki pomocy innych wymyka się z getta. Odtąd będzie żyć poza jego granicami. Wyposażony w bajkę dla „Morloków”²⁶, wie, że nazywa się Rafał Mortyś, mieszka w Grójcu i właśnie jedzie do ciotki Hani na Gocław. W taki sposób Rafał z legalnej, choć kontrolowanej przez Niemców, przestrzeni wkracza w sferę nielegalności. Chłopiec na tę okoliczność wymyśla swoją „bajkę”:

Wymyśliłem sobie, że jestem Podróżnikiem po Krainie Czasu. Przybyłem właśnie wehikułem do tajemniczej, niezwykłej

²⁶ Tak o fałszywej tożsamości chłopca mówi jedna z bohaterek. Zob. M. SZCZYGIELSKI: *Arka czasu...*, s. 87.

przyszłości. Nikt nie może się zorientować, że nie jestem stąd i z teraz, więc muszę udawać jednego z tubylców²⁷.

Ta kompensacyjna moc wyobraźni podsycana literaturą okazuje się niesłychanie skuteczna, bo w konsekwencji ratuje chłopca.

Trochę na przekór mgliście zarysowującej się tezie artykułu, że literatura chroni małego czytelnika w sensie symbolicznym, ale również dosłownym, chciałabym na zakończenie przywołać tekst chronologicznie najstarszy. Mam na myśli *Akademię Pana Kleksa* Jana Brzechwy, która ukazała się w 1946 roku. Warto skupić się na przełomowym dla akcji wydarzeniu, jakim jest przybycie Alojzego do Akademii. Szybko daje się on poznać jako wybitny, lecz niesforny uczeń. Towarzystwo chłopców go nudzi, a on sam chciałby szybko, w iście „mechaniczny” sposób, osiąść całą wiedzę. Pan Kleks dostrzeża nieludzkie tempo uczenia się swego wychowanka i trudno mu je zaakceptować:

W gruncie rzeczy prześcignął nas wszystkich. Jest po prostu cudownym tworem. Nauczył się w Akademii wszystkiego i umie mówić nawet po chińsku. Zdaje mi się, że dosłownie zjadł mój słownik chiński, bo nigdzie go nie mogę znaleźć²⁸.

Pożeranie książek przez Alojzego bynajmniej nie idzie w parze z umiłowaniem wiedzy:

– Nie prosiłem pana Kleksa, aby uczył mnie myśleć. Mogłem bez tego się obejść²⁹.

Ten, który może obejść się bez myślenia, wybiera drogę na skróty. Pochłania bez zrozumienia i emocji książki, a chcąc pokonać mistrza, niszczy jego sekrety zapisane na porcelanowych tabliczkach. Nie chce wiedzieć, że nieodłącznym towarzyszem nauki i lektury jest cierpliwość i gotowość na spotkanie, a wspólnym mianownikiem obu jest niechęć do przemożnej potrzeby wyciągania wniosków, stawiania ostatecznych tez.

Skoro unicestwiono księgi, to możliwy jest również koniec Akademii. Bez niej zabraknie punktów orientacyjnych, które dotąd budowały poczucie bezpieczeństwa dzieci pozostających pod opieką Pana Kleksa. Zniszczenie Akademii można więc rozpatrywać w kilku aspektach: jako koniec dzieciństwa, utratę Świątyni czy wybuch wojny. Wszystkie te interpretacje łączy jedno: Adaś i pozostali chłopcy zostaną banitami, a wę-

²⁷ Ibidem, s. 95.

²⁸ J. BRZEGHWA: *Akademia Pana Kleksa*. Wrocław 1995, s. 98.

²⁹ Ibidem, s. 99.

drówka, w którą wyruszą, okaże się prawdziwym sprawdzianem wartości przekazywanych im przez mistrza.

Warto przyjrzeć się nieco bliżej jednej ze scen kończących *Akademię pana Kleksa*. Oto wkracza Filip, konstruktor Alojzego, który

Ostrzem brzytwy obcinał po kolei wszystkie płomyki świec jarzących się na choince i chował je do kieszeni futra. W miarę znikania płomyków w sali poczęło się ściemniać, aż wreszcie zapadł mrok zupełny³⁰.

Akademia pogrąża się w ciemnościach, a wraz z nią cały świat³¹. Adaś zatem musi zdobyć światło — atrament, dzięki któremu będzie możliwe zapisywanie świata, ponieważ to litery stanowią gwarancję jego istnienia. Ostatecznie więc ta wyprawa będzie miała charakter restytuacyjny, co oznacza, że jej celem jest przywrócenie światu kształtu sprzed katastrofy. Pan Kleks i Adaś mają do wykonania trudne zadanie (*tikkun*) polegające na przeprowadzeniu świata z ciemności, która oznacza stagnację, niewiedzę, niemożność zapisu, w blask utożsamiany z wolnością, wiedzą, zapisem opowieści.

Taki finał przynoszą jednak dopiero dwa kolejne tomy przygód Pana Kleksa, które wychodzą prawie dwadzieścia lat po wojnie. Stan na 1946 rok nie daje powodów do optymizmu. Tekstowy świat został pokonany przez wojenny kataklizm, a mali czytelnicy rozproszyli się po świecie. Chyba nigdy wcześniej słowa Iris Murdoch nie zabrzmiałyby równie aktualnie, gdyby oczywiście dotyczyły wojennego kontekstu: „Istnieje coś moralnego, coś, co znajduje się głębiej niż same idee, ponieważ dzieła literackie nieodmiennie mają do czynienia z walką dobra ze złem”³². Zatem choć dziecięcy świat dalej mocno wierzył w siłę opowieści, to najwybitniejsze dzieła literackie kierowane do najmłodszych czytelników paradoksalnie tej wiary nie umacniały. Być może właśnie na tym polega

³⁰ Ibidem, s. 113.

³¹ Zastanawiający jest fakt zmniejszania się pana Kleksa. Wraz z pojawieniem się w Akademii Alojzego profesor powoli opada z sił, jest coraz mniejszy. Warto przywołać pojęcie *cimcum* — wycofania się Boga w głąb samego siebie: „Istniejąca w łonie chasydyzmu sekta Chabad rozumiała je czasem w ten sposób, że Bóg po prostu pozwolił człowiekowi postrzegać świat, który z boskiego punktu widzenia w ogóle nie istnieje”. Zob. A. UNTERMAN: *Żydzi. Wiara i życie*. Przeł. J. ZABIEROWSKI. Łódź 1989, s. 131. Oczywiście, fabuła opowieści Jana Brzechwy nie pozwala na przypisywanie Ambrożemu Kleksowi boskich atrybutów, niemniej jednak „zerowanie” siebie, aby dać wolność innym, jest niesłychanie interesującym tropem w kontekście interpretowania tej postaci jako nauczyciela i mentora.

³² B. MAGEE: *Filozofia i literatura. Dialog z Iris Murdoch*. Przeł. P. MRÓZ, A. WARMIŃSKI. W: *Estetyka w świecie. Wybór tekstów*. T. 3. Red. M. GOŁASZEWSKA. Kraków 1991, s. 165.

szacunek do odbiorcy. Skoro więc „bycie piśmiennym oznacza uczestnictwo w dyskursie określonej wspólnoty tekstowej, a to z kolei zakłada znajomość ważnych dla niej tekstów, właściwych sposobów ich czytania i interpretowania oraz ich stosowania w rozmowie i działaniu”³³, to Zagłada unieważniła przynajmniej ostatni z wymaganych postulatów. Zatem Holocaust nie tylko wstrząsnął fundamentami etyki, ale również mocno nadwyrężył konstrukcję Biblioteki Babel. Być może Holocaust stanowi cezurę³⁴ w „przygodach człowieka książkowego”.

³³ D.R. OLSON: *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*. Przeł. M. RAKOCZY. Warszawa 2010, s. 397.

³⁴ We wspomnieniach ocalonych często powracają spisy lektur, ze szczególnym uwzględnieniem tej ostatniej czytanej przed wybuchem wojny. Czuję się w obowiązku przytoczyć słowa Heleny Karmon, absolwentki przedwojennego żydowskiego Koedukacyjnego Gimnazjum im. Szymonostwa Fürstenbergów w Będzinie (współcześnie jest to II Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Wyspiańskiego), mieszkającej obecnie w Izraelu: „Czytałam książki zachłannie. Czytałam w szkole na lekcjach — pod pulpitem, i wieczorami do późna w nocy. Miałam swoją latarkę i kiedy rodzice gasili światło, czytałam pod kołdrą. Wypożyczalnia książek mieściła się w prywatnym mieszkaniu p. Tenenbaumowej na ul. Kołłątaja, gdzieś niedaleko dzisiejszej Bramy Gukermana. Pierwsze wspomnienie dotyczące czytania jest związane z baśniami Andersena, pamiętam też, że czytałam mojemu 6-letniemu bratu *Koziołka Matołka*. A potem czytałam wszystkie książki Makuszyńskiego i Kestnera, Twaina i Dickensa. Następne były książki Czarńskiej, Korczaka, Londona. No i rozmaite — o Indianach i kowbojach. Aż w końcu *Trylogia* Sienkiewicza i *Huragan* Gąsiorowskiego. W III i IV gimnazjalnej czytałam Żeromskiego, Dąbrowską, Uptoną Sinclaira i Lewisa Sinclaira, Hemingwaya. Ostatnie książki, które przeczytałam na wakacjach latem 1939, to *Jan Krzysztof* Romaine’a Rollanda. A potem wybuchła wojna (wypowiedź zanotowana podczas rozmowy telefonicznej).

Małgorzata Wójcik-Dudek

Children and books in the Shoah Library

S u m m a r y

The author of the article analyses issues concerning the role of a book and reading during the Holocaust on the basis of chosen books dedicated to a young reader. According to the researcher, war experiences of little protagonists intersect with literary stories which help children to survive or become a metaphor of their fears, dreams and all things that are intangible. What is more, the book and its war reading are a symbol of a particular order which has been lost during the war and seems to be impossible to retrieve. That is why the definition of *Akademia Pana Kleksa* (*Mr Kleks' Academy*) by J. Brzechwa as the story about the world, which on the one hand is destroyed by the Holocaust, but on the other is degraded by the lack of ink which ensures the cohesion of the story about the world, has a key meaning for the analysed problem.

Малгожата Вуйцик-Дудек

Дети и книги в библиотеке Шоа

Резюме

Автор статьи на основе избранных книг, адресованных юным читателям, анализирует вопросы, касающиеся роли книги и чтения во время Холокоста. Согласно мнению исследовательницы, военный опыт маленьких героев соприкасается с художественными произведениями, которые помогают детям пережить или становятся метафорой их болей, мечтаний и всего того, что невыразимо словами. Кроме того, книга и чтение во время войны являются символом определенного порядка, который в военное время был утрачен, а его восстановление кажется невозможным. Именно поэтому ключевое значение для анализируемой проблемы имеют положения на тему «Академии пана Клекса» Яна Бжехвы как повести о мире, с одной стороны, уничтоженным Катастрофой, а с другой деградированном из-за отсутствия чернил, гарантирующих связность повествования о мире.

Aleksandra Zok-Smoła

Wielka księga. Czytam sobie O języku tekstów dla debiutujących czytelników

Rok 2014 został w Polsce ustanowiony Rokiem Czytelnictwa. W lipcu tego roku z inicjatywy Prezydenta RP Bronisława Komorowskiego odbyła się także trzecia edycja akcji Narodowe Czytanie, której celem była „popularyzacja czytelnictwa, zwrócenie uwagi na bogactwo polskiej literatury, potrzebę dbałości o polszczyznę oraz wzmocnienie poczucia wspólnej tożsamości”¹. O wzroście rangi czytelnictwa w Polsce świadczą akcje społeczne, np. *Cała Polska czyta dzieciom*, a także podejmowane przez internautów wyzwania czytelnicze². Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że wbrew przekonaniu o kryzysie czytelnictwa zapanowała „moda na czytanie”.

Umiejętność czytania jest jednym z filarów współczesnej edukacji, „czytanie – rozumiane (...) jako prosta czynność, jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa”³ stanowi jedną z „najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej”⁴.

¹ Por. <http://www.prezydent.pl/kancelaria/narodowe-czytanie/trylogia/o-projekcie/> [data dostępu: 5.02.2015].

² Por. np. <http://www.granice.pl/kultura,ruszaja-wyzwania-czytelnicze-2015,6133> [data dostępu: 5.02.2015].

³ *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, s. 35. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=230&from=pubindex&dirids=17&lp=3> [data dostępu: 5.02.2015].

⁴ Ibidem.

Obowiązująca *Podstawa programowa...* zakłada, że już pierwszoklasista „interesuje się książką i czytaniem; słucha w skupieniu czytanych utworów (np. baśni, opowiadań, wierszy), w miarę swoich możliwości czyta lektury wskazane przez nauczyciela”⁵. Z kolei absolwent pierwszego etapu kształcenia — w ramach korzystania z informacji — „czyta i rozumie teksty przeznaczone dla dzieci na I etapie edukacyjnym i wyciąga z nich wnioski”⁶, w trakcie zaś analizowania i interpretowania tekstów kultury — „przejawia wrażliwość estetyczną, rozszerza zasób słownictwa poprzez kontakt z dziełami literackimi; (...) czyta teksty i recytuje wiersze, z uwzględnieniem interpunkcji i intonacji; ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci, czyta wybrane przez siebie i wskazane przez nauczyciela książki, wypowiada się na ich temat”⁷.

Odpowiedzialności za edukację czytelnictwem nie można jednak scedować wyłącznie na szkołę — jak bowiem zauważają twórcy akcji *Czytam sobie*, „czytanie jest dziedziczne (...), dzieci czytają tam, gdzie rodzic czyta”⁸. Nazwa akcji, a także serii wydawnictwa Egmont o tym samym tytule, nawiązuje do znanej i lubianej serii *Poczytaj Mi, Mamo*⁹ — samodzielna lektura stanowi wszak naturalną konsekwencję czytania dzieciom przez rodziców. Honorowy patronat nad akcją *Czytam sobie* objęła Biblioteka Narodowa, partnerem akcji jest Akademia Nauk. Wśród licznych patronów akcji odnaleźć można także Telewizję Polską, czasopisma (np. „Focus”, „Świerszczyk”), portale internetowe (np. Wirtualną Polskę), Muzeum Książki Dziecięcej, akcję wspiera też sieć restauracji McDonald’s.

Wydawane nakładem Egmont książeczki, wchodzące w skład serii wydawniczej, zostały sklasyfikowane na trzech poziomach dostosowanych do umiejętności i zaawansowania dzieci w czytaniu:

- *Składam słowa* (poziom pierwszy) — teksty liczące 150—200 wyrazów, zdania są krótkie, opierają się na znajomości 23 głosek podstawowych, zawierają ćwiczenia w głoskowaniu wyrazów;
- *Składam zdania* (poziom drugi) — teksty mają około 800—900 wyrazów, zdania w nich są dłuższe, nierzadko złożone, pojawiają się w nich elementy dialogu, opierają się na głoskach podstawowych i *h*, zawierają ćwiczenia w sylabizowaniu;

⁵ Ibidem, s. 5.

⁶ Ibidem, s. 46.

⁷ Ibidem.

⁸ Por. http://www.czytamsobie.pl/tworczosc_art09.php (data dostępu: 2.02.2015). Warto zwrócić uwagę na użycie w zacytowanym fragmencie zdania uznawanej za potoczną formy *rodzic*.

⁹ O popularności serii świadczą m.in. wydawane od 2010 roku przez Naszą Księgarnię reprintsy bajek. Zob. M. JANUSZ-LORKOWSKA: „*Poczytaj mi mamo*” znów w księgarniach. „*Rzeczpospolita*” z 16.11.2010. Por. <http://www.rp.pl/arttykul/236923,563410--Poczytaj-mi-mamo--znow-w-ksiegarniach.html> (data dostępu: 3.02.2015).

— *Połykam słowa* (poziom trzeci) — teksty mają około 2 500—2 800 wyrazów, zdania są dłuższe i bardziej złożone, użyto w nich wszystkich głosek, gwiazdką oznaczono trudne wyrazy, których znaczenie można odnaleźć w słowniku¹⁰.

Wydawnictwo Egmont, opierając się na *Podstawie programowej...* i wykorzystując wiedzę o rozwoju dziecka, stworzyło własną *Podstawę programową serii Czytam Sobie*, w której znalazły się następujące założenia:

- w tekstach na poziomie pierwszym i drugim brak dwuznaków i zmiękczeń (wynika to bezpośrednio z dokumentu programowego — na początku uczeń rozpoznaje i czyta 23 znaki podstawowe);
- na pierwszym poziomie nauka pisania opiera się na literowaniu¹¹, na drugim — na sylabizowaniu;
- wraz ze wzrostem poziomów rośnie długość tekstów, zwiększa się skomplikowanie fabuły i poziom semantyczny tekstów, jednocześnie maleje liczba obrazków (na poziomie trzecim obrazki są już wyłącznie czarno-białe¹²);
- w książeczkach na pierwszym poziomie tekst znajduje się zawsze u dołu strony, aby łatwiej było wskazać kolejną linię, zamieszczono w nich także pytania, które pozwalają rodzicom na sprawdzenie, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu dziecko zrozumiało czytany tekst;
- użyto papieru w kolorze złamanej bieli (oko lepiej toleruje mniejszy kontrast pomiędzy czernią a bielą);
- zadeklarowano wysoki poziom literacki i graficzny książek — jego potwierdzeniem ma być udział w tworzeniu serii najlepszych polskich autorów i ilustratorów¹³.

Na wzór publikacji wchodzących w skład serii *Poczytaj Mi, Mamo*, opowiadania wydawnictwa Egmont ukazują się zarówno jako książeczki o niewielkiej objętości (w takiej postaci rozprawdzano je w restauracjach sieci McDonald's), jak i jako zbiory kilku opowiadań. *Wielka księga. Czytam sobie* zawiera sześć opowiadań autorstwa Rafała Witka (*Maja na tropie jaja*, *Walizka pana Hanumana*), Joanny Olech (*Tadek i spółka*, *Tytus – superpies*), Małgorzaty Strzałkowskiej (*Skarb Arubaby*) i Agnieszki Tyszki (*Świąty Mikołaj*) — spośród nich tylko opowiadanie ostatnie sta-

¹⁰ Por. <http://www.czytamsobie.pl/czytamsobie.php> (data dostępu: 2.02.2015).

¹¹ Opis idei serii jest nieprecyzyjny terminologicznie — w odniesieniu bowiem do poziomu pierwszego zamiennie używa się pojęć *literowanie* i *głoskowanie*, utożsamia się także *głoskę* (a więc najmniejszy element dźwiękowy) ze *znakiem podstawowym* (własnością znaku jest to, że można go odczytać).

¹² Zamieszczone w tomie *Wielka księga. Czytam sobie* opowiadanie *Świąty Mikołaj*, przeznaczone dla czytelników na poziomie trzecim, zostało opatrzone wielokolorowymi ilustracjami autorstwa Diany Karpowicz.

¹³ http://www.czytamsobie.pl/tworczosc_art07.php (data dostępu: 11.12.2014).

nowi realizację poziomu trzeciego, pozostałych pięć opowiadań zaliczono do poziomu *składam zdania*.

Jeśli zważyć na fakt, że na umiejętność czytania składa się zarówno jego percepcja, jak i rozumienie¹⁴, czytając historyjki wchodzące w skład tomu, warto sprawdzić, czy płaszczyzna językowa, którą operują przywoływane teksty różnych autorów, odpowiada umiejętnościom percepcyjnym dziecka. Język utworów stanowi kwestię istotną — pod lupę należałoby wziąć nie tylko treść i niesione przez nią wartości, lecz także potencjalne walory leksykalne, frazeologiczne i systemowe tekstów.

Pomimo że pojedyncze opowiadania czworga autorów stanowią zbiór niepowiązanych z sobą treściowo tekstów, ich leksyka wydaje się dość jednorodna. Pewnego rodzaju ograniczenie w doborze słownictwa stanowi niemożność używania w tekstach przeznaczonych dla poziomu drugiego głosek spoza zbioru podstawowych — ich zasób determinuje zatem zastosowaną leksykę. Niejednokrotnie zdarza się, że to kryterium zdecydowanie utrudnia młodym odbiorcom recepcję tekstu, czego przykładem może być użycie w tekście Małgorzaty Strzałkowskiej znacznie trudniejszego (również w płaszczyźnie fonetycznej) i mniej zrozumiałego leksemu *dro-mader* zamiast znanego zapewne dzieciom — *wielbłąda*.

Jedną z tendencji, obecną w niemal wszystkich opowiadaniach, jest nadużywanie przedrostka *super-*, w tekstach odnajdujemy zatem *superrrplan* (*Maja na tropie...*), *supergłowę* (*Tadek i spółka*), *superpsa* (w tytule opowiadania Strzałkowskiej), *supertrudne* (*Skarb pana...*), oraz przymiotnika *super*, który ma charakter „określający cokolwiek, co się tylko podoba”¹⁵, np. *Ale superrr!* (*Maja na tropie...*), *Brud jest super!* (*Tadek i spółka*). Warto zwrócić uwagę na potrójnie literę *r* w zapisie przedrostka/przymiotnika — ma ono na celu oddanie intensywności przeżyć i nacechowanie emocjonalne wypowiedzi, które można zaobserwować zwłaszcza podczas głośnej lektury tekstu.

Wyrazy zawierające cząstkę *super-* to nie jedyne leksemu reprezentujące krąg semantyczny dotyczący opisu natężenia cech oraz intensyfikację stanu¹⁶ w omawianych tekstach. Trafiają się w nich także sformułowania takie, jak: *bomba, ale numer* (*Maja na tropie...*), *kłapa, do kitu*,

¹⁴ Por. D. KRZYŻYK: *Czytanie ze zrozumieniem*. W: *Przygotowanie ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego (materiały konferencyjne)*. Por. „Biuletyn Maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Jaworznie”, s. 51. <http://oke.jaworzno.pl/www2/index.php/egzamin-maturalny/materialypomocniczematura> (data dostępu: 11.12.2014).

¹⁵ A. MARKOWSKI: *Język polski. Poradnik Profesora Andrzeja Markowskiego*. Warszawa 2003, s. 342.

¹⁶ Por. K. OŻÓG: *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów 2007, s. 193–198.

a tu klops (*Tadek i spółka*), ale bomba (*Skarb Arubaby*), spoko, klops (*Tytus – superpies*), fajowo, ale cyrk (*Walizka pana...*).

Manierą jest także używanie przez autorów tekstów wyrazów pochodzących z rejestru potocznego, np.: *wsuwaj owoce*, *zwiąło mi jajo*, *no to gazu* (*Maja na tropie...*), *pruj gazem*, (*Walizka pana...*). Ich obecność w tekście nie zawsze ma jednak wydźwięk negatywny – wpływają na przystępność kierowanego do kilkulatków komunikatu, należy bowiem pamiętać że „ze zjawiskiem tym (używania kolokwializmów – A.Z.S.) dziecko styka się niemal na każdym kroku – tak mówią rodzice, krewni, znajomi, tak brzmią teksty dziecięcych piosenek (których słowa dzieci bardzo łatwo i szybko sobie przyswajają), tak po prostu na co dzień się mówi”¹⁷. Wątpliwości może natomiast budzić posługiwanie się leksemami, które mają swoje neutralnie nacechowane odpowiedniki, np. *facet* (*Tadek i spółka*), *pysk* czy *smarki* (*Walizka pana...*).

Zdecydowane obiekcje wywołuje natomiast użycie w tekście *Tytus – superpies* słowa *melina* (!) oznaczającego we współczesnym języku polskim potoczne nazwy kryjówki przestępców i rzeczy skradzionych, mieszkania, w którym nielegalnie sprzedaje się alkohol lub narkotyki, oraz podrzędnego lokalu (spelunki), w którym gromadzą się pijacy i prostytutki¹⁸. O ile autorka tekstu, pisząc o włamaniu do domu rabusia Kornela Makutry, używa leksemu w znaczeniu dotyczącym kryjówki przestępców/ rzeczy znalezionych, o tyle jego obecność w tekście dla najmłodszych może wywoływać negatywne konotacje.

Charakterystyczną cechą słownictwa opowiadań włączonych do tomu *Wielkiej Księgi. Czytam sobie* jest także częste używanie przysłówków podkreślających tempo czynności, dynamizujących akcję, jednocześnie zaś – wzbogacających zasób leksykalny dzieci: *migiem nalata wody do kubelka*; *biegiem do stołu* (*Maja na tropie...*), *gna galopem* (*Tytus – superpies*), *migiem rozpracowała rebus* (*Skarb Arubaby*), *Byle dalej od tej nudy! Migiem!*; *Pruj do nas gazem!* (*Walizka pana...*).

Znaczną rolę w poszerzaniu leksyki uczniów na poziomie *połykam* słowa odgrywa także słowniczek, w którym zamieszczono wyjaśnienia trudnych wyrazów oznaczonych w tekście gwiazdką. Wyjaśnienia nieznanymi wyrazów brak natomiast w pozostałych opowiadaniach, tymczasem rozumienie czytanego tekstu na poziomie semantycznym wymaga umiejętności deszyfrowania znaczenia poszczególnych wyrazów¹⁹. W przywoływanym *Świątym Mikołaju* gwiazdką oznaczone zostały następujące

¹⁷ H. ZGÓŁKOWA: *Czym język za młodu nasiąknie...* Poznań 1986, s. 25.

¹⁸ *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 2: K–Ó. Red. S. DUBISZ. Warszawa 2003.

¹⁹ Por. poziomy rozumienia czytanego tekstu. D. KRZYŻYK: *Czytanie ze zrozumieniem...*, s. 55–56.

leksemy: *bambosze* ('miękkie kapcie'), *etatowy* ('zatrudniony na stałe'), *głusza* ('pustkowie, miejsce oddalone'), *grizli* ('gatunek amerykańskiego niedźwiedzia'), *renifer* ('rodzaj jelenia zamieszkującego chłodne kraje północy'), *szkółka leśna* ('miejsce wysadzania młodych drzewek'), *upiór* ('potwór, duch'), *weterynarz* ('lekarz zwierząt'). Zamieszczenie za tekstem słowniczka pełni także funkcję samokształceniową — dzięki kilkukrotnemu odesłaniu dziecka do objaśnień znaczenia słów kształci się jego umiejętność samodzielnej pracy ze słownikiem; poszukiwanie znaczeń nieznanymi dotąd słów prowadzi także do prób refleksji nad językiem.

Definicje niektórych spośród zamieszczonych w słowniczku wyrazów zostały podane nieco na wyrost — o ile uczniowie mogliby mieć trudności ze zrozumieniem na podstawie kontekstu znaczenia słów takich jak *etatowy* czy *bambosze* (mimo że z pomocą bez wątpienia mogłyby przyjąć obraz przedstawiający kapcie), o tyle leksemy *weterynarz* czy *renifer*²⁰ są zapewne obecne w ich leksyce. Brak natomiast w tekstach na poziomie *składam zdania* wyjaśnienia dotyczącego znaczenia słów używanych epizodycznie przez rodzimych użytkowników języka, np. *cuma rufowa*, *kotwica* (*Maja na tropie...*), *kuperek*, *futerak* (*Tadek i spółka*), *gang*, *dro-mader* (*Skarb Arubaby*), *rysopis* (*Tytus – superpies*), *harmider*, *skrypt*, *zdematerializowane*, *skuwki*, *glob*, *tryb priorytetowy* (*Walizka pana...*), *stolnica*, *uzda* (*Świąty Mikołaj*). Nie wszystkie spośród przywołanych wyrazów młody czytelnik jest w stanie samodzielnie odkodować, odnosząc się wyłącznie do kontekstu czy rysunku.

Szczególnie zasobny w niezrozumiałe dla młodych adeptów sztuki czytania wyrazy jest ciąg wyliczeń następujący w opowiadaniu *Skarb Arubaby*:

*Co tam było? Po prostu wielki skarb! Złote i srebrne monety, perły, korale, kolie, bransoletki, sygnety, zapinki, orderzy, tace, wazy, misy, widelce, amfory, wazonny, lampy, zegary, figurki z porcelany, lustra...*²¹.

Zrozumienia znaczeń pojedynczych rzeczowników w tym tekście nie ułatwia ilustracja, która przedstawia wprawdzie większość spośród przywoływanych przedmiotów, nie pomaga jednak w ich rozpoznaniu i wyróżnieniu spośród pozostałych. Wielość obecnych zarówno w opisie, jak i na obrazku nieznanymi przedmiotów może demobilizująco wpływać na zainteresowanie poznawcze młodego czytelnika.

²⁰ Por. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*. Katowice 2004, s. 137–138.

²¹ M. STRZAŁKOWSKA: *Skarb Arubaby*. W: *Wielka księga. Czytam sobie*. Warszawa 2013, s. 140.

Nie inaczej rzecz ma się z rzadko używanymi w codziennym języku czasownikami, w które obfitują teksty opowiadań. Obecność leksemów typu: *cumujemy* (*Maja na tropie...*), *kombinuje* (*Tadek i spółka*), *skwitowała*, *zawyrokowałem* (*Skarb Arubaby*), *zrewidujemy* (*Tytus – superpies*), *obłaskawia* (*Walizka pana...*), *zawieruszył* (*ŚwiĄty Mikołaj*) – jest świadectwem przeintelektualizowania tekstu – wskazane czasowniki można by zastąpić ich bardziej przystępnymi synonimami.

Wzbożacaniu słownictwa dziecka służą także obecne w tekście opowiadań z *Wielkiej księgi. Czytam sobie* frazeologizmy. W analizowanych tekstach odnaleźć można frazeologizmy będące wyrażeniami (np. *o mały włos*), zwrotami (np. *dać drapaką*) i frazami (np. *diabeł ogonem nakrył*). Część spośród zawartych w tekstach związków frazeologicznych klasyfikowana jest jako potoczne, np. *dać drapaką*, *po moim trupie*, *kłamać jak z nut*, *pogoda pod psem*²², co odpowiada poziomowi świadomości językowej dzieci, które na „wczesnym etapie edukacyjnym (...) przyswajają przede wszystkim potoczne frazeologizmy uwikłane w konteksty i konsytuację komunikacyjną”²³. Znacznie więcej natomiast w przywoływanych opowiadaniach frazeologizmów o charakterze neutralnym, np. *leje jak z cebra*, *o mały włos*, *wpaść jak bomba*, *szybko jak błyskawica*.

Szczególnie interesujące jest zwłaszcza spiętrzenie dwóch frazeologizmów w zakończeniu opowiadania *Maja na tropie jaja*. Tytułowa bohaterka, która we śnie przeżyła morską przygodę, zwraca się do matki słowami: *Po tej historii jestem głodna jak wilk! I to morski!*. Istotą zabiegu jest zestawienie wyrażenia porównawczego *głodny jak wilk* (‘bardzo głodny’) z wyrażeniem *wilk morski*, będącym określeniem doświadczonego marynarza, w celu ukazania ich przynależności do różnych pól semantycznych.

Jednym z założeń serii jest także prostota składni – na poziomie pierwszym powinno się używać wyłącznie krótkich zdań, na poziomach kolejnych – zdań bardziej złożonych. Autorzy tekstów tę skrótowość i prostotę osiągają dzięki stosowaniu rozmaitych rozwiązań składniowych:

*Tadek jest głodny. A do obiadu daleko. Zjadłby kawałek wafelka! Nawet malutkiego. Albo lepiej... cukierka. Cytrynowego. Tak. Cukierki byłyby w sam raz*²⁴.

²² Słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami. Oprac. A. KŁOSIŃSKA, E. SOBOL, A. STANKIEWICZ. Warszawa 2006.

²³ H. SYNOWIEC: *Uczeń wśród słów, związków frazeologicznych i regionalnych odmian polszczyzny*. W: D. BULA, D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, H. SYNOWIEC: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004, s. 148.

²⁴ J. OLECH: *Tadek i spółka*. W: *Wielka Księga. Czytam...*, s. 57.

W przywołanym, króciutkim fragmencie opowiadania *Tadek i spółka* można odnaleźć kilka zasadniczych chwytów, mających na celu uproszczenie syntaktyki. Jednym z nich jest stosowanie elipsy, czyli celowe pomijanie elementów wynikających bezpośrednio z kontekstu wypowiedzi przy zachowaniu jej sensu²⁵, np. *Zjadłbym kawalek wafelka! Nawet ma-lutkiego*, a co za tym idzie — nadużywanie równoważników zdań. Pomimo że tekst, z którego pochodzi przytoczony fragment, reprezentuje poziom drugi, celowo unika się zdań złożonych. Częste stosowanie w tekstach przeznaczonych dla najmłodszych mechanizmu elipsy ma na celu zbliżenie wypowiedzeń do częstszych w praktyce językowej dnia codziennego, a więc do odmiany mówionej języka.

Niestety, upodobanie autorów tekstów do tworzenia zdań pojedynczych sprawia też, że młodym użytkownikom języka nie pokazuje się zespołań relacji logicznych pomiędzy poszczególnymi członami wypowiedzenia²⁶, co może skutkować przyszłymi trudnościami młodych odbiorców w zakresie używania spójników²⁷.

— *E tam. A Karolek? Ten to dopiero rozrabia. Zjadł robaka. I wylał Natalce sok na plecak. A nawet trafił z procy Burka, psa wujka Adama*²⁸.

Ciekawym zabiegiem składniowo-stylistycznym jest także zastosowany w opowiadaniach *Skarb Arubaby* i *Tytus — superpies* sposób zawiązania akcji, nawiązujący do znanej z elementarza Mariana Falskiego formuły *Ala ma Asa*:

*To ja Tomek. A to moja kuzynka Ola. Obok wujek Anatol i jego dom. Wujek jest młody i wesoły, a dom stary i ma swoje sekrety. Dlatego Ola i ja lubimy wakacje u wujka. Ja mam rude włosy i jestem z tego zadowolony. Według wujka Anatola, ten, kto ma rude włosy, jest bystry. Ola jest piegowata. I lubi swoje piegi. Zdaniem wujka Anatola, ten, kto ma piegi, ma błyskotliwy umysł. Fajny jest ten wujek!*²⁹.

²⁵ T. DOBRZYŃSKA: *Tekst. W: Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2001, s. 302.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Por. Z. SALONI: *Błędy językowe w pracach pisemnych uczniów liceum ogólnokształcącego. Próba analizy językoznawczej*. Warszawa 1971, s. 93–105.

²⁸ J. OLECH: *Tadek i spółka...*, s. 99.

²⁹ M. STRZAŁKOWSKA: *Skarb Arubaby. W: Wielka księga...*, s. 104–105.

To jest Tytus. Zza kanapy wystaje jego ogonek. Co on robi? On tropi. Bo Tytus to pies-detektyw³⁰.

Inicjalny fragment ramy tekstowej oprócz oczywistego nawiązania do klasycznej realizacji gatunku elementarza służy także wskazaniu takich cech i predyspozycji głównych bohaterów opowiadań, które przekładają się bezpośrednio na przygody, jakie przeżywają.

Zebrane w tomie opowiadania cechuje też spora dynamizacja tekstów, osiągnana nie tylko dzięki wspomnianym już potrojeniom liter oddającym emocje, zwłaszcza zaś *r* w opowiadaniu *Maja na tropie jaja* (jedną z bohaterek i uczestniczek dialogu jest papuga), ale również dzięki licznym wykrzyknikom i zbudowanym za ich pomocą wykrzyknieniom, np. *Hej, mała!, I wtedy... hopsa! (Maja na tropie...), Oj! Ojejku! Kłapa! Kompletna kłapa! (Tadek i spółka), Jejku! Ale była awantura! (Tytus – superpies), Ojej! (...) To sekretne skrypty! (Skarby pana...), Hurra!!! (...) Taaak!!! (Świąty Mikołaj).*

Bogactwo językowe tekstu budują także liczne onomatopeje i oparte na nich wypowiedzenia: *Nagle... BUM! PRASK! ŁUP! (Maja na tropie...), Tadek tup, tup! I – myk! (Tadek i spółka), (...) nagle za moimi plecami zastukało i załomotało. Łubu-du! Ryms! (Skarb Arubaby), Stuka, wali, na koniec – łubudu! (Tytus – superpies), Kap, kap, (...) tłukły o parapet wielkie krople, z ulicy dobiegły zagadkowe odgłosy: warkot, stukot, klekot i terkot (Walizka pana...).*

Koniecznym należy zwrócić uwagę na elementy zabawy językiem, w którą autorzy próbują włączyć młodego czytelnika. Poza zastosowanymi wykrzyknikami i onomatopejami warto przywołać wymyślone przez autorów opowiadań imiona i przydomki występujących w nich postaci. Nazwy te zostały – niczym imiona *Smerfów* – nacechowane semantycznie³¹. Na tej samej zasadzie utworzono przydomki bohaterów opowiadania *Tytus – superpies*. Wędrując przez karty książki, młody czytelnik ma więc szansę spotkać kota Pazurka i pudelka Koko Roztropka. Szczególnie bogaty w tego typu zabiegi jest *Tadek i spółka*, tekst, którego bohaterami są: Tadek Damradek (dał radę zdjąć pudełko z cukierkami z najwyższej półki regału), Natalka Pytarka (niczym Urszula, bohaterka tekstu Jana Brzechwy *Zgaduj-zgadula*, zadawała mnóstwo pytań), Romek Wiadomek (znał odpowiedzi na wszystkie postawione mu pytania), Tereska Bezpieńska (mama obiecała kupić jej kundelka, na razie dziewczynka ma tylko

³⁰ J. OLECH: *Tytus – superpies*. W: *Wielka księga...*, s. 152–153.

³¹ Por. Z. ADAMCZYKOWA: *Dziecięce oswojenie świata. O poetyce tomiku wierszy Tadeusza Kubiaka*. W: *Nowe opisanie świata. Literatura dla dzieci i młodzieży w kręgu oddziaływań*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2013, s. 125.

kota), Franek Tyranek (jest niegrzeczny i uparty). Wszystkie wymienione przydomki utworzono, korzystając z tego samego mechanizmu językowego — powtórzenia elementu dźwiękowego tkwiącego w imionach, nawiązującego jednocześnie do autentycznych dziecięcych rymowanek czy „przezywaneł”³².

Warto przywołać również etymologię tytułowego *Świątego Mikołaja* — w toku lektury okazuje się nim rzeźbiarz Mikołaj Świątek, który tworzył dla dzieci z domów dziecka małe, drewniane figurki (znane przez dorosłych czytelników utworu jako *świątki*). Tytułowy Arubaba wydaje się z kolei nawiązywać do jednego z bohaterów baśni z *Tysiąca i jednej nocy* — Ali Baby.

Atmosferę gry i zabawy językiem wzmacnia w tekście także obecność wypowiedzi zrytmizowanych i rymowanych, czasem o charakterze sentencji, złotych myśli, np. *gdy drrroga woła, papuga wesół* (*Maja na tropie...*). Giekawym zabiegiem kompozycyjnym jest również włączenie w opowiadanie *Skarb Arubaby* piosenki pirata o następującej treści:

Łup! Arubaba! (piosenka pirata)

*Krokodyl ma nos,
papuga ma głos,
biedronka ma kropki —
to kres jednej zwrotki.*

Refren:

*Łup! Arubaba łup!
to jest piracki łup!
Bang! Arubaba bang!
Wiwat piracki gang!*

*Stonoga ma nogi,
gazela ma rogi,
dromader ma garb,
a ja — wielki skarb!*³³.

Tekst piosenki, oprócz tego, że kładzie nacisk na rymujące się wyrazy, wskazuje również inne możliwości wyzyskania własności języka — warto zwrócić uwagę np. na celowe użycie pary homonimów *łup — łup*. Paralel-

³² Por. J. GIEŚLIKOWSKI: *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1985, s. 171—175.

³³ M. STRZAŁKOWSKA: *Skarb Arubaby*. W: *Wielka księga...*, s. 148—149.

nie zbudowane wersy ułatwiają zapamiętanie tekstu opartej na wyliczaniu piosenki.

Innym sposobem zwrócenia uwagi młodego czytelnika na materię językową jest także użycie w bliskim sąsiedztwie wyrazu *bomba* i jego derywatu — *bombka*. Oprócz tego, że *bomba* i *bombka* są parą wyrazu neutralnego i opartego na nim zdrobnienia, reprezentują też dwa różne leksemy, co ukazuje tekst *ŚwiĄtego Mikołaja*: (...) *najlepiej wybuchową choinkę. Taką całą w bombach i bombkach*³⁴. Na dwie możliwości interpretacji komunikatu wskazuje także epitet *wybuchowa* — należy on do tego samego kręgu znaczeniowego, co *bomba*.

* * *

Czytanie i rozumienie sensu czytanego tekstu są kluczowymi kompetencjami niezbędnymi do funkcjonowania we współczesnym świecie, nic zatem dziwnego, że współczesna szkoła tak wielki nacisk kładzie na ich nabywanie — nie tylko te umiejętności kształci, ale również sprawdza ich poziom podczas egzaminów zewnętrznych kończących naukę na kolejnych etapach kształcenia. Należy jednak pamiętać, że stawianie znaku równości pomiędzy lekturą i szkołą może sprawić, że czynność ta stanie się dla młodych adeptów sztuki czytania wyłącznie przykrym obowiązkiem.

Seria *Czytaj Sam* to zbiór bogato ilustrowanych tekstów pomocnych w nauce czytania i rozwijania zainteresowań czytelnicznych dzieci. W odróżnieniu od tradycyjnych elementarzy sprawia wrażenie nieco bliższej i bardziej przystępnej — także za sprawą nie zawsze wzorcowego podejścia do kwestii językowych. Wady te warto jednak próbować przekuć w sukces — seria ukazuje język takim, jakim zna go współczesny kilkulatek: na podstawie tekstów można również budować społeczną i sytuacyjną sprawność językową dzieci. Teksty ukazujące się w ramach serii obnażają język współczesnych polskich domów, dlatego właśnie tam, w towarzystwie dorosłych przewodników, należałoby upatrywać odpowiedniego miejsca ich lektury.

³⁴ A. TYSZKA: *ŚwiĄty Mikołaj...*, s. 253.

Aleksandra Zok-Smoła

The great book. I read myself
The language texts for debuting readers

S u m m a r y

The article deals with the issue of acquiring reading skills, i.e. cross-curricular skills attained at the first stage of education, then perfected and tested during the subsequent levels. Referring to what is written in the current Gore Curriculum, as well as to the theoretical foundations of reading comprehension, the author, on the basis of the volume of *The Great Book*, makes an attempt to evaluate one of many publication series present on the Polish market, meant to aid attaining reading skills. The analysis of the lexis, phraseology, syntax of stories for debuting readers, and also of the texts of games and activities intended for Polish language practice allows attempting to assess the series not only in terms of how valuable they are in acquiring reading skills, but also for linguistic education.

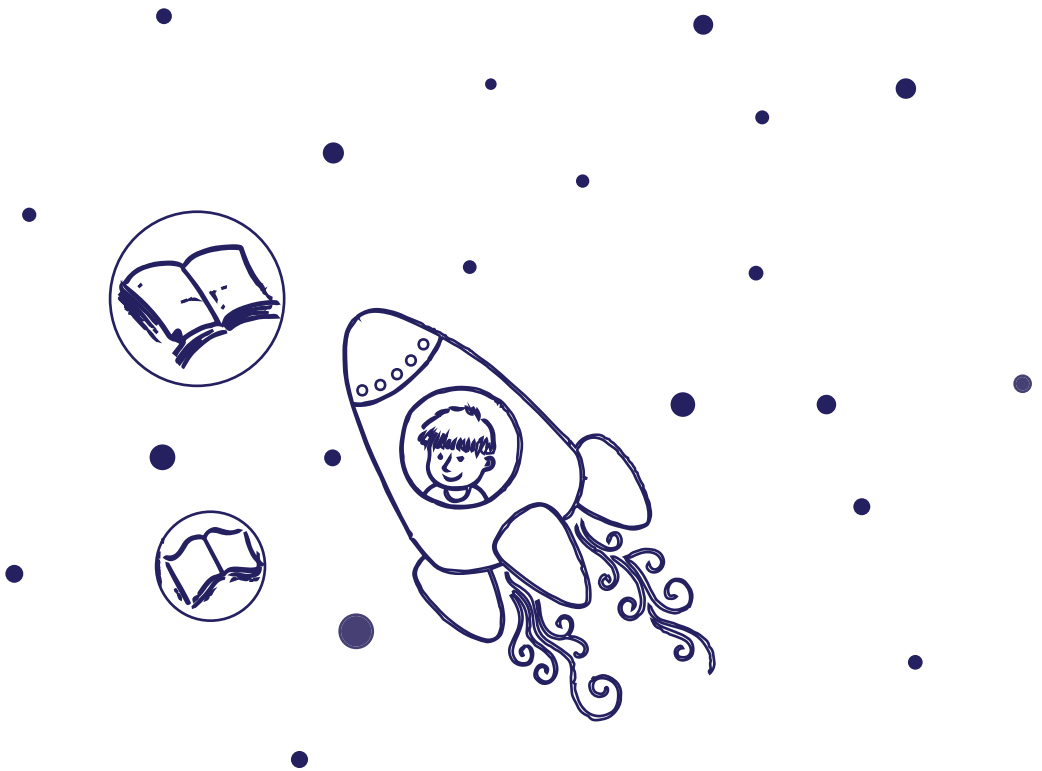
Александра Зок-Смола

Большая книга. Я уже читаю
О языке текстов для дебютирующих читателей

Р е з ю м е

Проблематика статьи касается обучения чтению — сверхпредметному умению, приобретаемому во время обучения на первом этапе образования, совершенствуемому и контролируемому в ходе дальнейших этапов приобретения знаний. Ссылаясь на содержащиеся в обязывающих *Основах программы* положения, а также на теоретические основания чтения с пониманием, автор, опираясь на сборник *Большая книга. Я уже читаю*, предпринимает попытку оценить одну из многих функционирующих на польском издательском рынке серий, предназначенных для обучения чтению. Анализ используемых в рассказах для дебютирующих читателей лексических и фразеологических средств, синтаксических конструкций, а также скрытых в текстах элементов языковой игры дает возможность оценить серию не только с точки зрения ее ценности для обучения чтению, но также сквозь призму приобретения языковой компетенции.

Szkoła czytania



Katarína Dudová

Šlabikár ako „vstupná brána“ do sveta výchovy i vzdelávania dieťaťa

Východiskové didaktické metódy a zásady — 1

Šlabikár je prvá učebnica, s ktorou sa dostane dieťa do blízkeho kontaktu hneď po prvom príchode do školy. Za posledné roky vzniklo na Slovensku niekoľko šlabikárov, z ktorých posledný, tzv. *Hupsov šlabikár*, bol predmetom verejnej diskusie a polemiky. Cieľom príspevku bude poukázať na to, čo by mala z didaktického i obsahového hľadiska obsahovať takáto učebná pomôcka, aby primerane pripravila žiakov prvého ročníka základných škôl do ďalšieho vzdelávania, osvojovania si poznatkov i osobnostného rastu.

Metódy koncipovania šlabikára

Šlabikár je dôležitý sprievodca v iniciálnom štádiu vzdelávania a osobného rastu dieťaťa, ktorý významne ovplyvňuje charakter učenia sa po celý jeho život. Preto spôsob jeho spracovania pre žiaka 1. ročníka základnej školy si vyžaduje premyslenú koncepciu a metodiku, ktorá v dejinách šlabikára nebola priamočiara, ale naopak veľmi kľukatá. Za najstarší šlabikár na svete považujú historici text vytesaný do kameňa a objavený v Nippure v Mezopotámii. Neskôr napr. Sumeri písali texty šlabikárov na hlinené, voskové či drevené tabuľky alebo papyrus. Najstaršími šlabikármi na Slovensku boli drevené doštičky, ktoré sa nazývali abecedáre. Prvé šlabikáre v materinských jazykoch začali vznikať s rozšírením mes-

tských škôl v 16. storočí. Teda v tomto období začínajú na našom území vznikáť prvé šlabikáre, ktoré mali knižnú podobu. Ich vývoj ukazuje, že metódy počiatočného čítania a písania sa dlhodobo vyvíjali a zdokonaľovali. V dejinách slovenského šlabikára sa stretávame s niekoľkými metódami, akými človek mal nadobudnúť základnú gramotnosť, a tak sa otvoriť „svetu“ vzdelanosti a poznania. Nie všetky metódy priniesli očakávaný výsledok vyhovujúci individualite každého dieťaťa, no pri viacerých nachádzame cenné impulzy, ktoré možno uplatniť i dnes.

Slabikovacia metóda. V roku 1547 vyšiel v Prostějove prvý naozajstný Slabikář Čzesky, ktorý bol zostavený písmenkovou i slabičnou metódou a mal náboženský obsah. Podľa neho boli vytvorené tri slovenské šlabikáre (trnavský 1725, prešporský 1762 a dolnokubínsky okolo 1771), ktoré používali slabikovaciu metódu (najskôr výslovnosť slabík a až potom sa učili jednotlivé hlásky). Tieto šlabikáre obsahovali už tri typické časti: abecedu, spájanie hlások a čítanku.

Hlásková metóda. Najstarší obrázkový slovenský šlabikár je z roku 1751 a jeho autorom bol evanjelický kazateľ a vychovávateľ Pavol Doležal, ktorý vychádzal z hláskovej metódy používanej aj Janem Amosem Komenským. Teda deti sa začali učiť čítať tak, že jednotlivé hlásky vyvodzovali z názorných obrázkov. Takéto obrázkové šlabikáre sa ďalej tlačili celé 19. storočie (napr. *Obrázkový šlabikár a prvá čítanka pre školy evanjelické* z roku 1896).

Globálna metóda. Začiatkom 20. storočia sa začala pri učení počiatočného čítania uplatňovať tzv. globálna metóda, v rámci ktorej sa žiaci učili rozpoznávať celé (jednoduché) slová a ktorá k nám prichádza z anglofónneho prostredia. V tom čase sa problémom počiatočného čítania začali zaoberať aj vedy ako psychológia, fyziológia či lingvistika. Skúmali, ako sa odrážajú tlačene symboly na sietnici, ako sa pohybujú oči pri čítaní, ako sa pretvárajú optické symboly písma do myšlienok. Výskumy potvrdili, že čítanie nie je pochod mechanický, ale myšlienkový. Nejde o skladanie písmenka k písmenku — človek číta naraz celé slová, či dokonca celé komplexy slov. Globálnu metódu v Československu spropagoval psychológ Václav Příhoda. Na základe jeho publikácií bola vytvorená na Slovensku *Prvá kniha* (1930). Popri globálnej metóde však bolo možné aj naďalej učiť podľa iných metód. Preto v medzivojnovom období autori šlabikárov spájali výhody rôznych metód, čím vznikol didaktický chaos. Z tohto obdobia sú známe slovenské šlabikáre: *Slniečko — šlabikár a prvá písanka pre ľudové školy* (vydaná v Matici slovenskej v roku 1934), šlabikáre s názvami *Hviezdička*, *Zornička*, *Záhradkár* zostavené Máriou Rázusovou-Martákovou (1940, 1941, 1946).

Genetická metóda. Neuplatnila sa v slovenských školách, hoci nejde o žiaden novodobý experiment prebraný zo zahraničia. Naopak vychádza

z myšlienok a skúseností českého elementaristu a básnika Jozefa Kožíška, ktorý v roku 1913 vydal čítanku *Poupata*. Táto metóda sa dnes chápe ako metóda „prirodzeného vývoja dieťaťa“, pretože vychádza zo spôsobu, akým sa deti učia čítať samy (ešte pred vstupom do *základnej školy*). Najskôr ich zaujmú veľké tlačené písmená a pýtajú sa, čo tieto písmená znamenajú. V ďalšej fáze sa snažia tieto písmená zapísať, napodobniť a nakoniec ich skladajú do slov, ktoré čítajú. Táto metóda nerozkladá slová na slabiky, ale rovno na hlásky (zvuky), ktoré spája s písmenom. Niektorým deťom vyhovuje, ak sa pri čítaní oko nezastavuje na slabike, ale čítajú celé slovo. Hneď od začiatku sa sústreďia na jeden typ písma (paličkové), čo urýchľuje zvládnutie celej abecedy tlačенých písmen a čítanie kvalitných textov. Vyučovanie písaného písma sa odkladá do neskoršieho veku.

Hlásková analyticko-syntetická metóda. Metodická nejednotnosť medzivojnového obdobia skončila vydaním šlabikára Juraja Brťku (1949) s typickými kresbami Ferdinanda Hložníka. Tento vychádzal zo sovietskej pedagogiky a bol po vydaní školského zákona v roku 1953 jediným šlabikárom, ktorý sa na Slovensku mohol používať až do roku 1990. Šlabikár bol tvorený na základe analyticko-syntetickej metódy, ktorá vychádza z hovoreného prejavu a z faktu, že slovenčina (podobne i čeština) je v podstate fonetická (teda písmenu zodpovedá hláska, ktorá sa vyslovuje tak, ako sa píše). Ide tu o kombináciu analytického postupu (rozklad slova na slabiky a slabík na hlásky) a procesu syntézy (spájanie písmen do slabík a slov). To znamená, že žiak pri čítaní slabikuje (čí-ta-me). Deti sa takto učia spolu s čítaním aj písať, čím sa zoznamujú so všetkými písanými podobami hlásky. V rukách neskúseného učiteľa môže viesť k mechanickému precvičovaniu hlások. Po roku 1990 vypísalo Ministerstvo školstva konkurz na nový šlabikár, do ktorého sa prihlásili dva autorské tímy, ktoré však len pokračovali v tom, čo spoločne začali ako spoluautori Brťkovho šlabikára.

Dodnes učiteľom na 1. stupni ZŠ chýbajú také šlabikáre, ktoré by okrem tejto tradičnej analyticko-syntetickej metódy zohľadňovali ďalšie alternatívne možnosti vyučovania počiatočného čítania a písania. Dôvodom tejto výraznejšej metodické plurality pri tvorbe šlabikára je to, že precvičovanie hlások výlučne pomocou klasickej analyticko-syntetickej metódy môže viesť v rukách neskúseného učiteľa k mechanickému spôsobu učenia, nedoceneniu individuality dieťaťa i jeho záujmov, k odtrhnutiu školy od života, k pasivite či neochote žiaka ďalej sa rozvíjať a prehlbovať svoje čitateľské kompetencie.

Nové možnosti ponúka alternatívna pedagogika, ktorá hľadá efektívnejšie (alternatívne) spôsoby edukácie vychádzajúce zo záujmov dieťaťa, flexibility jeho potrieb a dôraz kladie na objavovanie vecí, najmä na motiváciu. Takéto prístupy nachádzame v rámci alternatívnych škôl prvej polovice 20. storočia, medzi ktoré patrí napríklad Waldorfská škola,

M. Montessoriovej škola, Alternatívna škola C. Freineta, Jenská škola, Daltonská škola a iné, ako aj v moderných alternatívnych školách druhej polovice 20. storočia (napr. otvorená škola, globálna výchova, projektové vyučovanie, dramatická výchova, systém tvorivo-humanistickej metódy (THV-metóda). Niektoré z nich priblížime.

Metóda podľa Márie Montessoriovej. Pri vyučovaní čítania a písania sa kladie dôraz na senzomotrické učenie. Vo vyučovaní sa používa práca s farbou a obťahovaním geometrických tvarov. Osvojovanie abecedy prebieha pomocou zraku, sluchu, hmatu. Žiak hlásku nielen vyslovuje, ale tiež tvar písmena ohmatáva a neskôr ho obťahuje¹.

Metódy vychádzajúce z Waldorfskej pedagogiky. Je tu snaha, aby pri učení čítania a písania žiaci prešli vývojom od obrazu k znaku, a tak systematické vyučovanie čítania prebieha až v druhom ročníku. V prvom ročníku žiaci čítajú iba to, čo sami napísali, a preto vyučovanie písania prebieha skôr ako vyučovanie čítania. Deti sa učia písať jednotlivé písmenká podľa obrázkových predstáv (z rozprávok, rozprávání). Prebieha rozvíjanie jemnej motoriky pomocou modelovania z prírodných materiálov, pletenia, čím sa pripravujú na vyučovanie písania².

Metóda párového čítania. Rozvíjala sa vo Veľkej Británii a používala sa najmä v triedach so žiakmi, ktorí boli dyslektikmi. Vychádza zo zistení, že pre rozvoj čitateľských zručností má veľký význam počúvanie čítaného textu, ktorý je sprevádzaný jeho vizuálnym sledovaním. Táto metóda zahŕňa dve fázy: simultánne čítanie (dobrý čitateľ, napr. rodič, učiteľ, číta synchronne so slabším žiakom) a nezávislé čítanie (nastáva podľa toho, ako sa dieťa v procese čítania zlepšuje; pri simultánnom čítaní dá signál svojmu partnerovi, aby čítanie prerušil a nechal čítať jeho samého)³.

Učiteľia by mali mať k dispozícii v rámci metodologickej plurality klasické i alternatívne učebnice⁴ a na ich základe rozvíjať čitateľské kompetencie žiaka s dôrazom na jeho individuálnosť. „Metodická pluralita umožňuje učiteľovi vybrať si také metódy, prostriedky a formy práce, ktoré sú z hľadiska výsledku efektívne a z hľadiska času ekonomické, s prihliadnutím na ciele vytýčené učebnými osnovami, na schopnosti a intelektuálnu úroveň žiakov, ako aj na profesionálne schopnosti učiteľa“⁵.

¹ B. FABIÁNKOVÁ, J. HAVEL, M. NOVOTNÁ: *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno 1999, s. 25.

² K. SANTLEROVÁ: *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno 1995, s. 34.

³ B. FABIÁNKOVÁ, J. HAVEL, M. NOVOTNÁ: *Výuka čtení a psaní na 1. stupni...*, s. 27.

⁴ M. ALABÁNOVÁ: *Slovenský jazyk a literatúra v menšinových školách*. Nitra 2008, s. 107.

⁵ *Ibidem*, s. 30.

Šlabikár vo vyučovacom procese

Význam a funkcia šlabikára v živote dieťaťa

Tento dramatický vývoj v hľadaní vhodnej metódy pri koncipovaní šlabikára na Slovensku ukazuje, že to nie je jednoduchá a ani jednoliata cesta a že ten spôsob vyučovania čítania, ktorý vyhovuje jednému, nemusí viesť k dobrým výsledkom u druhého.

Šlabikár má napomôcť tomu, aby si dieťa hneď na začiatku osvojilo také stratégie, postoje a ďalšie psychologické mechanizmy, ktoré budú neoddeliteľnou súčasťou celého procesu jeho výchovy a (seba)vzdelávania. Pri tvorbe a koncipovaní šlabikára sa majú zohľadniť didaktické postupy a zásady, ktoré motivujú dieťa nielen k tomu, aby nadobudlo a osvojilo si techniku čítania, ale aby sa stalo aj dobrým čitateľom a kniha jeho celoživotným priateľom. Teda do práce so šlabikárom patria cvičenia a precvičovania techniky správneho (bezchybného) čítania písmen, slov, celých viet, textov a písania, no súčasne aj (a predovšetkým) rôzne didaktické hry a používanie ďalších textov, detských knižiek podporujúcich správne porozumenie obsahu prečítaného i vytvorenie pozitívneho vzťahu k čítaniu a zážitkom, ktoré sú s ním spojené. Kontakt dieťaťa s prvou učebnou knihou svojho života, ktorou je šlabikár, by nemal vyvolávať pocit nezáživnej aktivity, ktorá neprináša žiaden úžitok ani potešenie, ale má povzbudiť k záujmu o čítanie a nadobúdanie nových vedomostí. Preto už v šlabikárovom období dieťaťa by mal učiteľ pamätať nielen na naučenie techniky správneho čítania, ale aj na vytváranie kladného vzťahu žiaka k čítaniu a knihám. Obidve skutočnosti rovnakou mierou určujú charakter a kvalitu ďalších etáp čítania od šlabikára k čítankám a následne k vlastným čitateľským aktivitám žiaka.

Didaktické zásady v šlabikári

V 80. rokoch 20. storočia sa na stránkach odborného pedagogického časopisu „Theory Into Practice“ ostro kritizovali „umelé“ didaktické postupy, ktoré sa o.i. prejavovali aj v bezduchých šlabikárových textoch nepodporujúcich individualitu detského čitateľa, jeho samostatnú aktivitu či flexibilitu a nedávajúcich priestor učiteľovej iniciatíve, tvorivosti, ako aj tomu, aby mohol žiakom odovzdávať vlastné čitateľské skúsenosti, postoje, záujmy. Teda šlabikáre by mali zohľadňovať individuálne rozdiely čitateľských zručností žiakov (niektorí prichádzajú do 1. triedy ZŠ s neznalosťou grafém a so žiadnymi čitateľskými zručnosťami, iní pred

vstupom do školy poznali grafémy a mali čiastočne zvládnuté čitateľské zručnosti), ako aj všeobecné zásady didaktiky, medzi ktoré patrí zásada primeranosti, názornosti, sústavnosti, uvedomenosti, spojenia školy so životom, aktivity a trvácnosti⁶. Tieto základné princípy uplatnené v šlabikári majú napomôcť tomu, aby sa splnili učebnými osnovami stanovené ciele a úlohy počiatočného čítania a písania. Zásady by mali byť východiskom pri výbere tej metódy v počiatočnom štádiu čítania, ktorá je „šitá“ pre jedinečnú osobnosť dieťaťa.

Zásada primeranosti. Texty obsiahnuté v šlabikároch majú byť v súlade s duševným vývinom dieťaťa, ktoré v šlabikári vidí symbol odlišujúci obdobie pred vstupom do školy a školské obdobie. Výskum Dany Kollárovej uverejnený v roku 2012 v časopise „Jazyk – Literatura – Komunikace“ ukázal, že prváci chcú predovšetkým texty, ktoré majú príbeh a súvisia s ich doterajšími skúsenosťami či kontaktom s realitou. Jedna z respondentiek doslova odpovedala: *My chceme čítať nejaké príbehy. – A my chceme tak troška dospelé*⁷. To sa má odrážať aj v textoch, ktoré by mali primeraným spôsobom zohľadniť psychický vývin šesť až sedemročného dieťaťa.

Tieto texty majú nadväzovať na predchádzajúce čitateľské skúsenosti žiaka. Už pred vstupom do školy sa dieťa kontaktuje s textami, ktoré sú štýlovo rôznorodé a bohaté: vidí rôzne druhy nápisov na obchodoch, v autobusoch, v parkoch, vo výťahoch, číta rôzne značky, súkromné listy, pohľadnice, rozprávkové knihy, snaží sa (zväčša tlačenými písmenami) napísať svoje meno, príp. meno svojich súrodencov či rodičov. Texty, ktoré nadväzujú na známy svet, mentálne i motorické zručnosti dieťaťa z predškolského obdobia, vyvolávajú u dieťaťa pocit istoty, zvyšujú dôveru vo vlastné schopnosti, eliminujú obavy spojené so vstupom do školy a s nárokmi, ktoré sú s touto zmenou spojené. Zároveň dieťa očakáva, že sa v škole niečo nové naučí, dozvie sa dosiaľ pre neho neznáme informácie a postupne bude objavovať svet dospelých, ktorý je ukrytý v písaných knihách.

Miera prítomnosť komponentu dospelého (sveta a veku dospelých) a komponentu dieťaťa (sveta a veku detí) pôsobí na procesualnosť, typologickú premenlivosť, a tým aj na hodnotovú úroveň textov obsiahnutých v šlabikári. Ak sa v modelovaní textovej reality uplatní prevaha komponentu dospelého nad detským prvkom (alebo naopak), znižuje sa úroveň estetickéj komunikácie celého textu. Teda pre texty, ktoré sú obsiahnuté v šlabikári, je kľúčové uplatnenie detského aspektu vyplývajúceho z kom-

⁶ V. BETÁKOVÁ, J. JACKO, K. ZELINKOVÁ: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava 1984, s. 102–104.

⁷ D. KOLLÁROVÁ: *Vnímanie šlabikára a písanej reči žiakmi 1. ročníka základnej školy*. „Jazyk – Literatura – Komunikace“ 2012, nr 1 (1), s. 6.

plementárnosti detského i dospelého komponentu⁸. Prítomnosť detského aspektu v šlabikároch motivuje dieťa aktívne sa zapojiť do vyučovania, rozvinúť svoj mentálny potenciál a súčasne sa radowať z už nadobudnutých poznatkov.

Zásada názornosti. Používa sa v spojitosti s metódou sprostredkovaného prenosu, teda s názornými metódami. Dôležitú úlohu pri učení sa jednotlivých písmen zohrávajú obrázky, ktoré žiakom sprístupňujú vnímanie určitého písmena. Zároveň ilustrácie im uľahčujú naučenie sa daného písmena v konkrétnom kontexte, v reálnej situácii, ktorú obrázok farebne vizualizuje. Dieťa si asociačne spája nové písmeno s jemu prístupnou vizuálnou situáciou a zároveň sa ho neučí izolovane. Na jednej strane sa takto podporuje syntetické myslenie dieťaťa a na druhej strane sa pred ním otvára možnosť učiť sa ďalšie písmená, spájať ich do slov, viet a stále väčších nadvetných celkov, aby obrázkom zachytenú situáciu bolo schopné prečítať v napísanom texte. Aj pri počiatočnom čítaní dlhšieho napísaného textu v šlabikári vychádza z konkrétneho, vizuálneho podnetu, ktorý mu uľahčuje vnímanie jeho obsahu. Obrázok teda nemá v šlabikári iba sprievodnú a doplnujúcu funkciu, ale je aj dôležitým impulzom k vytváraniu pozitívneho vzťahu k napísanému, k vytváraniu prvého čitateľského zážitku. Jeho miesto v šlabikári by však nemalo viesť žiakov k tomu, aby si na základe obrázku vedeli vopred domyslieť čítané slovo, čo by viedlo k oslabeniu záujmu o čítanie a k následnej pasivite.

Zásada sústavnosti. Organizovanie učebnej látky v šlabikári (ako aj uplatnenie vhodnej expozičnej metódy pri práci s ním) je založené na tom, aby mohli žiaci osvojované vedomosti a získané zručnosti čítania i písania jednotlivých písmen abecedy spájať do vzájomných súvislostí: slov a viet. Žiaci sa učia rozlišovať medzi graficky (napr. T a F; P a B), fonematicky podobnými písmenami (napr. H a GH, T a Ť) a správne písať všetky ich tvary. To posilňuje ich pozitívne a súčasne i kritické myslenie, pretože im ukazuje, čo všetko už vedia a zároveň, čo sa ešte môžu naučiť.

Zásada uvedomenosti. Prvák si osvojuje čítanie i písanie všetkých písmen abecedy materinského jazyka tak, aby ich dokázal primerane spájať do zmysluplných slov, viet a stále väčších výpovedných celkov s dôrazom na komunikatívne potreby a ciele. Šlabikár mu má pomôcť aktívne interiorizovať čítanie a písanie tak, aby sa obidve techniky stali prirodzenou súčasťou jeho vyjadrovacích a komunikačných schopností, teda čítania s porozumením a vytvárania spôsobilosti samostatne sa písomne vyjadrovať.

⁸ J. KOPÁL, Ž. TARGALOVÁ: *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. Bratislava 1985, s. 9.

Zásada spojenia školy so životom. Prelína sa všetkými úrovňami šlabikára. V textoch sa napríklad zásada spojenia školy so životom prejavuje inklináciou k témam, ktorými dieťa žije za bránami školy: priateľstvá, súrodenci, rodičia, detské hry, zvieratká, písacie potreby, školské povinnosti a pod. Je vhodné k šlabikárom vytvoriť aj tzv. doplnkové texty, pracovné listy⁹, ktoré by zachytávali život a záujmy súčasných detí. Realitu sprítomňujú dieťaťu aj početné ilustrácie umiestnené v šlabikári, ktoré sú vystriedané metaforickými obrázkami s poznávacou funkciou.

Zásada aktivity. Je spojená s heuristickými a autodidaktickými metódami, ktoré majú u žiaka formovať samostatný spôsob myslenia, objavovania. Poznávacia činnosť žiakov sa podnecuje úlohami motorických a kognitívnych typov. Šlabikáre ponúkajú žiakom úlohy na porozumenie textu, riadeného rozhovoru a rozprávania o ňom, vyfarbovanie obrázkov s ukrytými písmenami, sluchového určenia pozície hlásky v slove a pod. Motoriku pomáhajú rozvíjať multimedialne disky, ktoré animujú spôsob písania daného písmena. Nezanedbateľnú úlohu má aj nástroj (ceruzka), ktorým sa učia deti písať v 1. ročníku ZŠ. Žiaci, ktorí v čítaní výraznejšie napredujú, rozvíjajú svoje čitateľské zručnosti nielen prostredníctvom šlabikára, ale aj mimo vyučovacích hodín, napr. v čitateľských krúžkoch, vo vlastnej triednej knižnici, v rámci dramatickej výchovy, rôznych besiedok, zážitkového čítania v rôznych projektoch triedy či neskôr školy.

Zásada trvácnosti. Podstatný význam majú fixačné metódy, prostredníctvom ktorých si žiak upevňuje poznatky tak, aby ich mohol kedykoľvek použiť. V pracovných listoch k šlabikárom sa uvádza, že žiaci si nielen zopakujú písmená, ktoré už vedia, ale urobia spoločnú hlasovú rozcvičku (pozostáva z dychových, fonačných, artikulačných a rytmických cvičení), rozhybu ruky, prsty a oči. Významnú úlohu má pri opakovaní aj práca so šlabikárom počas domácej prípravy, ktorú žiaci nevnímajú ako negatívum, ale ako priestor pre prezentáciu svojej čitateľskej úrovne pred ostatnými príslušníkmi rodiny či pred rovesníkmi. Formy domácej prípravy sú rôzne: spoločné čítanie, hra na školu, dramatizácia textu a pod.

Požiadavky na súčasný šlabikár

Od roku 1990 sa v našom školstve realizujú dôležité transformačné zmeny a do centra pozornosti sa dostávajú pojmy pluralita, humanizácia, modernizácia, kreativita, ktoré sa mali prejavovať v inovácii obsahu vzdelávania, v rozšírení foriem výchovno-vzdelávacej práce, metódach a ďalších didaktických postupoch. Preto v 90. rokoch dvadsiateho storočia vzniklo

⁹ D. KOLLÁROVÁ: *Vnímanie šlabikára a písanej reči žiakmi 1. ročníka...*, s. 8.

na Slovensku niekoľko reedícií šlabikárov, ktorých autori boli bývalí spoluautori Brtkovho *Šlabikára*. Žiaľ, títo nadväzovali na analyticko-syntetickú metódu normatívne platnú do roku 1989 a odlišnosti sa prejavili iba v použítých príkladoch a cvičeniach. Slovenské pedagogické nakladateľstvo vydalo v roku 1990 prvý šlabikár s názvom *Lipka*, ktorého autormi boli Margita Nemčíková a Ján Nemčík. Tu sa samohlásky a spoluhlásky hneď v úvodných hodinách kombinujú, majú zmenené poradie, zdôrazňuje sa čítanie s porozumením. Reedícia tohto šlabikára bola ďalej v rokoch 1998 a 2008 vo vydavateľstve Orbis Pictus Istropolitana. Od roku 2008 bol v slovenských školách používaný *Šlabikár 1., 2. pre 1. ročník základných škôl* Lýdie Virgovičovej, v rámci ktorého žiaci klasickým spôsobom vyvodzovali hlásky, teda osvojovali si najskôr samohlásky a potom spoluhlásky. Uplatňovala sa skladacia abeceda s písmenami a slabikami *a, i, e, o, u, m, l, v, s, y, j, p, n, z, b, t, d, k, r, s, š, č, t, h, l, ň, j, ž, ď, i, ä, dž, dz, ô, ř, í, x* a slabiky *de, te, ne, le, di, ti, ni, li*.

Výraznejšiu zmenu postupu pri vyučovaní počiatočného čítania a písania prináša podľa Oľgi Zápotočnej¹⁰ *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl* od autorov Kamily Štefekovej a Romany Gulkovej (vydávaný od roku 2007), ktorý síce vychádza z analyticko-syntetickej metódy, ale venuje sa viac prípravnému obdobiu, písaniu ľavákov a sú tam zaradené zábavné úlohy podporujúce čítanie s porozumením.

V roku 2013 (po inovácii požiadaviek na vzdelávanie žiakov v podobe Štátneho vzdelávacieho programu, 2008) vydáva vydavateľstvo Aitec, s.r.o. *Hupsov šlabikár Lipka*, ktorý má v porovnaní so šlabikárom *Lipka* M. Nemčíkovej a J. Nemčíka (1990, 1998, 2008) zmenených autorov, vydavateľstvo. Minulý rok sa *Hupsov šlabikár* stal predmetom spoločenskej kritiky a mnohých mediálnych diskusií napríklad na stranách časopisov „Slovenské Národné Noviny“¹¹, „Nový Čas“¹², ako aj v katolíckej tlači či v pastierskom liste biskupov Slovenska veriacim. Najnovší *Hupsov šlabikár Lipka*¹³ (2013) sa koncepčne zameriava na požiadavky vyplývajúce zo Štátneho vzdelávacieho programu po roku 2008. Na webovej stránke

¹⁰ E. AKÁCSOVÁ: *Šlabikár – najčítanejšia kniha*. „Týždeň – Nové Školstvo“, 17.09.2007), nr 37, <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?145> (dátum prístupu: 14.09.2014).

¹¹ *Lipka dezorientuje najmenších školáčoch v ich prirodzenosti*. „Slovenské Národné Noviny“ 2013, nr 49 (28), s. 1.

¹² *Čaplovič si posvieti na šlabikár. Príbeh o dvoch oteckoch prešetriť úradníci*. „Nový Čas“ 2013, nr 278 (23), s. 6.

¹³ Z. HIRSCHNEROVÁ, L. MUNTÁGOVÁ, M. NEMČIKOVÁ, G. FUTOVÁ: *Hupsov šlabikár Lipka 1. časť*. Bratislava 2013, ss. 80; Z. HIRSCHNEROVÁ, L. MUNTÁGOVÁ, M. NEMČIKOVÁ, G. FUTOVÁ: *Hupsov šlabikár Lipka 2. časť*. Bratislava 2013, ss. 84.

vydavateľstva Aitec, s.r.o.¹⁴, ktoré vydalo spomínaný šlabikár, sú uvedené tieto ciele učebnice:

1. Dôraz sa kladie na čítanie s porozumením prostredníctvom zmysluplných a pre žiakov atraktívnych textov.
2. Významnú úlohu má zvládnutie poznávacích a rečových kompetencií, akými sú: perцепčno-motorické zručnosti, pamäťové, klasifikačné a aplikačné zručnosti, analytické, tvorivé, informačné a komunikačné zručnosti.
3. Nový šlabikár má ponúknuť nový prístup pri nácviku čítania: podporovať prirodzený spôsob osvojovania reči a využívať ho aj vo vyučovaní, nadviazať na skúsenosti pred vstupom do školy.

To znamená, že stanovené ciele šlabikára majú predovšetkým produktívno-receptívny charakter, ktorý zahŕňa kognitívnu (poznávaciu), inštrumentálnu a komunikatívnu funkciu. Formatívna funkcia šlabikára sa špeciálne nezvýrazňuje, a teda ako sekundárne sa z takto formulovaných cieľov ukazuje utváranie záujmu o čítanie a písanie v materinskom jazyku, pestovanie pozitívneho postoja a návykov na kultivovanie vlastného jazykového prejavu, ako aj rozvíjanie estetického citu. V rámci takto všeobecne stanovených cieľov ostávajú tiež otázky aj možnosti rozvíjania pedagogickej kompetencie učiteľa flexibilne, kreatívne a zmysluplne pracovať s novým šlabikárom. Šlabikár by mal byť preňho učebnou pomôckou, ktorú vie používať optimálnym spôsobom vo vzťahu k žiakom a s uplatnením vhodných didaktických metód v rámci vyučovacieho procesu. Tretí cieľ naznačuje snahu o novosť v prístupe k nácviku čítania, no až podrobná analýza oboch častí šlabikára môže ukázať, v ktorých aspektoch sa táto modernizácia prejavuje. V intenciách týchto cieľov zhodnotí autorka Renáta Hlavatá vo svojom príspevku *Šlabikár ako „vstupná brána“ do sveta výchovy a vzdelávania dieťaťa (časť 2)* vhodnosť a primeranosť didaktických metód a zásad použitých v novom *Hupsovom šlabikári*.

Zhrnutie

Celkovo možno zhrnúť, že v súčasnosti napriek vyššej kvantite šlabikárov naďalej absentuje v slovenskom školstve taká pluralita, ktorá by ponúkla učiteľovi postačujúce možnosti výberu efektívnej metódy s dôrazom na individuálne predpoklady každého prváka a rozvíjanie

¹⁴ <http://www.aitec.sk/produkt/hupsov-slabikar-lipka-2-cast--155> (dátum prístupu: 12.11.2014).

jeho pozitívneho vzťahu k čítaniu a písaniu. Pluralita metód obsiahnutá v klasických i alternatívnych šlabikároch nemá viesť k bezuzdnosti, ale k správne plynulému čítaniu, ktoré sa pre dieťa nestane mechanickou, nútenou a bezduchou aktivitou, ale predpokladom k formovaniu tvorivého a kritického čítania i písania. Cieľom je pripraviť žiaka na aktívnu tvorbu či recepciu nielen umeleckého textu, no i textov ostatných komunikačných sfér spojených s osobnostným rastom dieťaťa v procese jeho vzdelávania i v každodennom živote.

Korigujúcim faktorom medzi touto pluralitou a stanovenými výchovno-vzdelávacími cieľmi sú didaktické zásady (zásada primeranosti, názorosti, sústavnosti, uvedomenosti, spojenia školy so životom, aktivity a trvácnosti) principiálne ovplyvňujúce tvorbu šlabikára i prácu s ním. Tieto v šlabikári zdôrazňujú prirodzené postupy od jednoduchého k zložitému, od známeho k neznámemu (novému), od konkrétneho k abstraktnému a zohľadňujú univerzálne kognitívne i komunikatívne danosti dieťaťa.

Katarína Dudová

An alphabet book as a gateway to the world of bringing up
and educating a child
Preliminary methods and principles of teaching — 1

S u m m a r y

In the paper, the author points out how the form and principles of creating alphabet books affect the child's first steps in learning. Modern Slovak ABC books, despite their large number, are still lacking in methodological pluralism that would offer a teacher a sufficient choice matching individual abilities of all first-year pupils, and inspiring reading and writing. The author points out that the application of methodological pluralism in classical and alternative ABC books may become the basis of effective learning how to read — the basis for creative development and critical reading and writing. The goal of teaching consists in preparing the student for active creation and comprehension not merely texts of literature, but also of other communication spheres related to the personal development of the child, whereas what constitutes the correction factor between methodological pluralism and certain educational goals are teaching rules affecting the form of an ABC book and the way of using it. The author shows that employing them in an ABC book enables natural transition from the simple to the complex, from the known to the unknown (new), from the concrete to the abstract — while taking into account the universal cognitive and communication skills of the child.

Katarína Dudová

Elementarz jako „brama wejściowa” do świata wychowania
i kształcenia dziecka

Wstępne metody i zasady dydaktyczne — 1

S t r e s z c z e n i e

Autorka wskazuje w swym opracowaniu, jak kształt i zasady budowania elementarza wpływają na pierwsze kroki dziecka w nauce. W nowoczesnych elementarzach słowackich, mimo dużej ich liczby, nadal brakuje pluralizmu metod, który oferowałyby nauczycielowi wystarczający wybór obejmujący indywidualne zdolności każdego pierwszoklasisty i motywujący pozytywnie do czytania i pisania. Autorka zaznacza, że zastosowanie pluralizmu metod w elementarzach klasycznych i alternatywnych może się stać podstawą efektywnej nauki czytania — podstawą kreatywnego rozwoju i krytycznego czytania i pisania. Jeśli celem nauki jest przygotowanie ucznia do aktywnego tworzenia i odbioru nie tylko tekstu artystycznego, ale również tekstów innych sfer komunikacyjnych związanych z osobistym rozwojem dziecka, to czynnikiem korygującym pomiędzy pluralizmem metod i określonymi celami edukacyjnymi są zasady dydaktyczne wpływające na kształt elementarza i pracę z nim. Autorka wykazuje, że ich zastosowanie w pierwszym podręczniku umożliwia naturalne przechodzenie od prostego do złożonego, od znanego do nieznanego (nowego), od konkretnego do abstrakcyjnego — z wzięciem pod uwagę uniwersalnych zdolności poznawczych i komunikacyjnych dziecka.

Šlabikár ako „vstupná brána“ do sveta výchovy i vzdelávania dieťaťa — 2

Slovenské školstvo vstupom do európskeho vzdelávacieho priestoru venuje pozornosť novým komunikačno-poznávacím koncepciám vyučovania materinského jazyka s čím súvisí aj koncipovanie nových učebníc či špecifických učebníc v primárnom vzdelávaní. S nástupom komunikačno-poznávacej koncepcie sa presadzuje v slovenskom primárnom vzdelávaní jazykové vyučovanie a slohová výchova a čiastočne aj integrácia literárnej výchovy s rozdielnou dôslednosťou a úspešnosťou v rôznych učebných materiáloch¹. Uvedená skutočnosť súvisí so spoločenskými zmenami a metodologickými zmenami v jazykovede a literárnej vede, keď sa na Slovensku „naštartovala“ komunikačno-poznávací koncepcia vyučovania slovenského jazyka a literatúry aj v primárnom vzdelávaní. Reagovalo sa ňou na komunikačno-pragmatický obrat v jazykovede a nadviazalo na štruktúrno-funkčné a funkčno-komunikačné chápanie vyučovania materinského jazyka ešte z 30. rokov 20. storočia, založené na teórii Pražskej lingvistickej školy. V literárnej zložke išlo takisto o obrat v literárno-komunikačnej a explikatívno-interpretáčnej koncepcii, vychádzajúcej najmä z výskumov Nitrianskej školy.

Za hlavný cieľ vyučovania materinského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní sa na Slovensku považuje komplexné rozvíjanie komunikačnej a literárnej kompetencie žiakov v kontexte ostatných kľúčových kompetencií. Spoločenské požiadavky na vzdelávanie postupne prechádzali na Slovensku deskriptívnym a systémovo-štruktúrnym opisom jazyka a opisom literárnovedného poznania ku vzdelávaciemu priestoru „zna-

¹ M. ALABÁNOVÁ: *Slovenský jazyk a literatúra v menšinových školách*. Nitra 2008, s. 202.

lostnej spoločnosti“, ktorý kladie veľké nároky na schopnosť získavania a spracúvania informácií z rozličných zdrojov, na učebnú a pracovnú flexibilitu žiaka. Popri schopnosti efektívne komunikovať v diferencovaných typoch verbálnej interakcie sa čoraz viac zdôrazňuje schopnosť flexibilne využívať získané komunikačné zručnosti pri riešení nových učebných a reálnych životných situácií na základe uplatnenia kritického myslenia. Žiak primárnej školy na Slovensku by mal byť postupne vedený nielen k získaniu ranej gramotnosti², ale aj k rozvíjaniu funkčnej, čitateľskej resp. komplexnej gramotnosti. Pod recepciou textovou kompetenciou sa rozumie schopnosť žiaka spracovať informácie z počúvaného alebo čítaného textu. Uvedená schopnosť je založená na komplexe znalostí a stratégií, ktoré žiakovi umožňujú vo verbálnej interakcii prostredníctvom počúvania a čítania recipovať rôzne obsahy a komunikačné zámery. Recepčia textu znamená prijímanie a vnútorné spracovanie informácií, uvedomené osvojenie si informácií z textu. Pri recepcii umeleckého, vecného alebo učebného textu možno vyčleňovať fázy: **vnímanie** — **porozumenie** — **zapamätávanie**. V rámci primárneho vzdelávania a jeho recepcných komunikačných zručností sa väčší priestor venuje porozumeniu textu, ktoré je spoločné pre recipovanie tak počúvaného, ako čítaného textu. Učebnica, ako nevyhnutná súčasť vzdelávania, otvára žiakom brány poznania a je neoddeliteľnou súčasťou predškolského a školského vzdelávania. Šlabikár sa považuje za špecifickú učebnicu, v ktorej sú zhrnuté dlhoročné skúsenosti tvorcov z učiteľskej praxe a v ktorej prevláda pre žiaka postupné poznávanie jazykového systému materinského jazyka. Šlabikár má spĺňať v primárnom vzdelávaní ciele vyučovania predmetu materinský jazyk a literatúra, ktoré sú spojené s pojmami **komunikačná** a **literárna kompetencia** (ako základné cieľové a obsahové kategórie jazykovo-komunikačnej a literárnej edukácie) a zároveň učebnica šlabikára má byť spojená s nadobúdaním a rozvíjaním **kultúrnej gramotnosti** (viaže sa k obsahu a procesu vyučovacieho predmetu slovenská jazyk a literatúra). Uvedené pojmy sa vzájomne prepájajú a možno ich vnímať v prienikovom vzťahu, ktorý sa zvyrazňuje komplexným chápaním komunikačnej a literárnej kompetencie žiaka, a takisto s komplexným prístupom rozvíjania kultúrnej gramotnosti a zručnosti (hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie).

Cieľom príspevku je analyticko-didaktická sonda do šlabikára manželov Margity Nemčíkovej a Jána Nemčíka — *Lipka* (tzv. *Hupsovho šlabikára*)³. Podľa rôznych pedagogických diskusií na stránkach učiteľských

² V. BETÁKOVÁ, J. JACKO, K. ZELINKOVÁ: *Teória vyučovania slovenského jazyka*. Bratislava 1984.

³ Z. HIRSCHNEROVÁ, L. MUNTÁGOVÁ, M. NEMČIKOVÁ, G. FUTOVÁ: *Hupsov šlabikár Lipka 1. a 2. časť*. Bratislava 2013.

časopisov alebo na internetovom portáli⁴ sa dočítame, že cestu k čitateľstvu a čitateľskej gramotnosti dieťaťa docielime odstránením „umelých“ didaktických postupov, ktoré sa v šlabikároch na Slovensku uplatňujú v presvedčení, že ide o jediný a jednoznačne správny spôsob, akým sa môžu deti naučiť čítať. Ďalej sa slovenským šlabikárom vyčíta, že pracujú s umelým jazykovým materiálom a bezduchými textami, ktoré sa tomuto postupu a preberanému učivu podriaďujú.

Pri hodnotení *Šlabikára Lipka* (jeho dvoch častí) možno hovoriť o rozvíjaní slovnej zásoby žiakov prostredníctvom segmentov literárneho textu a uplatnením tematickej príbehovej línie, ktorú autori *Šlabikára Lipka* zvolili zámerne s cieľom vyzdvihnúť či upozorniť na rôzne didaktické prístupy vo vzťahu k edukačnému procesu v kontexte primárnej školy⁵. Manželia Nemčíkovci sa pokúšajú spojiť jazyk bežnej/hovorenej komunikácie s jazykom umeleckým, ktorý je svojou štruktúrou v niektorých prípadoch nejednoznačný a neurčitý. Má teda stránku nielen **referenčnú** (t.j. označujúcu určitý prvok), ale aj **expresívnu** (t.j. vyjadrujúcu náladu a postoje). V *Šlabikári Lipka* je využitý literárny text pre mladších čitateľov od spisovateľky Gabriely Futovej, pôvodom žurnalistky, ktorá vo svojej literárnej tvorbe vychádza v ústrety detskej potrebe vzrušujúceho čítania. V rámci napínaveho príbehu, ktorý sa „točí“ okolo postavy škriatka Hupsa, autorka nielen vyjadruje určitú informáciu, ale zámerne využíva tzv. redundanciu („nadbytočnosť“) výrazových prostriedkov na to, aby bol vytvorený cez príbeh/literárnosť výpovede špecifický spôsob poznávania sveta, istých hodnotových relácií medziľudských vzťahov. Pre literárny jazyk sú charakteristické nasledujúce vlastnosti:

- **reprezentatívnosť** (schopnosť zastupovať konkrétne i abstraktné prvky mimojazykovej skutočnosti),
- **obraznosť** (jeho schopnosť vytvárať a vyvolávať predstavy),
- **emotívnosť** (schopnosť vyjadriť emócie).

Na tomto základe môžeme vnímať texty spisovateľky Gabriely Futovej v *Šlabikári Lipka* ako špecifický spôsob prepojenia fantazijnej roviny (svet a príbehy postavy škriatka Hupsa) s reálnou rovinou zvedavého detského objavovania a šantenia vo vlastnej individuálnej (receptnej i produkčnej) aktivite. Z toho vyplýva, že umelecký text v *Šlabikári Lipka* považujeme za druh umenia, ktorého stavebným materiálom je jazyk a ktorého obligátnou súčasťou je **imaginácia**, smerujúca k mnohoznačnosti a mnohovýznamovosti. Manželia Nemčíkovci v prvej časti *Šlabikára Lipka* použili hláskovú analyticko-syntetickú metódu počiatočného čítania, a to cez obsahové štandardy: „Rozvoj komunikačných a vyjadrovacích

⁴ <http://www.noveskolstvo.sk/print.php?279> (dátum prístupu: 12.09.2014).

⁵ D. KOLLÁROVÁ: *Vnímanie šlabikára a písanej reči žiakmi 1. ročníka základnej školy*. „Jazyk – Literature – Komunikace“ 2012, nr 1 (1), s. 1–9.

schopností“, „Cvičenie sluchového rozlišovania“, „Poznávanie písmen“, „Pokusné čítanie slabík a jednoduchých slov“, „Analýza slov a určovanie pozície hlások v slove“, „Čítanie slabík s písmenami“, „Čítanie slabík, slov a viet“, „Rozprávanie“, „Rozprávanie podľa série obrázkov“ atď.⁶ V prípravnom období (s. 4–31) a nácvičnom období (s. 32–78) používajú pojmové mapy s kľúčovými slovami: *pomenuj/vymenuj, opíš, povedz, označ, dopíš, hľadaj, vytvor, rozlíš, porovnaj, prečítaj slabiky* – na efektívne zvládnutie techniky čítania⁷. Významnú úlohu tu zohráva práca s nápovednými obrázkami, ktoré sa využívajú pri nácviku sluchového rozlišovania hlások. Nápovedné obrázky sú prítomné v šlabikárina identifikáciu akéhokoľvek písmena abecedy, či ho dieťa potrebuje prečítať alebo napísať. Proces učenia výrazne uľahčuje téma – príbeh o škriatkovi Hupsovi, ktorý v kontexte šlabikára tvorí integrujúci sémantický signál. Literárna postava škriatka Hupsa tvorí jednu zo základných zložiek tematického plánu šlabikára. Motívy, ktorých prostredníctvom sa demonštruje konanie postavy škriatka v zobrazovaných komunikačných situáciách, resp. naznačuje motiváciu jeho konania a správania sa sú spojené s tematicko-didaktickými celkami šlabikára, napr.: „Fonematické uvedomovanie hlások...“, „Fonematické uvedomovanie prvej a poslednej hlásky slova“, „Písanie tvarov veľkých tlačených písmen“, „Odpisovanie jednoslabičných slov“, „Využívanie hovorenej a písanej reči“, „Čítanie a písanie slabík“ atď. Motív možno vnímať pri krátkych textoch, hlavne pri lyrických básňach ako najmenšiu tematickú zložku, s ktorou je možné pracovať pri rozbere literárnych textov, ale zároveň ho možno vnímať ako jednotku stavebného prvku dejového celku. Motívom tiež môžeme označiť obsahovú jednotku, ktorá predstavuje najmenší prvok nejakého rozprávania, ktorý má schopnosť udržať opakujúcu sa situáciu v rôznych slovno-významových variáciách/variantoch, myšlienkových a výrazových schémach. Obsahový a výkonový štandard *Šlabikára Lipka* prispieva k položeniu základov komunikačných zručností žiakov v prvom ročníku primárneho vzdelávania a sa stáva podložíom pre každodenné dorozumievanie a myslenie žiakov. Získané poznatky o materinskom jazyku *Šlabikár Lipka* chce spojiť s rozvíjaním žiakovho citu pre výber jazykových a mimojazykových prostriedkov, ktorý závisí od **komunikačného zámeru** (prosba, žiadosť, rozkaz, otázka, tvrdenie, prianie, oznámenie atď.), **komunikačnej situácie** (verejná – súkromná, oficiálna – neoficiálna), **adresáta** (známy – neznámy, starší – mladší), **formy komunikácie** (písaná – ústna, monologická – dialogická, priama – sprostredkovaná). Súčasne prepája logické a tvorivé

⁶ <http://www.zsmarcelova.edu.sk/TVVP%20ISCED%201%20%202014%2015/TVVP%20-%20Hupsov%20slab%20INS%201.pdf> (dátum prístupu: 12.09.2014).

⁷ K. ŠTEFKOVÁ, R. GULKOVÁ: *Metodické poznámky k šlabikáru, písankám a čítankám pre 1. ročník základných škôl*. Bratislava 2007.

myslenie žiaka, hravosť a detskú fantáziu, motív a leitmotív, zoskupovanie a usporadúvanie predmetov a udalostí do súborov podľa ich spoločných definujúcich znakov. Domnievame sa, že autori *Šlabikára Lipka* vybrali literárne texty spisovateľky Gabriely Futovej nielen pre realizáciu „výchovného“ pôsobenia na dieťa, nielen na rozširovanie jeho „poznatkového“ obzoru, ale hlavne pre „odkrytie“ odovzdávanej (zašifrovanej) estetickej informácie. K praktickým dôvodom výberu literárnych textov patrí tiež to, že pomáhajú dieťaťu osvojiť si techniku čítania, resp. rytmus a imagináciu textu (pri veršových útvaroch). Jazyk literárneho diela si dieťa spravidla pri recepcii textu ani neuvedomuje. Všíma si ho buď vtedy, keď v texte naráža na nezrozumiteľné (neznáme) výrazy, ktoré významne hatia porozumenie čítaného, alebo vtedy, keď jazyk v diele nápadne orientuje pozornosť čitateľa sám na seba, keď je poetika textu postavená na hre s jazykom. V období mladšieho školského veku dieťaťa je pre výučbu čitateľskej kultúrnej gramotnosti potrebné vzájomné pôsobenie estetickej a pragmatickej funkcie, ktoré sa viažu na obsah diela a na mimoliterárnu skutočnosť, t.j. na kontext životných faktov a literárnych skúseností. Výučbu čitateľskej kultúrnej gramotnosti s prienikom k umeleckým významom „zverili“ autori *Šlabikára Lipka* dvom typom receptívnych postojov:

1. **Pozorovacie zameranie** – uvedeným spôsobom žiak sleduje umelecký artefakt ako objektívnu vec, na ktorú možno nazerať z určitej vzdialenosti. Uplatňuje sa tu tzv. estetická dištancia (umelecký text sa rozvíja ako niečo vonkajšie).
2. **Prežívacie zameranie** – žiak sa môže naopak textom nechať unášať, strhnúť, do umeleckých textov sa vciťuje, vnútorne sa ho zúčastňuje. Uplatňuje sa tu empatia a autoprojekcia, t.j. premietanie vlastných pocitov a zážitkov do literárneho textu⁸.

O tom, že čítanie literárnych textov rozvíja alebo rozširuje celkom prirodzenou cestou aj slovnú zásobu dieťaťa, nemožno pochybovať. Pravda, takéto jej obohacovanie vo svojom vnútornom, **tzv. pozorovacím, prežívacím zameraním, prezentovaním** vedie síce k modelovaniu myslenia dieťaťa, no navonok v rámci danej komunikačnej príležitosti sa nemusí vždy pozitívne prejavíť. Domnievame sa, že práve preto v *Šlabikári Lipka* prevládajú úlohy podporujúce vyjadrovanie vlastného názoru alebo pocitu dieťaťa, nad úlohami s jednoznačnou odpoveďou typu *dobry – zly, spravne – nespravne* atď. V úlohách ide o stratégiu, ktorá podporuje pozorné vnímanie/percepciu textu a triedenie informácií. Uvedená stratégia sa kombinuje s metódou „viem – dozvedel som, sa – chcem ešte vedieť“. Pri vytváraní slovných asociácií dieťa na začiatku primárneho

⁸ Por. L. LIPTÁKOVÁ a kol.: *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov 2011.

vzdelávania reči používa sémantické vzťahy, napr. antonymiu, synonymiu, vzťahy nadradenosti a podradenosti, špecifikáciu pojmu a podobne. Tvary a typy písmen sa žiaci môžu učiť prostredníctvom podnetného slova Hups v spojení s nápovednými obrázkami, napr. **A** – *Ako sa Hups hral s tvarmi písmena A*; **M** – *Maľovanie škriatka Hupsa*; **Ú** – *Úkryt v úli*; **O** – *Hups na ostrovoch*.

V literárnych textoch (aj veršových útvaroch) či krátkych textoch o škriatkoví Hupsovi sa nachádzajú písmená a slová s danou hláskou/tvarom veľkých tlačných písmen s cieľom podnietiť žiaka k fonematickému uvedomovaniu si hlásky/písmena a čiastočne podnietiť k obsahovo-tematickej analýze textu o škriatkoví Hupsovi. Zo strany autorov *Šlabikára Lipka* ide, podľa nášho názoru, o premyslený systém „výstavby“ učebného textu cez rozvíjanie kognitívnej, komunikačnej a recepčnej textovej kompetencie žiaka a to prostredníctvom pracovných úloh a cvičení k pochopeniu vzťahov v slovnej zásobe slovenčiny (predovšetkým k jej používaniu v reči detí). Podľa výskumov psycholingvistiky a vývinovej lingvistiky dochádza na začiatku primárneho vzdelávania pri slovných asociáciách dieťaťa k syntagmaticko-paradigmatickej zmene, teda dieťa na „**podnetové**“ slovo už nereaguje tak, že ho spontánne použije v prúde reči, ale tak, že používa sémantické vzťahy. Syntagmatické asociácie detí sa v *Šlabikári Lipka* vytvárajú prostredníctvom „**podnetového**“ slova **Hups**, napr.: *Hups na ostrovoch (cestovateľ)*, *Hups a panika z pavúka (hnev, strach, paprčenie sa)* atď. Paradigmatické asociácie možno vnímať cez činy Hupsa, napr. **antonymá**: *Hups jasá – jupí! Hups sa hnevá – paprčí*; **cez nadradené a podradené pojmy**: *Hups a strašidelná rozprávka*, napr. **princezná**: *hradná diera – hradná veža*; **hrad**: *veža – stena – strecha*; *okno – balkón*; **lego**: *hra – stavebnica*; **cez špecifikáciu pojmu** (**Hups**) *škriatok – maliar – cestovateľ – neporiadnik* atď. Hlavnou kognitívnou štruktúrou pre dieťaťa mladšieho školského veku je **grupovanie**, t.j. zoskupovanie vecí a javov do súborov podľa spoločných definičných znakov. Túto kognitívnu štruktúru uplatňujú aj autori *Šlabikára Lipka*, pričom na základe komparácie spoločných a rozdielných vlastností javov, ich objektívneho kategorizovania do skupín podľa istých kritérií, umožňujú cez učebnicu šlabikára detské celostné vnímanie reality okolitého sveta ako výsledku jeho vedeckého poznávania. Kognitívna štruktúra **grupovania** je pre dieťa významnou oporou pri chápaní rôznych formálno-sémantických vzťahov či vzťahov v slovotvornom hniezde, ako aj pri používaní týchto vzťahov v reči. Okrem uvedeného zoskupovania, možno vnímať u autorov *Šlabikára Lipka* záujem vytvárať také modelové úlohy, ktoré podnecujú požitie slova v prirodzenom rečovom slede, v syntaktickej štruktúre a cez syntagmatické asociácie, pričom dieťa môže primárne reagovať na syntaktickú funkciu otázky:

Čo robí Hups? Kde cestuje Hups? Čo má oblečené Hups? Kto kreslí s Hupsom? Kto cestuje s Hupsom?

a produkovať výpovede:

Ja sa hrám ako Hups. Ja budem tiež cestovať. Ja som veselý, aj Hups je veselý atď.

Dôležitú úlohu pri výpovediach detí zohráva obrázková osnova udalostí, ktorá stimuluje kognitívnu funkciu **seriačného myslenia**. Uvedená funkcia podporuje emočnú vizualizáciu k analýze textov, s ktorými deti pracujú a zároveň podporuje rečový vývin dieťaťa, ktoré je schopné osvojiť si a zároveň triediť rozsiahly systém poznatkov, čoho dôkazom je, že deti vedia správne vnímať vzťahy medzi javmi (videnými — počutými) a toto poznanie využívať pri riešení učebných úloh v danej komunikačnej situácii. Rečové správanie detí je zaujímavé, ovplyvnené **ne/priamymi jazykovými** verbálnymi a neverbálnymi **stimulmi**, ktoré na dieťa pôsobia, napr. cez reč blízkych osôb priamo orientovaná na dieťa, cez vplyv širšieho komunikačného prostredia, v tom aj masmédiá.

Výskumy v slovenskej lingvodidaktike pre primárne vzdelávanie orientujúcej sa na systém jazyka ukazujú, že je možné vnímať inventár prvkov (napr. hláska a fonéma, slovo, ale i prostriedky na tvorenie tvarov a nových pomenovaní, individuálnosť významov a viacvýznamovosť, individuálnosť osvojovania si významov slov atď.) a inventár pravidiel (napr. flexia, slovotvorba, tvorba viet, všeobecnosť pravidiel, rovnaké chyby, vývin v rovnakých etapách edukácie atď.). Učenie sa materinského jazyka cez nové slová, t.j. rozširovanie slovnej zásoby majú deti implicitne zakódované prostredníctvom vrodeneho mechanizmu, ktorý sa aktivizuje pod vplyvom jazykových stimulov recipovaných dieťaťom z (domáceho a školského) prostredia. Na základe empirických zistení je možné uvažovať o týchto jazykových princípoch zakotvených v kognitívnej báze slovensky hovoriaceho dieťaťa ako súčasti jeho genetickej vybavenosti:

- A. **princíp implikácie** — tvorenie slov na základe logicko-významovej súvislosti ($A \rightarrow B \rightarrow C\dots$), napr. *zuby* → *zubáreň* (miesto, kde sa ošetrujú zuby, zubná ambulancia);
- B. **princíp analógie** — tvorenie slov podľa slovotvorného modelu, aj keď v jazyku neexistuje východiskové slovo, napr. *vytopiť* podľa *potopiť*; *slabák* podľa *silák*; *malkosť* podľa *veľkosť* atď.

V *Šlabikári Lipka* v jeho druhej časti sa nadväzuje na učivo z lexikológie, kde vo výkonových štandardoch sa od dieťaťa vyžaduje: „vyvodíť význam slova z kontextu“, „riešiť úlohy na porozumenie slov z textu šlabikára“, „vymyslieť slová s rovnakým slovotvorným základom“, „iden-

tifikovať slová nesúvisiace s textom“, „vymyslieť slová s podobným významom“, „tvoriť slová podľa daných pravidiel“, „doplniť slová do viet podľa významu“, „vysvetliť slovné spojenie podľa kontextu“, „pridať k slovám správne vysvetlenie“ atď. Deti postupne poznávajú kontextovú podmienenosť významu slova, citovo zafarbené slová, vzťah synonymie a antonymie medzi slovami a ich uplatnenie ako prostriedku variability textu, odkrývajú motivačný, resp. slovotvorný význam motivovaného slova, pričom sa nepriamo pokúšajú o zdôvodnenie jazykového vyjadrenia pomenovaného javu (motivované je také pomenovanie, pri ktorom je jazykovým povedomím dieťaťa overiteľná odpoveď na otázku: *Prečo sa niečo volá tak, ako sa volá?*), napr. **gratulky** – sú kvety, ktorými niekomu **gratulujeme**; **zemiak** – to čo rastie v zemi. V procese poznávania, mentálneho interpretovania a pomenúvania reálií okolitého prostredia v mysli dieťaťa prebiehajú viaceré semiotické procesy. Okrem toho, že dieťa skúma formu počutého slova a kladie otázku *Čo je to?*, pátra po význame, okrem toho, že sa dožaduje formy poznávaného významu otázkou *Ako sa to volá?*, dokáže si pomocou slovotvornej intuície zodpovedať i otázku *Prečo sa to volá práve tak?*

V komunikačne zameranej výučbe sa viac než na analýzu viet autori šlabikára zamerali na tvorbu detských výpovedí:

- rozsypaná veta (porovnanie variability slovenských slov s istou rytmickosťou,
- tvorba informačne úplných výpovedí na základe významového doplnenia slovesa z pravej i z ľavej strany (*Kto? Kde? Kedy?*),
- tvorenie situačne zakotvených výpovedí (*Ráno s Hupsom, Príbeh z ilustrácie šlabikára*) a krátkeho celku bez stereotypného nadväzovania výpovedí (*Hups spomína, Hups urobil žart, Hups si pripravil gombík*),
- výber jazykových prostriedkov podľa situácie a adresáta (*Rozprávali sme sa s kamarátmi o Hupsovi; Ak nepôjde Hups, nepôjdem ani ja*).

Autori šlabikára si uvedomujú, že vety v učebnici a výpovede detí majú v danej situácii celkom konkrétny význam prostredníctvom pracovných úloh a cvičení. Dieťa spoznáva vzťah medzi formálnou stránkou vety/výpovede a ich komunikačnou funkciou.

Cieľom *Šlabikára Lipka* je rozvíjať a rozširovať celkom prirodzenou výučbovou „cestou“ slovnú zásobu dieťaťa cez segmenty/úseky, zložky umeleckého textu, ktoré predstavujú usporiadaný inventár recepčných možností pri práci s textom⁹. V didaktike jazyka sa za segment považuje: 1). istý prvok textu, ktorý v procese interpretácie funguje ako signál naznačujúci určitý jav, vzťah, vlastnosť, kvalitu atď., 2). istý úsek textu,

⁹ Por. V. OBERT: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava 1998.

ktorým možno riešiť nejaký jazykovo-interpretáčny problém, ž). istý vyčlenený úsek textu (slovné spojenie, veta, rytmický verš, skupina viet), ktorý sa spravidla posudzuje cez výkonové štandardy učebnice. Práca so segmentom umeleckého textu v škole je vhodná pre nacvičovanie jazykovo-komunikačnej zručnosti, na priebežné a sústavné rozvíjanie slovnej zásoby dieťaťa, rozvíjanie kvality čítania atď. Vyššou významovou jednotkou ako je slovo v umeleckom texte je slovné spojenie. V podmienkach primárneho vzdelávania sa táto problematika zužuje na oblasť frazeológie a vo vyšších ročníkoch na priame a nepriame pomenovanie, prirovnávanie atď., vždy s ohľadom na obsahové a výkonové štandardy šlabikára. Segment literárnej postavy: škriatka Hupsa tvorí jednu zo základných zložiek tematického plánu umeleckého textu. Postava škriatka sprevádza dieťa celým prvým ročníkom *Šlabikára Lipka* (prvou a druhou časťou), pričom sa cez konanie a myslenie postavy/škriatka naznačuje sprievodné konanie postáv alebo ich prehovory/aj myslenie. Dieťa sa tak stáva späté s dejom a kompozíciou učebnice. Zameriava sa na pozorovanie a vysvetľovanie premien činov a myslenia postavy/škriatka Hupsa aj z hľadiska prostredia (domáce – cudzie), v ktorom dieťa žije a v ktorom sa pohybuje „jeho“ obľúbená literárna postava škriatka Hupsa. Obraz prostredia, v ktorom sa realizuje dej a do ktorého je zasadená postava, sa spravidla vyjadruje opisom, preto možno konštatovať, že opisné segmenty sú závislé od deja a majú sekundárne postavenie k modelovej štruktúre rozprávania (škriatok Hups – účastník deja).

Segment priestoru nie je čisto kompozičnou záležitosťou, je širším pojmom ako miesto deja. Predstavuje vzťah medzi jednotlivými miestami deja, vzťah väčšinou umocnený a znásobený niečím iným, novým, netradičným. V umeleckom texte môže mať niekoľkorakú podobu, napr. **kontrastný priestor** predstavuje dvojaký priestor postavený voči sebe do protikladu; **konvergentný priestor**, ktorý sa v priebehu vyvíjajúceho deja postupne zbíha, zužuje; **migračný priestor** je priestor, ktorý sa často sťahuje/z miesta na miesto, pričom jednotlivé miesta majú pritom pre postavy celkom odlišný význam a dosah. Pôsobenie segmentov priestoru súvisí, podľa nášho názoru, s potenciálnym vzťahom obsahu umeleckých textov použitých v šlabikári k mimoliterárnej skutočnosti, to znamená ku kontextu životných faktov a ku kontextu literárnych skúseností. Z uvedeného vyplýva, že len na základe známych skutočností z reálneho života dokáže človek, a postupne aj dieťa rozpoznať podobnosti, rozdiely, neurčitosti, neznáme a nové prvky a javy pravého života od javov literárnej skutočnosti diela: *dobré – zlé, vhodné – nevhodné, etické – neetické* atď.

Literatúra/umelecké texty v učebniciach sa stávajú pomocníkom výchovno-vzdelávacieho procesu pre dosiahnutie tých zámerov a cieľov, ktoré má autor učebnice či učiteľ vo svojom didaktickom zámere. Litera-

túru, podľa najnovších mediálnych zdrojov, nemožno vnímať ako mravnú výchovu v príkladoch, ani návod na život a správanie sa. Prostredníctvom sveta fikcie ponúka len určité modelové situácie a typy konania. Dieťa však zostáva zoči-voči literárnemu dielu slobodné, má právo sa rozhodnúť, s ktorým hrdinom alebo konaním sa identifikuje, na čom sa citovo zaangažuje. Literatúra nie je prostriedkom na svetonázorové formovanie dieťaťa (táto téza je mimoriadne aktuálna, na Slovensku mediálne diskutovaná, vo vzťahu k etickým zásadám výchovy detí cez učebné texty *Šlabikára Lipka*), a nie je ani prostriedkom na faktografické vzdelávanie dieťaťa. Je dôležité, ba priam nevyhnutné, aby východiskový príjem ponúkaných umeleckých textov v škole bol nielen ponúkaný, ale aj širšou odbornou verejnosťou prediskutovaný¹⁰. Podľa nášho názoru dôvody sú na Slovensku všeobecne známe, t.j. aby sa učebnicovo „neprechádzalo“ od tradičnej rodiny k modernej rodine, k demokratizácii, individualizácii a dynamizácii rodinných vzťahov.

Záver

Cieľom príspevku bola analytická sonda do šlabikára manželov M. Nemčíkovej a J. Nemčíka tzv. *Hupsovho šlabikára – Lipka*. Pri hodnotení šlabikára (jeho dvoch častí) sme vychádzali z komunikačno-poznávacej koncepcie vyučovania slovenského jazyka a literatúry a kognitívnych predpokladov formovania kultúrnej gramotnosti dieťaťa. Zmyslom primárnej výchovy prostredníctvom učebnice – šlabikára je rozvoj a kultivácia detského čitateľa, tak aby dieťa dokázalo komunikovať s textom v jeho dominantných významoch. V slovenských podmienkach primárneho vzdelávania sa ukazuje ako najlepšie aplikovateľná, pri koncipovaní učebníc šlabikára, analyticko-syntetická metóda.

¹⁰ E. ZELENAYOVÁ: *Spoločenská korektnosť už od prvej triedy. Nový „Hupsov šlabikár Lipka“ dezorientuje najmenších školákov v ich prirodzenosti*. „Slovenské Národné Noviny“ 2013, nr 49 (28), s. 1.

Renáta Hlavatá

An alphabet book as a gateway to the world of bringing up
and educating a child — 2

S u m m a r y

The study provides an educational and analytical analysis of the alphabet book entitled *Hupsovy šlabikár — Lipka* (part 1 and 2) by M. Nemčiková and J. Nemčík. In order to assess its thematic and narrative values, the communicative and cognitive concept of teaching Slovak language and literature was used, whereas to recognize the education and cultural competence of the little addressee of the textbook, the cognitive concept was employed. What was pointed out in the analysis of the ABC book are the techniques prompting the addressee to work with the text within the range of dominant meanings. There were characterized successful attempts to combine colloquial language with 'artistic' language (in the text of a Slovak writer — G. Futowa). There were also identified advantages resulting from the employment of the analytic and synthetic method of reading. On the whole, the author of the studies showed how contemporary Slovak textbooks for teaching mother tongue within the ISCED educational programme for primary school implement the ideas of the communicative and empirical model.

Renáta Hlavatá

Elementarz jako „brama wejściowa” do świata wychowania
i kształcenia dziecka — 2

S t r e s z c z e n i e

Opracowanie przedstawia dydaktyczno-analityczne badanie elementarza autorów M. Nemčiková i J. Nemčík pt. *Hupsovy šlabikár — Lipka* (część 1. i 2.). Jego ocena w warstwie fabularnej i tematycznej została oparta na koncepcji komunikacyjno-poznawczej nauczania języka i literatury słowackiej, z kolei do rozpoznania kształcenia kompetencji kulturowych i językowych małego odbiorcy podręcznika zastosowano koncepcję kognitywną. W analizie wskazano na zastosowane w elementarzu techniki aktywizujące odbiorcę do współpracy z tekstem w zakresie dominujących znaczeń. Scharakteryzowano udane próby łączenia języka potocznego z językiem artystycznym (w tekstach słowackiej pisarki G. Futowej). Określono także zalety wynikające z zastosowania w podręcznikach analityczno-syntetycznej metody czytania. W całości autorka opracowania ukazała, jak współczesne podręczniki słowackie do nauczania języka ojczystego w programie edukacyjnym dla szkoły podstawowej ISCED realizują założenia modelu komunikacyjno-empirycznego.

Zofia Adamczykowa

Poezja w edukacji wczesnoszkolnej

Poezja to słowo, które wyrywa się z głębin wielkiej duszy
na usta umiłowane przez bogów.

Platon¹

Edukacja literacka na etapie wczesnoszkolnym stanowi oczywistą kontynuację edukacji przedszkolnej i opiera się nadal w głównej mierze na tekstach dziecięcych, czyli takich, które są pisane intencjonalnie dla młodego odbiorcy, bądź też na tekstach z obiegu autokomunikacyjnego, takich jak: baśnie, podania, legendy, zagadki, przysłowia. W podręcznikach zamieszczono też teksty określane mianem *folkloru dziecięcego*, tworzone przez same dzieci lub przez twórców anonimowych (m.in. wierszyki do gier i zabaw, zagadki) oraz teksty autorskie nastawione na doraźne cele wychowawcze, bez większych ambicji literackich, jak różnego typu rymowanki użytkowe, wierszyki okazjonalne, okolicznościowe, rocznicowe i inne. Jeden z teoretyków literatury dziecięcej słusznie określa je terminem *intencja* w odróżnieniu od pojęcia *kreacja*, jaki stosuje na określenie wysokoartystycznych utworów dziecięcych². Jedne i drugie służą wzrastaniu i rozwojowi dzieci; z jednych i drugich należy korzystać w kształceniu wczesnoszkolnym, zintegrowanym, zachowując należyte proporcje, czyli — jak chcielibyśmy postulować — uwzględniać przewagę tekstów o funkcji autotelicznej.

Propedeutyka kształcenia literackiego, czyli osvajanie najmłodszych uczniów ze sztuką słowa, opiera się w głównej mierze na utworach należących do trzech odmian rodzajowo-gatunkowych, najbliższych dzieciom.

¹ R. LABRYGA: *O Muzach. Aforyzmy — cytaty*. Białystok 2002, s. 195.

² *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*. Oprac. R. WAKSMUND. Wrocław 1987, s. 19 (wstęp).

Są to **baśnie, poezja** oraz drobne **teksty epickie**, nacechowane obrazowaniem fantastycznym bądź realistycznym. Od baśni i wierszyków bowiem zaczyna się zarówno kształcenie wyobraźni, pamięci oraz mowności dzieci, jak i wychowanie emocjonalne oraz estetyczne przyszłego odbiorcy kultury. W okresie przedprzedszkolnym — spontaniczne, w przedszkolu, a zwłaszcza w pierwszych latach szkolnych przybiera formy zorganizowane, zatem planowe i kontrolowane, z uwzględnieniem walorów zarówno wychowawczych, jak i literackich prezentowanych uczniom tekstów. Kształcenie literackie na tym poziomie edukacyjnym opiera się w dużej mierze na wyobraźni, wrażliwości i intuicji odbiorców. Uczeń nie musi znać terminów teoretycznoliterackich, a tym bardziej definicji. Powinien jednakże w prymarnym zakresie zjawiska literackie wskazywać, rozróżniać, rozumieć i — na miarę swych możliwości — dostrzegać ich funkcję. Droga od intuicji do definicji jest bowiem długa i wymaga od uczniów nagromadzenia wielu doświadczeń literackich, które przekraczają wczesnoszkolny, a także kolejny etap edukacyjny, o czym pisała przed laty Bożena Chrzastowska⁵. Należy przy tym pamiętać, że kontakt z tekstem literackim winien być dla dziecka przedmiotem osobistego, intymnego przeżycia i poznania, przedmiotem kontemplacji estetycznej. Ma mu dostarczać wzruszeń, być pożywką dla wyobraźni i spełniać jego oczekiwania ludyczne. Im bardziej prawa te uszanujemy i potrafimy wykorzystać osobiste zaangażowanie uczniów, tym pełniej zrealizujemy zamierzone cele dydaktyczne: i te wychowawcze, i te literackie.

Dziecko wczesnoszkolne — podobnie jak przedszkolne — chętnie obraca się w kręgu poezji, zwłaszcza rymowanej, szybko uczy się wierszyków na pamięć, z ochotą recytuje i długo zachowuje je w pamięci. Zwłaszcza te zabawne, budowane na absurdach i deformacjach rzeczywistości, które zaspokajają jego potrzeby ludyczne. Rzecz znamienita, że gdy badałam znajomość tekstów opanowanych na pamięć przez maturzystów, prawie w stu procentach wymieniali oni wierszyki znane z dzieciństwa, a dużo rzadziej te, które mieli obowiązek opanować na pamięć na wyższych etapach edukacyjnych, jak *Treny* Jana Kochanowskiego czy inwokację z *Pana Tadeusza*⁴, traktowane zapewne jako zadanie krótkofalowe. Dowodzi to siły i trwałości dziecięcych doznań literackich.

Nauczyciel wczesnoszkolny ma do dyspozycji szeroki wachlarz wierszy dziecięcych, zarówno klasycznych, jak i współczesnych, bogaty pod względem odmian, gatunków, conceptów poetyckich i sposobów obrazo-

⁵ Kwestie te podejmowała w swych pracach B. CHRZĄSTOWSKA, zwłaszcza w książce *Lektura i poetyka*. Warszawa 1987.

⁴ Por. Z. ADAMCZYKOWA: *Maturzyści a nauka tekstów artystycznych na pamięć (diagnoza szkolna)*. W: *Interpretacje i nowa matura*. Red. A. OPACKA. Katowice 2004, s. 129–150.

wania. Wprawdzie autorzy podręczników starają się — z różnym skutkiem — ten fakt uwzględnić, ale wydaje się, że problem niedoceniań lub wręcz pomijania kształcenia literackiego na tym poziomie edukacyjnym tkwi zarówno w nieumiejętności celowego doboru utworów, jak i — a może w głównej mierze — w braku profesjonalizmu nauczycieli pośredniczących w procesie odbioru poezji. Nie potrafią oni organizować rozmowy wokół tekstu, nie umieją uczyć dzieci języka poezji, odsłaniać jej piękna i docierać do znaczeń ukrytych. A przecież wszystko to jest możliwe na etapie edukacji zintegrowanej, pod warunkiem że uwzględnimy czynnik psychologiczny w działaniach edukacyjnych. Niestety, przeprowadzone w tym zakresie badania wykazują dość niskie kompetencje nauczycieli wczesnoszkolnych⁵.

W doborze tekstów poetyckich do pracy z dziećmi na etapie edukacji zintegrowanej należałoby unikać wierszy jednorodnych tematycznie i formalnie, natomiast uwzględniać różnorodne odmiany genologiczne wiersza, co jest istotne dla poszerzania doświadczeń estetyczno-literackich oraz kompetencji odbiorczych uczniów, zwłaszcza rozumienia przez nich zmetaforyzowanego języka poezji, dostrzegania bogatych układów kompozycyjnych oraz funkcjonalności niektórych elementów poetyki. Można tu zastosować różnorakie klucze wyboru. Na przykład, podążając za typologią Ryszarda Waksmonda, zastosowaną w antologii poezji dziecięcej⁶, można wykorzystać:

- wiersze narracyjne (jak: bajeczki, wierszowane historyjki o wymowie żartobliwej lub wychowawczo-edukacyjnej, np. wiersz *Żelazowa Wola* Czesława Janczarskiego);
- poezję inspirowaną folklorem ludowym i dziecięcym (np. *Entliczek pentliczek* Jana Brzechwy, wiele wierszy Anny Kamieńskiej, Danuty Wawiłow i innych autorów);
- liryki krajobrazowe, patriotyczne i religijne (np. wiersze Marii Konopnickiej, Jerzego Ficowskiego, Joanny Kulmowej, ks. Jana Twardowskiego);
- lirykę marzeń i imaginacji dziecięcych (np. wiersze Joanny Kulmowej, Danuty Wawiłow, Anny Kamieńskiej);
- poezję żartu i nonsensu (np. poezję Juliana Tuwima, Wandy Chotomskiej, Ludwika Jerzego Kerna, Antoniego Marianowicza);
- wiersze otwarte na aktywny odbiór uczniów oraz wiersze ideograficzne (np. Jerzego Kerna, Juliana Kornhausera, Danuty Wawiłow);

⁵ Por. M. GENTNER-GUZ: *Kompetencje nauczycieli kształcenia zintegrowanego do kształcenia literackiego — wybrane problemy*. W: *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*. Red. H. SIWEK, M. BEREŻNICKA. Warszawa 2011, s. 147–163.

⁶ *Poezja dla dzieci. Antologia form...* Wyd. 2. — Wrocław 1999.

- poetyckie gry i zabawy językiem, a więc jego brzmieniem (teksty Jana Brzechwy, Małgorzaty Strzałkowskiej), homonimią i homofonią (np. *Dziwna rymowanka* Jerzego Ficowskiego), etymologią (np. *Figielek* Juliana Tuwima) czy frazeologią (np. *Androny* Jana Brzechwy) i wiele, wiele innych.

Szkoda, że nauczyciel wczesnoszkolny nie zawsze ma świadomość bogactwa form i tematów dziecięcej poezji.

Ze względu na mechanizmy odbioru literatury okres przedszkolny określany jest jako etap **spontaniczności**, natomiast wczesnoszkolny — jako etap **intuicjonizmu**. Dopiero dalsze poziomy edukacyjne, zwane etapem **obiektywizacji** (poczynając od starszych klas szkoły podstawowej aż do matury), mają stopniowo uczyć świadomego odbioru tekstów kultury, w tym — literatury. Nie oznacza to jednak, że działania nauczyciela wczesnoszkolnego skupiające się na tekście literackim mogą być swobodne, przypadkowe, spontaniczne i wyłącznie intuicyjne. Wręcz przeciwnie, winny być podporządkowane określonym regułom i respektować trychotomię obowiązującą na każdym szkolnym etapie kontaktu z poezją. Na ową trychotomię składa się:

- przeżycie **intuicyjne** (kiedy uczeń rozpoznaje nastrój, klimat wiersza, angażuje emocje);
- rozmowa ukierunkowana na tekst, z poszanowaniem jego cech immanentnych (**opis, analiza**);
- przeżycie **zintelektualizowane**, a więc wzbogacone analizą, czyli zrozumieniem, prowadzące do odczytania znaczeń i sensów (**interpretacja**).

Go istotne, w opisanych działaniach w kształceniu wczesnoszkolnym niezbędne są świadoma selekcja oraz **uproszczenia analityczno-interpretacyjne** uwarunkowane wiekiem dzieci i ograniczonymi kompetencjami odbiorczymi uczniów. Istotna jest też rozbudowa kontekstu egzystencjalnego, czyli odniesienia do świata dziecka, co w znacznym stopniu uprzystępnia najmłodszym uczniom percepcję literatury. Działania metodyczne wokół tekstu poetyckiego winny obejmować te same elementy, które zwykliśmy stosować na wyższych etapach edukacyjnych, jednakże z większym „pochyleniem się” z jednej strony nad tekstem, zwłaszcza jego zrozumieniem i konkretyzacją, z drugiej — nad uczniem, z poszanowaniem jego predyspozycji rozwojowych, czyli czynnika psychologicznego. Nauczyciel wczesnoszkolny często nie ma świadomości, jak należy kształtować modelowe działania w uczniowskim odbiorze poezji, od dawna przecież ustalone w dydaktyce literatury. Przypomnijmy, że obejmują one:

- wzorową prezentację tekstu przez nauczyciela (niestety — nierzadko kandydaci na nauczycieli wczesnoszkolnych po prostu nie potrafią czytać poezji);

- powtórne lub wielokrotne czytanie: intuicyjne bądź ukierunkowane (przez nauczyciela lub uczniów; indywidualne lub zbiorowe; głośne lub ciche), co pozwoli uczniom pełniej zrozumieć tekst, dostrzec jego strukturę, a przede wszystkim wywołać przeżycie tekstu;
- objaśnienia merytoryczne i językowe, zwłaszcza słownikowe (uczeń na tym etapie rozwoju nieustannie bowiem poszerza swój słownik bierny i czynny); objaśnienia zaś warunkują należyłą konkretyzację tekstu;
- badanie intuicyjnych konkretyzacji tekstu przez uczniów, czyli stopnia jego zrozumienia — ze względu na ograniczoną ekspresję werbalną uczniów najmłodszych cenne są tu różne techniki **przekładu intersemiotycznego**, a więc motoryczne, gestyczne, wokalne, dramowe, plastyczne i inne;
- odszukanie w utworze dyrektywy interpretacyjnej wpisanej w tekst (mogą to być: tytuł, temat, nastrój, klimat wiersza, relacje nadawczo-odbiorcze, kompozycja, metafora, słowa kluczowe, pole semantyczne, refren, puenta itp.);
- opis oraz selektywna analiza jako zintelektualizowana weryfikacja indywidualnych uczniowskich konkretyzacji;
- próba odczytania sensu (sensów), czyli interpretacja.

Realizacja tak rozumianego modelu wymaga jednakże **unikania schematów** analitycznych, co ma znaczący wpływ na zainteresowania i aktywność uczniów, a tym samym — na efektywność kształcenia literackiego. Wiąże się to z poszanowaniem **autonomii dzieła**. Każdy bowiem tekst poetycki, ten dziecięcy również, jest tworem swoistym, a zatem w jego opisie należy koncentrować się na cechach immanentnych, co wymaga pracy z tekstem i pozwala unikać rozmowy o tekście poza tekstem. Należy wszakże przy tym pamiętać, że zasadniczym celem czytania poezji na tym poziomie edukacyjnym jest kształtowanie **postaw estetycznych** uczniów, a ten cel osiągniemy, jeśli dzięki rozmowie z dziećmi o wierszach doprowadzimy do ich należytego zrozumienia i przeżycia.

Utwór poetycki, nawet ten niewielki wierszyk dziecięcy, nie może być li tylko punktem wyjścia rozważań na tematy postronne, pozaliterackie, co wydaje się dość powszechną regułą postępowania nauczycieli wczesnoszkolnych. Dzieje się tak zasadniczo wskutek braku ich przygotowania polonistycznego i dość powszechnej nieświadomości metodycznej. Nie przychodzi tu z pomocą także programy nauczania i poradniki, z reguły opracowane przez pedagogów nie zawsze świadomych bogatych celów edukacji polonistycznej, a koncentrujących się na wychowawczych bądź kształcących zadaniach edukacyjnych. Genne byłoby tu upowszechnienie wartościowych z tego punktu widzenia publikacji — myślę choćby o dwóch książkach wydanych z końcem minionego stulecia: Wandy Żu-

chowskiej (*Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*⁷) oraz Stanisława Fryciego i Marty Ziółkowskiej-Sobeckiej (*Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*)⁸.

Analizując liczne scenariusze lekcji opracowane przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej studiów niestacjonarnych (często czynnych już nauczycieli), obserwowałam dość powszechną tendencję do traktowania tekstów poetyckich **instrumentalnie**, wyłącznie jako pretekstu do pogadank i działań edukacyjnych na tematy przyrodnicze, ekologiczne, zdrowotne, wychowawcze, plastyczne, do ćwiczeń gramatycznych, a nierzadko do działań matematycznych, z pełnym pominięciem aspektu ich literackości. Wykażę to na przykładzie wiersza Danuty Wawiłow pt. *Jak wygląda wiatr?*⁹. Przypomnijmy ten tekst:

*Jak wygląda wiatr?
Bardzo chciałbym wiedzieć.
Możesz mi powiedzieć,
jak wygląda wiatr?*

*Może to jest ptak,
co ma gniazdo w chmurach?
Wielki jest jak góra.
Kiedy czyści pióra,
z nieba sypie grad...*

Jak wygląda wiatr?

*Może to jest koń?
Grzywę ma z płomieni.
Drzewa niby trawy
ścielą się po ziemi,
kiedy mknie przez świat...*

Jak wygląda wiatr?

*Może to jest chłopak,
co ma osiem lat?
Biega w dzień i w nocy,*

⁷ W. ŻUCHOWSKA: *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa 1992.

⁸ S. FRYCIE, M. ZIÓLKOWSKA-SOBECKA: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa 1995. Wyd. 2. — 1998.

⁹ D. WAWIŁOW: *Święto dzieciaków*. Warszawa 1998, s. 11.

*gwizdże, strzela z procy,
piaskiem sypie w oczy...*

Jak wygląda wiatr?.

Trzy poetyckie obrazy wywołane tytułowym pytaniem tworzą tu wyrazistą segmentację tekstu. Inicjalne pytanie skierowane wprost do odbiorcy zostało powtórzone w puencie wiersza, czyniąc tekst otwartym dla wyobraźni dzieci. Stanowi to czytelny klucz dla nauczyciela, w jakim kierunku można i należy podjąć dialog z tekstem oraz wokół tekstu. Tymczasem w scenariuszach przyszłych nauczycieli z reguły nie przewidywano opisu (analizy) wiersza, który traktowano pretekstowo, jako przyczynek do rozmowy o porach roku, o zjawiskach atmosferycznych, o zasadach ubierania się w zależności od pogody i o poszanowaniu zdrowia. Na takim ujęciu zaważyła niewątpliwie niewłaściwie rozumiana koncepcja edukacji zintegrowanej. Dodajmy, że pedagogiczny postulat integracji kształcenia wczesnoszkolnego często bywa realizowany nie tylko kosztem kształcenia literackiego — co nauczyciele z reguły pomijają, gdyż sprawia im to trudność — ale też kosztem szeroko rozumianych umiejętności uczniów, takich jak: mówienie, czytanie, pisanie, bez których osiągnięcie jakichkolwiek efektów edukacyjnych jest wręcz niemożliwe.

Jak często przyszli nauczyciele wczesnoszkolni pomijają kształcenie literackie, wykażę na kolejnym przykładzie. Otóż w ramach zajęć z edukacji polonistycznej, przed omówieniem zasad pracy z tekstem poetyckim, poleciłam studentom przygotowanie scenariusza lekcji z wykorzystaniem wiersza Karoliny Kusek pt. *Babcia z tomiku dla dzieci Z babcią za rękę*¹⁰. W wyborze kierowałam się zarówno potencjałem estetycznym wiersza, jak i tym, że tekst jest mało znany, nie ma zatem ani „ściągi” drukowanej, ani internetowej (z czego studenci korzystają nagminnie), a więc daje gwarancję samodzielnego opracowania. Oto ten wiersz:

*Babcia ma tak białe włosy,
jakby je przyprószyły płatki
wszystkich jej zim i wiosen.
Jakby się w nie wprzędły
Wszystkie jej jesienie babim latem...
Głowa babci —
biała chryzantema.
Księżyc w poświacie.*

¹⁰ K. KUSEK: *Z babcią za rękę*. Wrocław 1996, s. 9.

*A tak niedawno jeszcze,
gdy na wspaniałych łądyżkach nóg
stała w ogrodzie, za płotem,
listkami dłoni powiewająca,
jej głowy nie odróżniłbyś
od kwiatu słonecznika.
Od aureoli słońca.*

Także ten utwór z reguły traktowano instrumentalnie, choć — jak wiadać — jest on niezwykle poetycki. Najczęściej stanowił wyłącznie pretekst do rozmowy z dziećmi o ich babciach, o Dniu Babci i Dniu Dziadka; do rozważań, za co dzieci kochają babcie; do budowania genealogii własnej rodziny; do rysowania babci (ale niekoniecznie tej z wiersza, choć dwa poetyckie obrazy babci, i tej z młodości, i tej o białych włosach, są niezwykle malownicze), a w najlepszym razie do gromadzenia cech dobrej babci. Wszystko to mogłoby pojawić się w lekcji, ale w funkcji podrzędnej i pod warunkiem, że w jej punkcie centralnym znalazłby się sam tekst, a uwaga nauczyciela i uczniów koncentrowałaby się na języku poetyckim i dostrzeganiu piękna wiersza. Bez tego nie sposób pobudzić wyobraźni i emocji uczniów, nie sposób też nauczyć odbioru poezji. Tymczasem tylko niewielu studentów dostrzegło sfunkcjonalizowany dualizm kompozycyjny. Nie próbowano rozszyfrować oryginalnej metaforyki: *włosy babci jakby je przyprószyły płatki / wszystkich jej zim i wiosen* (płatki śniegu i płatki kwitnących drzew); *Głowa babci — / biała chryzantema. Księżyc w poświacie*, czy też paralelna wobec poprzedniej metafora głowy babci w młodości postrzeganej jako *kwiat słonecznika, aureola słońca*. Gałą postać babci w młodości została zarysowana niczym delikatna roślina — stąd oryginalne metafory: *łądyżki nóg; listkami dłoni powiewająca*. Ileż możliwości pracy z dziećmi stwarzają tak wysublimowane obrazy poetyckie, choćby nauczyciel miał się ograniczyć wyłącznie do przekładu na rysunki. A tymczasem, jeśli w studenckich scenariuszach lekcji trafiały się pytania do wiersza, ograniczały się do dwóch najprostszych: *O czym jest wiersz?; Czy się podobał? Nawet bez próby dociekania: Co się podobało i dlaczego?*

Nie podejmowano zatem rzeczywistego dialogu z tekstem, a lektura jako dialog mieści się w Gadamerowskiej teorii upodmiotowionej kultury i wychowania, która ukazuje perspektywę otwartą i realizuje się właśnie w dialogu z tekstem¹¹. Już na poziomie edukacji zintegrowanej można nauczyć dzieci stawiać pytania do tekstu, odpowiadać tekstem i poszukiwać ukrytych znaczeń języka poetyckiego. Można i trzeba przełamywać tendencje dzieci do odbioru mimetycznego i stopniowo uczyć odbioru sym-

¹¹ Por. B. MYRDZIK: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin 1999.

bolicznego. Oczywiście, pod warunkiem że pracuje z nimi profesjonalny i kreatywny nauczyciel, odznaczający się świadomością, a nawet pewnym kunsztem pedagogiczno-polonistycznym. Zajęcia ze studentami wykazują, że nie jest to dla nich zadanie łatwe. Dopiero po licznych dyskusjach i analitycznych próbach ćwiczeniowych studenci dostrzegali potrzebę „odkodowania” metaforyki i określenia funkcji użytych środków językowo-stylistycznych, które apelują do wyobraźni i budują klimat tekstu.

Bez zrozumienia i „rozszyfrowania” języka poetyckiego przez dzieci niemożliwe jest dotarcie do sensów wierszy, do jądra poezji. Niemożliwe okazuje się tym samym wywołanie przeżycia i „oswajanie ze sztuką słowa”, jak to niezwykle trafnie określiła Wiesława Żuchowska w tytule swojej książki. Uczniowie klas najmłodszych nie mogą nieustannie obracać się w kręgu prostych dziecięcych rymowanek, bo one nie poszerzą ich kompetencji odbiorczych. Tym bardziej, że obcowanie z ambitną poezją może im dostarczać nie tylko przeżycia estetycznego i satysfakcji intelektualnej, ale też emocji ludycznych. Bo czymże jest próba dotarcia do ukrytych znaczeń poetyckiego słowa, jeśli nie swoistą zagadką, którą należy rozwiązać? A przecież każde dziecko tak bardzo lubi zagadki.

Należy przy tym pamiętać, że na jakość odbioru tekstów literackich przez dzieci znaczący wpływ mają działania motywacyjne, ważna jest na tym etapie edukacyjnym zwłaszcza **motywacja ludyczna** (kompensacyjna, poznawcza i estetyczna pojawiają się w zasadzie u uczniów starszych). Stąd istotna rola doboru środków dydaktycznych, różnorodnych wytworów samych dzieci wokół lektury oraz wykorzystanie pozawerbalnych metod przekładu intersemiotycznego, które mają walory aktywizujące i ludyczne. Nauczyciel wczesnoszkolny winien też być świadom konieczności łamania barier odbioru, jakie napotykają młodszy uczniowie w kontakcie z literaturą, zwłaszcza z poezją. W teorii odbioru wskazuje się bariery psychiczne, merytoryczne, językowe i sprawnościowe. Istotne są zatem wszelkiego typu objaśnienia niezbędne do zrozumienia tekstu, ale najtrudniejszą barierą w odbiorze na tym poziomie edukacyjnym może się okazać po prostu brak technicznej sprawności czytania. Dlatego niezwykle ważne są ćwiczenia w czytaniu poezji oraz recytacja i nauka wierszy na pamięć, intensyfikująca przeżycie wartości tekstu¹². Do opanowanego na pamięć wiersza dziecko powraca wszak wielokrotnie, a więc wchodzi niejako w tekst coraz to głębiej, rozumie go pełniej i tym samym buduje emocjonalny stosunek do literatury. Pozwoli to już na pierwszym etapie edukacyjnym kształtować — w prymarnym zakresie — determinanty procesu odbioru lektury.

¹² Znaczenie nauki tekstów literackich na pamięć podkreślają wszyscy wybitni dydaktycy polonistyczni, m.in.: Zenon Klemensiewicz, Władysław Szyszkowski, Jan Nowakowski, Mieczysława Mitera-Dobrowolska, Władysław Sawrycki, Jerzy Kram, Bożena Chrzęstowska, Zenon Uryga.

A więc takie dyspozycje motywacyjne, jak: motywy czytania, potrzebę kontaktu z literaturą, zamiłowanie do poezji oraz zainteresowania i gusta literackie, a w konsekwencji także aktywność czytelnicza.

Realizując nakreślone tu zadania edukacyjne, należy przy tym mieć na uwadze fakt, że dzieci są niezwykle otwarte na wszystko, co je otacza, i chłoną rzeczywistość entuzjastycznie. Żyją na pograniczu świata rzeczywistego i iluzji oraz istnieją w świecie w sposób synkretyczny, na co już wiele lat temu zwracała uwagę Alicja Baluchowa¹⁵. Książeczka czy też prosty wierszyk mogą im więc dostarczyć radości podobnej, jak różne gry i zabawy, a zatem mają dla dziecka wymiar ludyczny. Zabawowe walory kontaktu najmłodszych uczniów z lekturą można zmnożyć, podejmując działania polimetodyczne, istotne z uwagi na psychofizyczne właściwości rozwoju dzieci, zwłaszcza przez dobór tzw. metod czynnościowych. Dziecięca ekspresja bowiem najpełniej przejawia się w zabawie, rysunkach, w zachowaniach manualnych i werbalnych. Warto też pamiętać, że nauka lektury, w tym także osvajanie z poezją na etapie wczesnoszkolnym, polega nie tyle na analizie i interpretacji, ile na ogólnym „oczytaniu” uczniów, aby ich doświadczenie literackie narastało stopniowo od struktur najprostszych do coraz bardziej skomplikowanych.

Na koniec spróbujmy, opierając się na licznych studenckich scenariuszach lekcji, wyprowadzić wnioski dotyczące istoty **błędów** metodycznych w kształceniu literackim na etapie wczesnoszkolnym. Są to wciąż te same błędy, wielokrotnie wskazywane w teorii dydaktyki literatury, z tym że na tym etapie edukacyjnym niejako pogłębione — z jednej strony nadmiernymi uproszczeniami (a nawet infantylizacją) z uwagi na wiek uczniów, z drugiej — błędnym rozumieniem idei „edukacji zintegrowanej”, która w praktyce szkolnej prowadzi często do ucieczki od treści *stricte* polonistycznych. Błędne jest:

- nieposzanowanie autonomii tekstu literackiego;
- „ucieczka” od treści i celów literackich ku innym eksponowanym w programach nauczania;
- instrumentalne wykorzystanie utworów do celów pozaliterackich, czemu sprzyja charakter edukacji zintegrowanej;
- nieumiejętność prowadzenia analizy sfunkcjonalizowanej — brak określenia funkcji użytych środków artystycznych;
- trudności w „odkodowaniu” języka poetyckiego — mechaniczne wymienianie środków artystycznych, jeśli w ogóle są dostrzegane;
- preferencja analizy linearnej (zwrotka za zwrotką, wers za wersem) zamiast odnajdywania w tekście klucza do jego analizy;

¹⁵ Por. A. BALUCH: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa 1987.

- eksponowanie analizy wersyfikacyjnej w opracowaniu poezji (liczenie zwrotek, wersów, wyszukiwanie rymów oraz ewentualne ich określanie), a często ograniczanie się wyłącznie do tego elementu analizy; pozwala to na postawienie tezy, że wielu nauczycieli pojmuje wersyfikację jako podstawowy wyznacznik poezji;
- mylenie niektórych terminów teoretycznoliterackich, jak: *autor* i *podmiot liryczny*, *autor* i *narrator*, *fantastyka* i *fikcja*;
- zbytnia rozbudowa kontekstu macierzystego dzieła, zwłaszcza biografii autora, kosztem samego tekstu oraz kształcenia kompetencji odbiorczych uczniów¹⁴;
- nieumiejętność odczytywania sensu tekstów z perspektywy ucznia (jak uczeń rozumie, co czuje, co go wzrusza lub śmieszy, jak ocenia);
- żenujące wręcz pytania typu gombrowiczowskiego: *Co autor chciał nam powiedzieć?*, *Co autor miał na myśli?*, które stanowią negację prymarnych celów kształcenia literackiego; w kontaktach z literaturą oraz sztuką, i to na każdym poziomie edukacyjnym, nie chodzi wszak o imputowanie autorom idei i zamysłów twórczych, ale o indywidualne konkretyzacje odbiorcze, zrozumienie i przeżycie oraz osobiste sądy o dziele – nawet wtedy, a może przede wszystkim wtedy, gdy tym dziełem jest li tylko dziecięcy wierszyk, który stwarza warunki do kształtowania prymarnych postaw i nawyków odbiorczych.

Na koniec wypada stwierdzić, że wymiar godzin przeznaczonych na edukację polonistyczną na studiach zaocznych w uczelniach niepaństwowych¹⁵ nie sprzyja kształceniu kompetencji studentów w omawianym zakresie. Zwłaszcza wtedy, gdy wynoszą oni ze szkoły średniej przeciętne sprawności lub wręcz błędne nawyki analityczno-interpretacyjne, a utwierdzają się w nich wskutek praktyk pedagogicznych pod okiem nauczycieli nierespektujących bogatych celów edukacji polonistycznej lub realizujących bezkrytycznie mało ambitne programy nauczania zintegrowanego, w których treści polonistyczne i literackie nie znajdują należnego im miejsca. I tak koło się zamyka, ponieważ teoria kształcenia literackiego w szkole z trudem przeciera sobie ścieżki do nauczycieli pierwszego etapu edukacyjnego...

¹⁴ Eliminacja kontekstu macierzystego nie może jednakże stanowić żelaznej zasady. I tak, np. w związku z analizą *Kubusia Puchatka* konieczne trzeba by uczniom opowiedzieć o genezie książeczki: o Krzysiu, jedynym synu Alana Alexandra Milne'a, który jest jej głównym bohaterem, i o pierwowzorach postaci, jakimi były maskotki Krzysia oraz zwierzątka z farmy państwa Milne.

¹⁵ Np. siatka studiów Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie dla Wydziału Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach przewiduje na edukację polonistyczną następujący wymiar godzin: 10 godzin wykładów + 10 godzin ćwiczeń.

Zofia Adamczykowa

Poetry in integrated education

S u m m a r y

The author of the paper focuses on mistakes of working with poetry on the level of early school education.

She points out that teachers have a wide variety of poems for children, both classic and modern ones. It is abundant in types, genres, poetic concepts, ways of depicting, etc. However, the problem is their proper selection by teachers, which takes into account the educational purposes and skills of reading them with children emphasising aesthetic values.

Based on numerous lesson scenarios prepared by part-time students of early school education (often active teachers), the author shows quite a common tendency to treat poetry for children as an **instrument**. Usually they are a pretext for educational activities on the environmental, health, ecologic or mathematic topics. The pedagogical postulate of integrated education is too frequently realized at the expense of aesthetic and literary education of the children.

The paper is closed by a set of mistakes made by students in preparing work on poetry at the first stage of education.

Зофья Адамчикова

Поэзия в интегрированном обучении

Р е з ю м е

Автор статьи рассматривает недочеты в работе с поэзией на уровне начального школьного образования.

В работе обращается внимание на факт, что учителя имеют в своем распоряжении широкий спектр стихотворений для детей, как классических, так и современных. Он богат своими стилями, жанрами, поэтическими концептами, способами передачи образности и т.п. Проблемой, однако, является целевой подбор стихотворений учителями с точки зрения целей обучения, а также умения чтения их с детьми с акцентированием эстетических ценностей.

Опираясь на многочисленные сценарии уроков, разработанные студентами-заочниками педагогики начального школьного обучения (часто работающих учителей), автор указывает на довольно распространенную тенденцию трактовки поэтических текстов для детей инструментально. Как правило, они являются предлогом для обучающих действий на темы воспитания, природы, здоровья, экологии, математики и др. Педагогический постулат интеграции обучения слишком часто реализуется ценой эстетического воспитания, а также литературной компетенции детей.

В заключении статьи представлен ряд ошибок, совершаемых студентами по планированию работы над поэзией на первом этапе обучения.

Bożena Olszewska

Oto Polska właśnie...
Wiersze o ojczyźnie w edukacji dziecka
w wieku wczesnoszkolnym

Prawem wstępu

„Miłość ojczyzny jest w moim odczuciu środkowym ogniwem łańcucha miłości, który rozciąga się od siebie samego, poprzez rodziców, rodzinę, przyjaciół, region czy miasto rodzinne — do ojczyzny, i dalej przez kontynent, planetę sięga całego Dzieła Stworzenia”¹. Takimi słowami Krzysztof Zanussi wyjaśniał czytelnikom „Tygodnika Powszechnego”, czym dla niego są i co oznaczają słowa „miłość ojczyzny”. Wydają się one kluczem do podjęcia rozważań na temat dziś mało popularny, niemodny, a może i wstydlivy, na pewno trudny, zwłaszcza w edukacji dziecka i nastolatka, a jednak ważny i konieczny — Polski, „ojczyzny naszej”. O tym, że był on przedmiotem uważnego i czułego zainteresowania wielu ludzi, świadczą poetyckie strofy znaczone nazwiskami najwybitniejszych twórców, poczynając już od Jana Kochanowskiego, oraz programy nauczania. To bowiem na poetach, rodzicach i szkole spoczywa obowiązek kształtowania uczuć patriotycznych, zwłaszcza gdy mamy do czynienia z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Taką soczewką, w której skupiły się działania trzech wymienionych wcześniej podmiotów może być wiersz Władysława Bełzy *Katechizm dziecka polskiego*, wiersz znany każdemu Polakowi — małemu i dorosłemu — z domowych i przed-

¹ K. ZANUSSI: *Czym dla mnie są słowa „miłość ojczyzny”*. „Tygodnik Powszechny” 1984, nr 43, s. 4.

szkolno-szkolnych deklamacji. To od niego i jemu podobnych utworów (Konopnicka, Oppman) rozpoczyna się ojczysta edukacja, pierwsza lekcja patriotyzmu, dlatego też warto przeczytać i przemyśleć wiersze z motywem ojczyzny, adresowane do najmłodszej grupy wiekowej, z uwagi na ich walory edukacyjne i patriotyczne, okazjonalny i instrumentalny charakter, zaszyfrowane w nich strategie ideologicznej perswazji oraz style odbioru – patetyczny, sentymentalny, uwznioślony, liryczny, piosenkowy... Warto im też się przyjrzeć ze względu na ich usytuowanie w szkolnej komunikacji. Powszechnie bowiem wiadomo, że w nauczaniu wychowującym poświeca się im trochę miejsca. Jak pokazuje tradycja, zarówno wydawcy, jak i autorzy podręczników nigdy nie stronili od publikowania wierszy o ojczyźnie, której obraz warunkował czas historyczny, obowiązujący wówczas światopogląd i ideologia. Gi pierwsi wydawali osobne poetyckie antologie kierowane do uczniów i ich nauczycieli, śpiewniki, modlitewniki, scenariusze imprez okolicznościowych, montaże słowno-muzyczne². Publikacje te miały i mają charakter pragmatyczny, najczęściej były wygłaszane czy wykonywane na szkolnych uroczystościach, przygotowywanych z okazji świąt państwowych i szkolnych, ważnych rocznic oraz okolicznościowych wydarzeń; natomiast te obecne w podręcznikach, czytankach i czasopiśmie służyły do przyswajania i zrozumienia pojęcia ojczyzny. Te pierwsze

² Tytuły zbiorów podaję w kolejności ich ukazywania się. Wystarczy wymienić takie zbiorki, jak: A. GALIŃSKI (L. STOLARZEWICZ): *Antologia 120-u. Wiersze na obchody, uroczystości i rocznice*. Łódź 1947; W. ZECHENTER: *Budujemy miłą ojczyznę dom. Zbiór wierszy patriotycznych i okolicznościowych dla dzieci i młodzieży, poetów polskich dawnych i współczesnych*. Kraków 1947; M. CZANERLE, A. MILSKA: *22 Lipca. Montaż historyczno-literacki*. Warszawa 1949; *Nowymi drogami. Deklamacje. Inscenizacje. Pieśni. Satyry*. Łódź 1946; *Zrodził nas czyn. Zbiór wierszy i pieśni*. Materiały przygotowali T. DREWNOWSKI i A. SŁUCKI. Wstępem opatrzył B. CZESZKO. Warszawa 1953; J. KLEJNY: „*Bój to jest nasz ostatni*”. *Wiersze. Pieśni. Inscenizacje*. Warszawa 1953; *Ojczyzna codzienna. Materiały repertuarowe na 15-lecie PKWN*. Wybór i oprac. inscenizacyjne W. DĄBROWSKI i W. SIEMION. Warszawa 1959; *Pieśń wolna. Wieczory poetyckie na XX-lecie PRL*. Oprac. R. HANIN i A.W. PIOTROWSKI. Warszawa 1964; *Wiersze potrzebne*. Wyboru dokonał W. DĄBROWSKI. Warszawa 1966; „*Mnie ta ziemia od innych droższa*”. *Wieczory literackie dla zespołów amatorskich*. Oprac. R. HANIN i A.W. PIOTROWSKI. Oprac. muz. E. PAŁŁASZ. Warszawa 1968; *Najbliższa ojczyzna. Materiały repertuarowe na obchody XXV-lecia Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*. Red. M. STĘPNIÓWNA. Warszawa 1969; „*Przez świat idące wołanie*”. *Wiersze*. Warszawa 1971; H. SĄDOWSKA-MAZURKIEWICZ: *Wybór wierszy na uroczystości szkolne. Klasy V–VIII*. Warszawa 1974; *Polska – ojczyzna nasza. Materiały repertuarowe na obchody 35-lecia PRL*. Red. J. MASŁOWSKA. Warszawa 1979; *Pegazem przez szkolny rok*. Red. A. PONIECKA-PIEKUTOWSKA. Warszawa 1982; *Bicie serca. Wybór wierszy okolicznościowych dla wszystkich klas szkoły podstawowej*. Wybór J.M. ŚNIECIŃSKI. Warszawa 1994; *Kochać świat. Wiersze okolicznościowe dla przedszkoli*. Wybór J.M. ŚNIECIŃSKI. Warszawa 1994; K. LENKIEWICZ: *Wybór wierszy okolicznościowych dla klas I–III*. Warszawa 1999; *Sto wierszy na każdą okazję. Wiersze – ćwiczenia edukacyjne – scenariusze lekcji i uroczystości szkolnych*. Wybór A. PIĄTEK. Wrocław 2013.

miały też szerszego adresata — młodsze dziecko i młodzież, te drugie — kierowane były do odbiorcy w określonym wieku. Wszystkie miały i nadal mają charakter instrumentalny, stanowiąc główny filar edukacji patriotycznej, a po 1945 roku — wręcz ideologicznej manipulacji. Wspomniane uwarunkowania: polityczne, społeczne, ideologiczne, historyczne najłatwiej zaobserwować w doborze autorów oraz ich tekstów do szkolnych czytanek, antologii, czasopism dziecięcych. Ale tę kwestię pozostawiam poza głównym obszarem rozważań, co nie znaczy, że zostają całkowicie wyeliminowane z badawczej świadomości i analitycznego instrumentarium. Temat artykułu wyznaczył obszar poszukiwań, zawężając go do współczesnej poezji z motywem ojczyzny, adresowanej do młodszych dzieci — w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dodatkowym kryterium staje się jej obecność w szkolnej i pozaszkolnej edukacji. Oczywiście, współczesność rozumiana jest tu szeroko, rozciąga się na wiek XX i XXI. Tak zakrojony czasowo materiał nie wyklucza odwołań do tradycji, które są konieczne dla uchwycenia opozycji między tym, co „dawne”, a tym, co „nowe”; co stereotypowe, a co nowatorskie zarówno w sferze artystycznej, jak i w działaniach dydaktycznych wykorzystujących wspomniane wiersze jako materiał zajęć edukacyjnych. Takie podejście tłumaczy też dychotomiczną kompozycję tekstu — historycznoliteracką i dydaktyczną.

Poetyka wiersza o ojczyźnie

„Poetyckie ewokacje Ojczyzny — piszą Władysław Dynak i Mieczysław Inglot — mają w naszej literaturze wielowiekową i piękną tradycję (...). Zapisaty się nie tylko bogactwem utworów, ale przede wszystkim wielką różnorodnością form wyrazu, stylów, figur poetyckich i lirycznej ekspresji. Szczególnie doniosła rola przypada tu literaturze romantycznej, zarówno tej wielkiej, prometejsko-tyrtejskiej, jak i tej »oswojonej«, spod znaku Lenartowicza”³, który wraz z Konopnicką patronują liryce pejzażu ojczystego dla dzieci. Formalnie można ją wpisać w obręb wierszy patriotycznych, które w twórczości dla dzieci zadomowiły się na dobre dopiero u schyłku XIX wieku, zwłaszcza w Galicji, mającej ze wszystkich zaborów najbardziej liberalną cenzurę. I choć stanowiły one niewielki procent całej ówczesnej produkcji literackiej obok szeroko zakrojonej liryki patriotycznej, pozostającej pod wpływem wielkich romantyków i traktowanej jako na-

³ W. DYNAK, M. INGLOT: *Ojczyzna dla wszystkich — ojczyzna dla każdego. (Obraz Polski w świetlicowych, szkolnych i harcerskich zbiorach utworów poetyckich)*. W: *Motyw ojczyzny w liryce współczesnej*. Red. M. INGLOT. Wrocław 1985, s. 7.

rodowe *sacrum*, to i tak odegrały znaczącą rolę w kształtowaniu uczuć patriotycznych małych czytelników, żyjących pod zaborami⁴, podobnie jak teksty powstałe później, tuż po odzyskaniu niepodległości, a także te, które obejmujemy pojemną formułą współczesności. Prawdziwy wysyp wierszy patriotycznych i ich specyficznej odmiany – wiersza o ojczyźnie, nastąpił w dwudziestoleciu międzywojennym za sprawą takich twórców, jak: Stanisław Aleksandrak, Czesław Janczarski, Józef Czechowicz, Hanna Januszewska, Lucyna Krzemieniecka, Janina Porazińska, oraz w okresie powojennym, kiedy do wspomnianej listy dołączyli: Joanna Baran, Władysław Broniewski, Jan Brzechwa, Janina Brzostowska, Wanda Chotomska, Tadeusz Chudy, Ryszard Dobrowolski, Włodzimierz Domeradzki, Jerzy Ficowski, Zbigniew Jerzyna, Anna Kamińska, Ludwik Jerzy Kern, Tadeusz Kubiak, Joanna Kulmowa, Karolina Kusek, Ludmiła Marjańska, Tadeusz Śliwiak, Maria Terlikowska, Wiktor Woroszyński. Na potrzeby niedorosłego czytelnika, ucznia starszych klas szkoły podstawowej, dziś i gimnazjum, zaanektowano też *Gawędę o miłości ziemi ojczystej* Wisławy Szymborskiej, *Oblicze ojczyzny* Tadeusza Różewicza, *Kronikę olsztyńską* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, *Moją ojczyznę* Czesława Miłosza, *Moją piosnkę* (II) Cypriana Kamila Norwida, *Dwie ojczyzny* i *Polskę* Antoniego Słonimskiego, *Ojczyznę* oraz fragmenty *Kwiatów polskich* Juliana Tuwima. Na tę listę można wpisać także: Aleksandra Fredrę, Mieczysława Jastruna, Jalu Kurka, Jana Lechonia, Leopolda Lewina, Jerzego Lieberta, Juliana Przybosa, Leopolda Staffa, Edwarda Szymańskiego, Adama Ważyka, Kazimierza Wierzyńskiego, Stanisława Wyspiańskiego. Najmłodszy czytelnicy pozostali w kręgu oddziaływań autorów parających się twórczością dla dzieci zarówno dawnych (Władysław Bełza, Stanisław Jachowicz, Maria Konopnicka), jak i współczesnych (Stanisław Aleksandrak, Jerzy Ficowski, Czesław Janczarski, Zbigniew Jerzyna, Tadeusz Kubiak, Joanna Kulmowa, Tadeusz Śliwiak). Dziecięcy adresat narzucił poetykę wiersza o ojczyźnie. Nic dziwnego, że wiersze z motywem ojczyzny, kierowane do dziecka w interesującym nas przedziale wiekowym, w przeważającej mierze odnoszą się do ojczystego pejzażu i składowych części pojęcia *ojczyzna* – mowy, ludzi, historii. I to je można uznać za komponenty *klasycznego* wiersza o ojczyźnie. Inne, odnoszące się do jednego ze składników albo symboli i znaków narodowych, będą stanowiły jedynie odmianę podstawowego wzorca. Trzeba jednak dodać, że w grupie interesujących nas tekstów jest ich mniej, nie mówiąc już o zupełnie nielicznych poświęconych mowie ojczystej. Te klasyczne są jednocześnie najbardziej popularne. Przynoszą poetycką wizję ojczyzny, którą za Stanisławem Ossowskim

⁴ Zob. R. WAKSMUND: *Wstęp*. W: IDEM: *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*. Wrocław 1999, s. 9.

można zdefiniować jako „ojcowiznę, ziemię najbliższą”⁵. Obserwowana w nich wymiennosc pojęć: *Polska — ojczyzna — ziemia*, którą sygnalizują już tytuły (*Ojczyzna* Domeradzkiego, *Ziemia rodzinna* Marjańskiej, *To jest Polska* Jerzyny, *Tu wszędzie jest Polska* Kubiaka) wydaje się zrozumiała. Jest konsekwencją zadomowionego w literaturze dla dzieci toposu „okolicy dzieciństwa”, najbliższej przestrzeni⁶, która rozrasta się wraz ze wzrostem dziecka, z poszerzaniem się jego horyzontów poznawczych.

*Ojczyzna nasza to wieś i miasto,
i las, co szumi piosnkę o zmroku.
obłok i słońce, co świeci jasno,
zboże, co w polu rośnie wysoko.*

*Ojczyzna nasza to dom i szkoła,
i szara wstęga drogi za domem.
i wszystko, wszystko, co jest dokoła,
tak bliskie sercu, drogie, znajome.*

*To mowa, którą od dziecka znamy.
To ludzie, których nikt nie pokona.
Gorącym sercem ciebie kochamy,
Ojczyzno nasza, ziemię rodzona.*

G. JANCZARSKI: *Ojczyzna nasza*

W zgodzie z ustalonym porządkiem autorzy najpierw kreślą obraz „ojczyzny domowej”, na zasadzie poetyckiej enumeracji, znanej choćby z wierszy Bełzy (*Ojczyzna (I)*, *Ojczyzna (II)*), by następnie przejść w zakończeniu albo do deklaracji ujawniającej emocjonalny stosunek podmiotu do adresata lirycznej wypowiedzi, jak w cytowanym wierszu Janczarskiego, albo posłużyć się zamknięciem charakterystycznym dla definicji⁷:

*To Polska
to kraj nasz
to Ziemia Ojczysta.
T. ŚLIWIAK: To Polska*

albo oświadczeniem: *Polska to moja Ojczyzna* (T. FERENG: ***).

⁵ S. OSSOWSKI: *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*. Łódź 1946. Zob. W. DYNAK, M. INGLOT: *Ojczyzna dla wszystkich...*, s. 10.

⁶ Zob. J. GIEŚLIKOWSKI: *Ojczyzna najbliższa, czyli o czasoprzestrzeni dzieciństwa*. W: *O literaturze dla dzieci i młodzieży. Studia i szkice*. Red. H. SKROBISZEWSKA. Warszawa 1975.

⁷ Zob. B. OLSZEWSKA: „Płomyczkowa” *ojczyzna (1946–1980)*. W: *Motyw ojczyzny...*, s. 59–60; EADEM: *Literatura na łamach „Płomyczka” (1945–1980)*. Opole 1996, s. 103–104. W obu też pozycjach definiują pojęcie *wiersz o ojczyźnie*.

Autorów obowiązuje w zasadzie jedna, niezmienniana od lat poetyka wykazująca wiele cech zbieżnych z poetyką czytanki⁸: budowanie utworu na zasadzie rozszerzania kręgu informacji (od pojęć konkretnych do abstrakcyjnych); synkretyczne łączenie wiedzy z zakresu geografii, przyrody, historii; kształcenie uczuć patriotycznych, nie mówiąc już o perswazyjnej poincie, pełniącej funkcję tradycyjnego morału. Różnica pomiędzy wierszami dawnymi a współczesnymi sprowadza się do osoby mówiącej. W wierszu Stanisława Bełzy będzie to dorosły interlokutor (ojciec, ktoś bliżej nieokreślony), który w dialogu nauczającym wyjaśni pojęcie *ojczyzna*, w ujęciu autorów z drugiej połowy lat XX i początku XXI wieku świat przedstawiony w tego typu wierszach buduje zazwyczaj dziecko/dzieci. Nowo powstały wzorzec liryczny opiera się na dziecięcej koncepcji przeżywania świata, co daje czytelnikowi poczucie wyodrębnienia, traktowanego jako kolejna faza rozwoju stosunków w relacji „ja” – „świat”⁹. Wzbogaca też tę lirykę o nowe literackie jakości: ekspresję, estetykę, wpływając na styl odbioru, w którym do głosu dochodzą pozytywne emocje. Intensywność przeżyć dziecka, jego wrażliwość jako odbiorcy pozwalają mu łatwiej odbierać wzruszenia osoby mówiącej. Ojczyzna staje się kimś bliskim, funkcjonuje jako motyw uczuciowy¹⁰, a nie sprowadza się jedynie do obowiązku i honoru. Takie subtelne przenikanie treści patriotycznych do utworu przeznaczanego dla dziecka uznać należy za duże osiągnięcie poezji dziecięcej. Ważne treści zostają przekazane w sposób delikatny i zrozumiały dla małego odbiorcy, a co ważne, bez przesadnego dydaktyzmu i egzaltacji¹¹.

Przyrodnicze ewokacje najbliższej ojczyściej przestrzeni podane są „po dziecięcemu”, z perspektywy dziecka:

*Tu ścieżka, po której idę.
Tu łąka, gdzie zrywam kwiatki.
Tu łąn zboża,
gdzie najbardziej niebieskie
pod niebieskim niebem
wyrosły bławatki.
[...]*

T. FERENC: ***

⁸ Na temat czytanki jako gatunku podręcznika szkolnego wypowiedzieli się: Z. BUDREWICZ: *Czytanka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*. Kraków 2003; M. INGLOT: *O czytance w galicyjskich podręcznikach dla niższych klas szkół elementarnych*. W: *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*. Red. M. INGLOT. Wrocław 1983, s. 77–92. Zob. B. OLSZEWSKA: *Literatura...*, s. 104.

⁹ A. BALUCH: *Wartości wychowawcze poezji dla dzieci*. „Polonistyka” 1984, nr 2, s. 93.

¹⁰ Ibidem, s. 92.

¹¹ Zob. B. OLSZEWSKA: „Płomyczkowa” ojczyzna..., s. 60–61.

Nakreślone obrazy są pogodne, rozśonecznione, wesole i uniwersalne. Ich autorzy przywołują arkadyjski topos w wersji dla maluczkich.

*Tu wszyscy ludzie są tacy dobrzy
i tacy bliscy.*

*Gdy idę polem,
lasem i łąką,
cieszy mnie zieleni,
chmury i słońko.*

*Kocham swą wioskę,
pola i zboże,
pachnące łąki,
wody w jeziorze...*

*Lasy i sady
w złocistych listkach.*

*Bo tu jest moja
ziemia ojczysta.*

F. KOBRYŃCZUK: *Moja wioska*

Dorosłemu odbiorcy nasuwają się obrazy „wsi spokojnej, wsi wesolej” — znane choćby z *Pieśni o Sobótce* Kochanowskiego czy Rejowego *Żywota*... W wersjach dla najmłodszych czytelników przeważają ujęcia rustykalne, tak jak to proponowali dawni poeci: Teofil Lenartowicz, Wincenty Pol, Maria Konopnicka, Janina Porazińska... Miasto sygnowane jest zazwyczaj motywem: „domu”, „fabrycznego dymu”, komina, zdradzając czas powstania utworu na lata 50. i 60. XX wieku. Nie zmienia to wymowy obrazu — Polska jest piękna, droga, kochana. Do najczęściej używanych epitetów należy przymiotnik *piękna/piękny* w zestawieniu z takimi rzeczownikami, jak: *ziemia, mowa*, przyrodnicze detale (*Wisła, dęby, topola, sosna, brzoza*), znaki polskości (*biały orzeł, narodowe barwy*). Artystyczną i logiczną konsekwencją wydaje się obecność „deklaratywno-wyznaniowego” — w znaczeniu i funkcji — czasownika *kocham*, który współdecyduje o emocjonalnej recepcji zawartych w utworze treści oraz o aktywnym współuczestnictwie czytelnika w budowaniu wizerunku ojczystego kraju. Dziecko otrzymuje dawkę wzruszenia i ukierunkowuje myślenie o rodzinnym kraju, bliskiej mu przestrzeni, np. podwórka. Doskonale tę ideę obrazuje wiersz Ludwika Jerzego Kerna, w którym ojczyzna zostaje sprowadzona właśnie do przestrzeni podwórka, wyobrażeniowo utożsamianego z mikroskopijną Polską, co wyraźnie poeta zaznacza

w dwóch końcowych wersach za pośrednictwem motywu Wisły oraz podniosłej ortografii:

*Nasze podwórko to miejsce,
Które najlepiej znamy.
Wszyscy bez żadnych wyjątków
Takie podwórko mamy.
[...]
Czasami z naszego podwórka,
na którym się co dzień bawimy,
widać wieże kopalni
lub wielkiej huty kominy.
[...]
Gdy spojrzysz na nasze podwórko,
to stwierdzisz,
że ono rośnie!
Bo naszym podwórkiem nie jest
To tylko, co jest blisko.
Ale [...]
[...]
I Wisła, która płynie
Środkiem Naszego Podwórka.*

L.J. KERN: *Nasze podwórko*

W wierszach dla najmłodszych czytelników — dzieci w wieku przed-szkolnym i wczesnoszkolnym — ojczyzna i jej składowe funkcjonują na zasadzie prostych i konkretnych obrazów: przyrodniczy detal, dom, szkoła, mama, fabryka... Można je z łatwością zobaczyć, namalować. (I do tych czynności odwołują się nauczyciele w procesie lektury). Dlatego w konstruowanych obrazach poetyckich nie ma zbyt wielu środków artystycznego wyrazu. Poza wspomnianym już epitetem *piękna* trudno znaleźć coś innego. Napotkane proste porównania należą więc do rzadkości (*Tutaj obłok, jak bocian na topoli siada* — J. Ficowski *Tutaj*), nie mówiąc o ujęciach personifikujących. Toteż posłużenie się personifikacją w konstrukcji poetyckiego obrazu ojczyzny warte jest odnotowania, mimo że ów chwyt nie należy do nowych (wystarczy wymienić wiersz Norwida *Polka*). Na tym pomysłe oparł swój wiersz Roman Pisarski, który w *Piosence o ojczyźnie* porównał ojczyznę do dziewczyny. Właściwości jej urody oraz anatomiczne części zastąpił elementami przyrodniczymi, dzięki czemu do utworu wkroczył pierwiastek fantastyczny, tak bliski magicznemu światopoglądowi dziecka:

*Jej oczy: niebo jasne,
Jej włosy: łany zbóż,
Jej ręce: nasze własne,
Jej oddech: wiatr od mórz.*

R. PISARSKI: *Piosenka o ojczyźnie*

Ładną oprawę zyskał topograficzny sygnał, znak terytorialnej przynależności, wyraźnie akcentowany w wierszach dla najmłodszych już od Konopnickiej za pośrednictwem motywu Wisły, Tatr i morza oraz Warszawy — centralnego punktu, serca Polski. W najnowszych poetyckich konkretyzacjach topograficzno-geograficzne motywy zdają się oczywistością, składającą się na elementarną wiedzę dziecka. Ma się wrażenie, że zostały jakby wyssane z mlekiem matki, z tą wiedzą przychodzi się na świat:

*Już w przedszkolu dzieci wiedzą,
Co to Wisła, co to Bałtyk.
Że na Śląsku leży węgiel,
A znów góry to są Tatry.
Taki polski elementarz.
Raz zobaczysz, już pamiętasz.*

*Nasze polskie ABC,
Każde dziecko o nim wie.
Wchodzi w głowę, wchodzi w serce
Jak literka po literce.
Coraz lepiej czytasz je,
Nasze polskie ABC.*

Ale pewność podmiotu nie ma nic wspólnego z arogancją, zarozumiałstwem czy pychą. Osoba mówiąca ma świadomość potrzeby uzupełniania wiedzy na drodze samokształcenia, dlatego dodaje:

*Kiedy będę taki duży,
Jak na przykład są rodzice,
Z książek, z kina i z podróży
Poznam kraju okolice.*

*Jak zakładka Wisły wstążka,
No a Polska
Jest jak książka.
Nasze polskie ABC.*

Słowa Z. STAWECKI. Muzyka M. SAWA

Prosta melodyjna postać wiersza-piosenki trafia do dziecka. W cytowanym wierszu nie mówi się wprost o miłości do ojczystego kraju, obowiązku względem niego. Są one jakby oczywistością, na którą szkoda słów. Dziecięcy podmiot jest już na tyle dojrzały i świadomy swej roli w ojczyźnie, a także powinności wobec niej, że sam ustala sobie długofalowe zadanie — uczenia się Polski całe życie.

W najnowszych ujęciach Polska porównana zostaje do domu. I choć od razu przychodzi nam na myśl *Pieśń o domu* Konopnickiej i wiele innych współczesnych tekstów¹², których twórcy korzystają z tej metafory, to w utworze anonimowego autora ma on postać bliźniaczą. Rozpada się na dwie ojczyzny: Polskę i Unię. Ten patriotyczny w formie i narodowy w treści wiersz jest próbą poszukiwania, a następnie określenia własnej tożsamości i przynależności do narodu, kraju, religii, kultury. Przynosi nawiązanie do wspólnoty, jaką jest Europa. Pytanie, czy tekst ten ze względu na geopolityczne rozróżnienie oraz subtelne różnice znaczeniowe w obrębie bezokoliczników: *żyć* i *być*, jest dla dziecka czytelny.

*Polska to dom — dom wielu serc.
Mieszkam w nim ja i mieszkać chcę.
To tutaj swe korzenie mam,
nie rzucę ich, nie pójdę w świat.*

*Do Unii też należeć chcę,
To drugi dom, więc cieszę się.
Dwa domy mam tak bliskie mi,
w jednym chcę żyć, w drugim chcę być.*

Zastyszany wyraz *unia* należy do pojęć o wysokim stopniu uogólnienia, które można ukształtować na podstawie innych pojęć szczegółowych. Trudno zatem uczniowi młodszych klas szkoły podstawowej, a tym bardziej przedszkolakowi, je skonkretyzować, podobnie jak wyjaśnić, co znaczą *żyć* i *być*.

Równie trudne staje się wyjaśnienie dziecku symboliki narodowej: godła jako symbolu państwa, barwy państwowej, herbu miast, sztandaru. W pierwszej kolejności poeci odwołują się do wizualności tych znaków, a następnie dokonują objaśnień bliskich odczuciom i emocjom dziecka, dostępnej mu moralistyce.

¹² Wystarczy wymienić takie wiersze, jak: *Dom* Joanny Baran, *Twój dom* Wandy Chotomskiej.

*Powiewa flaga, gdy wiatr się zerwie.
A na tej fladze biel jest i czerwień.*

*Czerwień – to miłość, biel – serca czyste...
Piękne są nasze barwy ojczyste.*

G. JANCZARSKI: *Barwy ojczyste*

albo sięgają po wzorzec już sprawdzony – postać katechizmową rozpo-
wszechnioną za sprawą Władysława Bełzy:

*Czy ty wiesz, jaki to znak:
w czerwonym polu
biały ptak?
– Wiem –*

*Odpowiedział Jędrzek mały.
– To jest znak Polski:
Orzeł Biały.
[...]*

M. ŁASZCZUK: *Znak*

Współczesny utwór z utworem barda polskiej liryki ojczyźnianej dla
dzieci łączą nauczający dialog, który przybiera postać szkolnego odpyty-
wania, oraz patos i duma z przynależności do kraju nad Wisłą. Czasem
wiersz ma strukturę zagadki, która w wersji dla najmłodszych stwarza
iluzję w trudności odgadnięcia prostego sensu¹³:

*Biel na niej jest i czerwień,
powiewa, gdy wiatr się zerwie.
Wciągnięta na maszcie szczyt,
wisi od świtu po świt.*

Trudności przysparza poetom motyw mowy ojczystej. Najczęściej też
tylko wymienia się go, definiując pojęcie ojczyzny. Niewiele więc tekstów
dla tej grupy wieku jest jej w całości poświęconych. W wierszu dla dziecka
mowa przyjmuje postać synonimiczną. W wierszu Hanny Łochockiej *Sło-
wa ojczyste* występuje ona w „akcesoriach” przyrodniczych, towarzysząc
dzieciom od rana do wieczora. Wartości mowie przydaje jej organiczny
związek z przyrodą. Owo zakorzenie w przyrodzie podkreśla jej daw-

¹³ To cenne spostrzeżenie zawdzięczamy Ryszardowi Waksmondowi. Zob. R. WAKS-
MUND: *Wstęp*. W: IDEM: *Poezja...*, s. 16.

ność, arkadyjskość, a może nawet sakralność (ukrytą w symbolice znaczonej obecnością *gwiazd*, ptaka niosącego dźwięki do gniazda, *kołedy*). Poetka nadaje słowu ojczystemu wartość estetyczną i moralną. Ta pierwsza wydaje się czytelna dzięki obecności przysłówka *pięknie*, połączonego z czasownikiem o akustycznym wydźwięku — *brzmi*, oraz wyrazom onomatopeicznym i przyrodniczym detalom. Druga — sprowadzona zostaje w ramy codzienności: pracę, zabawę, wymaga namysłu. Stała obecność mowy, trwanie w czasie są świadectwem przedłużenia istnienia narodu. Ale te treści musi już sobie mały czytelnik przy pomocy dorosłego pośrednika wyartykułować sam. Nie burzą one rustykalno-sielankowej wizji ojczyzny nakreślonej przez poetkę w końcowych wersach utworu:

(...)

*Niech (słowa ojczyste — B.O.) śpiewają i płyną
Nad rodzinną krainą,
Niech w niej mieszka i spokój, i uśmiech.*

H. ŁOGHOCKA: *Słowa ojczyste*

Nowsze ujęcia z przewagą topiki przyrodniczej wychodzą spod piór młodszego pokolenia, które swój warsztat cyzelowało po wojnie (Jerzy Ficowski, Zbigniew Jerzyna, Tadeusz Kubiak, Karolina Kusek, Ludmiła Marjańska, Roman Pisarski). Po nie też sięgają autorzy szkolnych czytanek.

W szponach tradycji Szkolne „mówienie” o ojczyźnie

Pojęcie *ojczyzna* weszło już na stałe do edukacji szkolnej, kultury narodowej, regionalizmu, krajoznawstwa i funkcjonuje w nich jako wartość. W szkole nierozzerwalnie wiąże się z wiedzą i wychowaniem patriotycznym. W pierwszym przypadku wiersz o ojczyźnie stanowi cenny materiał do realizacji treści programowych dotyczących poznawania desygnatów *małej ojczyzny* i *dużej ojczyzny*, kontekstów ułatwiających zrozumienie tych dwóch pojęć i ich rozróżniania, w drugim — do kształtowania więzi z ojczyzną, budzenia uczuć miłości i przywiązania do miejsca, w którym człowiek dorasta, uczenia odpowiedzialności, przekazywania tradycji. Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej oba procesy zachodzą równolegle, w postaci wyartykułowanej, przemyślanej (na lekcji, uroczystości szkolnej) lub spontanicznie, *ad hoc* (wykonanie gazetki, obejrzenie wystawy). Interesuje nas pierwsza, zorganizowana forma pracy. O obecności wierszy

na lekcji języka polskiego decyduje podręcznik, którego układ tematyczny podporządkowany jest kalendarzowi naturalnemu i rocznicowemu. Ważne wydarzenia historyczne, święta państwowe: 11 Listopada, Dzień Flagi Rzeczypospolitej Polskiej, pozwalają nauczycielowi na pracę z wierszem o ojczyźnie. Pedagodzy chętnie korzystają też z wierszy drukowanych w czasopismach dziecięcych, np. „Świerszczyku”, lub z dostępnych na rynku antologii. Są one szczególnie pomocne przy okazji organizowania szkolnych akademii, apeli, wieczornic.

W podręcznikach do języka polskiego przeznaczonych dla uczniów klas I—III szkoły podstawowej nie ma zbyt wielu tekstów o ojczyźnie, co zresztą nie dziwi ze względu na złożoność tematu i wiek adresata. I tak, w podręcznikach przeznaczonych dla uczniów klas I wiersze o ojczyźnie są nieobecne. W podstawie programowej języka polskiego klasy I występują pojęcia historyczne, takie jak: *godło Polski* i *flaga Polski*, z którymi dziecko zetknęło się już w edukacji przedszkolnej. One też zaczynają proces kształtowania pojęcia *ojczyzna*. Odkrycie symbolicznego znaczenia flagi nie powinno sprawić też większych kłopotów, podobnie jak inne desygnaty Polski: Wisła, Bałtyk, Tatry. Nic więc dziwnego, że autorzy podręcznika *Wesoła szkoła... ojczyźnianą edukację rozpoczynają od piosenki Nasze polskie ABC*. Wychodzą z założenia, że uczniowie klasy II mają więcej wiadomości o Polsce niż ich młodsi koledzy. Utwierdza w tym przekonaniu ilustracja przedstawiająca otwartą książkę, w której po obu jej stronach widnieje obrazek najbliższej okolicy (dom, łąka, drzewa, blok mieszkalny), środkiem płynie rzeka, wylewająca się od dołu poza karty, a u góry wpadająca do morza; pod tekstem zamieszczone są zadania dydaktyczne o charakterze integracyjnym¹⁴. Kolejnym krokiem będzie poznawanie stolicy, najważniejszych jej architektonicznych, kulturowych i historycznych punktów (pomnik Fryderyka Chopina, Nike, Zamek Królewski, most Śląsko-Dąbrowski, Syrenka, Rynek Starego Miasta...) oraz innych miast¹⁵ za pośrednictwem fotografii, wierszy (Wanda Chotomska *Pomnik Kopernika*, Jerzy Kierst *Czy to Kraków?*) i piosenki (*Na warszawskim moście*). To one — zdaniem uczniów — składają się na pojęcie ojczyzny. Mają wymiar konkretny, wizualny, sprawdzalny, ale już z tego nagromadzonego materiału nauczyciel może wydobyć cechy charakteryzujące ojczyznę (wybitni Polacy, historia). Pozwalają one uczniowi zrozumieć pojęcie ojczyzny na wyższym stopniu uogólnienia, czego przykładem

¹⁴ Oto one: „1. Przyjrzyj się ilustracji. Do jakiego fragmentu piosenki nawiązuje?, 2. Jak autor tekstu określił Wisłę, a jak Polskę? Spróbuj to wyjaśnić, 3. Powiedz, jakie miasta leżą nad Wisłą. Pomoże Ci mapa Polski”. Zob. S. ŁUKASIK, H. DOBROWOLSKA, A. KONIECZNA: *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane, klasa II*. Podręcznik dla ucznia. Cz. 1. Ilustr. K. DEMIANIUK, J. PTASZAJSKA, E. ŚMIETANKA-COMBIK. Warszawa 2000, s. 4.

¹⁵ W części 2.

mogą być zamieszczone w podręczniku wiersze Hanny Łochockiej *Słowa ojczyste* i Czesława Janczarskiego *Piękna jest nasza ziemia*. Autorzy proponują czytać je na jednej lekcji, niemal równoległe, o czym świadczą dwa polecenia zamieszczone pod wierszem Łochockiej:

1. Przeczytaj pięknie oba wiersze. Zwróć uwagę na znaki przestankowe i odstępy między zwrotkami.
2. Jakie uczucia wyrazili poeci w swoich utworach? W odpowiedzi wykorzystaj podane zwroty:
*miłość do ojczyzny; zachwyt dla piękna rodzimego kraju;
 przywiązanie do polskiej mowy; pragnienie szczęścia na
 ojczystej ziemi*¹⁶.

W procesie zdobywania i pogłębiania wiedzy o kraju, jego symbolach, tradycji, pięknie poszerza się pojęcie ojczyzny. Obraz ojczyzny nie ogranicza się wyłącznie do samego pejzażu przyrodniczego czy środowiskowego — domu, szkoły, lecz do wyraźnie oznaczonej przestrzeni, rozpostartej od gór do morza, do konkretnego miejsca pobytu dziecka, do kraju, w którym się urodziło, którego jest pełnoprawnym członkiem, ważną częścią. Pojęcie ojczyzny zawiera wartości moralne (ideowość, odpowiedzialność, zaangażowanie, uspołecznienie¹⁷, miłość i przywiązanie, dumę z przynależności do narodu), do których dorasta się powoli. Odwołuje się do nich książkowe polecenie (nr 2) zmuszające do uważnego przeczytania tekstu i skłaniające do zastanowienia. Za jego pośrednictwem autorzy sprawdzają zrozumienie przez uczniów takich zwrotów, jak: *miłość do ojczyzny, zachwyt dla piękna rodzinnego kraju, przywiązanie do polskiej mowy, pragnienie szczęścia na ojczystej ziemi*, oceniając poprawność ich zastosowania w wypowiedziach. Już sama obecność wiersza na lekcji czyni zeń materiał dydaktyczny, który ze względu na sposób jego „użycia” staje się swoistego rodzaju partyturą, za pomocą której sprawny instrumentalista uczy dzieci kochania Polski, kochania ojczyzny. W przywołanych wierszach Hanny Łochockiej i Czesława Janczarskiego wspomniany cel ujawniają deklarujące i życzeniowe wypowiedzi dziecięcych podmiotów, z którymi utożsamiają się czytelnicy. Siła sugestii jest na tyle silna, że mali czytelnicy zapominają o fikcyjności poetyckiej figury. Ojczyzna staje się więc wspólna, nasza, dziecięca. Tożsame są zatem przeżycia i odczucia z nią związane. Uczeń wiąże się uczuciowo z ojczystą mową, odczuwając siłę i piękno polskiej pieśni, podziwia uroki ojczystej przyrody, cieszy się

¹⁶ Ibidem, s. 92.

¹⁷ Szerzej na ten temat pisze K. GRZYBOWSKI: *Ojczyzna, naród i państwo*. Warszawa 1977.

z osiągnięć, jest dumny z chwalebnej przeszłości, bohaterów. Odbiór wiersza ma charakter emocjonalny, a kształtowana w nim miłość do ojczyzny zdaje się bardziej świadoma, aktywna. W całym procesie dydaktyczno-wychowawczym oswajamy dziecko z ojczyzną, budując więzy bliskości, przywiązania do miejsca zamieszkania, kształtując przekonanie o roli ojczyzny w naszym życiu, mówiąc o narodowej przynależności i o potrzebie kochania ojczystej ziemi, o tym, że dobrze jest żyć i pracować we własnym kraju, być dumnym z jego osiągnięć.

Zakończenie

W edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wiersze o ojczyźnie służą realizacji treści programowych dotyczących poznawania „małej” i „dużej” ojczyzny, kształtowaniu pojęcia *ojczyzna* i uczuciowemu związaniu dziecka z przedmiotem poetyckiego opisu. Nie ma wśród tych tekstów utworów emocjonalnie obojętnych i być nie może, zważywszy na temat. Z pojęciem ojczyzny bowiem łączy się szacunek dla świata wartości i ukierunkowanie na ich realizację¹⁸. Teksty dawne mogą być dla współczesnego odbiorcy nadto uwzniośnione lub zbyt sentymentalne, przestarzałe, te współczesne — dydaktycznie strawniejsze, bo pozbawione natrętnego mentora, którego zastąpił rówieśnik czytelnika. Zdarza się, że jest nim ktoś (dziecko) otwarty na świat, niezamykający się w obrębie jednej przestrzeni, jak choćby w wierszu o dwóch domach. Nie wszystkie też okazują się zrozumiałe w jednakowym stopniu dla wszystkich małych czytelników. Ich odbiór, właściwe odczytanie zależą od samych uczniów, ich wiedzy, dojrzałości emocjonalnej i intelektualnej, oraz od nauczyciela — jego sprawności, kompetencji, a przede wszystkim taktu, by nie zamienić lekcji o wartościach w moralistyczną pogawędkę w gombrowiczowskim stylu: „dlaczego kochamy...”.

¹⁸ ZOB. B. BIAŁKOWSKA: *Ojczyzna w literaturze i życiu współczesnych małych Polaków*. „Poradnik Bibliotekarza” 1995, nr 3, s. 4; W. STRÓŻEWSKI: *Istnienie i wartość*. Kraków 1981, s. 290–301.

Bożena Olszewska

And here is Poland...

Poems about the homeland in the education at an early-school age
In the direction of theory and practice

S u m m a r y

In the early-school education poems on the homeland are to fulfill a programme function, which is to get to know “the little” and “the great” homeland, to teach the child the concept of homeland and to connect them emotionally to the subject of poetic description. A traditional poem with the homeland motif refers most often to the native landscapes (T. Lenartowicz, M. Konopnicka) as well as component words of the concept of homeland — the language, people, history (T. Różewicz). The old and contemporary texts differ in the person of the narrator (an adult versus a child). What joins them is the child addressee, for whom the homeland becomes a common emotional space. Important educational contents are provided in a delicate, understandable for a young reader way. Two modes of reception are used: a lyric and a song ones.

Боженa Ольшевска

Это вот Польша...

Стихотворения о родине в обучении ребенка раннeshкольного возраста
В сторону теории и практики

Р е з ю м е

В раннeshкольном обучении стихотворения о родине служат реализации элементов программы, касающихся познания „малой” и „большой” родины, а также эмоциональной привязанности ребенка к предмету поэтического описания. Традиционное стихотворение с мотивом родины чаще всего относится к родному пейзажу (Т. Ленартович, М. Конопницкая) и составных частей понятия родины — языка, людей, истории (Т. Ружевич). Прежние и современные тексты отличает лицо говорящего (взрослый интерлокутор контра ребенок); объединяет — детский адресат, для которого родина становится общим, эмоциональным пространством. Важные элементы обучения и воспитания передаются ненавязчивым способом, понятным маленькому адресату. Обязывают два стиля восприятия: лирический и песенный.

Krystyna Heska-Kwaśniewicz

Ksiądz Józef Tischner — propozycja nie tylko dla katechetów

Skojarzenie nazwiska ks. Józefa Tischnera, wybitnego filozofa i kapłana, z pisarstwem dla dzieci w pierwszej chwili może wydawać się nieporozumieniem, ale to tylko pozór, ponieważ głębsze przyjrzenie się dorobkowi ogłoszonemu drukiem i pozostawionemu w maszynopisie pozwala na dojrzenie dość spójnego tematycznie ujęcia spraw najmłodszych.

Wydany niedawno tom *Dziennik 1944–1949. Niewielkie pomieszczenie klepek* pokazuje kapłana na progu dzieciństwa i młodości, osobę wrażliwą, czytającą, poszukującą własnej drogi przez życie. Pierwszą jego pasją stała się literatura — pisarstwo to wielkie marzenie młodego chłopca. Wciąż zaczynał na nowo pisanie powieści, opowiadań, rozprawek, próbował różnych stylów, współpracował z „Młodą Rzeczpospolitą”, do której wysyłał różne próbki literackie. Widać też wielką wrażliwość na krajobraz. W trakcie wycieczek harcerskich i szkolnych oraz samotnych wędrówek cieszył się widokiem lasów, gór, zachwycał się szumem rzeki. Czytał dość dużo dobrej literatury, a za zdobyte z korepetycji lub podarowane przez kogoś pieniądze (głównie przez ciotkę, s. Benignę z Żywca) kupował książki lub chodził do kina. Do lektur, które zrobiły wrażenie i zostawiły trwały ślad w jego psychice, należą *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego zakupione na własność 15 lutego 1947 roku. Było to trzecie wydanie książki, pierwsze jawne, w którym bohaterowie noszą już własne imiona i nazwiska oraz widoczny jest ślad działań cenzury¹. Ale książkę poznał już wcześniej i zapewne tamten wstrząs emocjonalny doznany przy

¹ Obszernie o tym wydaniu piszę w: K. HESKA-KWAŚNIEWICZ: *Braterstwo i służba. Rzecz o pisarstwie Aleksandra Kamińskiego*. Katowice 1998, s. 91.

pierwszym spotkaniu z tą lekturą sprawił, że zapragnął mieć tę pozycję na zawsze i faktycznie towarzyszyła mu całe życie.

W szkole średniej, do której uczęszczał przyszedł kapłan w Nowym Targu, bardzo ważną postacią był ks. Józef Pilchowski, katecheta i wychowawca mający silny wpływ na młodzież i bardzo nie lubiany przez Urząd Bezpieczeństwa, także za swoje zaangażowanie w harcerstwo (bywał np. komendantem obozu). Organizował on ogniska harcerskie nad Dunajcem: „[...] czytał nam wtedy *Kamienie na szaniec*, rozdział o akcji pod Arsenałem. Panowała przejmująca cisza, słycać było tylko trzaskanie ognia i jego głos. I gdy doszedł do słów: »Stan Czarnego był straszny«, rozpląkałam się” — wspominała Romana Bobrowska, szkolna koleżanka przyszłego kapłana, której skojarzył się ten fragment ze stanem ojca po przesłuchaniu przez Niemców. Jednak cała młodzież słuchała w „przejmującej ciszy”, co zawsze oznacza stan głębokiego skupienia wewnętrznego. Musiało to być jeszcze konspiracyjne wydanie książki, w którym Rudy występował jako Czarny, a Zośka — jako Staśka, i na pewno pochodziło ze zbiorów prywatnych katechety, gdyż ta edycja nigdy nie weszła w oficjalny obieg wydawniczy. Widać, że wśród rówieśników młodego Tischnera książka była znana i wywierała wielkie wrażenie, nic więc dziwnego, że i on chciał ją posiadać na własność. Mając lat osiemnaście, marzył, by być kamieniem przez Boga rzuconym na szaniec. Z tradycji harcerskiej wywodziło się też wieczorne palenie ognisk nad Dunajcem, śpiewanie pieśni harcerskich i partyzanckich. Tamte lata wywarły tak głęboki wpływ na młodego Tischnera, że w pewnym momencie już jako katecheta znowu sięgnął po *Kamienie na szaniec*, które tym razem miały mu pomóc w nawiązaniu dobrego kontaktu z uczniami.

W znanej książce *Między Panem a Plebanem*², będącej rozmową Adama Michnika, Jacka Żakowskiego z ks. Tischnerem, kapłan przypomina następujące wydarzenie: w roku 1956, gdy wysłano go na parafię do Chrzanowa, przywrócono religię do szkół — nauczał jej więc w szkołach, m.in. w jednej z podstawówek. Nie było to dla niego zadanie proste, bo musiał uczyć w klasie IV, i wówczas ratował się literaturą. Warto przytoczyć taki epizod: „W czwartej klasie omawiało się na przykład *Stary Testament*. Spróbuj chłopaka, który chce głównie grać w piłkę, zainteresować sprawami Abrahama albo Izaaka. Ja im mówiłem: »Prędko róbmy program, a potem coś wam poczytam«. I czytałem im *Kamienie na szaniec*, które się właśnie wtedy ukazały. To było wielkie wydarzenie. Zdumiewało mnie to, jak z otwartymi ustami, w kompletnej ciszy czwarta klasa słuchała tej książki, która odkrywała okupacyjną historię harcerstwa

² A. MICHNIK, J. TISCHNER, J. ŻAKOWSKI: *Między Panem a Plebanem*. Kraków 1995, s. 68.

po wojnie przemilczaną. I wcale się przez to gorzej nie uczyli”³. Tym razem było to kolejne wydanie *Kamieni...* z 1956 roku, które ukazało się w Stalinogrodzie (sic!).

Zwraca, po pierwsze, uwagę fascynacja samego katechety i jego bezbłędny instynkt, by wybrać do czytania *Kamienie na szaniec*, a nie jakąś książkę przygodową; a po drugie, reakcja uczniów. Ich emocje wyrażają dwa określenia „z otwartymi ustami” i „w kompletnej ciszy”, pierwsze wyraża zdumienie, drugie — napiętą uwagę, czyli reakcja była identyczna, jak ta przed laty nad Dunajcem. W IV klasie dzieci mają po dziesięć, jedenaście lat, to okres, kiedy trudno jednocześnie skupić uwagę wszystkich w sposób tak absolutny, a jednak ks. Tischnerowi to się udało, czyli dobór lektury był trafny. I jest jeszcze jeden element: otóż ta książka przynosiła sporą porcję prawdziwej wiedzy o Szarych Szeregach, które przedstawiano w latach stalinowskich kłamliwie⁴ lub o których milczano, „karmiąc” młodych lekturą *Ogniwa* Janiny Broniewskiej.

Wybranie *Kamieni na szaniec* dowodzi też znakomitego wyczucia katechety, które dotyczyło potrzeb czytelniczych jego uczniów. A może i on sam po latach chciał sprawdzić w kolejnym pokoleniu odbiór swej ukochanej lektury? I okazało się, że chrzanowskie dzieci słuchały opowieści o harcerskiej służbie w takiej samej przejmującej ciszy, jak kiedyś jego rówieśnicy nad Dunajcem.

Przypomina się te fakty dlatego, by uświadomić, że autor *Myślenia według wartości* był też znakomitym psychologiem i wyczuwał potrzeby emocjonalne młodych ludzi. W latach 70. ubiegłego stulecia w krakowskim kościele św. Marka ks. Tischner odprawiał msze święte dla przedszkolaków: mówił im, że dla Chrystusa ważne jest wszystko, co kochamy. Najczęściej tłumaczył Ewangelię, a trudne sprawy wyjaśniał, czerpiąc przykłady z życia, z otoczenia, z tego, co najbliższe dzieciom. Zachowało się tylko kilka tekstów, mozolnie odtworzonych z nagrań przez Wojciecha Bonowicza⁵, choć spotkania trwały prawie dziesięć lat. Teksty te stanowią interesujący materiał do analizy. Tischner po mistrzowsku nawiązywał kontakt z dziećmi, lekko, z humorem wprowadzał w istotę chrześcijaństwa i w świat wartości, a zarazem tworzył „małą teologię radości”. Przynosił z sobą dużego pluszowego misia — Bartka, i razem z dziećmi tłumaczył nierozumnemu niedźwiadkowi najważniejsze sprawy. W latach 70. był to fenomen, potem ks. Tischner znalazł licznych naśladowców i w wielu świątyniach wprowadzano ten model mszy świętej dla najmłodszych.

³ Ibidem.

⁴ Dzieje naгонki na *Kamienie na szaniec* przedstawiłam w książce: K. HESKA-KWAŚNIEWICZ: *Braterstwo i służba...*, s. 92–94 oraz w artykule *Dlaczego się bano „Kamieni na szaniec”*. „Odra” 1994, nr 7–8.

⁵ Zob. ks. J. TISCHNER: *Rozmowy z dziećmi. Kazania niecodzienne*. Kraków 2010.

Kazania stanowią przykład prawdziwie dobrej rozmowy, angażującej obie strony dialogu. Jest żywa, ma wielu aktywnych uczestników: dzieci są bowiem szczere i swobodne. W zapisanych dialogach (a są ich całe strony) dzieci mówią pięknie i ze zrozumieniem o najistotniejszych sprawach, treści najpoważniejsze są bardzo umiejętnie wpisane w swobodną rozmowę, żywe reakcje dzieci zaskakują trafnością stwierdzeń i pomysłów, wprowadzają też dużo pierwiastków humorystycznych. Na przykład, gdy ksiądz zapytał: *Dlaczego Pan Jezus przychodzi do nas przez wino i przez chleb?*, jeden z chłopców odpowiedział: *Bo tam jest zaczarowana ludzka praca*. Ksiądz o mało nie usiadł z wrażenia, że przedszkolaki potrafią być takie mądre⁶. I tę mądrość dzieci, nie książkową, lecz najgłębszą wewnętrzną prawość, płynącą z samej istoty dzieciństwa, nieustannie kapłan wydobywał. Kiedy indziej na pytanie:

Które stworzenie udało się Panu Bogu najbardziej? (...) wyszła mała dziewczynka, podeszła do mikrofonu i powiedziała: To chyba ja⁷

— i choć ludzie wybuchnęli śmiechem, to ksiądz dziecko pochwalił, bo powiedziało prawdę: każdy z nas jest najbardziej udanym tworem bożym. Kapłan nigdy nie wysmiewał ani nie lekcewał wypowiedzi dziecięcej, ale chwalił, podpowiadał lub delikatnie prostował, sprawiając, że każdy z małych dyskutantów czuł się usatysfakcjonowany. Ton kapłańskiej narracji przypominał harcerską gawędę i jej ciepło, nakierowanie na słuchacza, na zmienną tonację — od nastrojowości do żartobliwej lekkości. Tischner, jak pamiętamy, był harcerzem, uczestniczył w wielu ogniskach i teraz te doświadczenia zaprocentowały w kontaktach z dziećmi. Był też, o czym już wspomniano, katechetą w szkole podstawowej. Zaczynał więc zawsze od wprowadzenia w istotę czytań, przez mini-gawędę, rozmowę z dziećmi, prowadził do zmagania ze sprawami najtrudniejszymi: ile razy przebaczać, dla kogo umarł Pan Jezus, czemu zazdrość jest zła, skąd się bierze i do czego prowadzi, mówił o dobrej nowinie, o przyjaźni, pięknie wprowadzał w istotę rzeczy, przechodził lekko i zręcznie do spraw poważnych, zasadniczych, potrafił zmieniać nastrój, ośmielał do samodzielnego myślenia i zabierania głosu, pokazywał nieustanną aktualność prawd ewangelicznych. Gdy pewnego razu poruszył kwestię przyjaźni, opowiedział dzieciom piękną baśń o sikorce, przypominającą tę o świerszczyku, który nie przygotował się do zimy. Sikorka, której śnieg zasypał całe pożywienie, prosi kolejno o pomoc swych przyjaciół: myszkę, wiewiórkę i świstaka, by

⁶ Zob. ibidem, s. 9.

⁷ Ibidem, s. 8.

podzielili się z nią swymi zapasami-skarbami, gromadzonymi przez całe lato, a oni odmawiają:

(...) *zachowali swoje skarby, ale stracili przyjaciela. A co jest ważniejsze, dzieci? Czy orzeszki? Czy pszenica? Czy może przyjaciel?*⁸

— zapytał słuchaczy kapłan. Żywość i barwność tej opowieści sprawiają, że słuchacz odczuwa różnorakie odczucia — od narastającej empatii do żalu. I właśnie o to chodziło, by przyuczać małych słuchaczy do rozumiejącego uczestnictwa w eucharystii. Tak można by było przygotowywać dzieci do wielu zadań w dorosłym życiu. W rozmowie z Wojciechem Widłakiem ks. Tischner stwierdził: „Dusza dziecka, tak ja to widzę, jest z natury religijna. To, co my nazywamy często otwarciem dziecka na baśń, na legendę, w gruncie rzeczy jest otwarciem na świat nadzmysłowy, nadprzyrodzony. I co ważne, w tym świecie dziecko szuka doświadczenia dobra, które zwycięży. Wrażliwość dziecka na świat nadprzyrodzony jest zdumiewająca. Myślę, że dziecko najpierw odkrywa świat nadzmysłowy, a potem dopiero zaczyna poznawać świat zmysłowy — ten, który boli, wymaga trudu — często świat łez, choroby”⁹. Ksiądz odkrywał więc przed dziećmi świat trudnego dobra, ale jednak dobra. A refleksja o wrodzonej u dzieci zdolności odczuwania spraw ponadzmysłowych jest wręcz odkrywczą!

W tym samym tomie, w którym „Znak” wydał owe kazania, znajdują się *Wakacyjne odkrycia*, czyli trzy przepiękne opowiadania o tematyce wakacyjnej, które wcześniej zostały opublikowane w „Przewodniku Katolickim”¹⁰. Łączy je wspólnota przestrzeni, górski krajobraz, pełen zieleni, słońca, niezwykłych barw i swobody. Tematem każdego z opowiadań jest letnia wyprawa trójki chłopców: Łukasza, Marka i Wojtka (bratanków autora), z matką do nieznanego miejsca i odkrycie czegoś fascynującego. Wiadomo, że góry zawsze obiecują dziecku przygodę¹¹, a wakacje są powrotem w przestrzeń arkadyjską¹². W pierwszym tekście będzie to dojście do źródła strumienia, w drugim — wycieczka do młyna, w trzecim — zwiedzanie młyna. Pierwsze opowiadanie nosi tytuł *Wyprawa do źródła* i w swoim przesłaniu jest zdumiewająco podobne do *Tryptyku rzymskiego* Jana Pawła II, w którym czytamy:

⁸ Ibidem, s. 55.

⁹ *Wierzyć z dziećmi*. Z księdzem profesorem Józefem TISCHNEREM rozmawia Wojciech WIDLAK. „Dziecko” 1997, nr 4, s. 6.

¹⁰ „Przewodnik Katolicki” 1975, nr 31, 32, 33.

¹¹ Por. J. KOLBUSZEWSKI: *Dziecko w górach*. „Wierchy” 1980, s. 74–88.

¹² Por. M. CZERMIŃSKA: *Autobiograficzny trójkąt. Świadeństwo, wyznanie, wezwanie*. Kraków 2000, s. 317.

Jeśli chcesz znaleźć źródło,
musisz iść pod prąd.
Przedzieraj się, szukaj, nie ustępuj,
wiesz, że ono musi tu gdzieś być¹³.

Trójka chłopców: Marek, Łukasz i Wojtek, wraz z matką idą na letnią wycieczkę w góry, będą szukać źródła potoku. Można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że tym potokiem jest Łopuszanka, spory strumień wypływający z kotła między Turbaczem a Kiczorą i wpadający do Dunajca. Strumień ów płynie bystro i srebrzyście, głębokim korytem, ma liczne dopływy i jest bardzo malowniczy. W opowiadaniu czytamy:

Z boku wąwozu, pełnego zieleni i cienia, wypływał drugi strumień. Co ja mówię? On nie wypływał, on wprost wyskakiwał! Z wesotym szumem i pluskiem spadał po kamieniach porośniętych mchem, dopadał do głównego nurtu i bratał się z nim tak, że znikwały wszelkie różnice¹⁴.

Droga staje się coraz trudniejsza, Wojtek, najmłodszy z chłopców, zaczyna marudzić, brakuje mu sił. W końcu zostaje z matką, a porażkę wynagradza mu spotkanie z chmarą barwnych motyli, tak pięknych, jak bywają tylko na podhalańskich polanach i łąkach. Pozostała dwójka idzie dalej, do źródła:

Droga do źródła – to bardzo trudna droga. Nie każdy ma odwagę, żeby iść drogą w kierunku źródeł. Ale taka droga się opłaca, bo człowiek dociera do tego, co jest czyste¹⁵.

Znów przypominają się słowa *Tryptyku rzymskiego*, że kto chce dojść do źródła, musi iść pod prąd. Taki jest trud dochodzenia do źródła będącego symbolem prawdy, czystości i mądrości. Młodzi wędrownicy zaczynają zauważać ciszę towarzyszącą dochodzeniu do źródła, a potem na polance dostrzegają źródło, po nachyleniu się nad nim widzą własne twarze. „Poznaj samego siebie”, głosi jedno z *Przykazań siedmiu mędrców*, jeden z najstarszych tekstów mądrościowych wyrzuty w świątyni delfickiej, a przypisywany Sokratesowi. Do tej mądrości dochodzą chłopcy jako do zwieńczenia trudnej górskiej wędrówki. Opis dochodzenia do źródła, stopniując emocje, utrzymuje czytelnika w napięciu. Droga jest męcząca, wymaga sił i zręczności, czasami aż indiańskiej, i to porówna-

¹³ JAN PAWEŁ II: *Tryptyk rzymski*. Kraków 2003, s. 285.

¹⁴ Ks. J. TISCHNER: *Rozmowy z dziećmi...*, s. 66.

¹⁵ Ibidem, s. 68.

nie, zapewne wprowadzone celowo, uświadamia, jak emocjonujące przygody można przeżyć w najbliższej, pozornie znanej dobrze przestrzeni. Starszy czytelnik oczywiście zrozumie, że najtrudniejszą wyprawą jest ta w głąb siebie i zobaczenie siebie w prawdzie — tego, i że trzeba wyjść w wysokie góry, by zrozumieć, jak się jest małym.

Kolejna wakacyjna wycieczka prowadzi nad ten sam potok, już bliżej wioski, gdzie jest silniejszy, większy i gdzie stoi nad nim młyn¹⁶. Obrazowość tej opowieści jest niezwykła, czytamy, że *Młyn jakby siedział nad wodą obrośnięty mchem i wierzbą, ociekał strumieniami wody*¹⁷, jest on zanimizowany, bardzo ruchliwy, a woda robi z niego karuzelę, po czym *spada ze śmiechem*, dopiero pod wodą kryje się *niesamowita głębia*, w której *coś piekli się i kłębi*. Duża liczba czasowników oddających ruch sprawia, że w tekście wyczuwa się jakiś niepokój. Narrator zresztą wspomina, że patrzących ogarnia lęk, ale to tylko ludzkie odczucie, ponieważ w przyrodzie panuje spokój, który wynika ze świadomości, że *praca młyna jest pracą radosną*¹⁸. Młyn stoi obok wodospadu i tam młodzi wędrowcy w zachwyceniu oglądają tęczę. Piękną, wielobarwną. I ten fragment tekstu jest niezmiernie kolorowy, bo łąka urzeka bujnością, bogactwem kolorów, a wydaje się, że tęcza spaceruje po łące i barwi cały świat. Starszym tęcza kojarzy się z potopem i Noem, a najmłodszy chłopiec, który od kolegi w przedszkolu usłyszał wersję znaną w folklorze francuskim, ale również wśród Indian z Newady oraz w Południowej Ameryce, boi się, że to potwór, który

*wychodzi na łąki i pola, żeby pić wodę. A pije bardzo łapczywie. Wypija wszystko! Wszyściuteńko! Gdy tęcza zanurzy się w rzece, to wypija nawet ryby. I potem ryby spadają z nieba na pola. Wtedy w kapuście można znaleźć zdechłą rybę. A czasem wypija także dzieci z łąki*¹⁹.

Nie pomagają racjonalne tłumaczenia starszego brata, przeciwko małemu zwraca się cały pejzaż, nawet młyn jest przeciwko niemu. Ale zachowanie Wojtka naprowadza nas na różne wyobrażenia wspólnie oglądanej rzeczywistości. Ponieważ bywają różne młyny: może być młyn modlitewny i diabelski młyn, bo to słowo o bogatym polu semantycznym, a u Tischnera jeszcze „polski młyn”, więc skojarzenia są różnorodne. Bardzo sugestywny opis łączy w sobie wiele odczuć — widzimy barwy,

¹⁶ Młyn opisywany przez ks. J. Tischnera znajduje się obecnie w Parku Etnograficznym w Zubrzyca Górnej, był własnością rodziny Maciorzów z Łopusznej.

¹⁷ Ks. J. TISCHNER: *Rozmowy z dziećmi...*, s. 71.

¹⁸ Ibidem, s. 72.

¹⁹ Ibidem, s. 78.

słyszemy huk wody, czujemy na twarzach dotyk powietrza, a nawet odychamy niezwykłym zapachem:

Od wody powiało chłodem i zdrową wilgocią, a wiatr niósł ledwie widzialną mgłę. Pełna świeżość²⁰.

W tym opowiadaniu jest jakiś bezkres, jakaś zachłanność przestrzeni i pojednanie wszystkich wymiarów świata, a nasze lęki, jak uczy przygoda Wojtka, są z naszego wnętrza i nie wytrzymują konfrontacji z rzeczywistością.

W trzecim tekście wchodzimy do młyna, który we wsi nazywano Apostołem. Już na wstępie uderza tajemniczy nastrój, nie tylko wskutek sugestii samego narratora, ale też dzięki informacji o sowach gnieźdzących się w wieżyczce młyna: *Sowy gnieźdzą się tylko tam, gdzie jest jakaś wielka tajemnica. Sowy są strażniczkami tajemnicy* (s. 77). Sowa bardzo silnie oddziałuje na dziecięcą wyobraźnię i jest często obecna w literaturze dla najmłodszych²¹. Młynarz Prokop opowiada dzieciom historię młyna, który ma już być może 200 lat i cały czas pozostaje w rękach jednej rodziny. Nigdy w tym młynie od ludzi nie brano pieniędzy za usługę, tylko trochę mąki z dokonanego przemiału. Postać starego młynarza cechuje się malowniczością, ma on *wąsy jak dwa wierzbowe wiechcie*, jest jakby zanurzony w mące, mówi więcej oczami niż głosem. Pięknie opowiada o młynie, o jego pracy, o dawnych młynach, z jego opowieści tchnie jakaś magia pracy. Wraz z młynarzem dzieci zaglądają do młyńskiego brzucha, a młyn terkocze: *będzie chleb, będzie chleb*, i dzieci w milczeniu patrzą na młyńską pracę. A potem oglądają jeszcze serce młyna, czyli mechanizm napędzający ruch w młynie, i zadają Prokopowi mnóstwo pytań na temat pracy, a także istoty działania młyna. Tischner przywołuje w ten sposób wielki mit agrarny o chlebie i wprowadza dzieci, często sądzące, że chleb jest „ze sklepu” (a mleko — z kartonu), w sakralny wymiar tego pożywienia.

Autor był zafascynowany młynem i do jego symboliki często nawiązywał. W cyklu opowieści *Boski młyn* pisał:

Człowiek to jest stworzenie, które ma oprócz ciała — ducha. A ten duch w środku człowieka to jakby był taki cudowny młyn. Młyn ze zboża mąkę robi, a człowiek z tego, co widzi, z tego, co czuje, może zrobić cud. Może zrobić dobro. I człowiek to

²⁰ Ibidem, s. 72.

²¹ Por. m.in. Z. KOSSAK: *Kłopoty Kacperka, góreckiego skrzata*. Częstochowa 2008; M. KĘDZIORZYNA: *Czar Wielkiej sowy*. Kraków 1986; E. SZELBURG-ZAREMBINA: *Najmilsi*. Warszawa 2009.

*jest jakby Boski młyn. Zbiera ze świata to, co na tym świecie rośnie, i w duszy swojej przerabia to na dobro, na piękno, na prawdę. Ino człowiek jest takim stworzeniem, że ma tę władzę, żeby w duszy swojej przerobić tę całą materię świata na coś, co jest dobre*²²

— tak jak młyn zwykle ziarno na mąkę, czyli na podstawowy produkt żywnościowy: na chleb. W książce *Polski młyn* autor zastanawiał się nad metaforą młyna i twierdził, że zebrane w niej artykuły i rozważania „są jakimś skromnym owocem młyna”²³ — będzie z nich kiedyś chleb, najważniejsze nasze pożywienie nie tylko dla ciała, ale i ducha.

Bystre dziecięce oczy wypatrują na starej zmurszałej desce nad drzwiami napis *Młyn Apostoła*, a pod nim *Darmo otrzymaliście, dawajcie*. Mądry Marek przypomina sobie, że to słowa z Ewangelii (Mateusz *Wysłanie dwunastu apostołów* 9,26–10); i to jest właśnie tajemnica młyna. A całość pięknie komponuje się z opowieścią starego młynarza.

* * *

Trzeci element naszych rozważań prowadzi również w przestrzeń górską, do Łopusznej, gdzie w Domu Pamięci ks. Józefa Tischnera, w tzw. Tischnerówce, wśród wielu innych pamiątek po autorze *Historii filozofii po góralsku* znajduje się nieopublikowany dotąd maszynopis widowiska dziecięcego *Opowieści o Sobku Chowańcu z Jonkówki*. Pod tytułem widnieje jeszcze informacja „zebrał i zapisał Józef Tischner na użytek Dziecięcego Zespołu Pieśni i Tańca w Łopusznej”. Opowieści jest czternaście, na maszynopisie odcisnął swe piętno czas, bo litery są zatarte, niewyraźne, robi wrażenie kłopskiej kopii, gdzieniegdzie litery są poprawiane piórem. Ów Sobek Chowaniec, o którym ks. Tischner tak często wspominał, a który kojarzy się z ludowym mędrcom, tyleż filozoficznym, co przekornym, był rodzinnie związany z kapłanem. Imię Sebastian nosił jego dziadek ze strony matki Weroniki, pochodzącej z Jurgowa na Spiszu. Według monografisty Wojciecha Bonowicza, modelem bohatera stał się jednak ukochany wuj księdza Tischnera, również Sebastian Chowaniec, brat matki²⁴, też żyjący w Jurgowie na Spiszu. Ten wuj w wieku szkolnym miał wiele przygód i był autorem licznych psot, o których długo opowiadano w rodzinie. W książce Bonowicza czytamy: „Dwudziestokilkuletni Sobek był przywódcą miejscowej »kawalerki«. — W niedzielne popołudnia

²² J. TISCHNER: („I człowiek to jest jakby boski młyn”). W: IDEM: *Boski młyn*. Kraków 1992, s. 17.

²³ J. TISCHNER: *Polski młyn*. Kraków 1991, s. 5.

²⁴ Zob. W. BONOWICZ: *Tischner*. Kraków 2001, s. 322.

— wspomina Andrzej Chowaniec — chłopcy chodzili za nim i czekali, co wymyśli. Sobek umiał elegancko żartować, więc choć śmiechu było dużo, ludzie się na niego nie obrażali. Coś z tego było i w Józku²⁵. Wolno jednak sądzić, że opisywany Sobek łączy w sobie cechy dwóch Sebastianów: dziadka i wujka, ponieważ to właśnie o dziadku ks. Tischner powiedział: „Wychowałem się w tradycji dziadka, który był człowiekiem niezwykłym. Trudno powiedzieć, na czym to polegało, ale był dla mnie ważnym wzorem. Miał w sobie dystans do świata, umiejętność rozumienia ludzi”²⁶. Tischner też przyznaje, że w Jurgowie nauczył się góralskiej mowy i obyczaju²⁷.

W wieku dojrzałym ów Sobek, jak czytamy, był gazdą „grubym, mądrym i prześcipnym”, toteż stał się bohaterem wielu wspomnień i anegdot²⁸ opowiadanych nie tylko w rodzinie, lecz także na całym Podhalu. Był niejako wzorem mędrca, umiejącego się znaleźć w każdej sytuacji, a jego mądrość nie brała się z ksiąg i nauki, ale była wrodzona, choć też wynikała z wnikliwej obserwacji świata i pewnego dystansu do wszystkiego. Sobek miał wrodzoną dobroć i chętnie spieszył z pomocą.

Narrator pyta dorosłych i zaraz im odpowiada:

*Nie widzieliście niga Sobka na polanie? To nic, ale dzieci widziały. Wozne jest to, co dziecko widzi, a nie tyn, co mo już śleptawe ocy. Wozne jest to, co dziecko słysy, a nie tyn, co jest głuchy na syćko*²⁹.

Zawiązawszy taką wspólnotę z dzieckiem, gawędziarz przyjmuje jego punkt widzenia, jednak ma też świadomość niedowierzania ze strony dorosłych, więc przybiera zarazem pozycję obronną, a jego perswazja jest nacechowana dystansem i przekorą. Gała jego narracja rozpina się pomiędzy drwiną, naiwnością a zadumą i zdumieniem. Nie wolno tylko tego, co mówi, traktować wprost, zdroworozsądkowo, bo wtedy można się ośmieszyć, trzeba brać wszystko umownie, z przymrużeniem oka, jak dzieci, gdy chcą dorosłych wyprowadzić w pole. To dziecko, jak już cytowano, lepiej widzi i słyszy wszystko, człowiek dorosły nie widzi tego, co widać, i nie słyszy tego, co słyhać. Dziecko z wyobraźnią nieskażoną zakazami i konwenansami kultury swobodniej traktuje rzeczywistość,

²⁵ Ibidem, s. 27.

²⁶ A. MICHNIK, J. TISCHNER, J. ŻAKOWSKI: *Między Panem a Plebanem...*, s. 14.

²⁷ Ibidem, s. 13.

²⁸ Zob. *Krakowska wystawa Józefa Mamlickiego*. „Na Spiszu” 2007, nr 3.

²⁹ J. TISCHNER: *Opowieści o Sobku Chowańcu z Jonkówek*. W: IDEM: *Historia filozofii po góralsku*. Kraków 2008, s. 1.

która jest dla niego cudowniejsza i w której wszystko może się zdarzyć. Narrator we wprowadzeniu czyni i takie zastrzeżenie:

*I tak to jest, jedni wierzóm – inksi nie wierzóm. Wierzycie, cy nie wierzycie, ale posłuchajcie*³⁰.

To zdanie przypomina wprowadzenie do baśni, w którym narrator, uczyniwszy zastrzeżenie skierowane do wątpiących w prawdziwość jego słów, próbuje sugestywnością opowieści uwiarygodnić własną narrację.

Wojciech Bonowicz słusznie zauważa, że część tekstu była przeróbką popularnych gwarowych dowcipów, ale to nie wyczerpuje problemu, gdyż Tischner dobrze wiedział, jak rozbawić młodego słuchacza, a i samemu aktorowi przysporzyć wielkiej radości. Jego opowieści są bardzo zwarte, dynamiczne i nie ma w nich zbędnych słów. Dialogi żywe, riposty błyskawiczne, całość sugestywna i przykuwająca uwagę od pierwszego zdania.

Takich ludowych filozofów odnajdziemy w kulturze każdego regionu, pełno ich w baśniach czy przypowieściach, czasem wcielają się w postaci pustelników, czasem owczarzy czy kopidołów, na Śląsku – w skarbników; wyróżnia ich upodobanie do samotności oraz dystans, autoironia i filozoficzny stosunek do świata, a także wszechstronne umiejętności i zaradność.

Chowaniec jest jednak kreacją osobną, oryginalną, gdyż w normalnej rzeczywistości, w naszych codziennych zachowaniach dostrzeża to, co niezwykle. Silnie związany ze swoją społecznością, zarazem jakby trzyma się trochę z boku. Bezbłędnie wychwytyje fałsz i nieszczerłość, a dzięki swej wnikliwości i logice omija lekko wszystkie życiowe zasadzki i trudności, potrafi doradzić każdemu, a w razie potrzeby nawet leczy (w sposób bardzo swoisty!) ludzi i zwierzęta.

Tischnerowy Sobek mieszka na Jonkówkach (polana w drodze na Turbacz, dawniej stał tam stary szałas góralski), w Skolu (chyba Chłopskie Skole w drodze na Turbacz), Cyntyrru (polana w Gorcach), podobno bywa też w Ochotnicy, jego jest Kiczora (trzeci co do wysokości szczyt w Gorcach), a nazywa się tak, bo chowa się przed nieznanymi. Narrator jednak twierdzi, że tak naprawdę jest to góral z Łopusznej. Wszystkie punkty topograficzne wymienione w tekście istnieją realnie w górczańskiej i spiskiej przestrzeni, a nawet sięgają jeszcze dalej, ale zawsze jest to Podhale. Jest ich naprawdę sporo: Białka, Czarna Góra, Krępachy, Srokówki, Trybsz, Zarębek. Czasem Sobek wyrusza trochę dalej i wtedy odwiedza Cyrłę, Kasprowy Wierch, Lubomierz, Nowy Targ, Lubań, Waksmund, Krościenko, a do Sobka przyjeżdżają nawet panowie z Krakowa.

³⁰ Ibidem.

Taka lokalizacja miejsca wydarzeń, podobnie jak używana w humoreskach gwara nadająca narracji koloryt lokalny, jest zresztą znamieną dla podhalańskich humoresek³¹ i stanowi jedną z form identyfikacji z „kulturą ojcowizną”³². Sobek mieszka pięknie — narrator urodę tego świata podkreśla wielokrotnie, nawet wymieniając najważniejsze atrybuty tego krajobrazu. Jest to

*Piękny, syroki świat. Lasy i góry, pola i łąki, wody i wsie przy wodzie*³³.

Pogoda bywa w tych stronach piękna, niebo czyste, wiatr lekki, przyjazny — to wszystko daje Sobkowi i jego znajomkom wielką radość:

*Ciesyły go dziki, co w nocy ryły grule na Srokówkach i trza ik było krzykim przeganiać. Ciesyły go pstrągi w potoku, co ik tam było więcej jako kamieni. Ciesyły go jastrzębie, co miały gniazda w Spolónym potoku*³⁴.

Świat Sobkowy jest ogromny, bo to świat gór i swobody, bezkresny i bez ograniczeń cywilizacyjnych. Sobek widzi urodę tej przestrzeni, wzrok unosi w górę, ogarnia cały krajobraz i tym jest bogaty. W prawie każdej z opowieści zaznaczona jest zwięźle, lecz wyraziście owa uroda pejzażu, *widoki przypikne*. Tym też różni się od turystki (*baba jak baba*, s. 2), która nie widzi tej urody świata, tylko chudość krów pasionych przez Sobka. Ta obojętność turystów, zwłaszcza *panicki z Warszawy*, zostaje wielokrotnie podkreślona. Gdy taka *panicka* zobaczy przepaść, poczuje górski wicher, już wpada w panikę i niejako sama prowokuje Sobka do żartów i kpin. Uspokajając zestrachaną paniczkę, przywraca on wszystkiemu właściwe proporcje (*O tym, jak Sobek Chowaniec uspokoił panickie w kolejce*):

*Jedzie Sobek Chowaniec kolejkóm linowóm i widzi, ze tu jedna panicka — pewnie z Warsiawy — strasnie przestrochano. Do okna nie patrzy, ino się trzęsie. A tu widoki przypiykne, a óna nic, ino się trzęsie. A co kwile sarpie rękaw i godo: — O Boże, co by to było, jakby to się urwało...
Sobek nic. Myśli se: „E, baba i baba”.*

³¹ Por. *Coby zgryzote poniechać. (Humoreski podhalańskie)*. Wybór, wstęp i oprac. A. BRZOWSKA-KRAJKA. Kraków 1997, s. 9.

³² Ibidem, s. 8.

³³ J. TISCHNER: *Opowieści o Sobku Chowancu z Jonkówce...*, s. 1–2.

³⁴ Ibidem, s. 8.

A óna:

– O Boże, jakby to się urwało...

Sobek nic. Ale se myśli: „Zje po co ześ tu laźta?”. A óna furt sarpie Sobka za rękow:

– Co by to było, jakby się to urwało...

Sobka to rusyło i spokojnie pado:

– To by to było już trzeci roz w tym tyźniu³⁵.

Znamienne zderzenie swój — obcy staje się niewyczerpanym źródłem sytuacji humorystycznych. *Panicka*, turystka przybyła z *Warsiawy*, budzi w protagoniście poczucie wyższości mentalnej, wywołując kpinę. Sobek odpowiada bardzo logicznie, ale nie określa następstwa sytuacji (przewidywanej przez turystkę), lecz odnosi się do konkretnego liczbowego, czym zapewne wywołuje atak paniki, gdyż następuje „raptowna deformacja konwencjonalnych połączeń logicznych między zjawiskami”³⁶, czego efekt końcowy zyskuje nową konwencję wewnętrzną, a logicznie jest bardzo spójny. To Sobkowi daje poczucie satysfakcji, psychicznego odprężenia, a dla *panicki* ma być nauczką na przyszłość.

Sobek nie lubi szkoły, nauka go nudzi, a że jest niezwykle logiczny, czasem nauczyciel bywa wobec niego bezradny. Gdy pod przymusem ojcowskim Sobek jednak przychodzi do szkoły, ma kłopoty z matematyką, najgorzej jest z mnożeniem. Gdy nie może pojąć, że 2×6 jest 12 i 6×2 też jest 12, a nie 62, zdeterminowany nauczyciel sięga po przykład z natury i wskazuje kota siedzącego na oknie:

– Co to?

– E dy kot.

Tu pan kota obrócił drugom strónom i zaś sie pyto: — A to? Sobuś późroł dokładniej.

– Ej, kotka panie.

I tak wysło na Sobkowe, ze od zadku do przodku i od przodku do zadku to nie to samo³⁷.

Cały dialog pozornie ma wykazać trud nauczyciela borykającego się ze słabym uczniem. Owo *Sobuś* wskazuje przyjazny zamiar pedagoga, który czując już swą bezradność, chce wykorzystać tzw. przykład z natury, z którą uczeń jest, jak się okazuje, lepiej zżyty, zna ją bliżej i dokładniej. Jego odpowiedź jest aktem samoobrony, nie ma w niej złośliwej chęci ośmieszenia nauczyciela, ale jest ukazanie problemu z innego punktu widzenia.

³⁵ Ibidem, s. 4.

³⁶ S. GARCZYŃSKI: *Anatomia komizmu*. Poznań 1989, s. 100.

³⁷ J. TISCHNER: *Opowieści o Sobku Chowańcu z Jonkówiek...*, s. 9.

Zarazem jednak uczeń trochę wywyższa się wobec nauczyciela, pokazuje, że nie jest taki całkiem głupi, jego wiedza też ma pewną wartość. Nie matematyczną, lecz przyrodniczą, wiedzę, która jest bardziej precyzyjna, a którą nauczyciel ignoruje. Stefan Garczyński zauważa, „że żart zaimprovizowany w reakcji na aktualną sytuację bardziej bawi niż obiektywnie lepszy dowcip opowiedziany bez żywego kontekstu”³⁸. I ten kontekst w każdej z opowieści Tischnera stanowi silną stronę gawędziarza. Wprawdzie istnieje taka teoria, że tego typu sytuacja komiczna³⁹ szybko błędnie i nie wywołuje już uśmiechu, niemniej jednak w opisanych okolicznościach tak się nie dzieje, może dlatego, że sytuacje szkolne są swoiście uniwersalne, a każde pokolenie na nowo je aktualizuje. Wszak Sobek, gdy już został dziadkiem, dawał wnukom dobre rady, bo szkoła nic się nie zmieniła, tylko w latach uczniowskich Sobka dzieci uczyły się liczyć na jabłkach, a teraz uczą się liczyć na komputerach. Istota jednak pozostała ta sama.

Opowieści Tischnera, pozornie podobne do innych tego typu zapisów, a zwłaszcza do *Sabałowych bajek*⁴⁰, są jednak inne, i to nie tylko ze względu na współczesne realia. I w nich mocno wybrzmiewa znamienna moralność ludowa, która sprawia, że zachowanie Sobka jest zawsze etycznie usprawiedliwione, ale są bardziej pogłębione filozoficznie — choć pozornie prostsze, jednak bardziej przekorne. Garczyński pisze, że „komizm ma zawsze wymiar etyczny”⁴¹, i tak jest w tym przypadku. Protagonista żartuje z zarozumiałych, ośmiesza zbyt naiwnych, nierozsądnych, ukazuje jasne strony czarnych sytuacji, uczy solidarności i rozjaśnia pogodnym uśmiechem zachmurzone twarze. Nie szydzi z człowieka, tylko z jego niezaradności. Nauki nie przekazuje w formie morału, ale konsekwentnie wyprowadza ją z rozwoju sytuacji i ludzkich zachowań. Każda humoreska jest lekcją dla myślących osób, niezależnie od ich wieku i miejsca zamieszkania. Opowieści Tischnera wyróżniają niezwykła zwięzłość, wyrazistość pointy. Nie ma w nich żadnych wulgaryzmów, żywość dialogów nadaje im niekwestionowany walor sceniczny. Widać, że autor chce młodych widzów przede wszystkim rozbawić. Uczą one zarazem młodych aktorów i widzów szacunku dla dawności, dla własnego obyczaju, dostrzegania piękna otaczającego świata i poważania dla starszych. Wskazują, że człowiek ma przede wszystkim myśleć i bacznie obserwować otoczenie, a znajdzie wyjście z każdej sytuacji. Gwara nie zaciemnia, nie przesłania, jest używana umiejętnie, tłumaczona przez kontekst, a jej bogactwo i oryginalność, czasami wręcz misterność, przydają atrakcyjności tekstom.

³⁸ S. GARCZYŃSKI: *Anatomia komizmu...*, s. 67.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ *Sabałowe bajki*. Wybór i oprac. T. BRZOZOWSKA. Warszawa 1969. Por. też W.A. WÓJCIK: *Sabała*. Zakopane 2010.

⁴¹ S. GARCZYŃSKI: *Anatomia komizmu...*, s. 141.

Humoreski chętnie wystawiali Młodzi Łopuszanie oraz zespół dziecięcy z Rogoźnika⁴², ale wolno sądzić, że powodzeniem mogą się cieszyć wszędzie ze względu na swoją uniwersalność, podobnie jak całe pisarstwo autora *Świata ludzkiej nadziei*. I ta refleksja odnosi się także do owej niewielkiej, choć nośnej aksjologicznie cząstki pisarstwa Józefa Tischnera, które zaadresował do małego i młodego odbiorcy.

⁴² Krystyna Koziołek z Uniwersytetu Śląskiego zapamiętała przedstawienie reżyserowane przez Artura Żmijewskiego, cieszące się wielkim powodzeniem wśród widzów.

Krystyna Heska-Kwaśniewicz

Father Jozef Tischner —
a proposal not only for catechists

S u m m a r y

The text consists of three parts. The first one is devoted to the reading experience of young Jozef Tischner, his fascination with literature, and the consequences that resulted from this in his adulthood. The second part presents the author of *Życie według wartości* (Life according to values) as a priest who implements a new model of the Holy Mass for children. The well-thought-out incorporation of the youngest in the essence of the Eucharist, teaching them how to consciously participate in the mass mystery, the ability to conduct a dialogue — these testify further to his capabilities as a theologian and philosopher. The third part shows Tischner introducing the young reader to the highland landscape and folklore. The whole book concerns the least known form of creative activity of the author of *Filozofia po góralsku* (The Highlander's History of Philosophy) related to the youngest addressee.

Кристина Хеска-Квасъневич

Ксендз Юзеф Тишнер —
предложение не только преподавателей Закона Божия

Р е з ю м е

Текст состоит из трех частей. Первая посвящена читательскому опыту молодого Юзефа Тишнера, его увлечению литературой и последствиям, к которым это привело во взрослой жизни. Во второй части представлен автор *Жизни согласно ценностям* как каплан, осуществляющий новую модель святой мессы для детей. Продуманное введение самых маленьких в сущность евхаристии, обучение их понимающего участия в мистерии службы, умение вести диалог — указывает также на возможности теолога и философа. Третья часть показывает Тишнера, вводящего маленького читателя в горный пейзаж и фольклор жителей Татр. Весь текст касается наименее известной формы активности автора *Философии по-горски*, связанной с самым маленьким адресатом.

Marta Bolińska

Werbalizacja czy (i) wizualizacja, czyli o znaczeniu lektury w świetle nowej podstawy programowej*

Czarne tło oraz pięć kolorowych postaci — fruwająca dziewczynka w pomarańczowej kreacji, turkusowy mężczyzna z zafrasowaną miną, rozbawiona dama w czerwieni, różowy staruszek w okularach, z ręką wyciągniętą jakby w geście zaproszenia, oraz ciemnożółty pies z łatą na lewym oku; w dymku w górnej części dwa nazwiska autorów; pod napisem duży tytuł: *Co Ty mówisz?!*, a pod nim mniejszym drukiem dopisek: *Magia słów, czyli retoryka dla dzieci*. Swoją oprawą kompozycja wpisuje się w kod ikoniczny¹. Wartość wizualna koresponduje z językową. Tak na pierwszy rzut oka wygląda spotkanie z okładką książki Anety Załazińskiej i Michała Rusinka.

W kolekcjonerskim wydaniu Grzegorz Kasdepke, autor, ilustrator i wydawca obszernego tomu *Co to znaczy...*, składającego się z dwóch części: *Co to znaczy... po raz pierwszy* oraz *Powrót Bartusia, czyli Co to znaczy... po raz drugi*, stawiają na kolor zielony jako podkład, na którym widnieje drzewo i huśtający się na gałęzi chłopiec.

* Na podstawie: G. KASDEPKE: *Co to znaczy..., czyli ponad 200 zabawnych historii, które pozwolą zrozumieć znaczenie niektórych powiedzeń*. Łódź 2013; A. ZAŁAZIŃSKA, M. RUSINEK: *Co Ty mówisz?! Magia słów, czyli retoryka dla dzieci*. Łódź 2013. Rozbudowane tytuły obu książek — zwracają uwagę i skłaniają do refleksji. Stąd pytanie, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu, oba utwory mieszczą się lub mogą się mieścić w wymaganiach współczesnej szkoły (podstawy programowej) oraz na jakich etapach edukacyjnych można znaleźć dla nich miejsce.

¹ Por. Z. BAUER: *Retoryka obecności*. W: IDEM: *Dziennikarstwo wobec nowych mediów*. Kraków 2009, s. 101–102.

Czwarta strona okładki obu książek przedstawia (a raczej przybliża i promuje) autorów², czyniąc z nich przewodników-pośredników³.

Co, jak i dla kogo?

Wspomniana wędrówka po świecie retoryki zaopatrzona została w spis treści, we *Wstęp* oraz w 22 rozdziały, których tytuły informują (najpierw w nagłówku wersalikami, potem pismem prostym) o zawartości rozdziałów, m.in.: 1. *KURS FOTOGRAFII, czyli o tym, co to jest przekonywanie*; 3. *ROWER, czyli o tym, jak tata przygotowywał przemówienie*; 8. *PSIA KUPA, czyli o tym, jak czasem samemu trzeba się przekonać*; 10. *ŚLIMAK, czyli o tym, jak słowa mogą fałszować rzeczywistość*; 11. *BABCIA, czyli o tym, jak to jest mówić metaforami*; 14. *MECHANIK, czyli o tym, jak trzeba umieć dobrać styl*; 15. *DZIADEK, czyli o tym, jak odczytywać znaki*; 16. *DENTYSTKA, czyli o tym, jak ważne jest to, co towarzyszy słowom*; 21. *PUSTKA W GŁOWIE, czyli o tym, jak poradzić sobie przy tablicy*; 22. *ŚCIĄGANIE, czyli o tym, kiedy umiejętności retoryczne mogą uratować*.

Przywołany zapis odpowiada podstawowym założeniom retoryki (Waleri Pisarek nazywa je pragnieniami)⁴: żeby ktoś nas zauważył, żeby przeczytał lub wysłuchał, żeby nas zrozumiał, żeby przyznał nam rację, wreszcie, by nas zapamiętał. Badacz stwierdza: „W rzeczywistości jest retoryka raczej sztuką znajdowania przekonującego wyrazu dla tego, co osoba przekonująca za prawdę uważa; jest — moim zdaniem — po prostu sztuką przekonywania za pomocą znaków wyrażających emocje i sądy o rzeczywistości”⁵.

² Aneta Zalaźńska przedstawiona jest jako językoznawca i autorka książek naukowych oraz pracownik Uniwersytetu Jagiellońskiego. O Michale Rusinku napisano, że to człowiek-orkiestra: tłumacz literatury (dziecięcej i tej dla dorosłych) oraz librett i musicali, twórca słuchowisk radiowych i tekstów piosenek. Grzegorza Kasdepkego przybliża się, podając informacje, że jest autorem wielu bestsellerów książkowych, których bohaterowie „zawojowali nie tylko domowe biblioteczki, ale i szkolne podręczniki”, laureatem licznych nagród i wyróżnień, że lubi muzykę, śmiech i leniuchowanie. Oba teksty opublikowało łódzkie Wydawnictwo Literatura.

³ A. BALUCH: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Wrocław 1994. Zob. także EADEM: *Książka jest światem*. Kraków 2005.

⁴ Zob. W. PISAREK: *Podstawy retoryki dziennikarskiej*. W: *Dziennikarstwo i świat mediów*. Red. Z. BAUER i E. CHUDZIŃSKI. Kraków 2000, s. 214–231. Por. także W. PISAREK: *Nowa retoryka dziennikarska*. Kraków 2002; IDEM: *O mediach i języku*. Kraków 2007; IDEM: *Słowa między ludźmi*. Warszawa 2004.

⁵ Zob. W. PISAREK: *Podstawy retoryki...*, s. 214.

We *Wstępie* podpisanym: Aneta i Michał (sugerującym wyraźne skrócenie dystansu między nadawcą i odbiorcą), zbudowanym z sześciu akapitów różnej długości, znajdujemy uwagę, że czytelnik z pewnością zetknął się z retoryką, która może brzmieć „groźnie i warcząco”⁶, ale nikomu nie jest obca; że retoryka to sztuka ładnego i skutecznego posługiwania się językiem; że mamy z nią do czynienia nie tylko wtedy, gdy mówimy, ale też gdy słuchamy lub rozmawiamy. „Skąd się wzięła? Na to pytanie odpowie komiks, który biegnie przez całą książkę”⁷ — czytamy dalej i możemy policzyć, że budują go 22 odcinki z profesorem O'Rety w roli głównej. Autorzy przedstawiają bohatera — przewodnika, oraz inne postaci:

*O retoryce opowie Ci niesforny profesorek, który nie chce usiedzieć w komiksie i wtrąca się do historyjek, które umieściliśmy nad nim. Historyjki są o przygodach Zośki, która, podobnie jak Ty, gada, mówi, przemawia, rozmawia, słucha, podstuchuje i zastanawia się, jak to jest, że czasem udaje się jej z kimś dogadać i przekonać kogoś do swoich racji, a czasem nie*⁸.

Analizując tekst, czy tylko wertując książkę, można zauważyć, że jest to skrócony kurs retoryki, w którego ramach — podobnie jak z Jakubem Lichańskim, choćby w pracach *Co to jest retoryka?*⁹ albo *Retoryka. Od renesansu do współczesności — tradycja i innowacja*¹⁰, czy też z Andrzejem Wiszniewskim¹¹ — odbywamy szybką wędrówkę przez inwencję, dyspozycję, elokucję, memorię, akcję, czyli działy retoryki, tyle że w bardziej narracyjnej formie. Wyrażone jest to, co w wersji „dla dorosłych” podaje Walery Pisarek. Uważa, że ludzie mówią i piszą po to, by „inni wiedzieli to, co zdaniem mówiących i piszących wiedzieć powinni; żeby wyrazić, co się mówiącym i piszącym podoba, a czego nie znoszą; żeby inni myśleli, odczuwali, postępowali i oceniali rzeczywistość tak, jak mówiący i piszący uważają za właściwe; żeby utrzymywać kontakt i czuć więź z innymi ludźmi; żeby wyjaśnić lub skomentować użyte środki językowe, a czasem też nie; żeby wyrazić lub wywołać przeżycia estetyczne”¹².

⁶ A. ZAŁAZIŃSKA, M. RUSINEK: *Wstęp*. W: IDEM: *Co Ty mówisz?!...*, s. 7.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

⁹ Zob. J. LICHAŃSKI: *Co to jest retoryka?*. Kraków 1996.

¹⁰ Por. J. LICHAŃSKI: *Retoryka. Od renesansu do współczesności — tradycja i innowacja*. Warszawa 2000.

¹¹ Zob. A. WISZNIEWSKI: *Jak przekonująco mówić i przemawiać*. Wrocław—Warszawa 1999. Por. także M. KOCHAN: *Pojedynek na słowa. Techniki erystyczne w publicznych sporach*. Kraków 2005.

¹² Zob. W. PISAREK: *Podstawy retoryki...*, s. 216.

Jak to robią?¹³. Otóż posługują się tym, co urozmaicone, powiększone, intensywne, wyjątkowe, powtarzane. Ważny staje się duży tytuł, przyciągający uwagę kolor, barwny podkład, istotne może być inne tło dla tekstu, który chcemy wyeksponować (apla), oraz to, co pogrubione, stałe, podzielone na krótsze odcinki (np. rozdziały, śródtytuły), ponadto barwne ilustracje, ciekawe fotografie¹⁴, szerokość szpalty czy kursywa, która zdynamizuje tekst. Stosuje się ponadto wycięcia, dialogi, wyraziste akapity. Wśród tematów dominują sprawy najbliższe, konkretne, rzeczywiste, konfliktowe, nowe, nieoczekiwane, wesołe, śmieszne, uwypukleniu ulegają cechy zdarzeń, osób, przedmiotów¹⁵. Dokładnie tak, jak u Rusinka i Załazińskiej, ale też u Kasdepkego¹⁶.

W przywołanym tekście (*Co ty mówisz?!...*) uwagę zwracają m.in. barwne nagłówki, falujące linie, które w języku korektorów oznaczają kursywę (w tekście są to turkusowe podkreślenia), dalej — kolorowe zakreslenia (tinta), a także komiks usytuowany na dole prawie każdej strony oraz historyjki, które można czytać albo równoległe z nim, albo po kolei (czyli osobno śledzić komiks, osobno poznawać scenki). Opowiadania wzbogacane są o porady i wskazówki, również pytania i podsumowania. Każdy rozdział domykają *Przypominajki*, natomiast seria pytań pozwala uporządkować i utrwalić wiadomości. W razie kłopotów z odpowiedzią można wrócić do tematu zasadniczego lub poszukać informacji w innych źródłach (np. ćwiczenie umiejętności docierania do informacji, samodzielne poszerzanie wiedzy, pogłębianie zainteresowań)¹⁷.

¹³ Ibidem, s. 217.

¹⁴ Por. P. SZTOMPKA: *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa 2005. Zob. również R. BARTHES: *System mody*. Przeł. M. FAŁSKI. Kraków 2005.

¹⁵ Zob. W. PISAREK: *Podstawy retoryk...*, s. 218–228.

¹⁶ Jerzy Cieślukowski w zbiorze szkiców *Literatura i podkultura dziecięca* podaje właściwości literatury pisanej z myślą o młodym odbiorcy. Wśród wyróżników odnotowuje: styl tekstu, odbiorcę wirtualnego, oprawę graficzną, ludyczność. Zob. J. CIEŚLUKOWSKI: *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław 1975. Zarówno adresat, jak i użycie książki (przez kogo jest czytana), a także — charakterystyczny styl (cechy fabuły, słownictwo, kontrola narratora nad tekstem) oraz wygląd książki (znaczenie szaty graficznej i kompozycji zewnętrznej, w tym koloru czcionki, światła w tekście, rozdziałów itd.) odpowiadają kryteriom, które względem literatury dla dzieci wskazuje Peter Hunt. Oba analizowane teksty wpisują się w nie. Por. P. HUNT: *Criticism, Theory and Children's Literature*. Oxford 1991.

¹⁷ W języku podstawy programowej znajdziemy tu miejsce dla modułu: czytanie/pisanie, samokształcenie i docieranie do informacji, tworzenie wypowiedzi. Wśród 14 przedmiotów, które wymienia się w podstawie (język polski, język obcy nowożytny, muzyka, plastyka, historia i społeczeństwo, przyroda, matematyka, zajęcia komputerowe, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne, wychowanie do życia w rodzinie, etyka, język mniejszości narodowej lub etnicznej, język regionalny — język kaszubski), brakuje na I i II etapie edukacyjnym geografii i biologii, które przywołują autorzy. To pewnie niedo-

Grzegorz Kasdepke w książce *Co to znaczy...* przede wszystkim zachęca i nawiązuje do zabaw ze słowem. Taką nadrzędną idea zdaje się przyświecać opowieściom o Bartusiu. Tytuł (*Co to znaczy...*) i podtytuł (*ponad 200 zabawnych historyjek, które pozwolą zrozumieć znaczenie niektórych powiedzeń*) sporo wyjaśniają, ale nie wszystko precyzują. Trzeba zajrzeć do kolorowego wnętrza, by się przekonać, w czym rzecz. Nadmienimy tylko, że książka jest bogato ilustrowana.

Przedmowa samego autora (i powtórzenie jej fragmentu na czwartej stronie okładki) pozwala odkryć pewną tajemnicę. Okazuje się, że autor — jak pisze — popełnił oszustwo, które — jako winowajca i tropiciel — sam stara się zdemaskować:

Muszę się przyznać do pewnego oszustwa. Dawno, dawno temu mój synek Kacper codziennie zadawał mi pytania w rodzaju: „Co to znaczy mieć fiu-bździu w głowie?” albo „Co to znaczy »skoczyć jak po ognie?«.

Odpowiadałem cierpliwie, bo taka jest rola rodzica — a w mojej głowie rodził się pomysł napisania króciutkich opowiadań. Każde miało tłumaczyć powiedzonka, o które podpytywał Kacper — i każde miało być śmieszne. Żeby dzieci oszukać, żeby myślały, że to są dowcipy, a nie opowiadania. Dlatego chętniej je przeczytają.

Tak, wiem, to nieładnie oszukiwać. A jednak napisałem ponad dwieście udających dowcipy historyjek. I wcale nie jest mi z tego powodu wstyd. Bo dzieci czytają, śmieją się — a że przy okazji poznają znaczenie różnych dziwnych powiedzonek, to... trudno. A raczej — to wspaniale!

Miłej zabawy Wam życzę, Autor¹⁸.

Kasdepke zaczyna od przedstawienia postaci. Tworzy swoisty przewodnik traktujący o bohaterach opowieści. Dokładnie informuje, że *W książce występują*¹⁹ osoby (podaje imię, po czym trafnie, dowcipnie i krótko charakteryzuje postać), wymienia oraz przybliża m.in. Bartka (który jest dzieckiem w „waszym” wieku), mamę, tatę, ciotkę Danusię, wujka Grześka, babcię Jadwigę, dziadka Henia oraz mamy koleżanki z pracy. Następnie przechodzi do konkretów. Niedługie, narracyjne, sytuacyjnie zorientowane formy w zabawny sposób odsłaniają znaczenie (niedosłowne) rozmaitych zwrotów i wyrażeń ułożonych w porządku

patrzenie z ich strony (np. *Śnieżka, czyli o tym, jak nie dać się zbić z pantafyku*. W: A. ZAŁAZIŃSKA, M. RUSINEK: *Co Ty mówisz?!...*, s. 14–16).

¹⁸ G. KASDEPKA: *Co to znaczy...*, s. 3 oraz 4. strona okładki.

¹⁹ Ibidem, s. 6.

alfabetycznym (znanych z życia codziennego). Zaczyna od powiedzenia — *ani na lekarstwo*, a kończy na *zwijaniu żagli*. Wprowadza 211 związków frazeologicznych²⁰. Po drodze przybliża *białe kruki*, *farbowane lisy*, *robienie w konia*, *zapuszczanie żurawia* i inne. W części drugiej podkreśla, że rozmowa z pewnym chłopcem, który powiedział mu z wyrzutem: *Przez pana zacząłem czytać*²¹, a jest tylko jedna książka o Bartusiu, zdopingowała go do opracowania dalszego ciągu historyjek frazeologicznych. Przy okazji wyjaśnia:

*Musiałem obiecać, że napiszę kolejną — i proszę, oto dowód, iż nie rzucam słów na wiatr. „Rzucać słowa na wiatr” — cóż za dziwne wyrażenie, prawda? Ta książka, podobnie jak i poprzednia, tłumaczy znaczenie różnych dziwnych powiedzeń — powiedzeń, które my, dorośli, nazywamy związkami frazeologicznymi*²².

Z propozycji Kasdepkego skorzystało m.in. wydawnictwo MAC Edukacja oraz autorzy podręcznika do nowej podstawy programowej dla klasy II (I etap edukacyjny). Na przykład w module *Zabawy ze słowem* znajduje się opowieść Kasdepkego pt. *Biały kruk*. Pod tekstem widnieją dwa polecenia:

1. Odszukaj i przeczytaj fragment tekstu, w którym dziadek tłumaczy, co to jest „biały kruk”.
2. Przeczytaj wraz z kolegami tekst z podziałem na role²³.

²⁰ Na A wprowadza 1 związek, na B odnotowałam 14 przykładów, i dalej — C — 11, D — 16, F — 1, G — 6, I — 1, J — 3, K — 7, L — 1, Ł — 2, M — 19, N — 5, O — 4, P — 22, R — 11, S — 22, T — 3, U — 6, W — 21, Z — 24, Ż — 4.

²¹ G. KASDEPKE: *Co to znaczy...*, s. 100.

²² Ibidem, s. 100.

²³ D. BAŚCIK-KOLEK, C. CYRAŃSKI, B. PIECHOCIŃSKA, G. ŚLIWA, M. PUGIŃSKA, A. PUSTUŁA, E. MISIOROWSKA: *Podręcznik do edukacji wczesnoszkolnej. Czytam, wypowiadam się*. Klasa 2. Część 10. Kielce 2010, s. 23 (do nowej podstawy programowej). Wydawnictwo Nowa Era skorzystało z innej książki G. Kasdepkego, i tak historia Kuby i Buby (pary bliźniaków) stała się podstawą, by uczyć np. etykiety (dobrego zachowania) w różnych sytuacjach. Zob. M.A. SZYMAŃSKA: *Nowe już w szkole. Podręcznik*. Cz. 1. Warszawa 2012. Por. zamieszczone tam: *Autograf*, s. 16–17; *Czyste ubranie*, s. 58–59 — fragment z G. KASDEPKEGO: *Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci*. Łódź 2004; *Sprzątamy świat!*, s. 30–31; *Stodki prezent*, s. 74–75 — fragmenty: IDEM: *Kuba i Buba, czyli awantura do kwadratu*. Łódź 2004; *Przebierańcy!*, s. 98–99 — fragment: G. KASDEPKE, G. NIEDZIELSKA: *Stodki rok Kuby i Buby*. Łódź 2005. Por. również G. KASDEPKE: *Czytanie cudzych listów* (fragment książki *Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci* — M.B.). W: M. DERLUKIEWICZ: *Słowa na start! Podręcznik do kształcenia literackiego i kulturowego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Warszawa 2014. Zob. także H. i T. ZGÓŁKOWIE: *Językowy savoir-vivre*. Poznań 1993.

To dwie propozycje²⁴. Jakie mogą być inne przydatne strategie pracy z lekturą? W podstawie programowej dla klas I–III nie ma wskazanej pracy ze słownikiem frazeologicznym, ale jest wymieniona praca z innymi źródłami²⁵. Nie oznacza to jednak, że nie można sięgnąć do różnych książek, by sprawdzić, co w nich jest, a czego nie ma. To też nauka i edukacja. Tego rodzaju ćwiczenie oswaja ze źródłem drukowanym, pozwala poznać rozmaite słowniki²⁶, dowiedzieć się, że w ogóle są; oprócz wiedzy dostarcza umiejętności związanych z wyszukiwaniem informacji, doskonaleniem techniki czytania, wspomaga czytanie kierunkowane (*frontloading*)²⁷. Może ponadto stać się pożyteczne przy alternatywnych metodach czytania. A to dopiero początek wyliczanki²⁸.

Podstawa programowa a tekst literacki

Współczesny człowiek odchodzi od myślenia w tradycyjnie pojętym języku i co za tym idzie, przestaje używać go jako podstawowego narzędzia komunikacji, przechodząc na kod ikoniczny²⁹. Korzystając z nowych mediów jako podstawowego źródła wiedzy, traci przekonanie, że myślenie w języku jest podstawą sprawnego komunikowania się ze światem. A przecież w podstawie programowej wciąż mocno zaznaczona jest potrzeba wyeksponowania kompetencji komunikacyjnych, ich znaczenia, i zaakcentowania konieczności rozwijania, zwłaszcza jeśli chodzi o operacje w obrębie tekstu (mówionego i pisanego). Rozumienie wypowiedzi, samodzielne

²⁴ W innych podręcznikach nie znalazłam fragmentów z *Co to znaczy...* Zaznaczam jednak, że nie do wszystkich podręczników udało mi się dotrzeć.

²⁵ Sztuka gromadzenia informacji pojawia się w nowej podstawie programowej dla szkoły podstawowej (klasy IV–VI), w tym z encyklopedii, ze słownika ortograficznego, słownika języka polskiego – małego lub podręcznego, ze słownika wyrazów bliskoznacznych.

²⁶ *Frazeologia. W: ABC... polskiej gramatyki. Leksykon szkolny.* Oprac. J. KWIEK-OŚIOWSKA. Kraków–Warszawa 1992, s. 92.

²⁷ D. BUEHL: *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa.* Przeł. B. PIĄTEK. Kraków 2004; E. NĘCKA: *Psychologia twórczości.* Gdańsk–Sopot 2003.

²⁸ Propozycji może być wiele. Każdy nauczyciel z pewnym doświadczeniem jest w stanie stworzyć własną listę pomysłów. Zob. D. BRAUN: *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi.* Przeł. M. JAŁOWIEG-SAWICKA. Kielce 2009; E. BRUDNIK, A. MOSZYŃSKA, B. OWCZARSKA: *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących.* Kielce 2000; M. SPITZER: *Jak uczy się mózg.* Przeł. A. GUZOWSKA-DĄBROWSKA. Warszawa 2011.

²⁹ Zob. S. WYSŁOUGH: *Literatura i semiotyka.* Warszawa 2001.

docieranie do informacji, ich gromadzenie i selekcjonowanie, przyswajanie komunikatów werbalnych i niewerbalnych, krytyczne ocenianie ich zawartości³⁰, stawianie ucznia w sytuacjach problemowych wymagają refleksji nad znaczeniem słów jako nośników danych i wiedzy³¹.

Zarówno wprowadzenie w świat literatury czy kultury, jak i kształtowanie nawyków czytelniczych wydają się jednakowo ważne. Jeśli traktujemy ucznia jako podmiot oddziaływań, wszelkie aktywności dydaktyczne powinny wspomagać proces jego dojrzewania³².

* * *

Zadałam sobie pytanie, w jakim stopniu temu systemowi wymagań współczesnej szkoły odpowiadają przywołane książki? Przystudiowałam podstawę i doszłam do pewnych konstatacji.

Podstawa programowa stawia najpierw na wymagania ogólne jako skonkretyzowane cele kształcenia. Są jednakowe dla wszystkich przedmiotów humanistycznych i na wszystkich szczeblach kształcenia (wyjątek stanowią: historia i wiedza o społeczeństwie). Pierwszy etap wprowadza dziecko w edukację polonistyczną, której celem jest wspomaganie rozwoju w zakresie wypowiedania się i dbania o kulturę języka, wykształcenie kompetencji społecznych, umiejętności czytania i pisanie oraz wyrażania się w małych formach teatralnych. W ramach języka polskiego dla drugiego etapu edukacyjnego zadania koncentrują się, po pierwsze, na odbiorze wypowiedzi i wykorzystaniu zawartych w nich informacji, po drugie, dotyczą analizy i interpretacji tekstów kultury, po trzecie, skupiają się na umiejętności tworzenia wypowiedzi. Wymagania szczegółowe, w tym treści i umiejętności oraz teksty kultury (rozumiane jako ilustracja merytoryczna wymagań szczegółowych), wespół z zadaniami szkoły (sposoby realizacji) tworzą skondensowany układ-cykl kształcenia, w którego ramach na każdym etapie uwzględnia się przede wszystkim kwestie psychologiczno-pedagogiczne charakterystyczne dla danej fazy emocjonalnego i intelektualnego ucznia rozwoju³³.

³⁰ A. KOŁODZIEJCZYK: *Dziecięca koncepcja fikcji, czyli co jest „na niby” w telewizji*. Kraków 2003.

³¹ W. ANDRUKOWICZ: *Edukacja integralna*. Kraków 2001.

³² A. HAS-TOKARZ: *Czytelnictwo współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania)*. W: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Red. B. MYRDZIK i M. LATOCH-ZIELIŃSKA. Lublin 2006, s. 169–180.

³³ Zob. koncepcje Jeana Piageta i Leona Wygotskiego. Por. także: A.I. BRZEZIŃSKA: *Jak myślimy o rozwoju człowieka?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. BRZEZIŃSKA. Gdańsk 2005, s. 9; H.R. SCHÄFFER: *Psychologia dziecka*. Warszawa 2011, s. 243; A. BIRCH: *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa 2011, s. 81; A.R. REBER: *Słownik psychologii*. Warszawa 2008; R. VASTA,

Jako system zhierarchizowanych segmentów, w ramach odbioru i tworzenia wypowiedzi podstawa skupia cztery moduły: czytanie i słuchanie, mówienie i pisanie, samokształcenie i docieranie do informacji, kształcenie świadomości językowej. Podobnie jest na poziomie analizy i interpretacji tekstu kultury. Chodzi o: wstępne rozpoznanie, etap analizy, fazę interpretacji, wreszcie o wartościowanie jako ważną informację, że odczytywanie tekstów kultury nie może dokonywać się poza kontekstem aksjologii i etyki.

Co do rankingu lektur mam także kilka spostrzeżeń. Wydaje się, że twórcy nowej *Podstawy programowej...*³⁴ na poprawę czytelności specjalnie już nie liczą, choć wciąż wierzą w znaczenie sztuki słowa. Nie ulega wątpliwości, że czytanie przestało być prymarną i jedyną formą docierania do informacji, coraz rzadziej też stanowi przedmiot estetycznych doznań. Podkreślają, że ucząc odbioru tekstów kultury, należy pamiętać również o czynnikach warunkujących świadomość młodego człowieka, w tym o możliwościach recepcyjnych wyznaczanych przez rozwój psychiczny oraz o kontekście kulturowym tworzonym przez sztuki (media) audiowizualne³⁵. Można starać się także uświadamiać i wskazywać wychowankom pragmatyczne oraz intelektualne korzyści³⁶ płynące z doświadczenia lekturowego.

W podstawie umieszczona została lista lektur. Jak wyjaśnia Sławomir Żurek³⁷, pozycje oznaczone gwiazdką muszą pojawić się na lekcjach³⁸. Pozostałe powinny „zaistnieć” na różnych etapach edukacyjnych, niektóre we fragmentach (ich liczba nie jest z góry określona). Nauczyciel jako gospodarz, jak chce Zenon Uryga, na podstawie arcydzieł może zbudować swój kanon³⁹, gdyż nie towarzyszy mu już — jak to określa Anna Janus-Sitarz — przymus lektury⁴⁰. Wśród propozycji znaleźć można klasyków

M.M. HAITH, S. MILLER: *Psychologia dziecka*. Warszawa 1995; J. PIAGET: *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa 1966; IDEM: *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa 1966.

³⁴ Która weszła w życie dla niższych (młodszych) etapów edukacyjnych w 2009/2010, dla wyższych — w 2012/2013; wśród maturzystów i szóstoklasistów efekty jej działania zostaną sprawdzone w 2015 roku.

³⁵ Por. S. WYSŁOUCH: *Literatura a sztuki wizualne*. Warszawa 1994.

³⁶ Zob. *Interpretacja i nadinterpretacja*. Red. S. COLLINI. Kraków 1996. Zob. także J. WINIARSKA: *Operatory metatekstowe w dialogu telewizyjnym*. Kraków 2001; D. GABOR: *Słowa, które pomagają wygrywać*. Poznań 2005.

³⁷ Por. <http://www.stentor.pl/files/aktualnosci/komentarz-prof-zurka-do-nowej-podstawy-programowej.pdf> [data dostępu: 18.10.2014].

³⁸ W liczbie przynajmniej czterech (szkoła podstawowa) i pięciu (gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna).

³⁹ Por. <http://hamlet.edu.pl/shi/varia/?id=polon5> [data dostępu: 29.09.2014].

⁴⁰ A. JANUS-SITARZ: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*. Kraków 2009. Por. także *Szkolne spotkania z literaturą*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2007.

literatury (m.in. Frances H. Burnett, Glive S. Lewis, Kornel Makuszyński, Irena Jurgielewiczowa) i znane utwory⁴¹.

Przy założeniu, że kierując się kryteriami estetycznymi i pragmatycznymi, polonista ma szansę sięgnąć do upodobań i wypowiedzi młodych czytelników, mamy do czynienia z sytuacją, że oto przez świat mniej skomplikowanej lektury czasem da się zaprosić do świata bardziej wymagających pozycji⁴². W podstawie programowej nie ma nazwisk Kasdepkego, Rusinka, Załazińskiej, ale formuła: teksty do wyboru, podana w postaci zapisu „wybór mitów greckich, baśni i legend; wybór koled; wybór pieśni patriotycznych; wybór poezji, w tym utwory dla dzieci i młodzieży; film i widowisko teatralne z repertuaru dziecięcego; wybrane programy telewizyjne”⁴³, otwiera drzwi także dla tzw. młodszych (współczesnych) twórców.

Ku podsumowaniu

Głowiek w dzisiejszym świecie już od najmłodszych lat styka się z szeroko pojętymi tekstami kultury, zwłaszcza z tymi w zapisie elektronicznym i odbiorze audiowizualnym; w nich jest zanurzony, wzrasta i żyje. Moim zdaniem, polonista ma możliwość i obowiązek pokazać uczniowi rzeczywistość językową i świat literatury, wprowadzić w ich podstawy, przy jednoczesnym wyposażeniu go w konkretne narzędzia umożliwiające sprawne poruszanie się w wielokodowym otoczeniu. A nie jest to łatwe.

Teksty kultury w rozumieniu semiotycznym stanowią świadome wytwory ludzkiego intelektu, tworząc całość uporządkowaną według określonych reguł. I nie chodzi tu tylko o utwory literackie, prace plastyczne, przedstawienia teatralne czy filmy, ale też o teksty publicystyczne oraz wszelkie działania artystyczne, które realizują pewien, dający się uchwycić

⁴¹ Por. wykaz tekstów kultury podanych w *Podstawie programowej z komentarzami*. T. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Wersja elektroniczna, s. 32–33. <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf> (data dostępu: 18.10.2014).

⁴² Tekstów wskazanych w podstawie programowej nie należy traktować jak nienaruszalnego kanonu, zwłaszcza tych o charakterze ideologicznym czy politycznym, bo zestaw nie ma takiego wymiaru. Stanowi natomiast spis propozycji, który powinien pomóc nauczycielowi w wyborze lektur najbardziej odpowiadających danemu zespołowi klasowemu, który, zainteresowany konkretnym kodem estetycznym, przyjmie zestaw jako ilustrację treści programowych i pozna arcydzieła kultury.

⁴³ *Teledyskursy. Telewizja w badaniach współczesnych*. Red. R.C. ALLEN. Przeł. E. STAWOWCZYK. Kielce 1998.

cić, wzorzec kulturowy. Nowa podstawa stanowi więc propozycję przejścia z kodu chronologiczno-kulturowego na komunikacyjno-tekstowy. Rzecz bowiem w tym, by młody człowiek naturalnie, swobodnie poruszał się w ramach kilku podstawowych dyscyplin językoznawczych, literaturoznawczych i kulturoznawczych (oczywiście, z zachowaniem interdyscyplinarnej równowagi i bez nadmiernej terminologii)⁴⁴. Sądzę, że książki Kasdepkego czy Rusinka i Załazińskiej zdołają to umożliwić i wpisać się w tę formułę.

Uczeń jako uczestnik procesów komunikacyjnych, jako twórca i odbiorca wypowiedzi, w ostatecznym rozrachunku również świadomy konsument kultury, powinien móc przyswoić, w sposób sfunkcjonalizowany i zintegrowany, wiedzę o języku, o literaturze i kulturze⁴⁵. Przyjęcie świadomej postawy: człowiek — dzieło, może przyczynić się do ukształtowania relacji odbiorcy z tekstem kultury, przygotować do zdobywania informacji z różnych źródeł, które można spożytkować w dalszym życiu, np. zbliżając się do odpowiedzi na najważniejsze, nurtujące człowieka pytania, doznając w trakcie kontaktu (lektury) przeżyć estetycznych i emocjonalnych. Potrzeba jednak promocji czytelnictwa i fachowego czytania tekstów kultury, również przez kształcenie i wspieranie kadry pedagogicznej.

W moim przekonaniu wspomniane teksty, mimo dużego znaczenia warstwy wizualnej, wciąż stawiają przede wszystkim na słowo. Warto o tym pamiętać, sięgając po te i inne potencjalne „lektury”.

Na zakończenie

Z prowadzonych przez m.in. Bożenę Chrzastowską badań odbioru czytelniczego lektur⁴⁶ wynika, że obciążenie ucznia różnymi obowiązkami przekłada się również na zaangażowanie i możliwości czytelnicze. To oznacza, że współczesny uczeń optymalnie przeczyta i przyswoi od 4 do 5 utworów na rok. Chodzi o to, by nie sięgał po tzw. bryki, lecz motywował

⁴⁴ Efekty kształcenia, do których realizacji się dąży, powodują, że polska edukacja czerpie z europejskiego systemu klasyfikacji, który operuje współczesnym językiem wymagań (efekty kształcenia, a nie opis procesu dydaktycznego). Oznacza to m.in., że istotne stają się umiejętności, jakie uczeń powinien zdobyć, oraz treści, które ma opowiadać na zakończenie danego etapu kształcenia.

⁴⁵ Por. A. KŁOSKOWSKA: *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa 2005. Zob. również J. KOZIELECKI: *Transgresja i kultura*. Warszawa 2002.

⁴⁶ Zob. *Wizje i rewizje. O młodzieży i szkole*. „Polonistyka” 2001, nr 2.

się do czytania oryginalnego tekstu. Choć rzeczywistość za jakiś czas (czy już teraz?) może wyglądać jak w *Podstuchańcach* Wisławy Szymborskiej.

W sklepie meblowym:

– *Chyba przy tej półeczce zostaną. Tutaj będzie wazonik i różne tam takie, a tu jakieś dwie, trzy książki.*

– *A gdzie reszta?*

– *Jaka reszta?*⁴⁷.

Mam nadzieję, że wśród tych, które się „zmieszczą” w szkole, będą książki Grzegorza Kasdepkego, Anety Załazińskiej czy Michała Rusinka⁴⁸. Powinny pasować do nowoczesnego wystroju, bo są barwne, masywne, w twardej oprawie. Góż, czy to wystarczy?

⁴⁷ W. SZYMBORSKA: *Podstuchańce*. W: EADEM: *Rymowanki dla dużych dzieci*. Kraków 2003, s. 40.

⁴⁸ Zob. także M. RUSINEK: *Między retoryką a retorycznością*. Kraków 2003; A. ZAŁAZIŃSKA: *Niewerbalna struktura dialogu. W poszukiwaniu polskich wzorców narracyjnych i interakcyjnych zachowań komunikacyjnych*. Kraków 2006; A. ZAŁAZIŃSKA, M. RUSINEK: *Retoryka codzienna. Poradnik nie tylko językowy*. Warszawa 2010.

Marta Bolińska

Verbalization or (and) visualization —
that is the importance of reading in the light of new core curriculum

S u m m a r y

Elaborate titles of two books — Grzegorz Kasdepke's (What does it mean... in other words over 200 funny stories, which will help to understand the meaning of some sayings) and Aneta Załazińska's and Michał Rusinek's (What are you talking about?! The magic of words, or rhetoric for children) — attract reader's attention and prove to be thought provoking. The author of the present text examines whether, or to what extent, two aforementioned books meet or may meet the conditions of modern school (core curriculum), what codes they use, on which levels of education and to what extent these publications could be adopted for school use.

Марта Болинська

Вербализация (и)ли визуализация —
о значении обязательного чтения в зеркале так наз. новой программной основы

Резюме

Усложненные заглавия двух книг — Гжегожа Касдепке: *Что это значит...*, или более 200 веселых историй, которые помогут понять значение некоторых фраз, а также Анеты Залазинской и Михала Русиньки: *Что ты говоришь?!. Магия слов, или риторика для детей*) — обращают внимание и заставляют задуматься. Автор статьи исследует, могут ли находиться эти произведения или уже находятся и каким образом в требованиях современной школы (программной основы), какими кодами они пользуются, а также на каких этапах образования и в каком объеме можно найти для них место в школе.

Paweł Sporek

Gdy trzeba szybko dorastać...
Most do Terabithii Katherine Paterson
w szkole podstawowej

Kanon lektur czy problemów?

Współczesna szkoła potrzebuje dogłębnych zmian. Reformy wymaga myślenie teleologiczne, nieadekwatna do rzeczywistości *Podstawa programowa...*, a przede wszystkim ugruntowana tradycją oświeceniowo-pozytywistyczną wizja szkoły nastawiona na transmisję wiedzy, utrwalanie stałego porządku organizacyjnego w zakresie pojmowania roli nauczyciela i ucznia¹. Zmian potrzebuje także edukacja przedmiotu „język polski”, obciążona obecnymi „od zawsze” w szkole różnymi „przeświadczeniami”, których odbicie znajduje się w dokumentach ministerialnych, w programach i podręcznikach, a także w procesie „żywego nauczania”. Jednym z owych przeświadczeń jest myślenie o kanonie lektur, pozycjach *sine qua non*, wyrażających tęsknotę za transmisją wiedzy i wartości, naiwne przekonanie, że doświadczenia lekturowe dziadków i rodziców będą poruszać serca i umysły nowych pokoleń — ekranowych oraz interaktywnych czytelników². I chociaż oczywiście refleksja nad odświeżeniem myślenia

¹ Dokumentuje to priorytetowe traktowanie w *Podstawie programowej...* efektów kształcenia, a także kształt dokumentu napisanego językiem standardów wymagań instrumentalizujących proces edukacyjny. Por. także: P. KOŁODZIEJ: *Tak zwana „edukacja polonistyczna” według tak zwanej „podstawy programowej”*. „Polonistyka” 2010, nr 2, s. 13–20.

² Por. A. KSIĄŻEK-SZCZEPANIKOWA: *Ekranowy czytelnik — wyzwanie dla polonisty*. Szczecin 1996; P. SPOREK: *Koniec ekranowego czytelnika?*. „Polonistyka” 2010, nr 11, s. 38–42.

o kanonie lektur szkolnych, propozycja zastąpienia go, jak słusznie domaga się Zofia Agnieszka Kłakówna, kanonem problemów uniwersalnych⁵, nie mogą być skuteczne w oderwaniu od holistycznego myślenia o szkole, a zwłaszcza refleksji nad pytaniami o to, czego uczymy i dlaczego, to jednak na świadomym zmian w świecie i uczciwym wobec swych uczniów nauczycielu spoczywa obowiązek poszukiwania do analizy tekstów wartościowych i ważnych z perspektywy szkolnego „tu i teraz”. Stąd moja propozycja lekcyjnej lektury książki Katherine Paterson *Most do Terabithii*. To wartościowa książka, psychologicznie bliska myśleniu uczniów (zwłaszcza klasy VI, także I gimnazjalnej), która umożliwi refleksję nad zagadnieniami przyjaźni, samotności i akceptacji, a także domu i rodziny. Pozwala również na dyskusowanie problemu dojrzewania dziecka oraz wywołuje trudny, a przecież niejednokrotnie nieobcy dzieciom temat śmierci. Jest także utwór Paterson dla czytelników kolejną wyprawą w magiczny świat wyobraźni i jej nieskończonych możliwości kreatywnych, co w świetle prowadzonych badań wydaje się czynnikiem niezwykle istotnym dla motywacji nastoletnich odbiorców⁴. Wartość książki dokumentuje także jej odbiór w świecie oraz zaszczytne miejsce w wyselekcjonowanej kolekcji literatury Gała Polska Czyta Dzieciom. Również dorobek Katherine Paterson oraz odbiór jej dzieł w świecie uzasadnia słuszność takiego wyboru⁵.

Most do Terabithii — zarys fabuły, wartości lektury

Tekst *Most do Terabithii* to opowieść o dwójgu dziecięcych bohaterach. Kluczową postacią jest Jesse Oliver Aarons junior, 10-letni chłopiec

⁵ Por. Z.A. KŁAKÓWNA: *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*. Kraków, s. 109–116.

⁴ Por. D. ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK: *Dziecięce kryteria oceny książki W: Książka dziecięca 1990–2005*. Red. G. LESZCZYŃSKI, D. ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK, M. ZAJĄC. Warszawa 2006, s. 238.

⁵ Urodzona w Chinach (31 października 1932 roku) Katherine Paterson jest znana polskim czytelnikom głównie z wydanego w 1977 roku *Mostu do Terabithii* oraz opublikowanej rok później powieści *Wielka Gilly*. Jest laureatką licznych nagród (m.in. Nagrody Astrid Lindgrén, Medalu Hansa Christiana Andersena, Międzynarodowej Nagrody Literackiej im. Janusza Korczaka). Jej twórczość, ukształtowana na literackich wzorcach, m.in. R. Kiplinga czy A.A. Milnego, jest jednocześnie obrazem jej literackich fascynacji (np. odwołania do *Opowieści z Narnii* Glive’a Staplesa Lewisa czy powieści *Moby Dick* Hermana Melville’a) oraz odbiciem jej osobistych przeżyć i doświadczeń. Por. M. RICH: *New Envoy’s Old Advice for Children*. „New York Times” z 5 stycznia 2010, s. C1; oficjalna strona pisarki: www.terabithia.com/about.html (data dostępu: 3.07.2014).

wychowujący się w wielodzietnej rodzinie w miejscowości Lark Gree, niedaleko Waszyngtonu. To pasjonat biegów lekkoatletycznych i rysowania, chłopiec wrażliwy i bystry, a jednocześnie samotnik, zaniedbany przez zabieganych rodziców, zapracowany na rodzinnym gospodarstwie, skłócony z większością rodzeństwa, odrzucony przez kolegów i koleżanki z klasy, lekceważony przez większość nauczycieli. Drugą najważniejszą postacią jest Leslie Burke, jedynaczka wychowywana w inteligentnej rodzinie, która, po przeprowadzce szukających oderwania od wielkomiejskiego zgiełku rodziców do Lark Creek, pojawia się w świecie małego Jessa. Podobnie jak Jess, odrzucona przez koleżanki z klasy, szuka przyjaźni i marzy o baśniowych światach, o których dowiedziała się z rozmaitych książek. To ona tworzy wyimaginowaną Terabithię po drugiej stronie strumienia, do której można się dostać za pomocą sznura rozciągniętego na potężnym drzewie. Magiczna kraina łączy dzieci, umożliwia im zawiązanie trwałej przyjaźni. U jej wrót czai się jednak śmierć. Pod nieobecność Jessa Leslie ginie w nieszczęśliwym wypadku, próbując na linie przedostać się za strumień. Chłopak musi zderzyć się ze śmiercią najlepszej przyjaciółki. Czas żałoby to jednocześnie moment zbliżenia z rodziną, a także próba odnalezienia sensu dalszego życia.

Lektura książki oraz zarysowana fabuła otwierają przestrzeń projektowania dydaktycznego. Moje doświadczenia z odbiorem szkolnym utworu Paterson dokumentują, że warto zawierzyć dziecięcej intuicji. Uczniowie pytani o to, co zainteresowało ich w powieści, wskażą zapewne różną sytuację rodzinną Jessa i Leslie, zwrócą uwagę na przyjaźń dzieci oraz wyimaginowany świat Terabithii, który będą mogli odnosić do Lewisowskiej Narnii czy Fantazjany z powieści Michaela Ende'a. Poruszającą sprawą zapewne będzie także śmierć Leslie. Ustaleniom problematyki, która stanie się punktem wyjścia dalszych lekcji, musi towarzyszyć jednak rozbudowana metodyczna refleksja nauczyciela.

W jednym z nielicznych opracowań poświęconych powieści Maria Kwiatkowska-Ratajczak, dostrzegająca walory utworu, zauważa związki tekstu z warstwą wierzeniową oraz potrzebą mitotwórstwa⁶. Samotny Jess i stająca na jego drodze przyszła przyjaciółka Leslie odczuwają, jak zauważa Kwiatkowska-Ratajczak, potrzebę wartości najwyższych⁷, które wyrastają w człowieku z głębokich pragnień oraz tęsknot, a u dzieci łączą się ze specyficzną formą myślenia mitycznego⁸. To wyraz nieświadomości indywidualnej będącej emanacją archetypów głęboko ukrytych

⁶ Zob. M. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK: *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*. Poznań 1994, s. 130–133.

⁷ Zob. *ibidem*.

⁸ Zob. A. BALUGH: *Archetypy literatury dziecięcej*. Kraków 1992, s. 17.

w nieświadomości zbiorowej⁹. Nie potrafiąc odnaleźć ich w rzeczywistym świecie, dzieci kreują Terabithię — przeciwieństwo codziennego życia. Taki sposób działania książkowych 10-latków ma swe uzasadnienie, a także odnosi się do myślenia i działania ludzi pierwotnych. Jak zauważa Alicja Baluch, zarówno ludzi pierwotnych, jak i dzieci cechuje słaby rozwój pojęć abstrakcyjnych, toteż zyskują na znaczeniu układy i relacje przestrzenne wpisane w perspektywę mityczną¹⁰. Dlatego stosunki czasowo-przestrzenne w dziecięcej zabawie są wypełnione „zmysłowo postrzeganymi przedmiotami, postaciami i sytuacjami, które w całości tworzą specyficzne związki. Nie są to — dodaje Alicja Baluch — związki oparte na tradycyjnej logice przyczynowo-skutkowej, ale próby wyjaśnienia istoty przedmiotu, polegające na docieraniu do jego genezy. W założeniu opisać przedmiot to opowiedzieć historię jego prątworka”¹¹. Dlatego dzieci dokonują aktu stworzenia wyrastającego z ich pragnień. Sam akt kreacji, językowo stylizowany przez Paterson na frazy biblijne, wywołuje ugruntowane w tradycji symbole i dopełnia sakralizacji przestrzeni.

Archetypiczne myślenie na wzorec jungowski da się także w powieści odczytywać w przestrzeni lasu oraz w dziewczęcej postaci Leslie.

Jest zatem las przestrzenią dziką, nieuporządkowaną, pierwotną, ale i bliską dzieciom, które ze względu na swój wiek i sposób myślenia mogą się integrować z tym, co głęboko wpisane w strukturę archetypu. Przybycie do niego wyzwala w dzieciach nieświadomione archetypy, czyli wbudowane w jednostkę wzorce wartości, uaktywniające się samoistnie w rozmaitych sytuacjach, które Paweł Dziwisz w komentarzu do prac Carla Gustava Junga określa jako „matrycę strukturalizującą doświadczenie, będące mnemicznym osadem wspólnym całej społeczności, powstałym w wyniku kondensacji zbiorowego doświadczenia”¹². Ze względu na obszerną i zróżnicowaną przestrzeń nieświadomości (zarówno indywidualnej, jak i kolektywnej)¹³, mogą się one sytuować w sferze uczuć, myślenia, intuicji i zmysłów¹⁴. Dzięki nieświadomości, która, jak stwierdza sam Jung, nie zawdzięcza swego powstania osobistemu doświadczeniu¹⁵, mogą one

⁹ Por. E. PASCAL: *Psychologia Jungowska*. Przeł. G. SKOCZYŁAS. Poznań 1998, s. 69; K. PAJOR: *Rola archetypu w analitycznej psychologii C.G. Junga*. Poznań 1992, s. 50–51.

¹⁰ Por. A. BALUCH: *Archetypy literatury...*, s. 17.

¹¹ Ibidem.

¹² P. DZIWIŚ: *Funkcje archetypów w micie, literaturze i Tarocie w świetle koncepcji C.G. Junga*. „Forum Myśli Wolnej” 2010, nr 46/47, s. 21.

¹³ Por. K. PAJOR: *Rola archetypów...*, s. 48.

¹⁴ Por. E. PASCAL: *Psychologia Jungowska...*, s. 22.

¹⁵ Por. C.G. JUNG: *Pojęcie nieświadomości zbiorowej*. W: IDEM: *Archetypy i nieświadomość zbiorowa*. Warszawa 2011, s. 53.

mieć charakter ruchomy, dynamiczny, mieć własne życie¹⁶. Stąd możliwe ich realizacje, kiedy ze sfery nieświadomości przechodzą do fazy urzeczywistnienia, gdy wyłaniają się one z głębi duszy¹⁷. Relacje określonego *ego* z archetypem wyzwala energię, tajemnicze obrazy, także twórczość¹⁸. Dlatego mit się urzeczywistnia, jest przeżywany¹⁹. Powołanie do życia Terabithii można by uznać za taką właśnie realizację archetypu — odwołującą się do rytuałów i procedur magicznych oraz ogniskującą się w rozmaitych ugruntowanych w przeszłości postawach²⁰. Dlatego istotne jest przywołanie archetypicznych figur: ogólniejszej — „wiecznego dziecka”, czy bardziej skonkretyzowanych — „wiecznego chłopca” i „wiecznej dziewczyny”.

Ale archetypy rozumiane w duchu jungowskim niosą także z sobą niebezpieczeństwo opętania czy tzw. inflacji²¹. Znaczący psycholog Junga tak referuje to zjawisko: „Człowiek pozbawiony odpowiedniego rodzaju rytuałów inicjacyjnych wprowadza się nieświadomie w sferę symboli, inspiracji i ducha. Stan takiej »autoinicjacji«, wewnętrznej inspiracji pod wpływem symboli Junga nazywa inflacją, czyli rozdęciem *ego*. Inflacyjne *ego*, niczym Ikar w podniebnym locie, doświadcza wyższej rzeczywistości, głęboko zmienia się, poszerza zakres świadomości. Inflacja wprowadza w sferę archetypów; może być też atrakcyjną pułapką i iluzją, z której trudno powrócić do zwykłej, codziennej rzeczywistości”²².

Może to w konsekwencji prowadzić do alienacji, gdy człowiek zrywa z archetypem, lub do utraty własnej autonomii wskutek tzw. owładnięcia przez archetypy²³.

Odbicia tego archetypicznego myślenia Junga łatwo doszukać się w powieści Paterson. Są zatem dzieci — Jess łączący ze swym pierwiastkiem męskim wrażliwość dziewczęcą, Leslie — dziewczyna z rozbijałą męskością, przejmująca rolę przewodnika, odkrywcy, kreatora. Jest pierwotna, nieświadomiona potrzeba sięgania do prastarych źródeł, uniwersalnych prawd i chęć kreacji, czy może bardziej odtwarzania przeszłych znaków w poszukiwaniu jedności ze światem natury, powtarzania tego, co tkwi w nieświadomości kolektywnej, zamknięte w głębokich pokładach ludzkiej jaźni, która doznaje jednostkowego olśnienia. Jest wreszcie, jak w przypadku Jessa, przełamywanie samotności i szukanie siebie w świe-

¹⁶ Por. K. PAJOR: *Rola archetypów...*, s. 46–47.

¹⁷ Por. G. WEHR: *Carl Gustav Jung*. Przeł. J. PROKOPIUK. Wrocław 1998, s. 51–54.

¹⁸ Por. Z.W. DUDEK: *Psychologia integralna Junga*. Warszawa 1995, s. 108.

¹⁹ Por. C.G. JUNG: *Psychologia archetypu dziecka*. W: IDEM: *Archetypy i nieświadomość zbiorowa...*, s. 166.

²⁰ Por. K. PAJOR: *Psychologia Jungowska...*, s. 73.

²¹ Por. G. WEHR: *Carl Gustav Jung...*, s. 56.

²² Z.W. DUDEK: *Psychologia integralna...*, s. 125.

²³ Ibidem, s. 126.

cie archetypów, jest także, jak w sytuacji Leslie, opętanie archetypem, swoiste uzależnienie, które wyzwala bezgraniczną odwagę i każe lekceważyć niebezpieczeństwo, wreszcie doprowadza do ikaryjskiego upadku.

Propozycja metodyczna

Pracę lekcyjną proponuję rozpocząć od swobodnych wypowiedzi na temat lektury. Ta utrwalona już w tradycji dydaktycznej forma może zarówno posłużyć jako element motywujący do pracy z tekstem, jak i stanowić materiał diagnozujący domową lekturę tekstu.

Dom, rodzina, szkoła — lekcyjne rozpoznania

Przed zajęciami, na których zakłada się rozpatrywanie problemów sygnalizowanych przez uczniów, należy zaplanować także zajęcia zorientowane na rozpoznania w obrębie świata przedstawionego. Chodziłoby o wstępne określenie przestrzeni, w jakiej rozgrywa się akcja utworu, a zatem o wyodrębnienie realiów geograficznych (Stany Zjednoczone, Waszyngton i jego okolice), właściwe rozpoznanie na mapie, a także wyodrębnienie Terabithii — miejsca tyleż rzeczywistego, gdyż usytuowanego w lesie w Lark Grek, co i umownego, przekształconego w wyobraźni dzieci. Na zasadzie opozycji można by się pokusić o prezentację obu „światów”, życia, jakie się w nich toczy. Druga lekcja ukierunkowana na rozpoznania w obrębie świata przedstawionego powinna skupiać się na bohaterach utworu porządkowanych według opozycji przestrzennych dom — szkoła. Przestrzeń domu wyznaczałyby rodziny Arronsów i Burke’ów. Rozważania dotyczące lektury powinny być poprzedzone rozmową wstępną poświęconą definiowaniu istoty domu i jego specyfiki. Pomocne okażą się na pewno doświadczenia życiowe uczniów, a także wiedza czerpana z utworów literackich. Na moich lekcjach szóstoklasiści odwoływali się do fragmentu powieści Tove Jansson o planach budowy domu Tatusia Muminka, sięgali pamięcią do domu na Zielonym Wzgórzu Ani Shirley, wywołany został tęskniący za Itaką Odys.

Przywołania kulturowe otwierają możliwość ukierunkowanego powrotu do lektury. Zadaniem uczniów byłoby dopisanie do każdej z przestrzeni domu odpowiednich bohaterów. Takie uporządkowanie dawałoby możliwość scharakteryzowania obu rodzin, ukazania panujących w nich relacji, pokazania różnic. Szczególnie wartościowe powinno być porównanie

ujmujące odmienne modele rodziny (wielodzietna i z jednym dzieckiem), różne metody wychowawcze, wreszcie role, które zostały przydzielone poszczególnym członkom rodzin. Rozpoznanie to należy prowadzić w stronę odpowiedzi na pytanie o to, jakimi dziećmi są Jess i Leslie. Wypisanie i uporządkowanie bohaterów powinno iść w parze z określaniem relacji, jakie z koleżankami i kolegami szkolnymi miał Jess, a jakie Leslie. Warto się przyjrzeć ich odmiennym postawom. Dopelnieniem tej części zajęć powinna być refleksja nad osobami dwóch wyraźnie nakreślonych przez Paterson nauczycielek, wychowawczynią w klasie Jessa, panią Mayer, oraz panią Edmunds, ukochaną nauczycielką muzyki chłopca.

Zaprezentowane przykłady lekcji mogą być z jednej strony potraktowane jako element rozpoznania lektury, z drugiej, jak starałem się to wykazać, formą konfrontowania uczniów z zagadnieniami ogniskującymi się wokół pojęć takich, jak *dom*, *rodzina*, *szkoła*.

W krainie wyobraźni

Na wstępnej lekcji w mojej klasie uczniowie wskazali także wyobraźnię i wyimaginowaną Terabithię jako kwestie, które warto przedyskutować na zajęciach. Zrodził się tym samym pomysł na kolejne lekcje — pogłębiające rozumienie tekstu powieści, otwierające na rozumienie ukazanej w utworze rzeczywistości. Tego typu zajęcia warto zacząć od „dotknięcia” zagadnienia, a jednocześnie wyzwolenia sił twórczych szóstoklasistów. Uczniowie mają zamknąć oczy, pomyśleć o bajkowej, magicznej krainie, w której chcieliby spędzać czas z dala od codziennych spraw i obowiązków. Następnie etap kreacji. Swoją wyobrażoną krainę mają „przenieść na papier”, a więc namalować lub opisać, zgodnie z indywidualnymi preferencjami. Wykonanie tego zadania musi być uzupełnione komentarzami uczniów. Ważna jest konkluzja. Krain niby nie ma, a jednak są — na papierze, w umyśle, w wyobraźni. Można nawet w takiej wyimaginowanej krainie rozpocząć zabawę połączoną z odgrywaniem określonych ról. Jeżeli nauczyciel nie zdecyduje się na to, może poprosić uczniów o przywołanie ich dziecięcych zabaw opartych na utożsamieniu się z różnymi postaciami (królami, rycerzami, policjantami, złodziejami, superbohaterami itd.). Na pewno uczniowie będą mieli sporo doświadczeń do przekazania. Ważne, by zauważyć analogię — tak jak Jess i Leslie powołali do życia Terabithię, tak też każde dziecko może zbudować swoją bajkową krainę. Druga ważna analogia — stworzenie dokonuje się za pomocą myśli, słowa, wyobraźni, ewentualnie gestów, którym przypisuje się znaczenie magiczne.

Narnia, Fantazjana i... Biblia

Lekcja o kreacji światów jest wstępem do przywołania rozmaitych kontekstów — przede wszystkim fragmentów Księgi Rodzaju opisujących dzieło stworzenia lub odpowiadającego mu rozdziału z *Książki nad książkami...* Anny Kamieńskiej²⁴, a także fragmentu *Opowieści z Narnii*, ukazującego stworzenie krainy²⁵, oraz *Niekończącej się historii...* — stworzenia Fantazjany²⁶. Warto najpierw skonfrontować uczniów z tekstami baśniowymi, bliższymi ich doświadczeniu. Gdyby przyjąć to rozwiązanie,

Tabela 1

Porównanie krain

Przestrzeń obserwacji	Narnia	Fantazjana
Rzeczywistość przed aktem stworzenia	przestrzeń dziwnych odgłosów, łomotania i szumu wichrów; bliżej nieokreślona aksamitna ciemność	„pusty świat”, „NIC”; nieprzenikniona ciemność, zimna, płaska materia na kształt ziemi, powietrze suche, chłodne, nieruchome
Obraz stwórcy	lew Aslan, piękne i potężne zwierzę, pan krainy, istota obdarzona nadnaturalnymi własnościami; kreator, dawca życia	Bastian, chłopiec z innego świata, czerpiący moc z siły Dziecięcia Księżyców; nazywający i stwarzający rzeczywistość, inspirowany przez Dziecię Księżyców
Akt kreacji — przebieg, charakterystyka, czynności rytualne	początkiem — wola Aslana wyrażana wielogłosowym śpiewem; wraz z kolejnymi głosami pojawiające się nowe elementy stworzenia: gwiazdy, góry, wzgórze, Słońce, rzeki, wszelakie rośliny, zwierzęta; ostateczne kształtowanie zwierząt przez Aslana — nadanie im duchowości	początkiem wszystkiego — pragnienia Bastiana przyjmujące kształt poszczególnych życzeń; materia początku to ziarenko piasku — w rękę stwórcy żarzące się i migoczące; początek rodzących się roślin; dopełnienie aktu kreacji to nadanie nazwy nowej rzeczywistości — Las Perelin
Dzieło stworzenia — wizerunek świata	ciemności rozświetlane przez gwiazdy i Słońce; góry, zielona dolina; ciepły i przyjazny klimat; bogactwo kolorowych kwiatów na łąkach; rozliczne, uduchowione stworzenia, podziwiające Aslana, cieszące się z jego obecności	piękny, mieniący się kolorami świat cudownych, błyszczących i promieniujących światłem roślin

²⁴ A. KAMIENSKA: *Książka nad książkami. Opowieści biblijne*. Wrocław 2001, s. 9–12.

²⁵ C.S. LEWIS: *Opowieści z Narnii. Siostrzeniec czarodzieja*. Przeł. A. POLKOWSKI. Poznań 1998, s. 114–127.

²⁶ M. ENDE: *Niekończąca się historia od A do Z*. Przeł. S. BŁAUT. Wrocław 2000, s. 211–216.

należałoby ukierunkować odbiór tekstów na omówienie następujących zagadnień: rzeczywistość przed aktem stworzenia; obraz stwórcy; akt kreacji — przebieg, charakterystyka, czynności rytualne; dzieło stworzenia — wizerunek świata. Teksty należy z sobą porównać. Skrótowy zapis obserwacji z poszczególnych tekstów na moich lekcjach można by ująć w następujący sposób (por. tabelę 1.).

Takie zestawienie mogłoby usprawnić dokonywanie w tabeli zorganizowanych porównań, ułatwiłoby także szukanie rozmaitych analogii, odsłaniałoby jednocześnie oryginalność obu tekstów. Można byłoby je potraktować jako punkt wyjścia analizy tekstu ukazującego biblijne dzieło stworzenia. Najlepiej sięgnąć do bliskiej psychologii młodego odbiorcy interpretacji pióra Anny Kamieńskiej (fragmentu *Książki nad książkami*). Po omówieniu fragmentów powieści Michaela Ende'a i Glive'a Staplesa Lewisa judajska opowieść o początkach świata powinna być uczniom znacznie bliższa. Poszukując punktów stykowych między przekazem biblijnym i literackimi baśniami z poprzednich lekcji, warto analizować tekst w podobny sposób jak dwa wcześniejsze. Szczególnie należy pochylić się nad wymową utworu bardzo wyraźnie wyartykułowaną przez pisarkę (agatologiczny charakter dzieła stworzenia). Tym samym powrót do opowieści Ende'a i Lewisa nabiera tym razem jeszcze innego charakteru. Na moich lekcjach uczniowie z łatwością dostrzegali, jak wiele elementów z biblijnego opisu stworzenia dyskretnie skryło się w czytanych przez nich fragmentach baśniowych opowieści. Ta żywa obserwacja intertekstualności to jednocześnie szansa na wejście w myślenie mityczne, pierwotne, a także na otwarcie się na rzeczywistość aksjologiczną oraz agatologiczną.

W magicznej Terabithii

Należy zacząć od samej idei, którą konkretyzuje Leslie:

Potrzebne jest nam jakieś miejsce — powiedziała. — Tylko dla nas dwojga. To by była nasza tajemnica, o której nigdy nie powiedzielibyśmy nikomu (...). To mógłby być nasz tajemniczy kraj — ciągnęła — a ty i ja bylibyśmy jego jedynymi władcami (...). W lesie. Tam nikt by nie przychodził i nam nie przeszkadzał²⁷.

²⁷ K. PATERSON: *Most do Terabithii*. Przeł. A. SKARBIŃSKA. Warszawa 2007, s. 37.

To forma aktywnej imaginacji²⁸, która jest sposobem wyrażenia ukrytego głęboko w nieświadomości archetypu.

Skojarzenie z Narnią rządzoną przez czterech władców, potomków Adama i Ewy, nie jest przypadkowe:

Już wiem – Leslie była coraz bardziej podekscytowana – to będzie druga Narnia, do której można się dostać jedynie za pomocą tej oto zaczarowanej liny²⁹.

Kolejny etap to wybór miejsca, a następnie nadanie nazwy i wyznaczenie obowiązków władcom. I wreszcie moment sakralizacji przestrzeni oraz uznanie dzieła stworzenia:

I tak jak Bóg w Biblii, podziwiali to, co stworzyli, i uznali, że jest dobre³⁰.

Wzmocnienie znaczenia miejsca miało się dokonać dzięki rysunkowi krainy, którego przygotowanie przypadło w udziale Jessowi. Jednak to właśnie fantastyczny charakter miejsca, jego odizolowanie od świata zewnętrznego, także poczucie bezpieczeństwa i wartości, które dawało dzieciom, decydowały o jego znaczeniu. Tam też mogły się realizować bohaterские scenariusze z książek, tam dzieci stawały się kimś innym, niż były w rzeczywistości. W Terabithii następuje zatem „przebudzenie archetypowe”, które umożliwia dotarcie do głębszych wartości oraz odrodzenie osobowości – podniesienie poziomu świadomości i samowystarczalności³¹.

Wszystkie wcześniej zarysowane elementy należy wydobyć na lekcjach. Aby ułatwić szóstoklasistom zadanie, warto podzielić ich na grupy i przydzielić poszczególne zadania. W ramach pracy pod kierunkiem uczniowie mogliby we wskazanych partiach powieści szukać cytatów wydobywających następujące zagadnienia: idea stworzenia, przebieg procesu kreacji, wizerunek władców Terabithii, obraz krainy, Terabithia a codzienność dzieci, wreszcie język codzienny a język obowiązujący w magicznym świecie Jessa i Leslie. Praca zbiorowa mogłaby polegać na prezentowaniu cytatów i komentowaniu ich na forum klasy.

²⁸ Por. D. SHARP: *Leksykon pojęć i idei C.G. Junga*. Przeł. J. PROKOPIUK. Wrocław 1998, s. 24–25, 28–36.

²⁹ K. PATERSON: *Most do Terabithii...*, s. 37.

³⁰ Ibidem.

³¹ Por. Z.W. DUDEK: *Psychologia integralna...*, s. 109–110.

Gdy do raju wkrada się śmierć

Zamknięciem cyklu niech będą lekcje przywołujące najtrudniejszy dla młodych ludzi problem — śmierć bliskiej osoby.

Pracę lekcyjną należy rozpocząć od poszukiwań cytatów, które zapowiadały nadejście czegoś złego, zwiastowały zburzenie świata Terabithii. Warto na początek przywołać fragment rozmyślań Jessa następujący zaraz po tym, gdy 6-letnia May Belle odkrywa tajemnicę krainy:

Czasem zdawało mu się, że jego życie przypomina dmuchawiec — jeden mocniejszy powiew wiatru, jedno takie dmuchnięcie i wszystko się rozleci³².

Przytoczony fragment można tłumaczyć z jednej strony jako reakcję na odkrycie siostry Jessa, z drugiej — jako poczucie kruchości ludzkich zamierzeń, człowieczego bycia.

Drugi istotny na tej lekcji etap pracy powinien dotyczyć rozdziału *Wielkanoc*, który wywołuje problem wiary, stosunku do biblijnej opowieści o życiu i śmierci Jezusa. Także myślenie dzieci o przemijaniu, życiu pozagrobowym, strachu przed potępieniem. Ważne, aby odkryć odmienność postaw Jessa i Leslie. Gałość rozdziału, ożywionych dyskusji dzieci, zamyka dramatyczne pytanie młodszej siostry Jessa kierowane do przyjaciółki brata:

Leslie — nalegała dziewczynka — a co będzie, jak umrzesz? Co się z tobą stanie, jak umrzesz?³³.

Trzecim elementem zapowiadającym nadchodzącą tragedię są zawarte w powieści opisy ulewnie padającego deszczu i wywoływanych nim zmian. Na potrzeby lekcji warto zgromadzić zestawienie odpowiednich cytatów. Tu warto przywołać choćby jeden przykład:

Ziemia była zimna, aż nogi bolały od lodowatego błota. Pobiegli, rozchlapując kałuże i brnąc po błocie (...). Kiedy dotarli nad brzeg rzeki, zatrzymali się. Widok był imponujący. Tak jak w telewizyjnym serialu „Dziesięcioro przykazań”, gdy woda zalała suchą ścieżkę Mojżesza i zatopiła wszystkich Egipcjan, wąskie i suche zazwyczaj koryto było hałaśliwym, rozlewającym się na dwa i pół metra morzem (...). Wygłodniałe wody lizały

³² K. PATERSON: *Most do Terabithii...*, s. 69.

³³ Ibidem, s. 76.

*brzezi, czasem wzbierały gwałtowniej wyżej, jakby rzucając wyzwanie ich ograniczającej roli*³⁴.

Przykładów podobnie wybrzmiewających można by w powieści znaleźć więcej. Warto jednak poszukać i takich, które obrazują strach Jessa przed drogą do Terabithii oraz mityzujące refleksje Leslie. Ostatnie spotkanie dzieci w Terabithii zapada szczególnie w pamięć Jessa i w nocy staje się ostateczną zapowiedzią śmierci dziewczyny:

*Kiedy w środę wieczorem Jess położył się do łóżka, zdawało mu się, że wszystko już będzie w porządku, lecz obudził się w środku nocy i stwierdził z przerażeniem, że wciąż pada. Będzie musiał powiedzieć Leslie, że nie pójdzie do Terabithii (...). Przez resztę nocy nie mógł spać, słuchając tego okropnego deszczu i wiedząc, że niezależnie od poziomu wody w strumieniu, Leslie i tak zechce się przepawić na drugą stronę*³⁵.

Złe przeczucia Jessa się materializują. Gdy chłopiec wraca z wycieczki do Waszyngtonu, czeka go już wieść o śmierci przyjaciółki. Stary sznur się zerwał, Leslie została znaleziona w strumieniu. Na lekcji będzie to czas zarówno namysłu nad przeżywaniem śmierci, jak i swoistego współcierpienia z chłopcem. Będzie także czas na osobiste wypowiedzi uczniów, jeśli ci zechcą się dzielić swymi doświadczeniami z nauczycielem i z kolegami.

Paterson, ukazując zmaganie chłopca ze śmiercią, prowadzi czytelnika w głąb psychiki dziecka — człowieka, który traci swą ukochaną osobę. Ukazuje Jessa na różnych etapach przeżywania śmierci. Na dzień rozpoczyna się jednak trudny początek czegoś nowego. Niezwykłą rolę w życiu Jessa w tym momencie odgrywają rodzice, a zwłaszcza ojciec. On też oddał obawy Jessa o dalsze życie Leslie. Wreszcie dochodzi do ukojenia. Pierwsze wejście do Terabithii po śmierci Leslie staje się dla Jessa ostatecznym pożegnaniem z przyjaciółką — dokonuje on symbolicznego pogrzebu dziewczynki. Odślonięcie Terabithii przed siostrą May Belle, uczynienie z niej królowej (sukcesja) to odbudowanie harmonii świata.

³⁴ Ibidem, s. 79.

³⁵ Ibidem, s. 82.

Alternatywnie

Naturalnie, *Most do Terabithii* można omawiać na lekcjach w szkole podstawowej także w obudowie innych kontekstów. Jego opracowanie można by usytuować po całościowej lekturze *Opowieści z Narnii*. Magiczne myślenie, a także rola wyobraźni uwypuklona w powieści Paterson komponują się również z lirykiem Joanny Kulmowej *Krajdywan*. Moc kreacji wyobraźni eksponuje też wiersz Zbigniewa Herberta *Pudełko zwane wyobraźnią* czy utwór Józefa Ratajczaka *Zakłęcia* — teksty, które pozwalają na uwolnienie aktywności twórczej dzieci, poezjowanie³⁶.

Akcentowanie w trakcie omawiania *Mostu do Terabithii* roli, znaczenia domu, zagadnień związanych z funkcjonowaniem rodziny i z relacjami w niej panującymi otwiera także na różne dydaktyczne możliwości wywoływania kolejnych kontekstów (np. *Ania z Zielonego Wzgórza*). Z kolei obraz przyjaźni zawarty w powieści można by konfrontować z fragmentami z *Matego Księcia*. Uzasadnione byłoby również przywołanie fragmentów powieści Marka Twaina *Przygody Tomka Sawyera* ukazujących relacje między Tomkiem a Huckiem Finnem.

Zarysowany tu ogromny potencjał i wieloznaczność tekstu Katherine Paterson decydują o tym, że może on także być z powodzeniem omawiany na poziomie **szkoły gimnazjalnej**. Wspomniane wcześniej, a wywoływane przez lekturę kręgi problemowe mogłyby wówczas być analizowane w odniesieniu do innej już wrażliwości, emocjonalności, a także dojrzałości dzieci starszych. Wyraźniej mogłyby zostać wyartykułowane znaczenia wynikające z zastosowania wobec tekstu perspektywy archetypicznej, wyrastającej zarówno z mitów i baśni, jak i z poglądów Carla Gustava Junga. Pożądana byłaby także w pomyślanym projekcie dla gimnazjum lektura np. powieści José Maura de Vasconcelosa *Moje drzewko pomarańczowe* czy powieści Ericha Emanuela Schmitta (bądź ich fragmentów), takich jak *Oskar i pani Róża* bądź *Zapasy z życiem*. W każdym z tych utworów młodzi bohaterowie borykają się z problemami przerastającymi ich wiek, zderzają się z trudną, „dorosłą” rzeczywistością, stawieni są wobec śmierci, a jednocześnie w sposób nieświadomy uruchamiają w swym myśleniu przestrzeń archetypów, które realizują w życiu.

³⁶ Por. np. Z.A. KŁAKÓWNA, K. WIATR: *Nowa sztuka pisania. Klasy IV–VI szkoły podstawowej*. Kraków 2006, s. 25–26, 29–32.

Paweł Sporek

When you need to grow quickly...
Bridge to Terabithia Katherine Paterson in primary school

S u m m a r y

The following text arises from the need to pursue new reading matters which might cause positive reading activities. It assumes the necessity to refresh the canon of required reading books, and to adjust it to the new socio-cultural and school reality. That is why, the author of this passage recommends *Bridge to Terabithia* by the American writer Katherine Paterson in elementary school.

This text consists of two basic parts. The first part is of theoretical nature and focuses around the question whether text is worth reading and aims to present it and problems of the text with reference to the writer's life. The second part is of practical nature. Its aim is to show teaching possibilities resulting from *Bridge to Terabithia*. It contains various suggestions how to organize lesson cycles after reading Katherine Paterson's text. According to the author of this article these lesson cycles can be then transformed into broader issues worth discussing in elementary school.

Павел Спорек

Когда надо быстро взрослеть...
Мост в Терабитию Кэтрин Патерсон в шестилетней школе

Р е з ю м е

Т Статья вырастает из потребности поиска новых текстов для чтения, которые могут порождать положительную читательскую активность. Предполагается необходимость новых веяний в каноне обязательного чтения в школе, его приспособления к новой социально-культурной действительности, а следовательно, и школьной. Именно поэтому автор исследования предлагает в шестилетней школе читать *Мост в Терабитию* американской писательницы Кэтрин Патерсон.

Статья состоит из двух основных частей. Первая носит теоретический характер, сосредоточиваясь на вопросе обоснованности чтения текста, а также ставит цель представить содержание и проблематику произведения в соотношении с личностью автора. Вторая часть имеет практический характер. В ее задачу входит показать дидактические возможности, которые открывает книга *Мост в Терабитию*. В ней находятся разные предложения организации циклов уроков, вытекающих из чтения текста Кэтрин Патерсон. Согласно мнению автора статьи, их можно разместить в более широких проблемных областях, которые стоит рассмотреть в шестилетней школе, а также на следующем этапе среднего образования в Польше, в гимназии.

Katarzyna Kotaba

Odbicie rzeczywistości stanu wojennego Z lekcji historii na karty *Władcy Lewawu* Doroty Terakowskiej

Trudne tematy dotyczące np. totalitaryzmu rzadko porusza się w literaturze dla dzieci i młodzieży. W literaturze dla dorosłych są one w ramach świata przedstawionego prezentowane wprost lub pod osłoną alegorii. Jerzy Andrzejewski w powieści *Ciemności kryją ziemię*, pisząc o stalinizmie, uczynił to w sposób alegoryczny, umieszczając akcję powieści w piętnastostowiecznej Hiszpanii w czasach Świętej Inkwizycji. Podobnego zabiegu dokonała Dorota Terakowska, która z kolei pisząc o stanie wojennym dla młodego odbiorcy, przeniosła ów stan do wymyślnego świata Wokarku, w którym władzę sprawują Nienazwany i Pajęczaki. Owa alegoria posłużyła autorce do zobrazowania realiów świata totalitarnego w ujęciu „na opak”.

Alegoryczne odczytanie *Władcy Lewawu* nie jest dla dzieci zadaniem łatwym, lecz wręcz przekraczającym możliwości 13-latką. Możliwe jest ono do zrealizowania jedynie z pomocą pośrednika lektury, który wskaże mu właśnie taki sposób odczytania książki. Zestawienie obrazów alegorycznych z mimetycznymi, zamieszczonymi np. w podręczniku do historii, pokazuje, w jaki sposób naukowy dyskurs (na poziomie ucznia klasy VI) odbija się w literackiej fikcji powieści Terakowskiej. Bez pomocy dorosłego dziecko odczyta *Władcę Lewawu* jako powieść *fantasy*, która przedstawia losy chłopca w nierealnej krainie. A przecież ukazane w książce Terakowskiej obrazy, sylwetki, zdarzenia mają swe odzwierciedlenie w realnej polskiej rzeczywistości lat 80. ubiegłego stulecia. Dlatego alegoria stała się właściwym chwytem zastosowanym w czasach cenzury do opowiedzenia o sprawach trudnych, ale ważnych.

W tekście zatytułowanym *Odbicie rzeczywistości stanu wojennego. Z lekcji historii na karty „Władcy Lewawu” Doroty Terakowskiej* postaram się dokonać paralelnej analizy oraz interpretacji dwu tekstów, w których dominują różne funkcje — mimetyczna i estetyczna. Na tej podstawie udowodnię, że obie są dziecku potrzebne, ale musi ono mieć świadomość, z którą i po co ma do czynienia.

Michał Głowiński w artykule *Świadectwa i style odbioru* zadaje pytanie o to, jakimi środkami badać sposoby odbioru danego tekstu literackiego. Zastanawia się, „jakie materiały należy uwzględnić, by zdać sprawę z metod odbioru, właściwych danej epoce, i — następnie — by ujawnić charakterystyczne dla [tego odbioru — K.K.] style?”¹. Głowiński wyraźnie akcentuje: „Fakt odbioru (...) nie jest historykowi literatury w większości wypadków bezpośrednio dany, tak jak jest mu dane dzieło literackie. Trzeba go dopiero zrekonstruować na podstawie tekstów pewnego rodzaju. Tych mianowicie, które pozwalają się interpretować jako jego świadectwa”².

Głowiński szczególnie uwagę zwraca na style odbioru i na relacje, jakie łączą je z komunikacją literacką. Mówiąc o stylach odbioru, pisze, że „Style owe nie muszą być równoległe do stylów twórczości, obowiązujących w epokach, w których dane dzieła się odbiera, dziedzina lektury jest dużo szersza niż dziedzina twórczości literackiej danego okresu, obejmuje wszystkie dzieła wówczas czytane. Ponadto uwzględnić należy fakt, że nie wszystkie dzieła pisane i publikowane w danej epoce stają się przedmiotem lektury. Zawarte w nich dyrektywy konkretyzacyjne wchodzić mogą w konflikt z normami lektury, regulującymi w owym czasie procesy odbioru, głównie z tej racji, że wyprzedzają przeciętną praktykę lekturową epoki”³.

Głowiński wyróżnia siedem stylów odbioru: styl mityczny, alegoryczny, symboliczny, instrumentalny, mimetyczny, ekspresyjny oraz estetyzujący.

Do realizacji mojego założenia badawczego, czyli pokazania, jak odbija się w tekście rzeczywistość stanu wojennego, posłuży mi metodologia mimetycznego stylu odbioru.

Głowiński zaznacza, że podstawę owego stylu „stanowi przeświadczenie, że pomiędzy przedmiotami i sytuacjami przedstawionymi w utworze literackim a przedmiotami i sytuacjami należącymi do świata realnego zachodzi stosunek podobieństwa, naśladowania, odbicia. (...) tutaj punk-

¹ M. GŁOWIŃSKI: *Świadectwa i style odbioru*. W: IDEM: *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*. Kraków 1977, s. 116.

² Ibidem, s. 117.

³ Ibidem, s. 127.

tem odniesienia jest (...) »rzeczywistość«. Styl mimetyczny sprawia, że w obrębie lektury współczynnikami istotnym staje się prawda⁷⁴.

W podręczniku do historii dla klasy VI *Wczoraj i dziś* Grzegorza Wojciechowskiego znajduje się rozdział poświęcony wprowadzeniu stanu wojennego. W tej krótkiej, bo jednostronicowej, informacji na temat tego, co zdarzyło się 13 grudnia 1981 roku, 13-latek może zwrócić uwagę na tzw. słowa kluczowe, czy też zwroty kluczowe, które określają działania ówczesnych władz, oraz zrozumieć, jak wyglądało w tamtym czasie życie obywateli zniewolonego systemu.

Do wspomnianych już słów kluczowych czy zwrotów kluczowych zaliczyć z pewnością można:

- *zdecydowane działania*;
- *Solidarność*;
- *generał Wojciech Jaruzelski*;
- *wyżsi dowódcy państwowi*;
- *ograniczenie praw i swobód obywatelskich*;
- *zakaz wychodzenia z domu po godzinie 22*;
- *zawieszane prawa obywateli*;
- *walka bez przemocy*;
- *protesty*;
- *ofiary systemu wojennego*;
- *konspiracja*;
- *atmosfera strachu*;
- *wzbudzać lęk*;
- *obywatele*.

Jak zauważa Jolanta Ługowska, „*We Władcy Lewawu* rozwija autorka pomysł kreacji świata będącego lustrzanym odbiciem fragmentu przestrzeni realnej (...) »wszystko jest prawie tak samo«, lecz »rzeczy stoją po przeciwnej stronie«. W powieści Terakowskiej — Wokark to czytany wspak Kraków, Lewaw to Wawel, Ałsiw — Wisła. Podobnie odwrócone są tu imiona własne: Bartek w Wokarku rozpoznany zostaje jako Ketrab, Atram oznacza Martę, Bukaj — Jakuba itd. Tajemniczo brzmiące imię Zdów to — oczywiście — Wódz, złowroga postać panująca na Lewawie⁷⁵. Nie tylko zresztą nazwy miejsc czy nazw własnych nawiązują do realnej rzeczywistości. Na kartach *Władcy Lewawu* czytelnik odkryć może całe spektrum nawiązań do ówczesnej sytuacji politycznej.

We wspomnianym podręczniku do historii czytamy: „Rozwój sytuacji w kraju zmusił rządzących do podjęcia zdecydowanych działań⁷⁶”. O owych

⁷⁴ Ibidem, s. 130.

⁷⁵ J. ŁUGOWSKA: *W Fantazjanie i gdzie indziej*. Wrocław 2006, s. 128.

⁷⁶ G. WOJCIECHOWSKI: *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii i społeczeństwa dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Warszawa 2014, s. 168.

zdecydowanych działaniach możemy przeczytać również w powieści Terakowskiej. Do tychże działań należą bez wątpienia ataki Pajęczaków: (...) *nasze miasto od zachodu do wschodu słońca nękanie jest przez ogromne i groźne Pajęczaki*⁷ — opowiada Bartkowi jeden z Allian tuż po jego przybyciu do Wokarku. Bartek również na własne oczy może doświadczyć widoku atakujących Pajęczaków, przebywając w domu Loraka: (...) *ulice i domy były oblepione Pajęczakami! Stwory pełzały po ścianach, wlażyły na dachy, balkony*⁸.

Tak jak w grudniu 1981 roku podjęto działania mające na celu podporządkowanie obywateli ówczesnemu aparatowi władzy, tak również ataki Pajęczaków miały na celu wywołanie w mieszkańcach strachu i zmuszenia ich do posłuszeństwa.

„W 1981 roku na czele państwa stanął generał Wojciech Jaruzelski”⁹.

Nietrudno w książkowej postaci Nienazwanego, określanego też mianem Zdów, czyli Wódz, doszukać się aluzji do postaci Wojciecha Jaruzelskiego.

*Nienazwany wszystko słyszy i wie o wszystkim, co dzieje się nie tylko w Wokarku, ale także w myślach jego mieszkańców. Niekiedy zdaje mi się, że on czyta w naszych mózgach*¹⁰.

Jedynie Bartek chce i może mu się przeciwstawić:

*To Nienazwany zadbał o to, by wasze charaktery były słabe, i uniemożliwił wam bunt przeciw jego władzy. Ale ja przybyłem z innego miasta i mogę zrobić, co chcę! Nawet zagrać mu na nosie!*¹¹.

„Nienazwany, który po przybyciu do miasta sam siebie mianował Zdowem, staje się w utworze Terakowskiej postacią symboliczną — bezwzględnym autokrata, który sięga po władzę najpierw przy użyciu pochlebstw, później intryg i kłamstw, na końcu zaś — jawnej przemocy i terroru”¹².

„Rządy w Polsce objęli wówczas wyżsi dowódcy wojskowi”¹³ — podaje w podręczniku do historii Wojciechowski. Owymi dowódcami wojskowy-

⁷ D. TERAKOWSKA: *Władca Lewawu*. Kraków 1998, s. 16.

⁸ Ibidem, s. 27.

⁹ G. WOJCIECHOWSKI: *Wczoraj i dziś...*, s. 168.

¹⁰ D. TERAKOWSKA: *Władca Lewawu...*, s. 36.

¹¹ Ibidem, s. 81.

¹² J. ŁUGOWSKA: *W Fantazjanie...*, s. 130.

¹³ G. WOJCIECHOWSKI: *Wczoraj i dziś...*, s. 168.

mi, którzy przejmują władzę w mieście, są we *Władcy Lewawu* Pajęczaki, paraliżujące życie Allian.

Z wysokości dachu Bartek spojrzał na ulice Wokarku – przedstawiały widok niezwykły. Były dosłownie pokryte Pajęczakami. Stwory kłębiły się, pełzały, błyskały wypukłymi oczami. Nie wydawały przy tym żadnego dźwięku, a cichy szelest poruszających się łapsk wydawał się groźniejszy niż huk dział. Sam widok tej niesamowitej masy mógł przypawić o śmierć¹⁴.

Dalej, w podręczniku Wojciechowski pisze: „Prawa i swobody obywatelskie zostały ograniczone. Ponadto zaczął obowiązywać zakaz wychodzenia z domu po godzinie 22”¹⁵.

Terakowska na kartach swojej powieści również pokazała proces ograniczania praw i swobód obywatelskich:

Lewaw to miejsce, na którym nie ma prawa stanąć stopa człowieka! To jego i tylko jego królestwo¹⁶.

Do was od dziś należy dzień od wschodu do zachodu słońca. Do mnie należy noc i kto złamie tę zasadę, ten zginie od ukąszeń mych wiernych Pajęczaków. One będą w moim imieniu pilnować, abyście byli dobrymi poddanymi. Niech drżą nieposłuszni!¹⁷.

„Mimo że w większości wypadków robotnicy prowadzili walkę bez przemocy, oddziały wojska i milicji brutalnie tłumili ich protesty”¹⁸ – pisze dalej Wojciechowski.

Również Allianie potępiali wszelką przemoc. W czasie wizyty Bartka u Rady Mędrców usłyszał on następujące słowa od Dziesiątki:

Miałeś rację, nazywając nas tchórzami. Nie umiemy walczyć, nawet z tymi, którzy nam szkodzą. Brzydzimy się wszelką przemocą. Tacy już jesteśmy. Dlatego Nienazwany i Pajęczaki robią z nami, co chcą¹⁹.

¹⁴ D. TERAKOWSKA: *Władca Lewawu...*, s. 30.

¹⁵ G. WOJCIECHOWSKI: *Wczoraj i dziś...*, s. 168.

¹⁶ D. TERAKOWSKA: *Władca Lewawu...*, s. 48.

¹⁷ Ibidem, s. 61.

¹⁸ G. WOJCIECHOWSKI: *Wczoraj i dziś...*, s. 168.

¹⁹ D. TERAKOWSKA: *Władca Lewawu...*, s. 57.

Za sprzeciwienie się woli Zdowa i jakiegokolwiek wyraz protestu czy buntu wymierzano karę. Tak było w przypadku Noja, który nawoływał pozostałych mieszkańców Wokarku do buntu. Na wieść o tym Nienazwany polecił Pajęczakom zabić go. Podobny przypadek spotkał Bukaję, który sprzeciwił się Nienazwanemu i nie przyniósł do niego swego nowo narodzonego dziecka, mimo iż, zgodnie z wolą Zdowa, obowiązkiem rodziców było zanieśenie niemowlęcia do wrót Lewawu. Bukaj chciał je w ten sposób uchronić przed Zdowem. Niestety, już kolejnego dnia Pajęczaki opanowały jego dom.

W dalszej części rozdziału z podręcznika do historii dowiedzieć się możemy, że „Do ofiar stanu wojennego należy między innymi dziesięciu górników z katowickiej kopalni »Wujek«”²⁰.

O ofiarach ukąszeń przez Pajęczaki czytamy także na kartach powieści Terakowskiej:

*Allian ukąszony przez Pajęczaka zapada w długi sen. (...) Trwa on ponad dwa tygodnie. Potem przychodzi śmierć z wycieńczenia, bo śpiący nic nie je i nie pije*²¹.

„Solidarność była uznawana przez władzę za organizację nielegalną i musiała działać w konspiracji”²² — to dalszy ciąg wykładu na temat stanu wojennego.

We *Władcy Lewawu* do działania w konspiracji powołała Terakowska Radę Mędrców. To zgrupowanie dziesięciu najmądrzejszych mieszkańców Wokarku, bez względu na wiek i płeć. Swoją siedzibę mieli w ratuszu na Rynku. Aby jednak nienazwany nie mógł ich słyszeć, musieli działać w konspiracji. Służyło im do tego tajemnicze pomieszczenie bez okien i drzwi:

*Ściany tej sali były... z soli i chleba. Z grubych, potężnych brył soli i suchych, okrągłych bochnów chleba*²³.

Na wszelki wypadek postanowiliśmy nie zdradzać się z naszymi domysłami i podejrzeniami. Nie mówimy nic nawet członkom naszych rodzin. Przypuszczenie, że Nienazwany ma wśród Allian swych zauszników i szpiegów, jest bardzo prawdopodobne.

²⁰ G. WOJCIEGHOŃSKI: *Wczoraj i dziś...*, s. 168.

²¹ D. TERAKOWSKA: *Władca Lewawu...*, s. 17.

²² G. WOJCIEGHOŃSKI: *Wczoraj i dziś...*, s. 168.

²³ D. TERAKOWSKA: *Władca Lewawu...*, s. 55.

*Wątpię jednak, by donosili mu z miłości. Czynią to wyłącznie ze strachu*²⁴.

„Po ogłoszeniu stanu wojennego w państwie panowała atmosfera strachu”²⁵ — czytamy na kartach podręcznika do historii.

Również we *Władcy Lewawu* nie brakuje scen, w których bohaterowie drżą ze strachu. Przykładem jest choćby Łewap, który musi zanieść swoje nowo narodzone dziecko do Nienazwanego.

*Łewap nie umiał opanować lęku. Nawet pewność, że ojca nowo narodzonego dziecka Pajęczaki nie atakują, nie pomogła mu w zachowaniu spokoju. Dygotał, płakał i trząsał się jak liść, ledwie nadążając za krokami chłopca*²⁶.

Ze strachu ludzie także donosili wzajemnie na siebie do Nienazwanego. Takiego czynu omal nie dopuścił się Łewap — zapytany przez Zdowa, kto buntuje się przeciwko jego władzy, chciał wskazać Loraka. Dopiero szybka reakcja Bartka uchroniła Loraka od kary Nienazwanego, nie pozwalając wypowiedzieć Łewapowi oskarżycielskich słów po adresem sąsiada.

Ofiarami systemu stanu wojennego byli zwykli obywatele. Także ofiarami Nienazwanego byli Allianie, którzy żyli w ciągłym strachu. Bo jak stwierdza Anita Wolanin: „Odwieczny lęk przed Nienazwanym zaszczepiony jest od wieków w świadomości mieszkańców Wokarku”²⁷.

Jolanta Ługowska zauważa, że Allian cechuje „lękliwość, niezdolność do przeciwstawiania się niesprawiedliwości, do buntu, do czynnego oporu wobec zła. Bartka jako przybysza z innego świata zaskakuje ich bierność, poddawanie się bez protestu represjom, swoiste przyzwolenie na cierpienia, jakie na nich spadają, połączone z »organiczną« niezdolnością do zadawania bólu i zabijania, nawet w obronie własnego życia. Mieszkańcy Wokarku odmawiają więc udziału w walce z pajęczakami, do której pragnie ich zachęcić Bartek, godzą się jedynie na niezagrożające ich życiu odstraszenie za pomocą słabego prądu, stosując w praktyce zasadę nieprzeciwstawiania się złu siłą. Opanowani lękiem są jednak zdolni do zdrady, denuncjacji najbliższych sąsiadów, godzą się na upokarzające akty serwilizmu wobec Nienazwanego”²⁸.

²⁴ Ibidem, s. 57.

²⁵ G. WOJCIEGHOŃSKI: *Wczoraj i dziś...*, s. 168.

²⁶ D. TERAKOWSKA: *Władca Lewawu...*, s. 32.

²⁷ A. WOLANIN: *O narastaniu numinosum w powieściach Doroty Terakowskiej*. W: „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis 101: Studia Historicolitteraria XI”. Red. M. BALUCH, M. CHROBAK. Kraków 2011, s. 225.

²⁸ J. ŁUGOWSKA: *W Fantazjanie...*, s. 131.

Grzegorz Wojciechowski podaje, że „Stan wojenny został zniesiony w 1983 roku”²⁹.

Również tyrania we *Władcy Lewawu* zostaje obalona. Bartek po raz pierwszy rozprawił się z Pajęczakami, ogradzając Wokark murem z siatki podłączonym w słaby prąd, i drugi raz, kiedy wyruszył na spotkanie z Nienazwanym. Wówczas Pajęczaki go zaatakowały, ale przegrały walkę z dzielnym 13-latką, po czym opuściły miasto. Jakież było zdziwienie Bartka, który spodziewał się w osobie Nienazwanego ujrzeć potężnego mężczyznę:

*I nagle stanął osłupiały. Na tronie siedział mały, zasuszony staruszek, niewiele większy od przeciętnego Alliana*³⁰.

Bartek oskarża go o całe zło i krzywdy wyrządzone Allianom:

*Pajęczaki świetnie robiły to, czego od nich oczekiwałeś. (...) To ty jesteś katem Wokarku. I tylko ty poniesiesz za to odpowiedzialność*³¹.

Nienazwany opuszcza Wokark, a Allianie uczą się wolności. Lecz „Dar wolności — uznany za wartość najwyższą i dobro bezwzględne — nie jest (...) dany raz na zawsze, społeczność ludzi wolnych nigdy nie może poczuć się wystarczająco zabezpieczona przed uzurpatorami i szaleńcami gotowymi użyć władzy przeciwko swym obywatelom”³².

A zatem dokonane zestawienie obrazów alegorycznych z obrazami mimetycznymi pokazuje, że *Władcę Lewawu* Doroty Terakowskiej można czytać w kontekście historycznym. Skonfrontowanie literackiej fikcji powieści z naukowym stylem podręcznika do historii dowodzi, że zarówno funkcja estetyczna, jak i mimetyczna jest młodemu czytelnikowi potrzebna. Ważne, aby dorosły pośrednik lektury uświadomił mu taką możliwość odczytania książki. Zapewne 13-letnie dziecko będzie miało problem z takim właśnie odczytaniem *Władcy Lewawu* Terakowskiej, dlatego ważna jest tu rola dorosłego w funkcji pośrednika lektury, który uświadomi młodemu czytelnikowi właściwy odbiór książki.

Jak zauważa Alicja Baluch, „Kiedy dziecko dorasta i czyta coraz sprawniej, rezygnuje z pomocy pośrednika lektury. Była nim najczęściej osoba dorosła, która dotąd wybierała mu książki do czytania (często

²⁹ G. WOJCIECHOWSKI: *Wczoraj i dziś...*, s. 168.

³⁰ D. TERAKOWSKA: *Władca Lewawu...*, s. 95–96.

³¹ Ibidem, s. 101.

³² J. ŁUGOWSKA: *W Fantazjanie...*, s. 134.

według własnego gustu), czytała je głośno i tłumaczyła to, co uważała za konieczne do wyjaśnienia.

W wieku około dziesięciu, dwunastu lat dziecko potrafi i chce samodzielnie korzystać ze sztuki słowa. Na tym etapie kontaktu z lekturą może już dokonywać własnych wyborów książek, zwłaszcza tych, które zaspokajają jego potrzeby emocjonalne i estetyczne. Doznania uczuciowe są bowiem mocnym motywem sięgania po lekturę, zwłaszcza tę, w której objawiają się »zakazane« uczucia: strach, gniew, zazdrość, pragnienie zemsty. Wtedy utwory te pełnią funkcję kompensacyjną, łagodzą napięcia³³.

Jednak nawet pomimo dużej samodzielności czytelniczej dziecka nadal ważna pozostaje postać dorosłego, czy to w osobie rodziców, czy nauczyciela języka polskiego, którzy objaśniają ukryty sens i znaczenie powieści.

Trzynastolatek może czytać *Władcę Lewawu* także w konwencji baśniowej bez nośnika historycznego. Wówczas będzie to dla niego wspaniała baśniowa opowieść o przygodach 13-letniego Bartka — Ketraba, który niczym Alicja w Krainie Gzarów przekracza pewną granicę, aby wypełnić swoją misję, do której pełnienia zupełnie nieświadomie zostaje powołany.

Chciałabym jeszcze zwrócić uwagę na kwestię języka. Widoczna jest bowiem różnica w przedstawieniu wydarzeń pomiędzy podręcznikiem do historii a powieścią. Język podręcznika możemy zaliczyć do stylu naukowego, którego cechami są:

- „— jednoznaczność, ścisłość i precyzja informacji;
- obiektywne przedstawianie zjawisk i problemów, w związku z tym najczęściej używane są formy bezosobowe lub formy liczby mnogiej;
- unikanie elementów oceniających i wartościujących³⁴.

Język podręcznika rzetelnie podaje informacje o wydarzeniach. Zdania krótkie i treściwe są nośnikami konkretnej informacji, czego przykładem jest następujący cytat: „Władze wstrzymywały wydawanie wielu gazet i czasopism, a także zabroniły organizowania strajków. Zawieszono też działalność organizacji niezależnych od państwa, w tym Solidarności. Najważniejszych działaczy opozycji internowano³⁵.”

W opozycji do podręcznika stoi powieść Terakowskiej *Władca Lewawu*, napisana językiem literackim. Na tę kwestię zwraca również uwagę Jolanta Ługowska, która pisze: „[...] Terakowska [...] posłużyła się — w sposób trafny i przekonujący — językiem literatury, unikając deklaratywności, a także swoistych chwytów perswazyjnych przywodzących na myśl styl

³³ A. BALUCH: *Książka jest światem*. Kraków 2005, s. 65.

³⁴ *Leksykon nauki o języku*. Red. D. PODLAWSKA, I. PŁÓCIENNIK. Bielsko-Biała 2002, s. 184.

³⁵ G. WOJCIEGHOŃSKI: *Wczoraj i dziś...*, s. 168.

publicystyczny³⁶. Ługowska dodaje, że w sposób szczególny ów styl literacki Terakowskiej uwidacznia się w opisie Allian:

Kobiety przypominały wiotkie, złotowłose księżniczki z ilustrowanych baśni, w powiewnych, pastelowych sukniach mieniących się wszystkimi kolorami tęczy. Były śliczne. Tak śliczne, że aż nieprawdziwe. Szczególne wrażenie robiły ich wielkie błękitne oczy. Ale były to oczy lalek; pięknych, kosztownych lalek, jakie niekiedy zdarza się oglądać na wystawach sklepów z zagranicznymi towarami³⁷.

„D. Terakowska (1938–2004) w baśni *Władca Lewawu* na tle przygód 13-letniego Bartka zwróciła uwagę na ideologię władzy totalitarnej, sprawowanej przez niewidocznego tyrana. Książka ta, adresowana do starszych dzieci i młodzieży, porusza problem wolności narodów i jednostki oraz poszukiwania tożsamości. Pełna polskiej symboliki i nawiązująca do sytuacji opresji totalitarnej, w nowym społeczeństwie stała się również jednym ze sposobów wypowiedzania się na temat systemu społeczno-politycznego Polski drugiej połowy XX wieku³⁸.

Terakowska w ciekawy, zarówno dla młodego czytelnika, jak i dorosłego, sposób mówi o bardzo dla Polaków istotnym wydarzeniu, jakim było wprowadzenie stanu wojennego. Odważnie formułuje swe poglądy, potępiając komunizm i pokazując, że wobec zła nie można pozostać biernym i obojętnym.

³⁶ J. ŁUGOWSKA: *W Fantazjanie...*, s. 130.

³⁷ D. TERAKOWSKA: *Władca Lewawu...*, s. 13.

³⁸ T. BOŁANOWSKA: *Trudni bohaterowie, trudne powroty, trudne wybory. Kilka uwag o fantastyce socjologicznej*. W: *Literatura i kultura popularna*. Red. T. ŻABSKI. Wrocław 2006, s. 90–91.

Katarzyna Kotaba

The reflection of martial law reality
From history lesson to *The Lord of Lewaw* novel
by Dorota Terakowska

S u m m a r y

Assumption of the research in this article was to show how the reality of martial law penetrates from history textbook to *The Lord of Lewaw* novel by Dorota Terakowska. To illustrate totalitarian reality Terakowska used the allegory and took young readers to an imaginary world of Wokark, twin similar to Krakow. Making of parallel analysis and

interpretation of the novel and the unit of history textbook devoted to the introduction of martial law in Poland, as well as using aesthetic and mimetic features, I realized my research project, so presented Terakowska novel in the historical context. However, the child without the reading's intercessor will not read *The Lord of Lewaw* as a story of totalitarian mastery and subjugation of the ordinary people. Without substantive background *The Lord of Lewaw* will be for them just a fantasy story about the adventures of a boy in an unreal land. Therefore, it is very important for children to have the adult reading's intercessor, who indicates the young reader to the historical context of novel. The difference between the language of the textbook and the novel is also important. Textbook's language is scientific, but novel's language is literary. Terakowska could not write outright about the contemporaneous government, so she used allegory to show the totalitarian world in terms of awry.

Катажина Котаба

Отражение действительности военного положения
Из урока истории на карты *Властелина Левава* Дороты Тераковской

Р е з ю м е

В настоящей статье показано, каким образом действительность военного положения отражается в картах учебника по истории на карты повести *Властелин Левава* Дороты Тераковской. Для того, чтобы приблизить юному читателю реалии тоталитарной действительности, Тераковская воспользовалась аллегорией и забрала его в вымышленный мир Вокарка, как две капли воды похожего на Краков. Совершая параллельно анализ и интерпретацию повести, а также главы из учебника по истории, посвященного введению в Польшу военного положения, автор статьи с опорой на эстетическую и миметическую функции реализует цель исследования, т.е. показывает прочтение повести Тераковской в историческом контексте. Однако ребенок без посредника текста не прочтет *Властелина Левава* как повести о тоталитарной власти и порабощении людей. Без соответствующей подготовки это будет для него повесть фэнтези о приключениях мальчика в несуществующей стране. Именно поэтому так важен взрослый посредник текста, который укажет юному читателю на исторический контекст повести. Кроме того, обращается внимание на вопрос разницы языка между учебником по истории и книгой Тераковской. Язык учебника научный, а повести — художественный. Тераковская, работая над *Властелином Левава*, не могла говорить во времена цензуры о тогдашнем аппарате власти прямо. В связи с этим она описала тоталитарный мир с помощью аллегорических средств, в аспекте „наоборот”.

Agnieszka Sochal

Segregacja rasowa, deportacja, Holocaust, *Anschluss* jako tematy literatury dla dzieci i młodzieży

Wstęp

We wtorek 18 listopada 2014 roku jedną z wielu informacji prasowych tego dnia było żądanie ministra spraw zagranicznych Japonii wzywające rząd Stanów Zjednoczonych do usunięcia z amerykańskich podręczników do historii informacji o zbrodniach Japonii w czasie II wojny światowej popełnianych na cywilach, przede wszystkim kobietach, w Azji Południowo-Wschodniej. A przekazywane w tych podręcznikach treści oddają tylko i wyłącznie aktualny stan badań, nie dokonując interpretacji zdarzeń. Żądanie to wzbudziło dyskusję dotyczącą fałszowania i zakłamywania historii¹. Nie jest nowością, że ten, kto decyduje o treści podręczników szkolnych, ma władzę — to on rozstrzyga o wyborze faktów, które odbiorcy poznają. Dzieci i młodzież dowiedzą się o wydarzeniach z narzuconej im w ten sposób perspektywy.

Każde dziecko wzrasta z opowieściami — dziadków, rodziców, kuzynów, rodzeństwa, przyjaciół, znajomych. Otoczone jest historiami rodzinnymi, ale z biegiem czasu także tymi dotyczącymi tożsamości narodowej czy religijnej. Historia jest zatem wszędzie. A mimo to, podejmując się roli gawędziarza, zadajemy sobie czasem pytania: O czym można mówić dzieciom, co pominąć?. Czy wybór prawd do przekazania jest moralny? Czy

¹ <http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/asien/geschichtsklitterung-japan-verlangt-korrektur-amerikanischer-lehrbuecher-13272998.html> (data dostępu: 18.11.2014).

mamy do tego prawo? Jako rodzice, wychowawcy czy też opiekunowie chronimy dzieci przed pewnymi treściami i dokonujemy selekcji, kierując się pragnieniem ochrony dzieci przed okrucieństwem świata. Literatura dla dzieci i młodzieży ma czasem przed sobą trudne zadanie — przedstawienie niewygodnych, tragicznych, smutnych prawd.

Artykuł ma na celu ukazanie tematów, które nie są oczywiste w literaturze dla najmłodszych odbiorców. Skoncentruję się przy tym na trzech książkach, które podejmują tematy określone w tytule. Są to: *Der Bus von Rosa Parks* i *Abseits...* — obie autorstwa Fabrizia Silei — oraz *Lienekes Hefte* autorstwa Jacoba van der Hoedena i Angès Desarthe.

W wydanej w 2002 roku książce francuskiego pisarza Érica-Emmanuela Schmitta *Oskar i Pani Róża* zostało przełamane tabu opisywania śmierci dziecka na chorobę nowotworową. Zainteresowanie pisarzy tematyką, która jeszcze nie tak dawno wydawała się przemilczana w literaturze dla dzieci, stale rośnie. Teraz książki o kupie czy różnicach w budowie ciała dziewczynek i chłopców nie są czymś szokującym.

Historia może być dla dzieci wielką przygodą, ale przecież jest kilka tematów, które ciężko wytłumaczyć małoletniemu odbiorcy. Wydawnictwo Verlagshaus Jacoby Stuart podjęło się takiego zadania. Ich publikacje dla najmłodszych mają na celu zapoznanie dzieci z otaczającym je światem, nawet jeżeli oznacza to ukazanie koszmaru historycznych wydarzeń.

Tematy dla dzieci — jak mądrze wybierać i czy w ogóle wybierać?

Wydawnictwo Verlagshaus Jacoby Stuart zdaje się mieć nosa do trudnych wyborów. A przy tym w sposób jasny i czytelny przekazuje młodym czytelnikom niełatwe prawdy. Wydawnictwo to powstało stosunkowo niedawno. Zostało założone w marcu 2008 roku przez małżeństwo Edmunda Jacoby’ego i Nicolę Stuart. W siedzibie wydawnictwa w berlińskim Prenzlauer Berg pracuje zaangażowany zespół, który w tym krótkim czasie wydał już ponad 200 tytułów. Misją wydawnictwa jest publikowanie książek wartościowych: innowacyjnych książek kucharskich, ciekawych powieści, mądrych książek popularnonaukowych czy też spełniających najwyższe standardy książek z obrazkami. Już pierwsza wydana w tej oficynie książka okazała się sukcesem. *Leute von Blexbolex*, bo o niej tu mowa, była nominowana do Deutscher Jugendliteraturpreis² w roku 2009,

² Niemiecka nagroda dla książki młodzieżowej.

a przez fundację Stiftung Buchkunst wyróżniona została jako najpiękniejsza książka świata. Wydawnictwo współpracuje z artystami z Niemiec i uznanymi zagranicznymi twórcami książek dla dzieci i młodzieży, edytorami oraz ilustratorami. Książki wydawnictwa regularnie nominowane są do licznych nagród. Program wydawnictwa jest zatem niezwykle różnorodny, ale jedno łączy wszystkie te publikacje: jest to połączenie pięknej oprawy z mądrą treścią. Lektura tych książek to przyjemność zarówno dla rozumu, jak i dla zmysłów. Wszak hasłem wydawnictwa są słowa: „Witamy w świecie pięknych książek!”³.

W literaturze dla dzieci i młodzieży trudno wykluczyć zamysł dydaktyczny. Zawsze będzie on obecny, choć niektórzy badacze ogłaszają odejście od takiego modelu⁴. Wspomniany zamysł dydaktyczny można ukazać na różne sposoby. Szczególnie istotne wydaje się przy tym połączenie treści z odpowiednią ilustracją. Przykładem może tu być książka Marii Enrici Agostinelli i Elisabeth Borchers *Ich weiß etwas, was du nicht weißt*⁵ z roku 1969, w której autorki opisują i rysują różne postaci. Prezentują one m.in. pana Ivona, który *en face* wydaje się dobroniosnym człowiekiem, kiedy jednak zobaczymy obrazek przedstawiający tego jego-nością z tyłu, zobaczymy, że za plecami ukrywa pałkę do bicia. Podmiot liryczny zachęca dzieci, aby na pierwszy rzut oka nie wierzyły obcy, lecz kazały się im odwrócić, co pozwoli poznać zamiary spotykanych osób⁶. Nawet proste historie obrazkowe z niewielką liczbą zdań ukazują dzieciom wiele życiowych prawd.

Istotna w przekazywaniu historii wydaje się postać narratora. Ci, którzy czytają dzieciom, wiedzą, że dziecko pyta o *głos*, o to, kto opowiada historię. Ten *głos* jest dla dziecka ważny, a w narratologii stanowi podstawowe pojęcie⁷. Perspektywa, z jakiej narrator opisuje i komentuje fakty, decyduje o tym, jak czytelnik przyjmie i zrozumie tekst: „Każda książka dla dzieci i młodzieży zawiera informacje, które kształtują światopogląd młodego czytelnika. Ponieważ poglądy polityczne są sumą różnorodnych doświadczeń, oznacza to, że w przedstawionych wydarzeniach, które w jakikolwiek sposób przedstawiają życie ludzi, zawarta jest świadoma lub zawałowana ocena, która kształtuje poglądy polityczne i wzory za-

³ Por. informacje o wydawnictwie na stronie internetowej przygotowane przez Hansa TEN DOORNKAATA: <http://www.jacobystuart.de/verlag/> (data dostępu: 10.01.2015).

⁴ Pisze o tym m.in. Carsten Gansel w opracowaniu poświęconym literaturze dla dzieci i młodzieży. C. GANSEL: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin 2010, s. 12.

⁵ Pol. *Wiem coś, czego nie wiesz*.

⁶ Por. G. WEINKAUFF, G. VON GLASENAPP: *Kinder und Jugendliteratur*. Paderborn 2014, s. 151–152.

⁷ Mimo obszernych opracowań dotyczących narratora do dziś ukazują się publikacje na ten temat. Prowadzone badania mogą bowiem rzucić nowe światło na to zagadnienie.

chowań”⁸. Większość badaczy podkreśla, jak ważną rolę w wychowaniu i w kształceniu odgrywa literatura dla dzieci i młodzieży. Nawet jeżeli niektórzy badacze uważają, że „podniesiony palec wskazujący moralności” traci już na znaczeniu⁹, to literatura dla dzieci i młodzieży jest środkiem służącym moralnej edukacji najmłodszych.

Tradycja mierzenia się z trudnymi tematami wydaje mi się najbardziej poruszającą w żydowskich książkach dla dzieci i młodzieży po 1933 roku w Niemczech. Przejęcie władzy przez Hitlera oznaczało diametralną zmianę w życiu żydowskich dzieci. Zostały oddzielone od swoich niemieckich rówieśników, z którymi do tej pory wzrastały¹⁰.

Polityka nazistów miała wpływ na wydawnictwa i prasę, ale działalność edytorską prowadzono nadal – mimo kar i zakazów (31 grudnia 1938 roku zabroniono publikacji gazet i zlikwidowano księgarnie żydowskie)¹¹. Mimo zagrożenia tworzono dalej, a książki stały się narzędziem oporu. Treść tych książek była bardzo różna, reprezentowały one wszystkie gatunki literackie. Szczególnie mocno rozwijała się literatura syjonistyczna¹². Bardzo znaną pozycją było *Benni fliegt ins gelobte Land*¹³ Army Miriam Berkowitz z roku 1936 czy też antologia Jakoba Simonsa *Lastträger bin ich*¹⁴. Ale nie tylko. W tym czasie nastąpił rozwój literatury religijnej oraz literatury dla dziewcząt.

Zakazy doprowadziły do tego, że literatura żydowska musiała po 1938 roku zejść do podziemia, stała się nielegalna. Produkcja literatury i jej odbiór były utrudnione, z czasem stały się prawie niemożliwe¹⁵. Literatura zmieniła więc formę na pierwotną – za taką można uznać ustny przekaz. Ale namiastki bibliotek istniały nawet w obozach koncentracyjnych, gdyż w początkowej fazie ich działalności służyły jako narzędzie propagandy¹⁶. Dzieci i młodzież gromadziły się na tajnych lekcjach. W Theresienstadt udało się nawet wystawić w 1943 roku sztukę Ericha Kästnera *Emil und die Detektive*¹⁷. Wraz z genozidem narodu żydowskiego ustaje twórczość

⁸ W. KAMINSKI, G. HAAS: *Zeitgeschichtliche und politische Kinder- und Jugendliteratur*. In: IDEM: *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Handbuch*. Stuttgart 1984, s. 88.

⁹ Por. C. GANSEL: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur...*, s. 12.

¹⁰ Por. A. VÖLPEL, Y. SHAVIT: *Deutsch-jüdische Kinder- und Jugendliteratur. Ein literaturgeschichtlicher Grundriß*. In Zusammenarbeit mit R. HACHOEN. Stuttgart–Weimer 2002, s. 341.

¹¹ Por. ibidem, s. 342.

¹² Por. ibidem, s. 367.

¹³ Pol. *Benni leci do Ziemi Obiecanej*.

¹⁴ Pol. *Tragarzem jestem*.

¹⁵ Por. A. VÖLPEL, Y. SHAVIT: *Deutsch-jüdische Kinder- und Jugendliteratur...*, s. 407.

¹⁶ Por. ibidem, s. 410–412.

¹⁷ Por. ibidem, s. 412–413.

literacka¹⁸. Opowiadanie historii było więc istotne dla ocalenia tożsamości narodu. I to się udało.

Zeszyty Lieneke – sposób na przetrwanie w czasie wojny

Lieneke (Jacqueline van der Hoeden) miała sześć lat, kiedy wojna wkroczyła w jej bezpieczny dziecięcy świat w Utrechcie w Holandii, niszcząc go. Po latach dorosła Lieneke wspominała to wydarzenie następująco:

*Wybuchnąc to dziwne wyrażenie, ale niezwykle pasujące, ponieważ wojna robi wiele hałasu, wyrządza wiele szkód i wszystko rozdziela*¹⁹.

Ten konflikt różnił się jednak od poprzednich wojen. Dzieci nadal chodziły do szkoły, ojcowie – do pracy. Na początku wszystko było prawie normalne. Ale to się zmieniło:

*Z czasem coraz więcej Żydów zostawało zwolnionych i otrzymało zakaz wychodzenia. Zapomniałam wspomnieć, że moja rodzina była żydowska, ponieważ przed wojną nie miało to znaczenia*²⁰.

Jako żydowskie dziecko, została ukryta przez rodziców u obcych ludzi. Rozłąka i rozdzielenie rodziny były sposobem na przeżycie i uchronienie się przed deportacją. W czasie kilkuletniej rozłąki Jacob van der Hoeden przysyłał Lieneke listy, które miały jej pomóc w pokonaniu samotności – przebywała ona u obcych ludzi, bez rodziców i rodzeństwa. Z perspektywy czasu dorosła Lieneke wspominała te listy z czułością i podkreślała ich rolę w przetrwaniu trudnych dni:

*Przez ten list w formie książeczki miałam łączność z moją rodziną, z wolnym światem*²¹.

¹⁸ Por. ibidem, s. 414.

¹⁹ J. VAN DER HOEDEN, A. DESARTHE: *Lienekes Hefte*. Berlin 2011, bez numeru strony – w książkach tego wydawnictwa strony nie są numerowane.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

Ojciec pisze listy pełne miłości, radości i nadziei — tragiczne historie są tutaj wyciszone — ich odbiorca doskonale zdaje sobie sprawę z licznych niebezpieczeństw II wojny światowej. Jacob — z wykształcenia weterynarz i mikrobiolog — opisuje zwierzęta domowe, które razem z nim świętują urodziny nieobecnych dzieci, zachęca córkę do pisania listów i ozdabiania ich obrazkami, wprowadza ją w sztukę epistolografii, rysuje holenderskie flagi i nakazuje o nich pamiętać, sporządza rysunki ważnych miejsc (np. katedry w Utrechcie), udziela jej lekcji rysunku, pouczając, jak zachować odpowiednią perspektywę, cieszy się z postępów córki w nauce, zauważa, że ta nie robi już błędów. Ojciec zachęca córkę do podejmowania różnego typu aktywności, np. do spisywania życzeń. Zarówno dla córki, jak i jej ojca najważniejszym pragnieniem jest pokój, który ma wkrótce nadejść, w dalszej kolejności są to koniec okupacji i odejście Niemców, powrót deportowanych członków rodziny. Ponieważ nastrój tego listu bardzo się obniża, ojciec proponuje jeszcze inną listę. Pisze o tym, że pragnie otrzymać: banana, kokosa, paczuszkę prażonych orzeszków oraz nowy rower. Jeżeli chodzi o formę przekazu, ojciec pisze do córki: listy, wiersze oraz życzenia, a każda z przesyłek ma formę zeszytu, stąd tytuł publikacji.

Kolorowe i radosne ilustracje czynią odbiór tekstu łatwiejszym. Rysunki własnoręcznie sporządził ojciec dziewczynki. Przedstawiają małe pieski, kotki, pisklaczki, kózki, zajączki, urocze ślimaczki. Ale ilustracje te ukazują również nieuchronność zdarzeń. Szczególne wrażenie robi ilustracja przedstawiająca małego bobasa w kołysce. Na ścianie nad dzieckiem znajduje się kalendarz z 1933 roku²². Roku, który zapoczątkował tragiczne wydarzenia i który nieuchronnie przybliżył do innych, mroczniejszych lat.

Przedostatni zachowany list (z maja 1944) roku stanowi piękną kartę urodzinową dla Lieneke oraz kończy się zapewnieniem, że następne urodziny rodzina spędzi już razem²³.

Książka ta została wydana po raz pierwszy w 2009 roku, a od 2011 roku wydawana jest w serii bestsellery. Listy do Lieneke są autentyczne²⁴. Miały zostać zniszczone i z wieloma rzeczywiście tak się stało. Niektóre rodziny, które przechowywały Lieneke, mimo zagrożenia nie zniszczyły ich, jak było wcześniej ustalone, zachwycone ich treścią i formą.

Książkowa Lieneke przeżyła. W październiku 2014 roku żyjąca obecnie w Izraelu 81-letnia Lili Goren odwiedziła Niemcy. Punktem kulminacyjnym tej wizyty było niewątpliwie odczytanie listów do Lieneke. Spotkanie odbyło się w Muzeum Żydowskim w Berlinie 5 listopada 2014

²² Por. *ibidem*.

²³ Por. *ibidem*.

²⁴ W Muzeum Dziecka Lad Ya Yeled przechowywane i wystawiane są oryginały listów wysłanych przez weterynarza Hoedena do córki, która przekazała je, aby uczcić w ten sposób pamięć dzieci, ofiar Holocaustu. Por. *ibidem*, epilog.

roku, we współpracy z Towarzystwem Współpracy Chrześcijańsko-Żydowskiej w Berlinie²⁵. Wcześniej Goren odwiedziła dziesięć niemieckich szkół w kraju związkowym Brandenburgia, w których opowiadała o swoich przeżyciach. Ta poruszająca historia jej życia dała impuls do ożywionej rozmowy z około 600 uczniami²⁶. Jest to niewątpliwie poruszająca forma recepcji książki.

Autobus Rosy Parks albo lekcja odwagi cywilnej

Segregacja rasowa w Stanach Zjednoczonych Ameryki to temat, który doczekał się wielu opracowań i cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem badaczy. 2 lipca 2014 roku prezydent Barack Obama powiedział: „Gdyby nie *Silver rights act*²⁷, nie byłoby mnie tu dziś”. Ten dzień przypomina o bohaterach walki o równe prawa kolorowych mieszkańców Ameryki, także o Rosie Parks z Alabamy.

W książce *Autobus Rosy Parks* wielką historię poznajemy oczami dziecka, 10-letniego Bena. Pewnego dnia jego dziadek spełnia daną mu wcześniej obietnicę i zabiera go na wycieczkę do Detroit, do Muzeum Motoryzacji Henry’ego Forda. Ben jest dość mocno rozczarowany niespodzianką — dziadek chce mu pokazać stary autobus. Ale snuje przy tym opowieść, która do tego stopnia „wciąga” chłopca, że nie może się już od niej oderwać, nie usłyszawszy jej do końca. 1 grudnia 1955 roku bowiem dziadek siedział w tym „starym autobusie” obok Rosy Parks, która nie ustąpiła miejsca białemu obywatelowi, co wówczas było nakazem.

Ben traktuje swojego dziadka jak duże dziecko, które nie zawsze wie, co robi. Stosunek wnuka bywa lekceważący:

*Jechaliśmy godzinami autobusem, aby oglądać stare samochody. Od kiedy to dziadek jest fanem motoryzacji? Nawet nie ma prawa jazdy!*²⁸.

Kiedy dziadek szeroko się uśmiecha i pokazuje na stary autobus, Ben zauważa:

²⁵ Niem. *Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit in Berlin e.V.*

²⁶ Por. informacje na stronie wydawnictwa: <http://www.jacobystuart.de/lieneke-in-berlin/9480/> [data dostępu: 15.11.2014].

²⁷ Podpisany pięćdziesiąt lat temu przez prezydenta Bena Johnsona.

²⁸ F. SILEI: *Der Bus von Rosa Parks*. Aus dem Italienischen von S. PASQUAY. Mit Illustrationen A.C.M. QUARELLO. Berlin 2012.

*Tak, dziadek zwariował. Z pewnością winna temu jest ta prosta, na którą stale narzeka*²⁹.

Ale pod wpływem opowieści Ben spojrzy na swego przodka inaczej. Dziadek jest świadkiem historii! Aresztowanie pani Parks stało się przecież punktem wyjścia powstania ruchu obywatelskiego Martina L. Kinga.

To odważne „Nie!” Rosy jest doskonałą lekcją odwagi cywilnej dla młodego czytelnika. Dziadek sadza wnuka na miejscu Rosy, sam zaś zajmuje to samo miejsce, co w 1955 roku. Prawdy głoszone przez dziadka są niezwykle proste, a przy tym poruszające. Obok autobusu znajdują się zdjęcia pani Parks. Dziadek zachęca Bena do ich obejrzenia, mówiąc:

*Obejrzyj sobie jej zdjęcia. Chciałbym, żebyś zapamiętał, jak wiele jej zawdzięczamy. Nie ma tutaj zdjęcia twojego dziadka, on się bowiem bał*³⁰.

Ustał miejsca białemu obywatelowi, ponieważ nie miał odwagi.

Książka ta oferuje nie tylko poruszającą historię, ale również wspaniałe ilustracje Maurizia Quarella w stylu amerykańskiego realizmu Edwarda Hoppera, które wprowadzają w nastrój lat 50. XX wieku w Ameryce. Szczególnie ostatnia, podwójna strona odwołuje się do wielkoformatowych obrazów tej epoki³¹. Fabrizio Silei po raz kolejny udowodnił, że wielką historię, w tym przypadku segregację rasową, można opowiedzieć w sposób klarowny, dostosowując się do wieku czytelnika. Nie tylko przekazanie historii jest tu kluczowe. Ukazując niesprawiedliwość społeczną i wzbudzając w młodym czytelniku poczucie krzywdy wyrządzonej innym traktowaniem ludzi ze względu na kolor skóry, spełnia ten tekst funkcję wychowawczą. Pod wpływem opowieści ma zmienić się nie tylko narrator Ben, ale także młody czytelnik. Ten potencjał został zauważony. *Autobus Rosy Parks* w roku 2012 nominowano do nagrody Deutscher Jugendliteraturbuchpreis w kategorii książek popularnonaukowych. Jury w uzasadnieniu podało następujące argumenty: „Książka oddaje atmosferę czasu segregacji rasowej i dyskryminacji. Ponadto umacnia w czytelniku potrzebę sprawiedliwości i zachęca do aktów odwagi cywilnej. Zwrócono również uwagę na doskonale dobrane ilustracje, wykonane w perspektywie i estetyce filmowej”³². Ponadto przekonująco wypadł prosty, ale jakże

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem.

³¹ Zob. ibidem.

³² Por. informacje na oficjalnej stronie dotyczącej tej nagrody, uzasadnienie jury: http://www.djlp.jugendliteratur.org/2012/sachbuch-4/artikel-der_bus_von_rosa_parks-3790.html [data dostępu: 14.11.2014].

sugestywny pomysł przedstawienia przeszłości w tonacji czarno-biało-szarej, a teraźniejszości — w kolorystyce radosnej. Jest to niemal naoczne przedstawienie ważnej historycznej prawdy: dzięki odwadze przodków nasz świat jest lepszym miejscem, co pokazuje niejako już kolor ryciny.

Na spalonym 1938. Historia piłkarza, który powiedział „nie” Anschlussowi

Opowieść o piłkarzu Matthiasie Sindelarze, kapitanie drużyny narodowej Austrii w latach 30. XX wieku, wydaje się kolejną historyjką o pracowitym chłopcu, który został piłkarzem. Rok 1938 w tytule zmienia jednak nasze spojrzenie na to początkowe skojarzenie. Tytułowy piłkarz stoi przed trudnym zadaniem. Po Anschlussie Austrii naród, którego, według Hitlera, już nie ma, po raz ostatni ma obejrzeć mecz swojej drużyny narodowej. „Mecz przyjaźni” pomiędzy austriacką drużyną i niemieckim teamem staje się dla jej kapitana czasem podjęcia trudnej decyzji: czy ma się podporządkować zwycięskiemu najeźdźcy, czy też pokazać, że naród austriacki jeszcze nie zginął?

Dylemat piłkarza został ukazany z perspektywy nastoletniego Markusa — zapałonego piłkarza i wielkiego kibica austriackiej drużyny narodowej. Po przyłączeniu Austrii do III Rzeszy Markus jest zachwycony decyzją połączenia obu drużyn w superteam, który w ten właśnie sposób będzie miał szansę na zdobycie mistrzostwa świata. Markus wierzy w wielką drużynę, gdyż tak mu to przedstawiono w szkole³³.

Ojciec Markusa i jego przyjaciele z ruchu oporu próbują tymczasem przekonać słynnego Sindelara do bojkotu i pokazania okupantowi, że naród się jeszcze nie poddał. Chcą przekonać piłkarza do politycznej demonstracji — ma on na znak protestu nie wystąpić w tym meczu. Sindelar, ze względu na smukłą, ale dość drobną sylwetkę zwany „papierowym”³⁴, stoi więc przed nie lada wyzwaniem.

Do przekonania piłkarza ruch oporu namawia Camille, narzeczoną piłkarza:

*On nie może zagrać! Musi go Pani do tego przekonać! Proszę!
Sindelar jest symbolem, reprezentuje nas wszystkich... Nie może
grać z tymi draniami, którzy wmaszerowali do naszego kraju.*

³³ Por. F. SILEI: *Abseits 1938. Ein Fußballer sagt Nein.* Aus dem Italienischen von E. JACOBY. Mit Illustrationen A.C.M. QUARELLO. Berlin 2014.

³⁴ Ibidem.

*Mamy tylko jego. Mamy tylko jego. On reprezentuje Austrię, naszą wolność. Niech Pani mu powie, nie wolno mu grać!*³⁵.

Mecz pomiędzy „Marchią Wschodnią”³⁶ a „Starą Rzeszą”³⁷ ma się odbyć 3 kwietnia 1938 roku w Wiedniu. Na stadionie obecni są Markus i jego ojciec. Markus jest radosny — cieszy się na wspaniałe przeżycia. Ojciec — przeciwnie, jego twarz wyraża rozczarowanie, kiedy na boisku pojawia się Sindelar.

Na wiele dni przed meczem krążą pogłoski, że austriackim piłkarzom nakazano przegrać ten mecz. A jednak stało się inaczej — wielki Sindelar wyprowadza swoją drużynę na prowadzenie mimo brutalnej gry nazistowskiej drużyny. Niedługo potem przyjaciel kapitana Karl Sesta podwyższa na 2 : 0. Wspaniałe zwycięstwo pozwala stłamszonym Austriakom na chwilę radości — „austriackie” sektory stadionu tryumfują. Mecz obserwujemy z perspektywy Markusa, który ciesząc się, zauważa jednak „lodowaty nastrój” na trybunach zajętych przez niemieckich oficjeli. Nie rozumie też, dlaczego Sindelar i Sesta nie pozdrawiają zebranych na trybunach hitlerowskim pozdrowieniem. Dziwi się, dlaczego Sindelar nie rozumie, że razem z niemieckimi zawodnikami stworzy niepokonany team. Markus nie pojmuje, że dla jego ojca i jego współbraci ten demonstracyjny gest piłkarza znaczy więcej niż zwycięstwo.

Po tym odważnym wystąpieniu, mimo ciągłych nacisków nazistów, kapitan nie wziął udziału w mistrzostwach świata w piłce nożnej we Francji. W styczniu 1939 roku Sindelar i jego narzeczona zostali znalezieni martwi w ich mieszkaniu. Ich śmierć nigdy nie została wyjaśniona³⁸.

Matthias Sindelar stał się symbolem austriackiego ruchu oporu. Pogrzeb piłkarza, pomimo utrzymywania jego daty w tajemnicy, przerodził się w manifestację — również Markus i jego ojciec wzięli w nim udział³⁹.

Treść książki, jak zwykle w przypadku tej autorskiej pary, uzupełniona jest niezwykle przekonującymi ilustracjami. Na okładce skoncentrowany Sindelar, który przymierza się do strzału, na zamykającej publikację okładce — Markus i jego ojciec z flagą Austrii. W środku podwójna strona przedstawia stadion Prater w Wiedniu i publiczność wiwatującą po голу bohatera, zestawioną z lodowatą reakcją nazistowskich oficjeli⁴⁰.

Interesujący wydaje się przy tym zabieg Quarella, polegający na odtworzeniu wydarzeń na podstawie zdjęć z tamtego czasu. Ilustrator

³⁵ Ibidem.

³⁶ Niem. *Ostmark*.

³⁷ Niem. *Altreich*.

³⁸ Por. F. SILEI, A.C.M. QUARELLO: *Abseits 1938...*

³⁹ Por. ibidem.

⁴⁰ Por. ibidem.

przygotował je, wzorując się dokładnie na historycznych zdjęciach⁴¹. Ważne słowa i kwestie wydrukowane są większą czcionką i pogrubione, np. okrzyk: *Austria, Austria!*.

Książka ta jest polecana dla dzieci od 8 lat. Ten wiek nie jest, jak się wydaje, adekwatny do prezentowanych treści. Dzieci muszą choć trochę orientować się w historycznej rzeczywistości 1938 roku, aby zrozumieć tę opowiadkę. I tak, w pokoju Markusa znajdują się m.in.: plakat zapowiadający mundial piłkarski w 1938 roku oraz zdjęcia przedstawiające samoloty bojowe, które Markus nazywa *stukasami*, i flaga ze swastyką – w 1938 roku w Austrii całkiem normalne wyposażenie pokoju dorastającego chłopca. Dla dzisiejszego małoletniego czytelnika te treści i estetyka nie są oczywiste – stąd potrzeba wyjaśnienia dzieciom owych treści. Także ostatnie strony książki mówiące o śmierci piłkarza nie są, wydaje się, dostosowane do wieku. Autor, podając informację o śmierci piłkarza, uzupełnia ją, pisząc, że w czasie II wojny światowej miliony kobiet, mężczyzn i dzieci straciło życie w obozach koncentracyjnych, w książce zaś nie została zaznaczona paralela między piłkarzem i narodem żydowskim. A śmierć kapitana stanowi niejako zapowiedź tych późniejszych śmierci⁴². Książka ta z wyliczonych powodów powinna być przeznaczona dla starszych dzieci, ale jej wartością jest niewątpliwie ukazanie roli sportu w zademonstrowaniu tożsamości narodowej.

Podsumowanie

W wychowaniu młodego człowieka nie można zapomnieć o historii, bo ta dostarcza nie tylko wielu informacji o życiu przeszłych pokoleń, ale także przykładów postępowania, które mogą stać się punktem odniesienia dla dzieci i młodzieży. Ukazanie nawet najtrudniejszych prawd może się udać pod warunkiem zastosowania prostych zabiegów narracyjnych oraz ilustracyjnych. Wybranie odpowiedniej perspektywy i ukazanie historii przez pryzmat przeżyć rówieśnika umożliwiają zrozumienie historii dzięki wczuciu się w bieg wydarzeń oraz identyfikacji z bohaterami. Wszystkie trzy zaprezentowane tu opowieści są tego najlepszym przykładem.

⁴¹ Por. <http://www.lesebar.uni-koeln.de/rezensionlesen.php?id=598> [data dostępu: 18.11.2014].

⁴² Por. *ibidem*.

Agnieszka Sochal

Racial segregation, deportation, Holocaust, *Anschluss*
as subject matter in literature for children and teenagers

S u m m a r y

The article aims to present subjects that are not obvious in literature for young recipients. In 2002 in the book by French author, Eric-Emmanuel Schmitt *Oscar and the Lady in Pink* taboo about describing the death of a child dying of cancer was broken. The writers' interest in subject matters that they were silent about not so long ago is increasing. Now books about poo or the differences in the anatomy of boys and girls are nothing shocking. History may turn out to be a great adventure but there are a few topics which are difficult to explain to a juvenile recipient. The publisher *Verlagshaus Jacob Stuart* made such an effort. Their publications aim to familiarize children also with the nightmare of historical events. I will concentrate my attention on three books which look at the topics mentioned in the titles: *Der Bus von Rosa Parks* by Fabrizio Silei, *Lienekes HefteI* by Jacob van der Hoeden and Angès Desarthe, and *Abseits* by Fabrizio Silei.

Агнешка Сохаль

Расовая сегрегация, депортация, Холокост, *аниллюс*
как темы литературы для детей и юношества

Р е з ю м е

Т Цель статьи заключается в том, чтобы представить темы, которые не являются очевидными в литературе для юных адресатов. В изданной в 2002 году книге французского писателя Эрика-Эммануэля Шмитта *Оскар и Розовая Дама* было разрушено табу описания смерти ребенка от рака. Интерес писателей к тематике, которая еще совсем недавно казалась умалчиваемой в литературе для детей, возрастает. Теперь книги об испражнениях или различиях в строении тела девочек и мальчиков не шокируют. История может быть для детей удивительным приключением, но ведь существует несколько тем, которые трудно выяснить малолетнему адресату. Издательство *Verlagshaus Jacob Stuart* предприняло такую задачу. Их публикации для юных читателей ставят цель познакомить детей с кошмаром исторических событий.

Автор обращает здесь внимание на три книги, в которых поднимаются темы, определенные в заглавии статьи. К ним относятся: *Der Bus von Rosa Parks* Фабрицио Силеи, *Lienekes Hefte* Якова ван дер Хедена и Агнес Десарт, а также *Abseits* Фабрицио Силеи.

Katarzyna Grudzińska

Dydaktyczny aspekt elementów ekfrastycznych w wybranych powieściach Małgorzaty Musierowicz

Badania nad historią *ekfrazy* mówią o tym, że była ona początkowo ćwiczeniem retorycznym, narzędziem służącym kształceniu kompetencji językowej w zakresie opisywania świata¹. Z upływem czasu, jeszcze w starożytności, omawiany termin uległ zawężeniu i w tej formie funkcjonował aż do drugiej połowy wieku XX: *ekfrazą* definiowana klasycznie to opis dzieła sztuki, w tradycji historycznoliterackiej jednoznacznie kojarzona z reprezentacjami poetyckimi, głównie obrazów malarskich². Antyczne początki i źródła *ekfrazy* wiążą się jednak z prozą³. W utworach Homera *ekfrazy* funkcjonują niesamodzielnie, są elementem większej całości. Z czasów późniejszych, mniej więcej z tego samego okresu, tzn. około II wieku n.e., pochodzą zbiory *ekfraz* samodzielnych, stanowiących odrębny gatunek literacki — niezachowane do naszych

¹ W retoryce starożytnej „gr. *ekphrasis* znaczyło tyle, co opis, opisowa charakterystyka postaci lub rzeczy”. J. ZIOMEK: *Retoryka opisowa*. Wrocław 1990, s. 91. Por.: M.P. MARKOWSKI: *Ekphrasis. Uwagi bibliograficzne z dołączeniem krótkiego komentarza*. „Pamiętnik Literacki” 1999, z. 2, s. 229.

² Potwierdzeniem takiego tradycyjnego ujęcia jest definicja ze *Słownika terminów literackich*: „Ekfrazą (gr. *ēkphrasis* = dokładny opis) — utwór poetycki będący opisem dzieła malarskiego, rzeźby lub budowli [...]”. M. GŁOWIŃSKI, T. KOSTKIEWICZOWA, A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, J. SŁAWIŃSKI: *Słownik terminów literackich*. Wrocław 2000, s. 122.

³ Uważa się, że jedne z najstarszych opisów dzieł sztuki odnaleźć można w *Iliadzie* i *Odysei*: mowa tu choćby o uznanym za reprezentatywne plastycznym opisanium tarczy Achillesa. Zob. J. BAJDA: *Poeci to są słów malarze... Typy relacji między słowem a obrazem w książkach poetyckich okresu Młodej Polski*. Wrocław 2010, s. 53.

czasów prace Nikostratosa, macedońskiego sofisty, i *Obrazy* Filostrata Starszego⁴.

Wraz ze zmierzchem czasów starożytnych ekfrazja przeniknęła z filologii klasycznej i retoryki do teorii literatury. W latach 90. minionego stulecia ukształtowała się najbardziej współcześnie znana definicja ekfrazy, która dla wielu badaczy nie jest już wystarczająca ani pełna. Za kwintesencję ujęcia tradycyjnego uznaje się dziś słowa Stanisława Balbusa: „Wywodzący się z greckiej retoryki termin »ekfrazja«, gdzie oznaczał po prostu dokładny, »plastyczny« opis, pozwalający na mentalną wizualizację przedmiotu — w nowszej poetyce, jak dobrze wiadomo, zmodyfikował swoje znaczenie, obejmując takie tylko opisy poetyckie, które dotyczą faktycznych indywidualnych dzieł sztuk plastycznych. W tak rozumianej ekfrazie poetycki »obraz wyobraźniowy«, konstytuujący się mocą mechanizmów wyobraźni językowej, odnosi się zatem obowiązkowo do wcześniejszego obrazu rzeczywistego, do wizualnego artefaktu”⁵. Konserwatywność tej definicji polega na odniesieniu ekfrazy do utworu (wyłącznie) poetyckiego opisującego rzeczywiste dzieło z zakresu sztuk plastycznych. W porównaniu z takim objaśnieniem współczesne wyznaczniki gatunkowe uległy znacznej liberalizacji, a samo pojęcie definiowane bywa w kontekście intersemiotyczności⁶, wizualizacji kulturowej⁷, intertekstualności⁸. Pomimo że badacze często mówią o trudnościach w określaniu ścisłych i jednoznacznych wyznaczników ekfrazy⁹, udaje się wyłuskać z opracowań mniej

⁴ Zob. R. POPOWSKI: *Starożytny przewodnik po neapolitańskiej pinakotece*. W: FILOSTRAT STARSZY: *Obrazy*. Warszawa 2004, s. 32.

⁵ S. BALBUS: *Rozwiązywanie ekfrazy (prywatna historia interpretacji jednego wiersza Zbigniewa Herberta)*. W: *Kulturowe wizualizacje doświadczenia. Z dziejów form artystycznych w literaturze polskiej*. Red. W. BOLECKI, A. DZIADEK. Warszawa 2010, s. 117.

⁶ A właściwie — tłumaczenia intersemiotycznego (zob. R. JAKOBSON: *Językowe aspekty tłumaczenia*. Przeł. Z. SROCZYŃSKA. W: *Przekład artystyczny: o sztuce tłumaczenia. Księga druga*. Red. S. POLLAK. Wrocław 1975, s. 110), które określane jest w badaniach literaturoznawczych również jako *transmutacja*. Por. E. BALGERZAN: *Poezja jako semiotyka sztuki*. W: *Pogranicza i korespondencje sztuk. Z dziejów form artystycznych w literaturze polskiej*. Red. T. GIEŚLIKOWSKA, J. SŁAWIŃSKI. Wrocław 1970, s. 28: „Transmutacja (...) oznacza, że tekst uformowany w granicach jednego systemu (np. malarstwa) i rekonstruowany w materiale innego systemu (np. poezji) traci specyficznie malarskie i uzyskuje specyficznie poetyckie właściwości”. Por. M. DELAPERRIÈRE: *Między ekfrazą a figuracją*. W: *Kulturowe wizualizacje...*, s. 202.

⁷ O literackiej reprezentacji doświadczenia wizualności jako typie relacji między utworem literackim a innym tekstem kultury por. A. DZIADEK: *Kulturowe wizualizacje doświadczenia*. W: *Kulturowe wizualizacje...*, s. 9.

⁸ Adam Dziadek uważa, że *intertekstualność* to pojęcie kluczowe dla rozważań na temat relacji pomiędzy utworem literackim a innym dziełem sztuki. Zob. *ibidem*, s. 11.

⁹ Zob. np.: J. BAJDA: *Poeci to są...*, s. 73; S. BALBUS: *Rozwiązywanie ekfrazy...*, s. 118; S. WYSŁOUCH: *Ekfrazja czy przekład intersemiotyczny?*. W: *Od tematu do rematu*.

lub bardziej rozbudowane definicje, o bardzo zróżnicowanym poziomie precyzyjności.

Adam Dziadek uznaje ekfrazę za „dokładny opis dzieła sztuki, a nawet jego substytut”¹⁰ oraz „werbalną reprezentację reprezentacji graficznej lub wizualnej”¹¹, wiążącej się „z wytworzeniem pewnego dystansu, z aktem teoretycznym (...), z autorefleksyjnym charakterem sztuki, która ukazuje inną sztukę”¹². Autor ten opracował często cytowane i uznane już za kanoniczne wyznaczniki ekfrazy, które mają pomóc w odróżnieniu jej od innych opisów dzieł sztuki. „Aby dany tekst literacki — twierdzi Dziadek — (wiersz, fragment prozy lub utworu dramatycznego) mógł zostać uznany za ekfrazę, muszą się w nim pojawić wyraźne oznaki metajęzykowe, które bezpośrednio odsyłają do konkretnego dzieła sztuki malarskiej, rzeźbiarskiej lub architektonicznej (może się też zdarzyć, że ekfrazą odnosi się do jakiegoś nieistniejącego dzieła sztuki)”¹³. Tak sformułowana definicja zawiera elementy w zasadzie nieobecne w historii polskich badań literaturoznawczych ubiegłego stulecia. Istotą swoistego nowatorstwa, będącego tak naprawdę powrotem do definicji klasycznych rodem ze starożytności jest ujęcie w definicji kategorii fikcyjności opisywanego dzieła¹⁴ oraz rozszerzenie zakresu obrazowania na inne niż poetyckie utwory literackie. Wszystko to sprawia, że definicja Adama Dziadka jest dość ogólna

Przechadzki z Balcerzanem. Red. T. MIZERKIEWICZ, A. STANKOWSKA. Poznań 2007; S. WYSŁOCH: *Literatura i obraz. Tereny strukturalnej wspólnoty sztuk.* W: *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk (i odwrotnie).* Red. S. BALBUS, A. HEJMEJ, J. NIEDZWIEDŹ. Kraków 2004, s. 21; K. KUCZYŃSKA: „*La famille des saltimbanques*”. *Picasso, Rilke i poeci polscy.* W: *Intersemiotyczność. Literatura wobec innych sztuk...*, s. 84.

¹⁰ A. DZIADEK: *Obrazy i wiersze. Z zagadnień interferencji sztuk w polskiej poezji współczesnej.* Katowice 2011, s. 11.

¹¹ A. DZIADEK: *Apologia twórczej swobody. Eseje Zbigniewa Herberta: opis — uobecnianie — interpretacja.* W: *Zmysł wzroku, zmysł sztuki. Prywatna historia sztuki Zbigniewa Herberta. Materiały z Warsztatów Herbertowskich w Oborach (jesień 2005).* Cz. 2. Red. J.M. RUSZNAR. Lublin 2006, s. 37.

¹² Ibidem.

¹³ A. DZIADEK: *Obrazy i wiersze...*, s. 50.

¹⁴ Warto tu odnotować, że w zachodnioeuropejskiej leksyko grafii i literaturoznawstwie używa się pojęcia tzw. *ekfrazy imaginacyjnej*. Por. „Problem ekfrazy i wyimaginowanego przedmiotu podsunęty nam przez autorów *The Oxford Classical Dictionary* rozważa dosyć szczegółowo Johannes Kakridis w eseju *Imagined Ecphrases* (...). Zagadnienie ekfrazy imaginacyjnej tłumaczy filolog na przykładzie, niebawale często podawanego jako typowa realizacja tej formy wypowiedzi, opisu z *Iliady* Homera — tarczy Achillesa. Kakridis zauważa, że tylko w jednym punkcie opis ten jest zgodny z wyglądem tarcz, jakie znać mógł Homer. Otóż tarcze z VIII wieku p.n.e. były okrągłe, kilkuwarstwowe i zdobione koncentrycznymi okręgami. Reszta opisu służy Homerowi do przedstawienia idei porządku kosmicznego i ludzkiego”. I. TOMCZYK: *Opisać filmikowanie. „Eulalia” jako ekfrazą filmiku „Napad na stacji”.* „Pamiętnik Literacki” 2013, z. 104/1, s. 53.

i może obejmować szerokie spektrum utworów literackich¹⁵. Kolejne wymienione przez autora wyznaczniki ekfrazy w wąskim tylko zakresie uszczegółowiają jej definicję, a zalicza on do nich m.in. „elementy opisu dzieła sztuki umieszczone wewnątrz tekstu literackiego; są to najczęściej ślady pozwalające bez żadnych wątpliwości powiązać tekst z konkretnym dziełem”¹⁶. Odkrywanie tych powiązań to nic innego, jak czytelnicze podążanie za osobistą, indywidualną interpretacją autora ekfrazy, który w pewnym sensie kieruje uwagę odbiorcy, dyktuje mu swoją własną ocenę opisywanego dzieła sztuki¹⁷. W tym subiektywizmie ekfrazy upatruje Dziadek jej trzeciego wyznacznika¹⁸.

Rozważania na temat współczesnego definiowania ekfrazy uzupełnia Bożena Witosz w artykule *Ekfrazja w tekście użytkowym – w perspektywie genologicznej i dyskursywnej*¹⁹. Tytuł ten jest znamieny, bo zgodnie z bieżącymi tendencjami sytuuje omawiane pojęcie w bardzo szerokim kontekście tekstologicznym. Koncepcja autorki wypływa z ustaleń Michała Bachtina²⁰, Seweryny Wysłouch²¹, Piotra Juszkiewicza²² i oczywiście Adama Dziadka²³. Autorka formułuje na tej podstawie szeroką definicję o cechach genologicznych: „Ekfrazja jest złożonym gatunkiem wypowied-

¹⁵ Autor zdaje się mieć tę świadomość – w innym niż cytowane tu opracowaniu przywołuje opinie filologów klasycznych zarzucających teoretykom literatury nadużywanie pojęcia *ekfrazja* i uczynienie z niego „wspólnego worka”. Zob. A. DZIADEK: *Apologia...*, s. 34.

¹⁶ A. DZIADEK: *Obrazy i wiersze...*, s. 51.

¹⁷ Por.: „W przypadku wielu ekfraz często dzieje się tak, że pisarze wybierają z obrazu to, co mamy zobaczyć, to, co oni sami chcą nam pokazać. Obraz i zawarte w nim znaki stymulują wyobraźnię i pozwalają pisarzowi rozwinąć subiektywną interpretację”. A. DZIADEK: *Apologia...*, s. 49.

¹⁸ Por. A. DZIADEK: *Obrazy i wiersze...*, s. 66.

¹⁹ B. WITOSZ: *Ekfrazja w tekście użytkowym – w perspektywie genologicznej i dyskursywnej*. W: *Kulturowe wizualizacje...*, s. 165–182.

²⁰ Por. M. BACHTIN: *Problemy poetyki Dostojewskiego*. Przeł. N. MODZELEWSKA. Warszawa 1970, s. 186. Bożena Witosz wykorzystuje Bachtinowską koncepcję „odnowienia” gatunku, które wynika z przenikania się struktur genologicznych.

²¹ Mowa o: S. WYSŁOUCH: *Literatura i semiotyka*. Warszawa 2001, s. 85. Po części na słowach Seweryny Wysłouch opiera autorka wstępną i jednocześnie dość ogólną definicję ekfrazy jako „wypowiedzi przywołującej, opisującej i interpretującej dzieło sztuki, najczęściej wizualnej (malarzkiej, rzeźbiarskiej, architektonicznej)”. B. WITOSZ: *Ekfrazja w tekście użytkowym...*, s. 167.

²² Autorka cytuje definicję i korzysta z definicji, w której ekfrazę pojmuje się jako „stworzenie słownej reprezentacji estetycznego doświadczenia wizualności, jako taką konfigurację elementów tekstu, by uobecnić w nim fakt i efekty obcowania z dziełem sztuki”. P. JUSZKIEWICZ: *Między słowem a obrazem*. W: *Twarzą w twarz z obrazem. Materiały Seminarium Metodologicznego Stowarzyszenia Historyków Sztuki*. Red. M. POPRZECKA. Warszawa 2003, s. 174. Cyt. za: B. WITOSZ: *Ekfrazja w tekście użytkowym...*, s. 171.

²³ Mowa o: A. DZIADEK: *Apologia...*

dzi, jednakże jej uprzywilejowanym i często dominującym komponentem formalnym jest opis (...). Omawiany tu gatunek rzadko występuje samodzielnie, natomiast chętnie włącza się w inne struktury werbalne. Może stanowić składnik wiersza lirycznego (co zauważano najczęściej), eseju, rozprawy o sztuce, bedekera, różnych gatunków narracji osobistej (...). Wtopienie się ekfrazy w strukturę wobec niej nadrzędną i wynikający stąd stopień podległości nie powodują utraty przez nią gatunkowej autonomii²⁴. Warto zwrócić uwagę na dwa aspekty przytoczonej definicji. Po pierwsze, Witosz uważa, że ekfaza nie musi być samodzielnym tekstem literackim. Po drugie, ten specyficzny sposób obrazowania funkcjonuje, zdaniem autorki, nie tylko w tekstach literackich. Ona sama swój artykuł poświęciła, prócz rozważań natury polemicznej na temat istoty pojęcia, ekfrazie w przewodniku turystycznym. Możliwość takiego ujmowania zagadnienia Witosz usprawiedliwia i uzasadnia następująco: „Jeśli omawiany gatunek ma być modelem umożliwiającym interpretację współczesnych tekstów zapisujących efekty obcowania z dziełem sztuki wizualnej, to nie należy utożsamiać go z postacią klasyczną, a w dzisiejszych aktualizacjach nie poszukiwać wyznaczników dawnego wzorca”²⁵. I rzeczywiście: nowoczesne, a właściwie ponowoczesne opracowania na temat ekfrazy wymykają się ujęciom tradycyjnym i dawnym — natrafić można na artykuły na temat ekfraz fotografii czy filmów niemych, jak też ekfraz występujących np. w esejach²⁶. Zmieniające się okoliczności kulturowe, a także postępujące zrywanie z jednorodnością gatunkową utworów literackich spowodowały zmianę myślenia również o ekfrazie. Dlatego Adam Dziadek zaznacza: „Jeśli chodzi o teksty współczesne, to (...) często spełniają one wyznaczniki ekfrazy jedynie po części i trafniej byłoby mówić o ich ekfrastyczności czy ich charakterze ekfrastycznym”²⁷. Jest to w zasadzie odpowiedź na poruszane często przez badaczy problemy związane z jednoznacznością definicji i z brakiem precyzyjnych wyznaczników omawianego pojęcia.

W związku z tym — celem autorki niniejszego wywodu nie jest roztrząsanie, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu zawarte w powieściach Małgorzaty Musierowicz opisy dzieł sztuki spełniają wymogi gatunkowe ekfrazy. Tym celem jest natomiast wskazanie ich dydaktycznego wykorzystania przez pogłębienie lekturowych i szkolnych działań interpretacyjnych.

²⁴ B. WITOSZ: *Ekfaza w tekście użytkowym...*, s. 172.

²⁵ Ibidem, s. 182.

²⁶ Zob. np.: I. TOMCZYK: *Opisać filmikowanie...*, s. 45—82; D. LISAK-GĘBALA: *Specyfika poetyckich i eseistycznych ekfraz fotografii w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku*. „Pamiętnik Literacki” 2013, z. 101/1, s. 83—109; R. SENDYKA: *Esej i ekfaza* (Herbert — Bieńkowska — Bieńczyk). W: *Kulturowe wizualizacje...*, s. 183—198.

²⁷ A. DZIADEK: *Apologia...*, s. 39. Por. IDEM: *Obrazy i wiersze...*, s. 51—52.

Edukacyjne walory wyzyskania powieściowych elementów ekfrastycznych zostaną zaprezentowane na podstawie analizy fragmentów dwóch książek: *Kłamczucha* oraz *Dziecko piątku* — stanowiących drugi i dziewiąty „odcinek” powieściowo-serialowego cyklu *Jeźycjada*²⁸. W utworach tych autorka zaprezentowała grupę postaci o zróżnicowanych osobowościach. Oprócz rozmaitych sposobów charakteryzowania pośredniego i bezpośredniego wykorzystwała do opisu bohaterów możliwości, jakie daje ekfrazja. W jej powieściach obecne są opisy dzieł sztuki, zarówno autentycznych, jak i fikcyjnych, spełniających wyznaczniki ustalone dla ekfrastyczności przez badaczy. Są to oczywiście ekfrazy niesamodzielne, tworzące zawsze niewielką część powieściowej całości, niemniej jednak istotne i ważne w momencie narracyjnego zaistnienia. Uzupełniają one charakterystykę postaci, z których wizerunkami zderzane jest symboliczne znaczenie i przesłanie rozmaitych dzieł sztuki. Małgorzata Musierowicz wykorzystuje głównie obrazy, którymi są rzeczywiste artefakty kultury malarskiej, ale też kreuje sytuacje, w których twórcami dzieł są książkowi bohaterowie artyści. Te ostatnie dzieła zaliczyć można w poczet kategorialny ekfrazy na bazie definicji klasycznych, a potwierdzanych przez badaczy współczesnych, które dopuszczają w opisie dzieła sztuki jego fikcyjność. Każdy natomiast z funkcjonujących w tekstach Musierowicz malarskich opisów jest zgodny z charakteryzującymi ekfrazę wyznacznikami ogólnymi co prawda, ale przecież fundamentalnymi, sformułowanymi przez cytowanego już wielokrotnie Adama Dziadka. Mowa tu o istniejących w opisie obrazu elementach, które odsyłają odbiorcę do konkretnego kulturowego desygnatu, stanowiąc jednocześnie fragment subiektywnej interpretacji świata i dzieła. W każdym przypadku Małgorzata Musierowicz spełnia te wymogi, dokonując zestawień literacko-malarskich niebanalnych, nieoczywistych, stanowiących rzeczywistą wartość dodaną do nieskomplikowanej fabuły przywoływanych powieści.

Pierwszą z analizowanych powieści Małgorzaty Musierowicz pod — nazwijmy to umownie — „ekfrastycznym” kątem jest *Kłamczucha*. To historia Anieli Kowalik, która zakochała się od pierwszego wejrzenia w spotkanym na plaży chłopcu, po czym postanowiła wyjechać z Łeby do Poznania, by być bliżej niego, okłamując ojca, że liceum poligraficzne w stolicy Wielkopolski to szczyt jej edukacyjnych marzeń. Samodzielna Aniela wyrusza do dalekiego miasta i przyjeżdża do poznańskiej rodziny. Sympatyczne małżeństwo Mamertów mieszka wraz z dwójką małych dzieci w małym, wynajętym mieszkaniu, stanowiącym część dużego domu

²⁸ Cykl ten stanowią następujące powieści: *Szósta klepka*, *Kłamczucha*, *Kwiat kalafiora*, *Ida sierpniowa*, *Opium w rosole*, *Brulion Bebe B.*, *Noelka*, *Pulpecja*, *Dziecko piątku*, *Nutria* i *Nerwus*, *Córka Robrojka*, *Imieniny*, *Tygrys* i *Róża*, *Kalamburka*, *Jezyk Trolli*, *Żaba*, *Czarna polewka*, *Sprężyna*, *McDusia*, *Wnuczka do orzechów*.

tajemniczej ciotki Lili. To do owej ciotki skierowało Anielę zaskoczone wujostwo po tym, kiedy ona poprosiła o zapewnienie jej lokum na czas nauki w liceum. Pani Lila to postać niezwykle charyzmatyczna. Pasją tej samotnej, dystygnowanej starszej pani jest malarstwo — wewnątrz mieszkania wiele mówi o właścicielce i jej twórczych zainteresowaniach. Pani Lila szybko demaskuje Anielę, nie daje się zwieść kłamstwom i manipulacjom dziewczyny, które miały ją zbliżyć do upragnionego celu, czyli wynajęcia od starszej pani małego pokoiku na poddaszu. Przebieg rozmowy wskazywałby na to, że Lila jest osobą bardzo surową, kategorię i nieprzejednaną. Jednak zakończenie rozmowy (podnajęcie pokoju „kłamczusze”) oraz wyeksponowany w przestrzeni pokoju obraz autorstwa starszej pani — odkrywają prawdziwe oblicze tej bohaterki:

Pracownia była małym pokoikiem z oknem od południowego wschodu, umieszczonym w półkolistej wnęce, i wielkim zakurzonym białym fortepianem zagrającym okolice drzwi. Boczne ściany pokryte ciemną tapetą zawieszono były mnóstwem starych fotografii i obrazami, którym Aniela nie udzieliła uwagi; pochłonęło ją bowiem płótno stojące na sztalugach koło okna. Jeżeli wszystkie obrazy ciotki Lili miałyby być malowane w tym samym duchu, to Aniela miała już koncepcję co do prawdziwego usposobienia starszej pani, tak udatnie skrywanego pod pozorami szorstkości i chłodu. Obraz — niezupełnie jeszcze wykończony — był pełen ciepła i uroku. Cieniutko nałożone farby połyskiwały świeżością. Pośrodku płótna namalowany był rudawy grzyb, na kapeluszu którego w leniwej pozie spoczywała tłusta, błękitna gąsienica paląca nargile. W tle widniał ciemny las pełen wyglądających zza drzew malutkich, groteskowych stworków, a na końcu wiodącej w gąszcz ścieżki stał domek z żółtymi okiennicami. Namalowane to było po mistrzowsku. Gąsienica miała sarkastyczny błysk w świetlistych oczach i puszczała krzywe kóteciska z dymu nargili²⁹.

Łatwo odczytać, że pani Lila tak naprawdę to osoba z niezwykłym poczuciem humoru, zdystansowana wobec rzeczywistości, cechująca się otwartą postawą wobec świata. Aniela, podobnie jak czytelnik, szybko odkrywa, że gąsienica z obrazu to swoiste *alter ego* tej bohaterki. Płótno staje się tu zatem jedną z technik pośredniego charakteryzowania postaci; to utrzymane w baśniowym klimacie malowidło wyręcza narratora, jest specyficznym portretem psychologicznym.

²⁹ M. MUSIEROWICZ: *Kłamczucha*. Warszawa 1989, s. 55.

Namalowane przez panią Lilę dzieło jest oczywiście fikcyjne, ale jego sugestywny opis sprawia, że bez trudu poddaje się imaginatywnej konkretyzacji³⁰. Wykreowane w przestrzeni fabularnej malowidło stanowi obiekt odniesienia do jego werbalnej reprezentacji, na którą naddano interpretację subiektywną. Omówienie obrazu ma tu zatem charakter dwupłaszczyznowy, a nawet dwuwymiarowy, co da się zauważyć choćby po analizie leksykalnej. Nad poziomem obrazowania obiektywnego, wyrażanego za pomocą określeń nienacechowanych (*błękitna gąsienica, żółte okiennice*), dominuje poziom wyrażen wartościujących (*leniwa poza, sarkastyczny błysk*), partycypujących w subiektywnej interpretacji. Obraz pani Lili jest zatem dobrym przykładem literackiej ekfrazy. Potwierdza tę opinię zdają się słowa wybitnego niemieckiego badacza i znawcy retoryki klasycznej Heinricha Lausberga, który stwierdził na podstawie analizy pism Kwintyliana, że celem ćwiczenia retorycznego *ekphrasis* była *enargeia*, czyli bezpośrednia prezentacja rzeczy przed oczami adresata³¹. Opis obrazu u Musierowicz ma podobnie unaoczniającą moc, co sytuuje go — razem z subiektywizmem odczytania obiektu — w kręgu gatunkowym ekfrazy.

Ekfrastyczne obrazowanie, tym razem oparte na rzeczywistych tekstach ikonicznych, odnajdujemy w późniejszej powieści „jeżycjadowego” cyklu. *Dziecko piątku* to historia 16-letniej dziewczyny, Aurelii Jedwabieńskiej, która po śmierci ukochanej mamy nie może odnaleźć się w nowej rodzinie, mieszkaniu i w życiu swego ojca. Niechciana, samotna postanawia opuścić dom, w którym czuje się wyobcowana, i zamieszkać u babci w małym miasteczku Przegorzały. Jeszcze w rodzinnym Poznaniu Aurelia poznaje przypadkiem niezwykle ekscentrycznego chłopca Konrada Bitnera. To syn aktorki, który odziedziczył po matce talent teatralny. Ten nadwrażliwy i bardzo dojrzały jak na swój wiek chłopiec będzie towarzyszył bohaterce w jej wyprawie i w poszukiwaniu rodzinnego ciepła. Dwoje nastolatków połączyła specyficzna więź oparta na emocjonalnej samotności. Bardzo oszczędna werbalnie Aurelia oceniła chłopca krótko, w dwóch ledwie zdaniach zamykając jego charakterystykę:

*Miły był. Przypominał jej młodziutkiego Rimbauda z tej fotografii w albumie „Journal du Symbolisme” — zbuntowane spojrzenie, myślące czoło, nadąsane usta*³².

³⁰ Zwłaszcza ze względu na oczywiste podobieństwo tego obrazu do wizerunku Pana Gąsienicy siedzącego na grzybie w powieści *Alicja w Krainie Czarów*. Zob. L. CARROLL: *Alicja w Krainie Czarów*. Przeł. A. MARIANOWICZ. Warszawa 1977, s. 39.

³¹ Za: M.P. MARKOWSKI: *Ekphrasis...*, s. 229.

³² M. MUSIEROWICZ: *Dziecko piątku*. Kraków 1993, s. 147.

Ten zwięzły opis, charakteryzujący równolegle francuskiego symbolistę i bohatera książki Musierowicz, jest ekfrastycznie subiektywny — epitetów w nim występujących wartościują dość jednoznacznie postać Konrada. Warto tu ponadto zauważyć, że mimo lapidarności opisu i braku kopii zdjęcia³³ w tekście zasadniczym obrazowanie Aurelii jest zaskakująco pełne, trafne, pobudzające czytelniczą wyobraźnię. Dzięki zderzeniu przywołanego portretu wizualizowanego i portretu werbalizowanego przez bohaterkę charakterystyka Konrada wzbogaca się, rozszerza, wypełnia. Wiele już da się odczytać z jego fizjonomii, która buduje wizerunek inteligentnego nonkonformisty. Nad to odczytanie nadbudowują się sensy, jakie niesie postać Rimbauda — budzą skojarzenia z artyzmem przeklętym, alienacją i z wysublimowaną charyzmą. Taki właśnie był Konrad — tajemniczego z natury chłopca zajmowało wykonywanie masek teatralnych i organizowanie opartych na *Weselu* Stanisława Wyspiańskiego miniaturowych spektakli ulicznych, na które nigdy — na kartach powieści — nie przybywała szersza publiczność.

Postać Konrada wizualizuje przed czytelnikiem Aurelia — główna i w zasadzie tytułowa bohaterka omawianej powieści, bo to ona jest przecież nieszczęśliwym „dzieckiem piątku”. Charakterystykę tej bohaterki, jej poczucie bezdomności i zagrożenia wzbogaca Musierowicz, korzystając z zasobów ekfrazy. Autorka wprowadza do powieści obraz autentyczny, *Tajemnica i melancholia ulicy* Giorgia de Chirico, który jest tak odzwierciedleniem stanu emocjonalnego dziewczyny w domu ojca, a jednocześnie wizualizacją jej osobowości:

Aurelia miała swój pokój, ale go nie lubiła. (...) przecież nie była u siebie. Nie zmieniła więc w pokoju niczego, nie wbiła nawet gwoźdźcia, a książki i pamiątki trzymała w walizce. Wszystkie swoje ulubione obrazy i tak miała — jak zawsze — na pocztówkach i w albumach. Na przykład ten miejski pejzaż Giorgia de Chirico; pusta ulica pocięta żółtym światłem i brązowym cieniem, a na ulicy — samotna dziewczynka tocząca przed sobą kółko, proste linie wklajają perspektywę ulicy i nie wiadomo, kto właściwie rzuca zza rogu domu ten długi groźny cień z kijem (a może mieczem). (...) Przestała myśleć o bezbronnej dziewczynce de Chirico; ten obraz — „Tajemnica i melancholia

³³ Warto tu przypomnieć, że we współczesnych ujęciach gatunku ekfrazy można jej wyznaczniki zastosować do literackiego opisu fotografii. Por.: „(...) literacka ekfaza fotografii to werbalizacja realnego lub fikcyjnego zdjęcia, posługująca się bądź opisem odwołującym się do oglądu konkretnej odbitki, bądź chwytami retorycznymi »ożywiającymi« utrwaloną przez aparat scenę (...). Ekfaza fotografii może być samodzielnym utworem albo fragmentem większej całości”. Cyt. za: D. LISAK-GĘBALA: *Specyfika...*, s. 99.

ulicy” – należał do jej ulubionych, a przecież chwilami się go bała³⁴.

Oglądamy obraz włoskiego artysty oczami głównej bohaterki, śledzimy ambiwalencję jej uczuć, podążamy za jej oceną i interpretacją wyrażoną słownictwem wartościującym (*bezbronna dziewczynka, groźny cień*). I znów widzimy, że – podobnie jak w *Kłamczusze* – centralna postać obrazu to kwintesencja cech osobowościowych bohaterki, wyrażająca jednocześnie jej samoświadomość związaną z istnieniem w relacjach międzyludzkich. Określające uwiecznioną na obrazie dziewczynkę słowa: *bezbronna* i *samotna*, odnieść można do postaci samej Aurelii. Dzięki zderzeniu słowa i obrazu wizerunek powieściowej postaci się pogłębia. Łatwo konstatujemy, że ta dorastająca dziewczyna to tak naprawdę jeszcze dziecko, zagubione i osamotnione w brutalnym świecie dorosłych. Czytelnicy *Dziecka piątku* stają jednakże przed zadaniem trudniejszym, już nie tak oczywistym, wymagającym interpretacji cienia czającego się na malowidle. Zagraża on nie tylko dziewczynce z obrazu, ale towarzyszy także Aurelii jako (być może) przerażenie śmiercią, bezwzględną chorobą, nowym życiem, w którym nie ma nikogo bliskiego. Intertekstualna gra literackiego opisu z dziełem de Chirico polega na odczytywaniu sensów naddanych, nadbudowanych na symbolice samego obrazu dzięki wiedzy czerpanej o postaci z innych wypowiedzi narratora.

Poczynione analizy pozwalają zauważyć, że w powieściach Małgorzaty Musierowicz występują dwa rodzaje ekfrazy: rzeczowy, polegająca na opisie autentycznego dzieła sztuki, oraz imaginacyjny, opisująca obraz fikcyjny. Są to w obu wypadkach ekfrazy, które można nazwać narracyjnymi, ponieważ występują, wbrew najczęstszym skojarzeniom nie w poezji, lecz w prozie. Ekfrazę narracyjną definiuję jako specyficzną w utworze epickim obecność dzieła sztuki, wchodzącego z tym utworem w relację, która polega na obustronnym oddziaływaniu. Z jednej strony bowiem w utworze literackim zawarta jest interpretacja dzieła sztuki, z drugiej zaś strony tenże artefakt dopełnia i pogłębia obraz świata przedstawionego w utworze poprzez charakteryzowanie postaci lub przestrzeni.

Z racji usytuowania na pograniczu sztuk i różnych dziedzin kultury cechują ekfrazę duże walory edukacyjne. Zwróciła na ten fakt uwagę m.in. Aneta Grodecka, która omówiła korzyści płynące z prowadzenia lekcji o ekfrazie w gimnazjum i liceum³⁵. Warto natomiast zauważyć, że

³⁴ M. MUSIEROWICZ: *Dziecko piątku...*, s. 17.

³⁵ Por. A. GRODECKA: *10 lekcji z ekfrazą*. www.staff.amu.edu.pl/~grodecka/ekfrazza/ekfrazza%20w%20edukacji.pdf [data dostępu: 4.12.2014]. Zob. również: A. GRODECKA: *O możliwościach edukacyjnych ekfrazy poetyckiej*. „Polonistyka” 2008, nr 10, s. 24–31.

związane z tą tematyką zajęcia mogą przynosić wiele dobrych skutków dydaktycznych również na poziomie szkoły podstawowej:

1. Punktem wyjścia, a zarazem fundamentalną z punktu widzenia edukacyjnego zaletą włączenia ekfrazy do nauczania języka polskiego jest możliwość realizacji w czasie lekcji rekordowo dużego zakresu treści podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych³⁶.
2. Czynności lekcyjne związane z ekfrazą lub elementami ekfrastycznymi utworów stają się polem działań integracji wewnątrz- i międzyprzedmiotowej; pozwalają nauczycielowi na wykraczanie poza kształcenie czysto literackie, zamieniając je tym samym w pełnowymiarowe kształcenie kulturowe. Dzieje się to dzięki możliwości łączenia zagadnień literackich z analizą dzieł sztuki — dzięki wskazywaniu związków zachodzących między słowem i obrazem.
3. Analiza ekfrazy umożliwia wczesny kontakt dziecka ze środkami wyrazu artystycznego, jakimi posługuje się malarstwo lub inne dziedziny sztuki, ze specyficznym kodem kulturowym. Jest to żywe unaocznienie korespondencji i uzupełniania się sztuk, propedeutyka wiedzy o znakowości i polisemiczności kultury.
4. Analiza ekfrazy to nauka — zgodnie z określeniem Adama Dziadka — „czytania podwójnego”³⁷. Dzięki bowiem obecności jednego tekstu kultury w strukturze innego jest ona czymś innym i czymś więcej niż interpretacja wyalienowanego z kontekstu literackiego dzieła sztuki. Sprzyja — jak by to określił Edward Balcerzan — „gromadzeniu wiedzy na temat kodów pisarskich”³⁸, kodów w przypadku ekfrazy bardzo specyficznych, których złamanie wymaga od czytelnika wyższej już kompetencji odbiorczej. Ekfrazą literacką wychowuje konesera, czytelnika świadomego powiązań międzytekstowych.
5. Psychologia dziecięca mówi o tym, że „edukację kulturową warto zaczynać od najmłodszych lat. Przyzwyczajenia i nawyki — takie jak

³⁶ Korzystając z zapisów ministerialnego dokumentu i nieco je parafrazując, można te założenia uporządkować w szeregu czynności lekcyjnych i zdobywanych przez ucznia umiejętności, takich jak: zyskiwanie świadomości języka jako wartościowego i wielofunkcyjnego narzędzia komunikacji; poznawanie dzieł sztuki; refleksyjny i świadomy odbiór różnych tekstów kultury; kształtowanie świadomości istnienia w tekście znaczeń ukrytych; rozwijanie zainteresowania różnymi dziedzinami kultury; poznanie specyfiki literackich i pozaliterackich sposobów wypowiedzi artystycznej; rozwijanie umiejętności wypowiadania się w mowie i w piśmie na tematy poruszane na zajęciach, związane z poznawaniem tekstami kultury; dostrzeżenie swoistości artystycznej dzieła; charakterystyka i ocena bohaterów. Na podstawie: http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf [data dostępu: 4.12.2014].

³⁷ A. DZIADEK: *Apologia...*, s. 42.

³⁸ E. BALCERZAN: *Kręgi wtajemniczenia*. Kraków 1982, s. 14.

nawyki czytelnicze czy gust muzyczny — będą wtedy towarzyszyć dziecku przez całe życie. W dzieciństwie najłatwiej też je kształtować i zmieniać, zaszczeniać i rozbudzać zainteresowanie kulturą we wszystkich jej przejawach. Jeśli nie doceni się znaczenia wczesnego dzieciństwa, w którym dziecko chłonie wiedzę spontanicznie, jak »gąbka«, kształtowanie potrzeb kulturalnych będzie znacznie trudniejsze, choć oczywiście nadal możliwe. W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dziecko ciekawi właściwie wszystko i warto, aby rodzice i wychowawcy zadbali o dostarczanie mu wielu okazji do obcowania z różnymi formami kultury³⁹. Ekfrazą w edukacji daje tę możliwość, pogłębia szansę na ukazanie uczniom rodzimego i światowego dziedzictwa kulturowego, jego bogactwa i złożoności.

6. Geczą ekfrazy jest językowe obrazowanie rzeczywistości pozajęzykowej. Zgodnie z pierwotnym znaczeniem pojęcia i jego tradycją retoryczną analiza środków tego obrazowania wytycza jedną z dróg kształcenia kompetencji komunikacyjnej. Ekfrazą na lekcji to okazja do doskonalenia nie tylko sprawności odbiorczych (odczytywanie znaczeń symbolicznych, dostrzeganie i docenianie bogactwa artystycznego w literackim opisie, obserwacja językowych punktów zderzenia słowa i obrazu), ale też nadawczych (wzbożacanie zasobu leksykalnego, wzmacnianie umiejętności wypowiedzania się o różnych tekstach kultury zarówno w mowie, jak i w piśmie)⁴⁰.
7. Wykorzystanie na lekcji ekfrastycznych elementów funkcjonujących w utworach literackich daje możliwość wielowymiarowej interpretacji dzieła, pełniejszej charakterystyki bohaterów. Analiza wybranych fragmentów powieści Małgorzaty Musierowicz pokazała, że służące do opisu postaci obrazy pogłębiają ich portret psychologiczny, a stanowią odzwierciedlenie osobowości, pomagają w zrozumieniu zawłości ludzkiej psychiki oraz miejsca człowieka w otaczającym go świecie.
8. Wszelkie techniki edukacyjne oparte na metodzie przekładu intersemiotycznego zachęcają uczniów do twórczej aktywności, pobudzają ich wyobraźnię oraz oddziałują na emocje. Korzystając z ekfrazy, można projektować działania o charakterze ludycznym, a w efekcie dzięki temu motywacyjnym, proponując uczniom np. namalowanie własnego

³⁹ J.A. SIENKIEWICZ-WIŁOWSKA: *Jak wprowadzać dziecko w świat kultury*. „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 11, s. 20.

⁴⁰ Potwierdzać tę konstatację zdają się słowa Alicji Helman: „[...] komponenty należące do różnych sztuk i identyfikowane na podstawie ich tworzywowej tożsamości lub quasi-tożsamości jako »muzyka«, »obraz« czy »słowo« — zaczynają w złożeniach syntetycznych ujawniać możliwości komunikacyjne i ekspresyjne, jakich nigdy nie miały na gruncie systemów macierzystych”. A. HELMAN: *Problem syntezy sztuk w świetle semiotycznej koncepcji systemów złożonych*. W: *Pogranicza...*, s. 16.

odpowiednika zgodnego z literackim opisem lub — w przypadku obrazu fikcyjnego — jego wizerunku potencjalnego.

9. Wykorzystywanie ekfrazy to czynnik intensyfikujący skuteczność nauczania, ponieważ treści kształcenia docierają do ucznia dwukanałowo — wrażenia słuchowe związane z analizą tekstu literackiego wzmacniane są percepcją wzrokową i obserwacją obrazu wizualnego⁴¹. Angażowanie wielozmysłowości to jedna z psychologiczno-pedagogicznych zasad efektywnej edukacji, jeśli zważyć na udokumentowane już naukowo zjawisko „ekranowego czytania”⁴². Przyzwyczajony do kultury obrazowej uczeń wymaga stymulacji dydaktycznej i sytuacji motywacyjnych wykraczających poza werbalizm. Ekfrazą to prosty sposób na uatrakcyjnienie toku lekcyjnego dzięki wykorzystaniu w nim pomocy multimedialnych, zaplanowanych np. jako prezentacja reprodukcji obrazów przywołanych w dziele literackim.

⁴¹ Por. „Zwykle lepiej zapamiętujemy obrazy niż słowa. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że obraz zapisujemy w pamięci w dwóch kodach: wizualnym i werbalnym i dzięki temu mamy do niego podwójny dostęp. Chcąc bowiem przypomnieć sobie przedmiot, który widzieliśmy, możemy przywołać w wyobraźni jego obraz albo po prostu odtworzyć jego nazwę. Innymi słowy, dzięki podwójnemu kodowaniu możemy pamiętać zarówno obraz, który zaobserwowaliśmy (i przywołać go w wyobraźni), jak i słowa, które go opisują”. P. BABEL, M. WIŚNIAK: *Jak uczyć, żeby nauczyć*. Warszawa 2008, s. 56–57.

⁴² Zob. np. A. KSIĄŻEK-SZCZEPANIKOWA: *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*. Szczecin 1996.

Katarzyna Grudzińska

Didactic aspect of ekphrasis elements in selected novels of Małgorzata Musierowicz

S u m m a r y

The essence of the article is a multi-faceted analysis of the fragments of the novel Małgorzata Musierowicz *Jezycjada* series, in which there were various cultural texts - by allusion, description, or other type of recall performing features of ekphrasis. The starting point for consideration is the genesis of the concept of ekphrasis, the history of this species and its contemporary approach, the dominant discourse and presentation done a series of educational values found in the works of Ekphrasis: *Liar* and *The child Friday*. Polish language lessons in primary school focusing attention on fragments of a literary work, which has been described other work make it possible to fully integrate, making it also one of the factors influencing the wider culture of the participant.

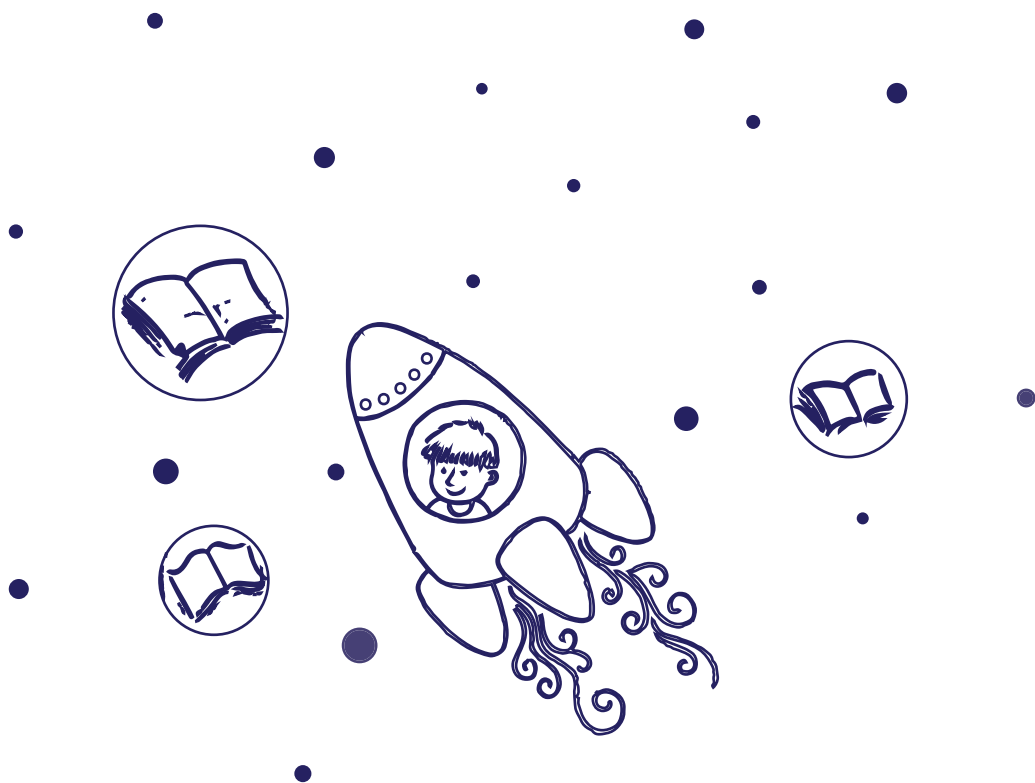
Катажина Грудзиньска

Дидактический аспект элементов экфразы
в избранных повестях Малгожаты Мусерович

Резюме

Цель статьи заключается в том, чтобы представить многоаспектный анализ фрагментов повестей Малгожаты Мусерович из серии *Ежициада*, в которых появились разные тексты культуры — благодаря аллюзиям, описанию или иного рода средствам, реализующим черты экфразы. Исходной точкой для размышлений становится генезис понятия экфразы, история этого жанра, а также его современные аспекты, а доминанту составляет презентация преимуществ обучения, вытекающих из ряда экфраз, которые появляются в произведениях *Врунья* и *Ребенок пятницы*. Уроки польского языка и литературы в шестилетней школе, на которых внимание сосредоточивается на фрагментах литературного произведения, описывающих другой текст, дает возможность полной внутриспредметной интеграции, становясь при этом одним из факторов, формирующих участника широко понимаемой культуры.

(Nie)baśniowe światy



Alicja Baluch

O wychowaniu dla literatury i nauce lektury (na podstawie baśni o Czerwonym Kapturku)*

Literaturoznawcze stopnie wiedzy w wychowaniu dla literatury

Rytm i harmonia

Literatura dla maluszków mieści się w ramach wychowania przez sztukę, której teorię i zasady postępowania sformułował angielski filozof i estetyk Herbert Read¹. Jego idea wyraża przekonanie, że świat, w którym zanurzone jest dziecko jako człowiek, charakteryzuje się naturalnym rytmem i harmonią. Efekty te odczuwane już w okresie prenatalnym — w organicznym rytmie życia — stanowią ważny element rozpoznawczy związku człowieka z naturą. A natura — w Reada koncepcji wychowania przez sztukę — to istotny wzór dla dzieł estetycznych, czyli form, które cieszą, które się podobają...

Te naturalne elementy rytmu i harmonii obecne są w różnych dziedzinach sztuki: w muzyce, tańcu, malarstwie i w poezji. Pisał o tym Northrop

* Tekst ten jest próbą syntezy, podsumowania, a raczej zamknięcia moich naukowych dokonań. Dlatego został skomponowany tak, żeby poszczególne jego części prowadziły w kierunku kolejnych moich książek, a także prac innych literaturoznawców zajmujących się literaturą dziecięcą. Powiązane problemowo: wychowanie dla literatury i nauka lektury — układają się w pewien ewolucyjny porządek. Ilustracją natomiast jest baśń o Czerwonym Kapturku. Kontynuację obu tych wątków: wychowania dla literatury i nauki lektury — pozostawiam następcom...

¹ Por. H. READ: *Wychowanie przez sztukę*. Wstęp I. WOJNAR. Przeł. A. TROJANOWSKA-KACZMARSKA. Wrocław 1976.

Frye w swoich *Archetypach literatury*: „Rytm albo ruch periodyczny tkwi głęboko korzeniami w cyklu naturalnym i wszystko w przyrodzie, co według nas posiada pewną analogię z dziełami sztuki, jak kwiat lub śpiew ptaka, wyrasta z głębokiej synchronizacji między organizmem a rytmem jego środowiska, zwłaszcza rytmem roku słonecznego. U zwierząt niektóre przejawy tej synchronizacji, np. tańce godowe, można by nazwać rytuałami. Lecz w życiu ludzkim rytuał zdaje się czymś w rodzaju świadomego wysiłku (dokonywanego) w celu przywrócenia naturalnego związku z cyklem naturalnym”².

Nie tylko w zwyczajach ludowych, czyli w obrzędach i rytuałach, ale także w „wielkiej zabawie” dzieci można odnaleźć początek narracji, bo proste formy literatury, ściślej — formy przedliterackie, objawiają się już w dziecięcej mowie ciała, przez kołysanki, klaskanki i hopsanki... Towarzyszące tego typu zachowaniom słowa inicjujące zabawę ruchową stanowią pierwszą zapowiedź literatury dla dzieci.

Gatunki dla najmłodszych (-anki, bajeczki, historyjki z życia, baśnie)

Pierwsze gatunki dla maluszków to wspomniane *-anki*, potem pojawiają się bajeczki i historyjki z życia. Wreszcie baśnie magiczne i literackie. Szerzej o tych pierwszych kołysankach, „rozbudzankach” i wyliczankach oraz innych utworach dla najmłodszych pisałam w mojej książce zatytułowanej *Książka jest światem...*³.

Bajeczki wierszem lub prozą, elementy fantastyki, magiczności, alegorii i dydaktyzmu czerpią z baśni magicznych i bajek zwierzęcych. Ale robią to w formie uproszczonej i pomniejszonej — na miarę dziecka. Od siebie bajeczka dodaje humor sytuacyjny i językowy, który się zawsze dzieciom podoba.

Historyjki z życia — krótkie opowiadanka zachowujące często formułę tematyczną — o tym, jak: *Gosia małpkę zgubiła...*, *Wojtek został strażakiem...*, *Skrzaty dla Andrzejka hulajnogę zrobiły...*, realizują — jak widać z przykładów — konwencje realistyczne lub fantastyczne.

Spośród kanonicznych baśni europejskich ze zbiorów Charles’a Perraulta i braci Grimmów do najbardziej znanych i ważnych należy opowieść o Czerwonym Kapturku i wilku spisana przez tych autorów z przekazów ustnych. Najpierw, tzn. w XIX wieku, zbiór baśni funkcjonował jako do-

² N. FRYE: *Archetypy literatury*. Przeł. A. BEJSKA. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*. T. 2. Oprac. H. MARKIEWICZ. Kraków 1972, s. 293.

³ A. BALUCH: *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*. Kraków 2005.

kument dla językoznawców i antropologów, czyli teksty te były przeznaczone dla dorosłych, później przybrały kształt uproszczony i ułagodzony w *Kindermärchen*. Ta niemiecka opowieść, zatytułowana *Rotkapächen* (*Czerwony Kapturek*), pochodzi częściowo z ludowych wzorów francuskich zanotowanych w *Bajkach babci Gąski* Charles'a Perraulta. Jeszcze wcześniejsze zapisy różnorodnych wątków europejskich baśni magicznych znajdują się we włoskich *Ucieszonych nocach* Gianfrancesca Straparolli i w *Bajkach bajek* Giambatiste'a Basile'a. Fabułka te „przyplęnęły” wraz z kupcami z krajów Lewantu, czyli Azji Mniejszej⁴. Okazało się jednak, że były one po części obecne także w tekstach średniowiecznej Europy. Najstarszą spisaną narracją, którą wiąże się z opowieścią o Czerwonym Kapturku, jest historia przytoczona przez Egberta z Liege, pochodząca z jego poematu *Fecunda ratis* napisanego w latach 1022–1024. Ów Egbert też zbierał stare, popularne wierszyki i opowieści wywodzące się z tradycji ustnej. Jego opowieść to prosta powiastka z pouczeniem, której bohaterkę obdarował opiekun mężczyzna, ojciec chrzestny, czerwoną pelerynką z okazji dnia jej chrztu. Kiedy uradowana tym darem pobiegła w swoim nowym stroju do lasu, została szybko dostrzeżona przez wilka, który porwał ją do swego legowiska, żeby wraz ze swoim stadem ją pożreć. Okazało się jednak, że wilki nie mogły zaatakować dziecka, ponieważ był to dzień jego chrztu i znajdowało się ono w stanie łaski. Wilki tylko polizały dziecko i przytuliły się do niego. Morał tej opowieści zapisany przez Egberta brzmi: „Tak właśnie Bóg wszechmocny oswaja pogańskie dusze”⁵. Według Katarzyny Bajki, religioznawczyni, jest to przykład wprowadzenia chrześcijańskiej ideologii do być może wcześniejszej jeszcze historii, mogącej pochodzić od starożytnych, rzymskich i germańskich opowiastek o dzieciach wychowanych przez zwierzęta. Jak podaje autorka, istnieje wiele wersji utrzymanych w podobnym tonie: wilk okazuje się w nich diabłem, którego pokonuje jedynie silna wiara⁶.

Baśń o dziewczynce połkniętej przez wilka ma jeszcze bardziej odległe źródła niż te średniowieczne. Są one obecne w Biblii, w której żydowski prorok Jonasz przebywał trzy dni we wnętrzu wielkiej ryby, a gdy wydostał się z niej, począł głosić słowo Boże, oraz w mitologii, gdzie Kronos pożerał własne dzieci. Połknął on w końcu kamień owinięty w pieluchę, który podała mu żona Rea, aby uchronić od złego losu najmłodszego synka Zeusa. Czerwony Kapturek po uwolnieniu wypchał brzuch wilka kamieniami.

⁴ Por. R. WAKSMUND: *Gabinet wróżek. Antologia baśni francuskiej XVII–XVIII wieku*. Wrocław 1998.

⁵ K. BAJKA: *Tajemnice Czerwonego Kapturka*. „List. Miesięcznik Katolicki” 2010, nr 7–8, s. 47.

⁶ Por. ibidem, s. 48.

Przywołane wątki występujące zarówno w *Czerwonym Kapturku*, jak i w bajkach francuskich, u braci Grimm i w średniowiecznych opowieściach, a także w Biblii i mitach są podobne. Wszędzie potwierdzają swoją obecność i wędrówkę w „uniwersalnej bezczasowości” — tego określenia użył francuski filozof Pierre Peju⁷.

Warto pamiętać, że baśnie magiczne miały na początku charakter inicjacyjny. Znaczy to, że były pomyślane dla młodych czytelników wkraczających w dorosłość. Dopiero potem zostały uproszczone i przygotowane dla dzieci. O odmianach gatunkowych bajeczek, bajek i baśni piszą badaczki tej kwestii: Jolanta Ługowska, Violetta Wróblewska i Anna Czabanowska-Wróbel.

Role odbiorcy wykonawcy i czytelnika

Zanim jednak dziecko zapozna się z treścią magicznych i literackich baśni, musi zetknąć się z prostymi formami literatury, pisanymi wierszem lub prozą, przeznaczonymi dla maluszka. Takie utwory dla dzieci zaczęły w Polsce powstawać w XIX wieku w formie powiastek o charakterze pouczającym. Autorem wielu zbiorów wierszy z morałem był Stanisław Jachowicz, który we *Wstępach* swych książeczek dawał rodzicom dobre rady: „Dzieci na ogół łatwo sobie przyswajają rymy (...). Młodej pamięci dziecka możemy pomóc rysunkiem lub obrazkiem (...). Dzieci patrzą na obrazek z zapartym oddechem (...), lepiej nie przerywać skupienia gawędą lub pytaniami: co narysowałam?... Nie potrzeba też rozbierać i wyjaśniać treści wiersza. Mnogość słów zamąciłaby rytm i rym wiersza. Ważne są słowa poety i melodia wiersza, niech one w pamięci dzieci całkowicie zaplanują”⁸. Wiele lat później o współgraniu słowa, obrazu i gestu w tekstach dla dzieci pisał Jerzy Cieślowski⁹.

W ten sposób dość wcześnie zarysowała się rola odbiorcy wykonawcy, właściwa dziecku, ujęta w teoretyczne karby dopiero przez Edwarda Balcerzana, który wyszczególnił trzy podstawowe role odbiorcy: wykonawcy, czytelnika, badacza. Omówił je w książce *Przez znaki*¹⁰. I tak, dziecko wykonawca może pod opieką pośrednika lektury rysować, lepić postaci z plasteliny, recytować, odgrywać — wykonywać utwory, które lubi. Warto

⁷ Por. P. PEJU: *Dziewczynka w baśniowym lesie*. Przeł. M. PLUTA. Warszawa 2008, s. 27.

⁸ S. MARGISZEWSKA-POSADZOWA: *Jak uczyć małe dzieci wierszyka*. W: S. JACHOWICZ: *Powiastki i bajki z ilustracjami*. Poznań 1925.

⁹ Zob. J. CIEŚLIKOWSKI: *Słowo, obraz, gest w intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*. W: IDEM: *Literatura osobna*. Warszawa 1985.

¹⁰ E. BALCERZAN: *Przez znaki*. Poznań 1972.

pamiętać o tym, że te, które lubi, niekoniecznie należą do arcydzieł. Jerzy Gieślowski w *Literaturze osobnej* zwrócił uwagę na fakt, że dziecko najczęściej wybiera teksty o miernej wartości, bo łatwiej mu jest wejść w środek świata przedstawionego takiego dzieła i rozpuścić emocje, a dzięki temu dokonać jego właściwego rozpoznania (arcydzieło zaś je onieśmiewa)¹¹. Reakcje emocjonalne towarzyszące lekturze dziecka opisuje Joanna Papuzińska w publikacji *Dziecko w świecie emocji literackich*: „Doznania uczuciowe są potężnym motorem sięgania po literaturę (zarówno u dorosłych, jak i u dzieci). Ludzie czytają dlatego, że chcą wzruszać się i lękać, rozpaczać i współczuć, oburzać i tryumfować, zdumiewać i cieszyć”¹².

Dlatego ważne w kontakcie z książką są odpowiednie wybory lektury. Na ogół dokonuje ich dorosły pośrednik lektury, który powinien też umieć prowadzić dziecko w rejony estetycznych porządków — pokazać mu, a raczej zaakcentować współbrzmienia w wierszach, podkreślić różnego rodzaju powtórzenia (rytm), a także zwrócić uwagę na zmienne układy i relacje osobowe, czyli wskazać kompozycje utworów (ich harmonię). W tym porządku można rozróżnić np. modele wierszy (od dydaktycznego, przez liryczny, ludowy, lingwistyczny, do dialogicznego) albo stopnie poznawania dzieła, czyli etapy rozwijającej się świadomości literackiej dziecka (od zdarzenia, przez postaci, miejsce akcji, narratora, po związek z tradycją). Kształcenie wrażliwości estetycznej ważne jest — jak podkreślał Herbert Read — dla równowagi i harmonii psychicznej.

Prezentacja wybranych poetów i ich utworów, a także omówienie wariantów poznawczych fabuły znajdują się w mojej książce *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*¹³.

Style odbioru

Wykształcony literaturoznawczo pośrednik lektury może i powinien też zaznaczyć, choćby tylko tonem głosu, styl odbioru — czytankowy, piosenkowy, ludyczny lub medytacyjny, realizujący się w roli czytelnika. Pisał o tym we *Wstępie do książki Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów* Ryszard Waksmund¹⁴. I tak, Brzechwowski *Czerwony Kapturek* zaprasza do stylu piosenkowo-ludycznego, w którym wszystko śpiewa i hopsa (a niegrzeczny wilk idzie za karę do ZOO). Wersja Perraulta i inne dziecięce realizacje to typowy styl czytankowy, w którym liczy się naucz-

¹¹ J. GIEŚLIKOWSKI: *Literatura osobna...*

¹² J. PAPUZIŃSKA: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996, s. 8—9.

¹³ A. BALUCH: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa 1987.

¹⁴ R. WAKSMUND: *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*. Wrocław 1987.

ka, morał (tu mężczyzna uwodziciel występuje w alegorycznym przebraniu wilka, który definitywnie połyka Kapturka). W klasycznej wersji Grimmów mamy do czynienia z baśnią magiczną uruchamiającą styl medytacyjny, pozwalający na zagłębienie się i trwanie przez chwilę w ciemnościach (tu wilk objawia się jako symbol tej ciemności — zły duch, demon, diabeł, cień). Cień — jak wiadomo — należy, według Carla Gustava Junga, do podstawowych obrazów pierwotnych. Dlatego w tym archetypowym porządku można mówić o wyższym, mitycznym poziomie analizy tekstu o Czerwonym Kapturku — o spotkaniu z nieznanym (*numinosum*) albo o spotkaniu animy i animusa. Archetypy bowiem, sięgając nieświadomości zbiorowej człowieka, stamtąd czerpią niezaburzony rytm i harmonię. Definicje archetypów i obrazy pierwotne obecne w baśniach dla dzieci są wyłożone w książce *Archetypy literatury dziecięcej*¹⁵.

W ramach stylów odbioru, a zwłaszcza piosenkowego i ludycznego, może pojawić się działanie związane z przekładem intersemiotycznym prowadzącym w kierunku analizy pozawerbalnej. Przykłady takich działań w kontakcie z wierszami dla dzieci i poezją dla dorosłych znajdują się w książce *Poezja współczesna w szkole podstawowej*¹⁶.

Poziomy lektury dla dzieci i starszych

W miarę rosnącego literackiego doświadczenia dziecka może ono i powinno zapoznać się z umiejętnością korzystania z poziomów lektury — przedmiotowego, alegorycznego i mitycznego. Definiuje je i omawia Northrop Frye¹⁷. Te poziomy lektury różnicują możliwości percepcyjne odbiorcy (od dziecka do dorosłego), uwzględniając jego pasje poznawcze i wrażliwość estetyczną. Baśń o Czerwonym Kapturku na poziomie przedmiotowym opowiada o nieposłusznej dziewczynce, którą za karę połknął wilk (dobrze dla dzieci, że w niektórych wersjach przychodzi jej na pomoc gajowy — ojciec chrzestny). Na poziomie alegorycznym baśń opowiada

¹⁵ A. BALUGH: *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław 1993.

¹⁶ A. BALUGH: *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa 1984. Wzór analizy pozawerbalnej dla dzieci oparty właśnie na tekście *Czerwonego Kapturka* polega np. na przekładzie znaków słownych na znaki plastyczne — kolory. Zadaniem dziecka słuchającego baśni jest wybór właściwych krążków towarzyszących zdarzeniom utworu o dziewczynce i wilku. Ghodzi tu oczywiście o krążki czerwony i czarny, z których jeden okaże się zwycięzcą. Zwycięstwo to zależy od wersji baśni. W tej francuskiej — czarny wilk połyka Czerwonego Kapturka i nie ma odwrotu, w wersji Grimmowskiej jest inaczej — czerwona „pchełka” nakrywa czarną... To czarne kółko pokazuje (raczej dorosłym czytelnikom) jungowski cień, który w baśni Andersena pokonał swojego „właściciela”.

¹⁷ Por. N. FRYE: *Mit, fikcja i przemieszczenie*. Przeł. E. MUSKAT-TABAKOWSKA. „Pamiętnik Literacki” 1969, z. 2.

o pannie, którą uwiódł mężczyzna w skórze wilka (i nikt nie przyszedł jej z pomocą). Na poziomie mitycznym jest to opowieść ukazująca odwieczną walkę światła z ciemnością (w znaczeniu symbolicznym psychologii głębi — z cieniem). Jak widać, poziomy lektury różnicują i stopniują skalę trudności rozumienia i interpretacji tekstu. Trzeba brać to pod uwagę.

Baśń o Czerwonym Kapturku podejmuje więc w całościowym porządku wielki temat literatury — walki dobra ze złem. Znaczy to, że motyw ten był obecny w poemacie w załączku, który należy odkryć. Wydaje się, że jest nim dziecięca zabawa (np. w wilka i gęsi, czarnego luda lub starego niedźwiedzia, który jak się zbudzi, to nas zje). Potem w ramach ewolucji literackiej temat ten sytuował się, umacniał w prostych formach literatury — w mitach, przypowieściach, baśniach, następnie w baśniach literackich (np. o Pinokiu, który też przebywał czas jakiś w brzuchu ryby), w powieściach (np. w *Lustrze pana Grymsa* Doroty Terakowskiej, gdzie dziewczynka oddała kroplę własnej krwi, by przywrócić barwę czerwoną w krainie Koral) — w arcydziełach.

O takiej ewolucji literackiej od wiązki mitów do współczesnych arcydzieł pisałam w książce *Od form prostych do arcydzieła...*¹⁸.

W ramach rozwoju form wypowiedzi artystycznych wątek ten pojawił się też w kulturze filmowej, teatralnej, muzycznej i plastycznej, prezentując różne formy wykonania tego dzieła. Niektóre z nich miały charakter konkretyzacji, inne — adaptacji lub parafrazy, niekiedy interpretacji. W czasach współczesnych do sposobu wykonania dzieła literackiego włączyły się media elektroniczne.

Rola badacza dla pośrednika lektury

W ramach tak wielu możliwości ujęcia tematu chodzi przede wszystkim o to, aby pośrednik lektury mógł się zorientować, który tekst jest dobry dla dziecka, a który się nie nadaje. Wiedza o przybliżonym wcześniej rodowodzie baśni i jej przemieszczeniach ułatwia pośrednikowi lektury rozpoznanie pojedynczych motywów i sensu całości utworu. Gra z tradycją sprawia czytelnikowi, nawet małemu, wielką satysfakcję. Warto też, aby pośrednik lektury, a więc osoba dorosła, poznał różne możliwości interpretacyjne baśni o Czerwonym Kapturku związane z metodologią i kontekstami według Ericha Fromma, Brunona Bettelheima, Carla Gustava Junga, Roberta Darntona, Jamesa G. Frazera i Pierre'a Peju (a także autorkę Katarzyny Miller i Tatiany Gichockiej, które traktując teksty baśni

¹⁸ A. BALUCH: *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Kraków 2008.

instrumentalnie, wykorzystują je do praktycznej terapii, dążącej w stronę aktualnych problemów).

I tak, autor *Zapomnianego języka* Erich Fromm w poszukiwaniu sensów i znaczeń tego typu utworów literackich o charakterze inicjacyjnym skupiał się na tezie Freudowskiej — konflikcie między pierwiastkiem żeńskim a męskim (chodziło tu o zazdrość o penisa i o ciężę, traktowaną jako dar natury w procesie tworzenia) oraz na obrazach dojrzewania akcentujących rozbudzenie seksualne¹⁹.

Ten ciąg semantyczny wykorzystał Bruno Bettelheim, dla którego Czerwony Kapturek to każde dziecko w okresie dojrzewania, które nie rozwiązało w odpowiednim czasie swoich wewnętrznych konfliktów i z tego powodu narażone jest na niebezpieczeństwa²⁰. Aksamitną czapeczkę w kolorze czerwonym, będącą symbolem gwałtownych uczuć związanych z płcią, babcia podarowała dziewczynce za wcześnie. Tak więc Kapturek pod wpływem szybkiego rozbudzenia seksualnego, z którym nie potrafił sobie poradzić, cofnął się do okresu edypalnego i posługiwał rozwiązaniami dla niego charakterystycznymi. W wieku edypalnym bowiem dziecko kieruje się zasadą przyjemności, która oznacza, iż celem wszelkiej aktywności psychicznej jest poszukiwanie przyjemności i unikanie nieprzyjemności. Dlatego kiedy dziewczynka z baśni spotyka na swej drodze wilka, łatwo ulega jego namowom. Porzuca obowiązek podążania „na wprost” i oddaje się przyjemności obcowania z przyrodą. Powodem szybkiej uległości wobec podszeptów wilka jest również nieświadome, edypalne życzenie Kapturek, aby zostać przez niego uwiedzioną, gdyż reprezentuje on w baśni nie tylko uwodziciela i prowokatora, ale również ojca (kazirodztwo). W dziewczynce rodzi się więc nieświadoma chęć zdobycia przewagi nad matką²¹.

Innym kontekstem do interpretacji tego utworu są *Archetypy i symbole* Carla G. Junga, gdyż występują tutaj wspomniane już obrazy animusa i cienia. I tak, kontakt z wilkiem to, według Junga, archetypiczny obraz spotkania animy i animusa, a więc obrazu mężczyzny i obrazu kobiety, które każdy nosi w sobie. Dlatego punkt kulminacyjny zdarzeń rozgrywa się — nie bez powodu — w łóżku. Eufemistyczne pytania dziewczynki drążą w kierunku poznania ciała wilka-mężczyzny: dlaczego masz takie duże

¹⁹ Por. E. FROMM: *Zapomniany język. Wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*. Przeł. J. MARZĘCKI. Warszawa 1977.

²⁰ Por. B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANEK. Warszawa 1985.

²¹ Okres edypalny to czas, w którym ujawnia się kompleks Edypa. Ma to miejsce u szczytu fazy fallicznej (gdy dziecko ma od 2,5 roku do 6 lat). W okresie tym dziecko podświadomie dąży do seksualnego połączenia z rodzicem tej samej płci i rywalizuje z rodzicem płci przeciwnej, pragnąc jego zniknięcia lub śmierci. Zob. B.E. MOORE, B.D. FINE: *Słownik psychoanalizy*. Przeł. E. MODZELEWSKA. Warszawa 1996, s. 123.

uszy, takie duże oczy, takie duże zęby... itd. (nie pada tu istotne pytanie dotyczące różnicy płci, a aż się prosi). Dlatego połknięty, a może raczej pochłonięty przez czarnego osobnika (w terminologii Junga — przez cień) mały Czerwony Kapturek musi się zmierzyć z nieznanym *numinosum*.

W wersji Grimmowskiej dla dzieci dziewczynka w czerwonej czapeczce radzi sobie z trudną sytuacją przy pomocy starszego mężczyzny, gajowego — odtąd nie da się oszukać żadnemu wilkowi (w jednym z wydań baśni Grimmów był zanotowany dalszy ciąg opowieści: babcia z wnuczką od razu likwidują kolejnego wilka, nie czekając na jego złe zachowanie). Ale to zakończenie jest czysto pouczające i mało ważne.

Te psychologizujące lub kulturowe interpretacje krytykuje amerykański historyk Robert Darnton, który w swojej książce *Wielka masakra kotów i inne epizody francuskiej historii kulturowej* upiera się przy tym, że najważniejsze jest ustalenie rodowodu bajek²². Z opinii tego badacza wynika, że omawiane bajki (też o Czerwonym Kapturku) należą do granicznego obszaru Francji XV i XVIII wieku i ukazują przede wszystkim sytuacje chłopów, których system feudalny zmuszał do ciężkiej pracy, prowadził do ubóstwa. Darnton, przekonany o własnej racji, próbował stworzyć prawdziwy obraz życia chłopstwa w przedrewolucyjnej Francji na podstawie bajek. Lektura bajki o Czerwonym Kapturku, w której dziewczynka zjada mięso zabitej przez wilka babci i popija je babciną krwią, ukazuje, zdaniem Darntona, niedostatek ówczesnej wsi i jej okrutną walkę o przetrwanie, stąd liczne w tej baśni i innych motywy głodu, śmierci. Tak czy inaczej, pytanie zasadnicze brzmi: dlaczego w osiemnastowiecznej wersji bajki o Czerwonym Kapturku wilk zjadał w finale dziewczynkę?

Wielu badaczy podkreślających wspólny indoeuropejski zespół mitów, legend i baśni zwraca uwagę na obecne w ludowych wariantach *Czerwonego Kapturka* wątki kanibalistyczne. Można je jednak odczytać inaczej, niż robi to Darnton, czyli odwołując się do innego kontekstu interpretacyjnego, np. do *Złotej gałęzi* Jamesa George'a Frazera, który stwierdza, że spożywanie ciała króla w odległych kulturach oznaczało utożsamienie się, zjednoczenie²³. Idąc tropem Frazera, możemy też dostrzec obecne w różnych kulturach, rozumiane i przeżywane podobnie, wyobrażenia dotyczące wilka²⁴.

²² R. DARNTON: *Wielka masakra kotów i inne epizody francuskiej historii kulturowej*. Przeł. D. GUZOWSKA. Warszawa 2012.

²³ J.G. FRAZER: *Złota gałąź*. Przeł. H. KRZECZKOWSKI. Warszawa 1965.

²⁴ Wilk pojawia się w kulturze, w wierzeniach wielu narodów. Od najdawniejszych czasów jest tematem mitów i legend, a także częstym motywem literackim. Pozytywny obraz wilka „dzikiego” przedstawiają niektóre dzieła romantyków. W literaturze polskiej Adam Mickiewicz przypomniał legendę o żelaznym wilku, który przyśnił się księciu Giedyminowi i wyznaczył miejsce założenia Wilna. Wilczą niezależność i dumę podkreśla fragment bajki *Pies i wilk* Jeana de la Fontaine'a przetłumaczony na język polski przez

W analizie i interpretacji *Czerwonego Kapturka* w kontekście *Złotej gałęzi*, w której autor przedstawia obyczaje i wierzenia plemienne, trzeba zwrócić uwagę na znaczący obraz dziewczyny, zwłaszcza podczas jej pierwszej menstruacji. Ponieważ w przekonaniach tubylców kobieta staje się wówczas niebezpieczna (może pozbawić siły mężczyznę, który na nią spojrział), powinna się trzymać z daleka — najlepiej, jeśli zostanie odizolowana od społeczności i będzie przebywać w ciemnościach, pod opieką staruchy, bo inaczej czekają ją okrutne kary... W tym kontekście łatwo przyjąć wyjaśnienie, że Czerwony Kapturek obdarowany przez babcię czerwoną czapeczką jest osobą wchodzącą w okres dojrzewania. Zostaje więc „słusznie” wyproszony, a raczej usunięty z domu i idzie do ciemnego lasu (swej podświadomości). Tam spotyka się z nieznanym — z obcą jej ciemnością (z totemicznym wilkiem, opiekunem i przewodnikiem, który zabija i ratuje). Dziewczynka, szukając oparcia w starej kobiecie, babci, odwołuje się do swoich obrazów nieświadomości — Wielkiej Matki. Połknięta, pochłonięta przez wilka (może mężczyznę, może demona), traci za karę (albo w magicznym rytuale) własną istotność (na zawsze lub na chwilę). Rozumie to i dlatego w czasie dojrzewania dąży do dorosłości, do władzy silnej kobiety. Dokonuje tego pod opieką przewodnika, totemicznego wilka (jest to druga warstwa symboliki wilka). W ten sposób radzi sobie z *numinosum*, czyli z sobą samą, i odnajduje właściwą drogę. Poczęstowana mięsem i krwią babci, jednoczy się z Wielką Matką, przejmuje jej mądrość, doświadczenie i dojrzałość (nie ma tu miejsca na okrutne wątki kanibalistyczne).

Warto wiedzieć, że Robert Peju, autor książki *Dziewczynka w baśniowym lesie*, w której w przeciwieństwie do przedstawicieli psychoanalizy, a zwłaszcza Brunona Bettelheima, otwarcie polemizuje i wystrzega się interpretowania za wszelką cenę cudownych i fantastycznych historii. Pierre Peju sugeruje raczej, byśmy wsłuchali się w głosy, podążyli zaznaczonymi ścieżkami, nieustannie kreśląc mapę dziwnych miejsc, magicznych działań, przeobrażeń. Możemy się zanurzyć w opowieści, dać się porwać narracyjnym nurtom, nie rozstrzygając raz na zawsze o ich znaczeniach. Pojawiają się tu motywy cienia, automatów, mandragory, luster i straconego odbicia, wciąż żywe w naszej podświadomości. Przez tę gęstwinę leśną przedziera się dziewczynka — zagubiona lub uprowadzona: spotyka na swej drodze wróżkę, czarownicę, krasnoludki, zaklinacza. W jej postaci przejawia się w całej niejednoznaczności zepchnięta na margines dziecięcość²⁵.

Mickiewicza: „[...] / lepszy na wolności kęsek lada jaki, / niżli w niewoli przysmak”. W literaturze anglojęzycznej wilka opiewali m.in. James Oliver Curwood, Jack London czy Michael Blake.

²⁵ Por. P. PEJU: *Dziewczynka w baśniowym lesie...*

Ostatnio ukazała się książka *Bajki rozebrane*. Autorkami tego dzieła są Katarzyna Miller i Tatiana Gichocka. Nie są to literaturoznawczynie, dlatego ich wywody można potraktować tylko jako dywagacje czytelnicze — trafne i celne w ujęciu oraz otwierające perspektywy na współczesne kulturowe widzenie spraw kobiet starszych i małych. We wnioskach pojawiają się problemy pedofilii, kazirodztwa, kiedy to mała słodka dziewczynka może wzbudzać perwersyjne uczucia w dorosłych. I zwykle je wzbudza, ale w ludziach zdrowych te psychiczne uczucia zostają wyparte albo głęboko schowane w sferze tabu...²⁶.

Jak widać, za pomocą różnych metodologii i związanych z nimi rozmaitych kontekstów wyłaniają się z tekstu baśni różne znaczenia i sensy, różne interpretacje. I te łatwiejsze, bo przedmiotowe, dla dzieci, i te głębsze — alegoryczne i mityczne, dla młodzieży i dorosłych...

Wybór, a raczej kierunek, interpretacji należy do czytelnika lub badacza (przykład takiego wyboru zamieszczony jest w *Ceremoniach literackich... pozwalających zmieniać kierunek lektury w zależności od nachylenia dydaktycznego, psychologicznego, historycznego, a nawet metafizycznego*)²⁷. W ten sposób buduje się dojrzały poziom kontaktu z baśnią, satysfakcjonujący mądrego pośrednika lektury.

Nauka lektury

Od hopsanki do śpiewanki i dalej...

Rolą pośrednika lektury jest wprowadzenie dziecka w świat fabuły, narracji i postaci na poziomie przedmiotowym lub alegorycznym. Może się to dokonać pod wpływem oglądania obrazków, zapowiedzi tematu, streszczenia fabuły, odczytania wybiórczego tekstu z pominięciem elementów trudniejszych, powtórzenia wybranych przez dziecko momentów, rysowania lub kolorowania obrazków, odegrania scenki lub zebrania rekwizytów: czerwonej czapeczki, koszyczka wypełnionego prowiantem, pachnących kwiatków, okularków babci i czarnej maski. W końcu najważniejsza jest rozmowa prowadzona na odpowiednim poziomie w zależności od poziomu lektury i stylu odbioru. Jak rozmawiać z dzieckiem o literaturze, pokazuje

²⁶ K. MILLER, T. GICHOCKA: *Czerwony Kapturek. Świat według lolitki*. W: EADEM: *Bajki rozebrane*. Warszawa 2014, s. 173–174.

²⁷ Por. A. BALUCH: *O wilku mowa*. W: EADEM: *Ceremonie literackie, a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*. Kraków 1998.

na przykładach w dziele *Dziecko jako odbiorca literatury* Maria Kielar-Turska²⁸. Piszę o tym także w książce *Od ludus do agora...*²⁹.

W nauce lektury — idąc torem Freyowskiej koncepcji literatury — trzeba zacząć od form prostych: piosenki, hopsanki, rymowanki. W taki sposób jest przedstawiona historia Czerwonego Kapturka w wierszu Natalii Usenko *Możesz wierzyć albo nie*. Jak refren powtarza się zwrotka, którą można wyklaskać i wyskakać:

— Chi — chi — chi i he — he — he!
 Zamiast płakać przytul mnie —
 — Chi — chi — chi i he — he — he!
 Wszystko dobrze skończy się!

Tak śpiewała z całej siły,
 aż się drzewa pochylily,
 Aż zaczęły hukać sowy,
 aż usłyszał to Gajowy!

Wpadł do domku na polanie
 i wilkowi sprawił lanie.
 Wilk tak bardzo się zawstydził,
 że wypuścił z brzucha panie...

— Chi — chi — chi i he — he — he!
 Możesz wierzyć albo nie —
 — Chi — chi — chi i he — he — he!
 Bajki się nie kończą źle!

W podobnej literackiej, ale udratyzowanej formie ujął opowieść o Czerwonym Kapturku znakomity Jan Brzechwa w serii *Bajki Samograjki*, robiąc z niej wesołą śpiewankę:

Był gajowy u mnie z wieczora,
 Przyniósł wieści, że babcia jest chora.
 Trzeba szybko jej zanieść lekarstwa.
 Ja nie mogę zostawić gospodarstwa,
 [...]

²⁸ M. KIELAR-TURSKA: *Dziecko w kontakcie z literaturą*. W: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Red. M. KIELAR-TURSKA, M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA. Warszawa, Poznań 1992.

²⁹ A. BALUCH: *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*. Kraków 2003.

Skocz do babci, Czerwony Kapturku.

[..]

*Nie trać, córeczko, czasu,
Leć do babci, do lasu.
Idź prosto, jak ta ścieżka,
Nie zbaczaj tylko z drogi,
Bo tam w borze wilk mieszka,
Wilki okrutny i srogi!
Słuchaj mojej przestrogi³⁰.*

W swoich śpiewanych bajkach poeta posłużył się dźwiękiem melodii i słowa, zaznaczył rytm i harmonię oraz zachował wierność fabule. „Czerwona” dziewczynka nie słucha mamy i zbacza z drogi (tu obecny jest wątek dydaktyczny i inicjacyjny – rozumienie go zależy od dojrzałości lekturowej odbiorcy), a wilkowi nie rozcina się brzucha, ale ponosi on słuszną karę, idzie za kratki do ZOO (ponieważ dziecko, spostrzegając świat dwudzielnie jako dobry i zły, oczekuje nagrody i kary). Dopiero teraz dziecko jest przygotowane do wersji kanonicznej – epickiej opowieści według Grimmów o Czerwonym Kapturku i wilku, otwartej na różne interpretacje, zależne od metodologii i kontekstów (przykłady takich odczytań podane zostały wcześniej). Przeznaczone dla dorosłych, dają pośrednikowi lektury szerokie pole wyboru działania do pokierowania dziecka w stronę rozumienia i przeżycia, czyli rozpoznania (oczywiście na niższych poziomach lektury).

Złe adaptacje

W innych uproszczonych tekstach o Czerwonym Kapturku, np. w internetowych bajkach z cyklu *Dobranocki*, dokonują się interwencje redaktorskie, ale nie zawsze słuszne, czasem wręcz fatalne. Oto przykład takiego nieudanego tekstu:

*Dawno, dawno temu,
w pewnej wiosce
Żyła sobie mała dziewczynka
Zwana Czerwonym Kapturkiem.*

³⁰ J. BRZECHWA: *Czerwony Kapturek*. W: IDEM: *Bajki Samograjki*. Ilustr. D. IMIELSKA-GEBETHNER. Warszawa 1981, s. 12–14.

*Któregoś dnia mama
poprosiła Czerwonego Kapturka,
żeby odwiedziła Babcię
i zaniosiła jej lekarstwo,
bułeczki oraz sok malinowy.*

*– Tylko uważaj na drodze –
przestrzegała dziewczynkę mama –
i idź prosto do domku babci.*

*Czerwony Kapturek
Chwyił koszyczek z prowiantem
I ruszył w drogę.*

*Gdy tak wędrował przez las,
nagle spomiędzy krzaków
wyskoczył wilk.
– Dokąd idziesz dziewczynko? –
Spytał podstępnie wilk [...] ³¹.*

Otóż na początku tej dobranockowo-internetowej bajeczki o Czerwonym Kapturku mamusia wysyła córeczkę do babci. Posłuszna dziewczynka idzie drogą wskazaną jej przez mamę i na niej spotyka wilka. Nie ma tu mowy, aby zboczyła z drogi. Tak być nie może. Wilk w opowieści o Czerwonym Kapturku staje na drodze dziewczynki albo w wyniku jej nieposłuszeństwa, i wtedy mamy do czynienia z dydaktycznym wydźwiękiem całości tekstu, albo pojawia się z powodu jej samodzielnego wyboru – idę własną drogą, bo jestem już dorosła – i zdarzenie to ma wtedy charakter inicjacyjny. Nie może mama posłać dziecka w paszczę wilka! (droga wskazana przez mamę musi być bezpieczna, bo małe dzieci przed okresem dorastania ufają rodzicom bezgranicznie. I tak być powinno).

Nie tylko w Internecie, ale także w komórkach, w aplikacji nazwanej *apka*, są przygotowane dla maluszków bajeczki, też o Czerwonym Kapturku. Oby się te baśnie adaptacyjne trzymały oryginału, nie przeinaczały sensu utworu. Mogą one stanowić zapowiedź baśni, która w doświadczeniu literackim rozwinie się w pełną wersję Czerwonego Kapturka – najpierw Grimmów, potem Perraulta.

³¹ Por. <http://www.yummy.pl/library/pl/book/pl/czerwony-kapturek> (data dostępu: 14.11.2014).

Przewrotne wersje *Czerwonego Kapturka*

Dla młodzieży i dorosłych pojawiły się przewrotne wersje *Czerwonego Kapturka* — z czarnym humorem, np. w *Niebaśniach* Joanny Olech. Tak piszą o tym tekście czytające mamy:

Na początek o Czerwonym Kapturku w zupełnie niebaśniowym wydaniu. Historia opowiedziana przez Joannę Olech i przedziwnie, niepokojąco zilustrowana przez Grażkę Lange. Ten „Czerwony Kapturek” to nie bajeczka dla przedszkolaków. To książka, o której mój jedenastolatek po lekturze powiedział: „Dobre”. On pojął przewrotność powieści i znalazł w lekturze drugie dno. A było to tak...

Była sobie grzeczna dziewczynka. Gdzie tam grzeczna — supergrzeczna. Dziewczynka chodziła w malinowym kapturku, który dostała od mamy. Choć kapturek niemodny i stał się powodem, dla którego śmiano się z niej i wyszydzano, supergrzeczna dziewczynka zносиła obelgi bez zająknięcia — kapturek w końcu był prezentem od mamy. Jest też chora babcia, której trzeba zanieść lekarstwa. Jest i wilk, i wszystko jak być powinno. Z jednym małym wyjątkiem. Nie ma szczęśliwego zakończenia! Wilk połyka dziewczynkę i... I co? Nic? Rodzice wspominają tylko: „To było takie posłuszne dziecko!”

Dziwne? Nie, wcale nie dziwne. To w końcu „niebaśń”. To opowieść o tym, że czasem nie warto być supergrzeczną czy supergrzecznym. Czasem trzeba pokazać pazur, bo życie to nie bajka. Jeśli na naszej drodze spotkamy wilka, nie warto być dla niego miłym i potulnym, bo wilk potraktuje nas tak, jak na wilka przystało³².

O „*Niebaśniach* Joanny” Olech Grzegorz Leszczyński pisze tak: „Są one przykładem typowo modernistycznej zabawy literackiej. *Czerwony Kapturek* wskazuje na zgubne skutki uległości wobec dorosłych”³³.

Postaci i zdarzenia tej baśni zyskały też nowe życie w dziele Aarona Frischa — *Czerwony Kapturek w wielkim mieście*. Jak przed wiekami bracia Grimmowie, tak dziś ilustrator Roberto Innocenti pokazuje, że las,

³² Por. blog o książkach dla dzieci i młodzieży *Mama czyta*. <http://mamaczyta.pl/zabawne-i-madre/niebasnie-czerwony-kapturek> (data dostępu: 14.11.2014).

³³ G. LESZCZYŃSKI: *Książki pierwsze, książki ostatnie*. Warszawa 2012, s. 158–159.

niezależnie od tego, czy składa się z drzew czy z betonu i stali, może być bardzo niebezpieczny i pełen drapieżników:

Puszcza jest pełna koloru, hałasu i pokus. (...)
To świat, który rządzi się swoimi prawami. (...)
Sophia przypomina sobie słowa matki i spieszy się, by przejść
przez Puszcze. (...)
Spieszy się, a jednak już myśli o swojej ulubionej wystawie...³⁴.

Jeszcze inne formy zapisania baśni o Czerwonym Kapturku

Inne teksty oparte na wątku dziewczynki borykającej się z wilkiem to filmy animowane o charakterze fantastycznej opowiadki lub filmy kryminalne, w których detektyw szuka przestępców. Oto opis takiego filmu *Czerwony Kapturek. Prawdziwa historia – Hoodwinked* (2005): „Wszystkim się wydaje, że doskonale znają bajkę o Czerwonym Kapturku. Ale czy znamy prawdziwą wersję tej bajki? A może przez całe dzieciństwo byliśmy wprowadzani w błąd. Nawet w znanej wszystkim historii tkwią detale, których nie dostrzeże się na pierwszy rzut oka. W tym przypadku zaczynamy opowieść od końca. Futrzany glina ze zwierzęcego świata prowadzi dochodzenie w sprawie zakłócenia porządku w chatce babci (...). A Czerwony Kapturek tym razem przejdzie szkolenie w stowarzyszeniu Sióstr Kapturek, z którym będzie współpracował Wilk”³⁵.

Także w literaturze dla dorosłych pojawia się „przemieszczony” obraz Czerwonego Kapturka, dojrzewającej dziewczyny, która poszła własną drogą w kierunku... rozbuchanych doświadczeń erotycznych. W opracowaniu literackim Angeli Carter *Towarzystwo wilków* motyw Czerwonego Kapturka ma jeszcze bardziej wyraziste znaczenie, jednoznaczną interpretację.

– *Jakie masz duże zęby! (...)*
 – *Żeby cię było łatwiej zjeść.*

Dziewczyna wybuchnęła śmiechem, wiedziała, że twardy z niej kasek. Roześmiała mu się prosto w twarz, zerwała z niego koszulę i rzuciła w ogień, w ślad własnej gorejącej odzieży. Płomienie tańczyły jak duchy zmarłych w noc Walpurgi, a stare

³⁴ A. FRISCH: *Czerwony Kapturek w wielkim mieście*. Ilustr. R. INNOCENTI. Przeł. E. ANGIELCZYK. Poznań 2014.

³⁵ *Czerwony Kapturek. Prawdziwa historia*. Reż. G. EDWARDS, T. EDWARDS, T. LEECH. Prod. USA 2005. Por. <http://www.ekino.tv/film,czerwony-kapturek-prawdziwa-historia-hoodwinked-2005,7580.html> (data dostępu: 14.11.2014).

kości (babki) pod łóżkiem rozpoczęły makabryczny grzechot, ale nie zwracała na to najmniejszej uwagi.

Wcielony mięsożerca, tylko nieskalane ciało go poskromi.

Położy sobie na kolanach jego łeb i będzie iskała wszy z jego sierści, a może włoży wszy do ust i zje, jeżeli on jej każe, tak jakby zrobiła to w jakiejś prymitywnej ceremonii zaślubin [...].

Pólnoc. Zegar wybija godzinę. To Boże Narodzenie, wilcze urodziny, wrota przesilenia stają otworem, pozwólmy im wszystkim (wilkom) wejść do środka.

Popatrzcie! Słodko i mocno śpi dziewczyna w babcinym łóżku, między łapami czulego wilka³⁶.

Ta niezwykła i ostra scena — czy się komuś podoba, czy nie — jawi się na końcu ewolucji motywu czerwonej czapeczki. W opowiadaniu tym bowiem widać nie tylko nieposkromioną ciekawość dziewczynki dotyczącą spraw ciemnych i niebezpiecznych, ale i bezwstydną głębię kobiecej natury, jej ukryte marzenia o bezwzględnym poddaniu się woli krwiożercy. Na fakt ten zwrócił już uwagę Bettelheim, gdy pisał: „Gdyby w nas samych nie było czegoś, co sprawia, że pociąga nas wielki i zły wilk, nie miałyby on nad nami żadnej władzy. Dlatego ważne jest, aby zrozumieć jego naturę”³⁷. Potwierdza to opinia o. Jeana Vaniera — wilk jest w każdym z nas, zawsze istnieje ktoś, kogo by się chciało rozszarpać. Tymczasem baśń (w ogóle literatura) pokazuje w serii obrazów, jak owo rozszarpać zamienić na ugłaskać. W opowiadaniu Carter rozbroić dokonuje się przez poddać się, pokochać, przyznać się do własnej słabości. W baśni o Czerwonym Kapturku, a więc opowieści dla prostaczków i znawców, ugłaskać znaczy pozwolić się zjeść (w archetypowym porządku znaczy zjednoczyć się, utożsamić albo tylko pogodzić)³⁸.

Najbardziej uwspółcześioną wersją Czerwonego Kapturka jest internetowy zapis z serii www.czr.@op.pl *Czerwony Kapturek w wersji dla przyszłych internautów*:

CK.com. pl w ślicznym czerwonym skinie dreptał infostradą i odtwarzał radosną mp3. W tle świergotało lesne ptactwo com.pl. Gdy nagle z ringu wyskoczył www.com.pl/wilk.org który czatował przez dłuższą chwilę... Dokąd się udajesz dziewczynko kliknął wilk. Idę do chorej babci ej pi zero babcia cecylia dorota 22 anna danuta?anna bela niosę jej pliki z prezentami.

³⁶ A. CARTER: *Towarzystwo wilków*. Cyt. za: A. BALUCH: *Ceremonie literackie...*

³⁷ B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne...*, t. 2, s. 27.

³⁸ Por. A. BALUCH: *Ceremonie literackie...*

Na co choruje babunia? Zaatakował ją dum, który kasuje pliki... Babunia się zawiesza i ma kłopoty z logowaniem. Muszę jej sformatować twardego... Na łące nieopodal znajdował się www.gajowy.com.pl z dubeltówką. Usłyszał rozpaczliwe wołanie i potraktował wilka antywirusem. Kliknął wilk razy kilka kliknęli i wilka...³⁹.

Wszystkie te teksty korzystają najpierw z prostych form, które stanowią punkt wyjścia rozwoju bardziej skomplikowanych gatunków literackich trzymających się wielkiego tematu — odwiecznej walki dobra ze złem, która objawia się w obrazach światła i ciemności. Wiąże je poetycki obraz z wiersza Tadeusza Nowaka *Czarnoksiężstwo*:

*Ojcie, naiwne czarnoksiężstwo boli.
Przy tobie w sadzie siedzi mały chłopiec
i palcem pisze na listku topoli
ciemność, o którą musimy się otrzeć⁴⁰.*

Wychowanie dzieci dla literatury

Wychowanie dzieci dla literatury powinno opierać się przede wszystkim na starożytnych ideach Platona — dla ciała gimnastyka (mowa ciała obecna także w tekstach literackich), a dla duszy służba muzom⁴¹. Ta służba polega m.in. na kształceniu sposobów ekspresji wyrażanych harmonijnymi i rytmicznymi dźwiękami i obrazami opartymi na wzorach literackich. Droga prowadzi więc od obserwacji natury i sztuki — utworów literackich, przez ich naśladowanie, do twórczości własnej. A możliwości wyrazu przez sztukę są, jak wiadomo, nieograniczone.

O tzw. małych narracjach kreowanych przez dzieci pisałam w książce *Czyta nie czyta. O dziecku literackim*⁴².

Czerwony Kapturek należący do najbardziej znanych i najpiękniejszych baśni świata (podejmujący wielki temat literatury — „ciemność, o którą musimy się otrzeć”, a także w porządku jungowskim spotkanie z nieznanym) został tu zaprezentowany w różnych odmianach wypowiedzi

³⁹ Por. https://www.youtube.com/results?search_query=www.czr.%40op.pl+Czerwony+Kapturek+w+wersji+dla+przysz%C5%82ych+internaut%C3%B3w (data dostępu: 14.11.2014). Pisownia oryginalna.

⁴⁰ T. NOWAK: *Czarnoksiężnik*. W: S. BURKOT, M. STĘPIEŃ: *Współczesna literatura polska*. Warszawa 1977, s. 80–84. Podkr. — A.B.

⁴¹ Por. PLATON: *Państwo*. 376 E. Przeł. W. WITWICKI. Kęty 2003, s. 72.

⁴² A. BALUCH: *Czyta, nie czyta. O dziecku literackim*. Kraków 1998.

artystycznej: wierszem i prozą, dla dzieci oraz dla dorosłych. W wychowaniu do literatury i w nauce lektury pojawiły się propozycje z poetyki dzieła, teorii komunikacji, a także teorii badawczych dzieła. W podsumowaniu wygląda to tak:

- **Czerwony Kapturek dla dzieci** to: książeczki z obrazkami, płyty z piosenkami, filmy animowane, bajki interaktywne, *apki* (ale bez istotnych błędów adaptacyjnych). Wiodąca rola odbiorcy to przede wszystkim wykonawca (działający w ramach przekładu intersemiotycznego lub twórca małych narracji), po trosze czytelnik. Jeśli analiza, to pozawerbalna na poziomie przedmiotowym. Dominujący styl odbioru — ludyczno-piosenkowy.
- **Czerwony Kapturek dla młodzieży**, dla dorosłych — podlega adaptacjom, parafrazom, przemieszczeniom. Motyw Czerwonego Kapturka pojawia się w filmach fabularnych, np. kryminalnych, lub w internetowych nowych wersjach bajek. Rola odbiorcy to czytelnik i badacz. Styl odbioru: instrumentalny, medytacyjny. Poziom analizy: alegoryczny, mityczny. Konteksty: pedagogiczny, psychologiczny, historyczny, kulturowo-symboliczny. Metodologie: krytyka archetypowa, psychoanaliza, intertekstualizm.

Według tego literaturoznawczego wzoru opracowania *Czerwonego Kapturka*, można poznawać inne utwory, w szczególności te, które odwołują się do wielkich tematów w literaturze.

Alicja Baluch

The education to the literature and to the reading
(based on the story of Little Red Riding Hood)

S u m m a r y

The story of the Little Red Riding Hood is one of the most beautiful and oldest European fairy tales. It develops the great theme of literature — the struggle between good and evil, light and darkness. Archetypal image of the shadow is the wolf — bad animal, demon, male seducer...

How to read the plot — on an objective, allegorical or mythical level, depends on the preparation of the recipient — a child or an adult. Selected level is accompanied by appropriate contexts included in teaching reading. But in the education literature primarily there is a need to remember the orders of aesthetic, based on the natural rhythm and harmony. They are present in many texts associated with the “red cap” theme — in rhymes and lullabies, epic tales by Perrault and Grimm, cartoons and crime movies, stories found in the Internet, cell apps and other paraphrases.

The appropriate choice depends on the wise reader.

Алиция Балюх

О воспитании для литературы и обучении прочтению
(на основе сказки о Красной Шапочке)

Резюме

История о Красной Шапочке относится к прекрасной и старой сказке европейского круга. Она развивает глобальную тему литературы — борьбу добра и зла, света и тьмы. Архетипический образ тени конкретизирует волк — злой зверь, демон, мужчина-соблазнитель...

Способы прочтения сюжета на предметном, аллегорическом или мифическом уровне зависят от подготовки адресата — ребенка или взрослого. Выбранному уровню сопутствуют соответствующие контексты, входящие в обучение прочтению. Однако в воспитании для литературы надо прежде всего помнить об эстетических ценностях, опирающихся на естественный ритм и гармонию. Они присущи многим текстам, связанным с мотивом красной шапочки, — в разного рода песенках, эпических историях по Ш. Перро и братьям Grimm, мультипликационных и детективных фильмах, интернет-сказках и мобильных приложениях, а также в других парафразах. Соответствующий выбор предопределяет разумный посредник текста для чтения.

Krystyna Zabawa

Polska arcybaśń w przedszkolu
i edukacji wczesnoszkolnej
Jak ocalić dla dzieci XXI wieku baśń
O krasnoludkach i o sierotce Marysi
Marii Konopnickiej?

Pani Halince Szyprowskiej — Nauczycielce z przedszkola,
dzięki której poznałam Marysię i krasnoludki.

U podstaw mojego artykułu leżą dwa doświadczenia — dziecięce i dorosłe oraz pewna inspiracja naukowa. Zacznę od doświadczeń: jako 5-latką wzięłam udział w przedszkolnym przedstawieniu kukiełkowym o sierotce Marysi. Byłam Koszałkiem-Opałkiem, a moja najlepsza przyjaciółka — Podziomkiem. Obie zazdrościłyśmy dziewczynce grającej sierotkę. To przeżycie, bardzo głębokie i trwałe, stanowi zapewne fundament mojej miłości do baśni Konopnickiej. Drugie doświadczenie to ponad dziesięć lat pracy ze studentami pedagogiki, z którymi dzielę się wspomnianą miłością. Ich diametralnie różne od moich przeżycia związane z pierwszą lekturą *O krasnoludkach i o sierotce Marysi* stale motywują mnie do poszukiwania nowych sposobów na równie przyjemne jak moje przeżycie czytelnicze dzieci urodzonych w XXI wieku.

Inspirację naukową zawdzięczam artykułowi Zofii Budrewicz *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, w którym badaczka konstatuje: „Metodyka »odzyskiwania czytelnika dla literatury« (w tym przypadku byłoby to »pozyskiwanie« — K.Z.) budowana na wybranych aspektach filozofii »przełomu etycznego« — odpowiedzialności i przyjemności, odpowiedzialności i wolności oraz empatii jest już w dydak-

tyce antropocentrycznego czytania dobrze osadzona. (...) Lekceważenie uczniowskich przeżyć lekturowych, psychosomatycznych reakcji na świat przedstawiony, czyli tego, co (...) określa się doświadczeniem zewnętrznym, zmysłowym, unieważnia lub marginalizuje wartość doświadczenia wewnętrznego (...) na każdym etapie nauki lektury, nie tylko w szkole ponadgimnazjalnej (do której odnosi się zdecydowana większość propozycji współczesnej dydaktyki).

Na podobne zainteresowanie badawcze **czeka metodyka lektury na niższych poziomach edukacji jako ogniwo fundamentalne**, warunkujące rozwijanie umiejętności poznawania przez doświadczenie lektury (...)”¹.

Celem tego szkicu jest rozpatrzenie tego postulatu. Podstawowy problem badawczy brzmi zatem: w jaki sposób dziś można uczynić arcybaśń Konopnickiej podstawą głębokiego doświadczenia dziecięcego?. Proponuję dwie drogi, oparte na kulturowej teorii literatury²: pierwsza nawiązuje do tendencji powrotu do oralności, druga korzysta z osiągnięć zwrotu ikonicznego oraz czytania intertekstualnego.

Zanim krótko opiszę te propozycje, przedstawię wyniki badania sondażowego, które przeprowadziłam w listopadzie 2014 roku wśród studentów III roku wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej Akademii Ignatianum w Krakowie. Była to grupa ponad 50-osobowa, ale ze względów formalnych do analizy zakwalifikowałam 45 ankiet. Wszyscy przeczytali książkę (po raz pierwszy lub na nowo) w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie.

Większość zapoznała się z baśnią w dzieciństwie (31 osób). Jednak 14 studentek (czyli nieco ponad 30%) po raz pierwszy przeczytało ją w ramach zajęć na studiach. Dla 10 osób pierwsze spotkanie z książką Konopnickiej nastąpiło za pośrednictwem głośno czytającego dorosłego (w 7 przypadkach była to mama, w 2 – oboje rodzice, w jednym – nauczycielka). Tylko 3 osoby pamiętały *O krasnoludkach i o sierotce Marysi* z przedszkola, a 8 – z klas I–III. Zatem najliczniejsza grupa zapoznawała się z lekturą w szkole podstawowej, najprawdopodobniej w klasie IV (gdzie często znajdowała się w spisach lektur³), czytając tę trudną

¹ Z. BUDREWICZ: *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*. W: *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Red. K. BIEDRZYCKI, A. JANUS-SITARZ. Kraków 2012, s. 67–68. Podkr. – K.Z.

² Jak pisze A. Burzyńska, teoria kulturowa „stara się mnożyć języki, dzięki którym możemy literaturę czytać ciągle na nowo i interpretować ją w najróżnorodniejszych kontekstach. Przybiera więc (...) postać wiedzy przydatnej w praktykach czytania literatury”. A. BURZYŃSKA: *Kulturowy zwrot teorii*. W: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Red. M.P. MARKOWSKI, R. NYZ. Kraków 2012, s. 42.

³ Baśń bywała wydawana najczęściej właśnie jako lektura dla klasy IV (choć także do V, a nawet VI). Zob. np. M. KONOPNICKA: *O krasnoludkach i sierotce Marysi. Lektura dla klasy IV*. Wrocław 1999.

książkę samodzielnie. Być może to właśnie jest źródłem początkowej niechęci przyszłych nauczycieli do baśni Konopnickiej. Wspominają nie tyle samą książkę, akcję, bohaterów, wątki, ile żmudny proces przedzierania się przez tekst pełen trudnych wyrazów, wielogatunkowy, o epizodycznej konstrukcji, na dodatek — bez obrazków! To ostatnie może szczególnie zaskakiwać, zważywszy, że książka o sierotce Marysi została napisana (wedle nie do końca udowodnionych hipotez⁴) do gotowych ilustracji, a jeśli nawet tak nie było, na pewno ilustracje od jej pierwszego wydania odgrywały w książce bardzo istotną rolę. Tymczasem tylko 9 studentek (20%) zwróciło uwagę na jakikolwiek obraz⁵ (w tym 2 wskazały na ilustrowaną okładkę). Większość zapisała, że czytała wydanie nieilustrowane. W tym kontekście wydaje się faktem optymistycznym, że aż 36 respondentek (80%) po ponownej lub pierwszej dorosłej lekturze oceniło *O krasnoludkach i o sierotce Marysi* pozytywnie (9 osób wyraziło opinie negatywne). Można to interpretować jako znak, że przyszłe nauczycielki byłyby skłonne do zapoznania dzieci z polską arcybaśnią. Warto zatem poszukać sposobów, dzięki którym mogłaby stać się ona atrakcyjna dla „cyfrowych tubylców” — dzieci urodzonych w XXI wieku⁶.

Pierwszym pomysłem jest powrót do korzeni literatury, czyli jej ustnego odtwarzania. Jak ważne dla dzieci i nie tylko jest głośne czytanie (również opowiadanie), przekonuje od lat m.in. w Polsce fundacja ABC XXI Gała Polska Czyta Dzieciom⁷. Na portalu lubimyczytac.pl baśń Konopnickiej oceniło 2 045 osób, a 93 — napisało dłuższe komentarze.

⁴ Podsumowanie badań na ten temat zob. G. LESZCZYŃSKI: *Baśń Konopnickiej — dialog kultur, dialog pisarzy*. W: IDEM: *Książki pierwsze, książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności*. Warszawa 2012, s. 30—31. Autor nie wiedział jeszcze o odnalezieniu (nieznanego dotąd badaczom) pierwodruku. Znajduje się on w rękach prywatnych i czynione są starania, aby został udostępniony do badań. Zapewne wkrótce można się spodziewać jego opracowania (źródło informacji: rozmowa z dyrektorem Muzeum Marii Konopnickiej w Żarnowcu Pawłem Bukowskim, 26.01.2015).

⁵ W dwu przypadkach były to postaci krasnoludków (w kołysce i na bocianie), dwie osoby zwróciły uwagę na obraz Pani Wiosny, jedna — na przedstawienie liska Sadelki.

⁶ Próby takie podejmują także nauczyciele i dydaktycy. Z ciekawszych publikacji warto wymienić wydanie w serii *Lektury dla Tych, Którym Czytanie Sprawia Trudności dla klasy IV: O krasnoludkach i o sierotce Marysi*. Na podstawie baśni Marii KONOPNICKIEJ opracowała A. ADAMIEC. Gdańsk 1997. W książce znajdują się ćwiczenia, pomagające dzieciom w zrozumieniu tekstu. Zob. także M. KONOPNICKA: *O krasnoludkach i sierotce Marysi*. Uwspółcześnił i opracował dla uczniów i nauczycieli J. UHMA. Wrocław 2002. W tej pozycji baśń przeplatana jest dialogami z uczniami klasy IV szkoły podstawowej w Kampinosie (przedstawionymi na zdjęciach), którzy tym samym stali się bohaterami książki, wymienionymi na czwartej stronie okładki obok krasnoludków i Marysi.

⁷ Zob. także książkę założycielek fundacji: I. KOZMIŃSKA, E. OLSZEWSKA: *Wychowanie przez czytanie*. Warszawa 2014.

Książka na 10 możliwych gwiazdek uzyskała 5⁸. Przeglądając opinie, można zauważyć, że jest to wypadkowa głosów entuzjastycznych i skrajnie krytycznych. W tej pierwszej grupie znajduje się wiele osób, którym czytano baśń w dzieciństwie na głos. Wyraźnie podkreślają oni przy tym wagę i siłę dziecięcego przeżycia, doświadczenia:

Nigdy nie zapomnę wieczorów i niedzielnych popołudni, gdy siadaliśmy z bratem, a Mamusia brała książkę do ręki i nam czytała, pokazując przepiękne ilustracje. Z niecierpliwością czekaliśmy do następnego czytania. Wciąż pamiętam te chwile i mam duży sentyment do tej książki.

Bosy, 14.07.2013

Bajka mojego dzieciństwa, zawsze kiedy o niej myślę, robi mi się ciepło wokół serca. Pamiętam ciepły, spokojny głos mamy, kiedy czytała mi tą (sic!) baśń na dobranoc. Jakiś czas temu sięgnęłam po „Sierotkę Marysię” i przeczytałam kilka stron. Chyba już do końca życia będę słyszeć moją mamę, kiedy tylko otworzę tą (sic!) książkę...

Vroni, 8.03.2014⁹

Tego typu wspomnień jest sporo i wynika z nich m.in. wnioski, że najlepiej sprawdza się ta baśń czytana w warunkach domowych. Ma to swe uzasadnienie także w tekście książki. W wierszu inicjalnym (*Czy to bajka, czy nie bajka*) znajduje się odwołanie do autorytetu niani, a całość zamyka obraz Koszałka-Opałka siadającego „przy łóžeczkach dzieci, gdy usnąć nie mogą”¹⁰, i opowiadającego im niezwykle historie. Intymna atmosfera rodzinnego ciepła i bezpieczeństwa sprzyja snuciu takich opowieści, strukturalnie również (w efekcie swojej epizodycznej kompozycji) przystosowanych do lektury „w odcinkach”. Można pod tym kątem przeanalizować pierwszą część baśni pt. *Jak nadworny kronikarz*

⁸ <http://lubimyczytac.pl/ksiazka/141198/o-krasnoludkach-i-sierotce-marysi>. (data dostępu: 20.12.2015). Wpisów stale przybywa: w ciągu dwóch miesięcy (20.10.2014–20.01.2015) doszły 34 głosy, w tym 3 dłuższe opinie.

⁹ *Nota bene* internetowe „życie” baśni zasługiwałoby na osobną analizę. Przejawia się ono nie tylko w komentarzach na forach, ale i w opisach kolejnych wydań, streszczeniach i krótkich przedstawieniach lektur na stronach szkół czy na portalach społecznościowych (głównie nauczycielskich), wreszcie w scenariuszach tworzonych na podstawie książki. Jest to niezwykle bogactwo materiału, świadczące o tym, że baśń Konopnickiej wciąż funkcjonuje w społeczeństwie.

¹⁰ M. KONOPNICKA: *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*. Ilustr. J. GRABIAŃSKI. Warszawa 1974, s. 257. Dalsze cytaty z baśni pochodzą z tego wydania. W tekście są oznaczone numerem strony w nawiasie, np. (s. 13).

króla Błystka rozpoznawał wiosnę. Składa się ona z 8, wyodrębnionych za pomocą rzymskich cyfr, opowieści. Niektóre z nich zostają niejako przerwane, zawieszane, zgodnie z zasadą powieści w odcinkach, aby przerwać w celu zaostrezenia ciekawości czytelnika/słuchacza. Niektóre zamyka wyraźna formuła końcowa, pozwalająca na zamyślenie i refleksję. Zaprezentowany schemat pokazuje scharakteryzowaną konstrukcję na przykładzie trzech pierwszych (wyodrębnionych przez pisarkę) fragmentów:

I część: *Zima była tak ciężka i długa, że miłośnicy Błystek, król Krasnoludków, przymarzył do swego tronu* (s. 13). Kolejne akapity to: humorystyczny **opis** króla (1), jego **dialog** z podwładnymi: Żagiewką, Sikorkiem i Biedronkiem na temat mającej nadejść Wiosny (2), zabawny **opis** wyglądu Krasnoludków (ze szczególnym uwzględnieniem nosów) (3), wreszcie posłanie uczonego Koszałka-Opałka na poszukiwanie Wiosny — **opowiadanie** (4) i podobnie pełna efektów komicznych **charakterystyka** kronikarza (5). W lekturze wyraźnie wyodrębniają się ponumerowane przeze mnie fragmenty, co daje możliwość chwilowego zawieszenia czytania, pozwolenia najmłodszym słuchaczom na rozmowę, pytania, zabawy słowne (np. wymyślanie imion krasnoludków) i plastyczne. Z kolei podkreślone przeze mnie formy wypowiedzi wprowadza się i ćwiczy (w myśl podstawy programowej) w klasach I—III. Baśń Konopnickiej mogłaby w tym pomóc, stanowiąc punkt odniesienia i ciekawy literacki przykład.

II część: *Koszałek Opalek zaraz się na wyprawę zbierać zaczął* (s. 17). Ta długa część opowiada o wyprawie: najpierw to przygotowania i pożegnanie (1), wędrówka na powierzchnię z posiłkiem po drodze w norce chomika (2), wędrówka po wiosennych łąkach i lasach (3), opis wsi i podsłuchana **rozmowa** kobiet o wyprawie na lisa, który dokonał spustoszenia w kurnikach (4), **zapis**, jakiego dokonuje Koszałek-Opalek w księdze historii o Tatarach, którzy mieli najechać i zrabować wioskę (Krasnoludek wziął lisa z okrzyków kobiet za Tatarów!) (5), **rozmowa** z dziećmi-pastuszkami przy ognisku (6), **zapis** kronikarza na temat dzielnych dzieci, które nie boją się pękających w ognisku kul (były to w istocie pieczone ziemniaki) (7), oswojenie i nakarmienie Krasnoludka przez dzieci (8). W tej części bardzo dużo jest nazwanych różnych, skrajnych emocji (gniew, strach, głośna radość) do wykorzystania w zabawie. Koszałek-Opalek jawi się jako bohater subdziecięcy¹¹, którego najmłodszy przewyższają wiedzą (szybko domyślą się, że gospodynie mówią o lisie!). Dodatkowo stematyzowana zostaje czynność zapisywania akcji i dialogów. Dzieci mogą zaobserwować, w jak różny sposób (często niezgodny z faktami i prawdziwymi intencjami rozmówców) można relacjonować wydarzenia.

¹¹ Zob. J. PAPUZIŃSKA (hasło): *ożywione zabawki*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. TYLICKA, G. LESZCZYŃSKI. Wrocław 2002, s. 287.

Część III: *Podjadłszy tedy sobie, Koszałek-Opalek znów u ognia siadł (...), tak pastuszkom o Krasnoludkach powiadał* (s. 28). Gała część to żywa gawęda o początkach Skrzatów i ich życiu wśród ludzi, zakończona okrzykiem opowiadającego: *Hej! hej! Gdzie to te czasy! Gdzie?!.* To typowe zawieszenie opowieści, chwyt retardacyjny.

Kolejne trzy części (IV–VI) zawierają ciąg dalszy historii Koszałka-Opalka, pełen odniesień do sytuacji opowiadania:

(...) dzieci (...), choć nic nie mówiły, słuchały, wpatrzone w niego.
początek cz. IV, s. 31

Koszałek-Opalek, puściwszy dymek z fajki, tak dalej prawił.
s. 33

Chcecie wiedzieć, co dalej było? (...) No, to słuchajcie...
s. 34

Tak to szumiał, tak to powiadał ów dąb przedwiekowy, a puszcza uciszona słuchała.
zakończenie części V, s. 38

Wprowadzony zostaje jeszcze jeden narrator — prastary dąb. Dzieci muszą przypominać zamysłonemu Krasnoludkowi i prosić go o podjęcie gawędy (s. 39). Sytuacja **opowiadania**, tak mocno wyakcentowana na początku książki, niemal podpowiada gotowe scenariusze zajęć wokół głośnego czytania. Inspiracją może być też świadectwo lektury wybitnej językowniczki Marii Dłuskiej: „Kiedy miałam lat siedem, usiadłam dnia pewnego przy łóżku chorej Matki i dla rozerwania jej zaczęłam czytać głośno moją najukochańszą wtedy książkę: *O krasnoludkach i sierotce Marysi* Konopnickiej. Robiłam to według własnego natchnienia. I wypadło to tak, że kolejno przechodzące ustępy prozy czytałam, mówiąc je, a pojawiające się w tekście wiersze — śpiewałam. Ot, tak sobie. Jakimiś melodyjkami, powstającymi doraźnie w zależności od rytmiki, ogólnej konstrukcji wersyfikacyjnej, a także treściowo-nastrojowej zawartości danego wiersza. Przy czym była to dla mnie sprawa zupełnie naturalna, samoczynna, podyktowana przez dwie różniące się od siebie postaci tekstu: prozę i wiersz”¹².

A zatem: po pierwsze, warto czytać/opowiadać baśń przedszkolakom; można opowieść urozmaicić śpiewaniem piosenek, wymyślaniem do nich

¹² M. DŁUSKA: *Studia z historii i teorii wersyfikacji polskiej*. Cyt. za: L. MAGNONE: *Maria Konopnicka. Lustra i symptomy*. Gdańsk 2011, s. 283.

melodii (choć są też już gotowe, do wykorzystania¹³). Trzeba pozwolić samym dzieciom na twórczość słowną, słowne zabawy, tworzenie opowieści według wzoru, kontynuowanie wątków, wyprzedzanie akcji, przewidywanie rozwiązań, prowadzenie dialogów postaci, co może przerodzić się w improwizowaną lub przygotowaną inscenizację. W tym nurcie mieściłoby się także snucie opowieści oparte na ilustracjach.

Dруга propozycja zapoznawania najmłodszych z baśnią Konopnickiej opiera się właśnie na wykorzystaniu ilustracji, tworzonych w ciągu ponad stu lat przez kilkudziesięciu artystów, w tym wybitnych, takich jak: Józef Ryszkiewicz, Molly Bukowska, Ludomir Illinicz, Jan Marcin Szancer, Janusz Grabiański, Janusz Stanny. Możliwość wykorzystania ich obrazów w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, zwłaszcza w III klasie, wydaje się interesującą metodą wprowadzania w kulturę obrazu, co jest ważnym tematem współczesnej metodyki¹⁴. Szczególnie ciekawe efekty daje zestawienie tego samego motywu zilustrowanego w różnych technikach i różnych epokach. Analizę postaci krasnoludków w ilustracjach do baśni przeprowadził ostatnio Michał Rogoż w książce *Ludzie i krasnoludki – powinowactwa z wyboru*. Wnioski badacza z analizy można odnieść nie tylko do tego jednego motywu, ale także do całości pracy ilustratorskiej. Píše on: „W dzisiejszych wydaniach zdają się ścierać ze sobą dwie tendencje: uniformizacji stylistyki w związku z narzuconym szablonem disneyowskim oraz indywidualnej interpretacji, stanowiącej twórczy komentarz, ożywiający archaiczny już dziś tekst pierwowzoru. Zetknięcie z warstwą tekstową o charakterze mocno anachronicznym w stosunku do obecnej rzeczywistości powoduje dystans do przedmiotu ilustrowanego, osiągany bardzo często za pomocą komiksowych skrótów lub przeniesienia na postać innych zapożyczonych elementów kulturowych. Wydaje się, że w wielu wypadkach dochodzi jednak do zaburzenia zasady *decorum*, czego efektem jest wzajemna niespójność tekstu i rysunku. Z pewnością można zaobserwować ewolucję od tradycyjnej, aczkolwiek eklektycznej, mającej swoje źródła w demonologii ludowej postaci ku nowoczesnej ikonice kultury masowej (...)”¹⁵.

¹³ Zob. M. KONOPNICKA: *O krasnoludkach i o sierotce Marysi. Sztuka w 8 odsłonach*. Adaptacja sceniczna i uwagi inscenizacyjne B. MAŁAK. Muzyka F. RYBICKI. Warszawa 1963.

¹⁴ Badania na temat edukacji ikonicznej od lat prowadzi Barbara Dyduch, która w swojej monografii podaje bogatą, również obcojęzyczną, literaturę przedmiotu. Zob. B. DYDUCH: *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*. Kraków 2007; EADEM: *W poszukiwaniu metod edukacji ikonicznej*. W: *Uczeń w świecie języka i tekstów*. Red. J. NOCOŃ, E. ŁUGKA-ZAJĄC. Opole 2010, s. 97–103. Zob. też A. PILGH: *Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole*. W: *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2004, s. 197–209.

¹⁵ M. ROGOŻ: *Postać krasnoludka w ilustracjach do baśni Marii Konopnickiej „O krasnoludkach i o sierotce Marysi”*. W: *Ludzie i krasnoludki – powinowactwa z wyboru*. Red. T. BUDREWICZ, J. MAJCHRZYK. Warszawa 2014, s. 200.

Podobną drogę przeszły inne motywy. Co ciekawe, na ogół ilustratorzy podejmują się przedstawienia tych samych fragmentów tekstu, co ułatwia analizę porównawczą. Oprócz krasnoludków i sierotki najczęściej przedstawiani są: Wiosna, lisek Sadełko, królowa Tatra, żaba Półpanek, Skrobek i jego synowie. Wątek tatrzański wymieniały studentki w ankiecie jako najlepiej zapamiętany, a także ważny dla dzieci, niosący treści edukacyjne. Pracę z ilustracjami można by zacząć właśnie od skonfrontowania różnych wyobrażeń królowej. Wybrałam trzy, reprezentujące różny czas, technikę wykonania i koncepcję. Pierwszy obraz — Józefa Ryszkiewicza z trzeciego wydania książki (1909) przedstawia wersję sakralną¹⁶, drugi — to akwarela Molly Bukowskiej (wydanie 8., 1926), którą można by nazwać romantyczno-ludową. Bohaterka wygląda tu jak duch potoku lub bezcielesna nimfa wodna, stworzona z mgły. Natomiast trzeci jest obrazem współczesnym, powstałym podczas pleneru malarskiego poświęconego baśni Konopnickiej w 2009 roku, autorstwa Joanny Zimowskiej-Kwak. Ta ilustracja nawiązuje z kolei do wyobrażenia baśniowej, Andersenowskiej Królowej Śniegu. Prawie jednolicie błękitna (o różnych odcieniach błękitu) kolorystyka sugeruje także atmosferę oniryczną, konwencję marzenia i snu. Tym, co łączy wszystkie przedstawienia, są motywy tatrzańskie: strome, nagie szczyty gór i charakterystyczne zwierzęta (głównie orzeł, kozica i świstak, choć pojawia się też niedźwiedź i pluszcz; zwierząt brakuje tylko na akwreli Bukowskiej — są za to inne elementy przyrody górskiej: potok i świerkowy las).

Każdy z krótko opisanych obrazów inaczej interpretuje fragment baśniowego tekstu, inaczej przedstawia postać kluczową dla historii Marysi. W pracy z dziećmi warto odwołać się do emocji, jakie ilustracje wywołują w młodym odbiorcy, w jakim stopniu odpowiadają wyobrażeniom współczesnego ucznia szkoły podstawowej czy nawet przedszkolaka. Powinny one stać się inspiracją do własnej twórczości. Mogą również prowadzić do refleksji na temat możliwości, jakie daje skorzystanie z różnych technik plastycznych oraz z różnych środków artystycznego wyrazu, takich jak barwa, kształt, operowanie dalszym i bliższym planem, tło, metafora i symbol.

W kontekście edukacyjnym trzeba wspomnieć o konieczności starannego wyboru konkretnego wydania książki. Od lat 90. XX wieku ukazało się ponad trzydzieści (!) edycji¹⁷, co oznacza, że każdy rok przynosił ich nawet kilka. Nie nadają się, co zostało podkreślone już na wstępie, wersje bez

¹⁶ Podobnie przedstawia królową Tatrę Witold Chmielowski w wydaniu 16. z 1945 roku (tyle że w wersji czarno-białej grafiki) oraz Jan Marcin Szancer w wydaniu 17. z lat 40. (b.r.w.) także na czarno-białej grafice (lekko podkolorowaną odcieniem brązu). Ilustracje Józefa Ryszkiewicza znalazły się już w wydaniu 2., do którego jednak nie dotarłam. Powołuję się zatem na wydanie 3. (stanowiące przedruk wydania 2.).

¹⁷ Zob. M. Rogoż: *Postać krasnoludka w ilustracjach do baśni...*, s. 185.

ilustracji. Okładki wielu urągają estetyce, kopiując postaci z postdisneyowskich kreskówek czy po prostu z komputera. Nie można pozwolić na to, żeby dzieci w tej formie dostawały do rąk arcydzieło polskiej literatury baśniowej.

Na zakończenie przytoczę opinie studentek na temat możliwości wykorzystania *O krasnoludkach i o sierotce Marysi* w przedszkolu i klasach I—III. Znaczna większość uznała, że wciąż warto, aby ten utwór istniał w świadomości najmłodszych: 27 osób wprowadziłoby go do przedszkoli, 36 — do I klas szkoły podstawowej (niektórzy widzieli go na obu poziomach, dlatego suma przekracza liczbę respondentów — 45). 17 przyszłych nauczycieli raczej nie czytałoby baśni przedszkolakom, a tylko 7 — uczniom. Jako szczególne wartości lektury podkreślano: treści ważne dla rozwoju emocjonalnego, moralnego, poznawczego, językowego; istotne dla pobudzenia i kształtowania wyobraźni. Zauważono ciągle aktualną dla kolejnych pokoleń problematykę: pomocy drugiemu, współczucia, wybaczenia, biedy, bezpiecznego domu. Proponowano wykorzystanie baśni w obszarze edukacji przyrodniczej, patriotycznej, językowej. Jako formy pracy najczęściej wymieniano: inscenizacje, przedstawienia, prace plastyczne oraz głośną lekturę fragmentów¹⁸, *aby powstał taki niedosyt i zaciekawienie dalszymi losami*.

Respondentki zanotowały w ankietach kilka uwag, które sprawiły mi szczególną radość i pozwoliły uwierzyć, że da się ocalić polską arcybaśń Konopnickiej dla dziecka XXI wieku. Niech trzy z nich stanowią puentę tych rozważań:

Uważam, że w naszych czasach powinno się wracać do lektur takich jak ta, nie tylko skupiać się na literaturze nowoczesnej. Magia tych starych bajek zawsze będzie w nich tkwić niezależnie od tego, w jakich czasach do nich powrócimy.

Było mi mało. Powróciłam do książki po długim okresie i przypomniałam sobie, jak cudowna jest to opowieść na tle bajek (teraźniejszych) i niektórych książeczek dla dzieci. Historia przeniosła mnie w bajkowy świat. Czytając w tramwaju, prawie zapomniałam wysiąść na „swoim” przystanku:-).

Cieszę się, że ją przeczytałam! Dziękuję!

¹⁸ Go ciekawe, wybierane przez studentki fragmenty pokrywały się z tymi, które w XX wieku autorzy umieszczali w podręcznikach. Zob. Z. BUDREWICZ: *Jak krasnoludki w szkolnej czytance zamieszkały. Z problemów poetyki fragmentu na przykładzie baśni Marii Konopnickiej*. W: *„O krasnoludkach i o sierotce Marysi” Marii Konopnickiej w stulecie pierwszego wydania*. Red. T. BUDREWICZ, Z. FAŁTYNOWICZ. Suwałki 1997, s. 133—146.

To zastanawiające, że dorośli ludzie odnajdują dziś wartości i satysfakcję czytelnictwem w starej, już ponadstuletniej książce dla dzieci. Można zatem mieć nadzieję, że pozostają w mocy słowa Janiny Porazińskiej ze szkicu *Najpiękniejsza książka*: „Kto tę książkę pozna, pokocha ją wiernie do końca życia”¹⁹. Może dziś właśnie ta późna lektura ma głęboki sens. Ale żeby dorosły zechciał po nią sięgnąć, musi ją poznać w dzieciństwie. Dlatego warto zapoznawać najmłodsze pokolenie, urodzone już w XXI wieku, z baśnią *O krasnoludkach i o sierotce Marysi* — skarbnicą ojczyźskiego języka, motywów, symboli, ludowej mądrości.

¹⁹ J. PORAZIŃSKA: *Najpiękniejsza książka*. W: M. KONOPNICKA: *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*. Ilustr. J. GRABIAŃSKI..., s. 8.

Krystyna Zabawa

Polish Fairy Tale Masterpiece in Elementary Education —
the Possibilities of Implementation
How to Save *Little Orphan Mary and the Gnomes* by Maria Konopnicka
for the XXI-century Children?

S u m m a r y

The main problem in the text is: what are the methods to make over a hundred-year-old fairy tale *Little Orphan Mary and the Gnomes* by Konopnicka the subject of deep child's experience? In the article there are the results of survey research presented. They were conducted among the students of elementary education who answered the questions about the fairy tale and possibilities of introducing it to kindergartens and classes I—III. Then the author proposes two ways of working with the book: reading aloud with emphasizing different forms of expression and situation of storytelling included in the fairy tale and reading images with using of artistic illustrations (comparative analysis method) as well as child's own creation.

Кристина Забава

Польская архисказка в детском саду и в начальных классах —
возможности функционирования
Как сохранить для детей XXI века сказку
О гномах и сиротке Марысе Марии Конопницкой?

Р е з ю м е

Основная исследовательская проблема, поставленная в тексте, звучит: каким образом сегодня можно привести к тому, чтобы написанная более ста лет тому назад сказка Конопницкой *О гномах и сиротке Марысе* стала основой глубокого детского опыта?

В статье представлены результаты опроса на тему мнения студентов дошкольного воспитания и начального обучения о книге, а также возможности знакомства с ней в детских садах и классах I—III. Далее автор предлагает два способа работы над текстом: громкое чтение, с разграничением содержащихся в сказке форм высказываний и ситуации повествования, а также чтение картины с использованием художественных иллюстраций (метод сравнительного анализа) и собственного творчества ребенка.

Katarzyna Slany

Sen i fantazmat
na przykładzie *Alicji w Krainie Czarów*
Lewisa Garrolla

Jeśli już mowa o toporach —
To zetnij jej natychmiast głowę!

J.M. BARRIE: *Alicja w Krainie Czarów*

Sen i fantazmat

Od dzieciństwa człowiek egzystuje w dwóch światach: realnym i wyobraźniowym, jednak większość ludzi zdaje sobie sprawę z istnienia jedynie „»zewnętrznej« skorupy”¹. Przyczyny takiego stanu rzeczy szukać należy, jak twierdzi Ronald D. Laing, w naszych uwarunkowaniach społecznych, które każą nam „uważać pełne zanurzenie w zewnętrznej czasoprzestrzeni za coś normalnego i zdrowego. Natomiast zanurzenie się w wewnętrzną czasoprzestrzeń skłonni jesteśmy uważać za ucieczkę antyspołeczną, za dewiację, postawę kaleką i patologiczną (...), w pewnym sensie wstydliwą”². Tymczasem, kontynuując myśl Lainga, „po przejściu na drugą stronę lustra, po przejściu przez ucho igielne, w terytorium rozposcierającym się po drugiej stronie można rozpoznać utraconą ojczyznę”³. Podobnie rzecz ujmuje Maria Janion, pisząc, że światy wyobraźniowe odsłaniają „podwójność rzeczywistości, w której przebywamy jednocześnie

¹ R.D. LAING: *Polityka doświadczenia. Rajski ptak*. Przeł. A. GRZYBEK. Warszawa 1996, s. 21.

² Ibidem.

³ Ibidem, s. 127–128.

— jakby w mieszkaniu o przechodnich pokojach z otwartymi drzwiami. Swobodne poruszanie się w tych obydwu rzeczywistościach — ludzi i duchów, jawy i snu, zwyczajności i marzenia — jest warunkiem równowagi naszego istnienia (...). Przy czym w takim marzycielskim procederze druga »rzeczywistość« — wyprojektowana, wysłana »gdzieś«, wyemanowana »dokądś« — jest bardziej autentyczna, prawdziwsza i wartościowsza niż ta »pierwsza« realna rzeczywistość, od której dokonało się niby odbicie, oderwanie, oddzielenie. (...) mimo że wyemanowana, to jednak najgłębiej »wewnętrzna«. Istnieć naprawdę to być »gdzie indziej«⁴.

Życie wyobraźniowe najpełniej objawia się w snach i fantazmatach. Stosunek do nich zmieniał się w ciągu dziejów. Myśliciele starożytni dowodzili, że sny przepowiadają przyszłość, psychoanalitycy, że dotyczą przeszłości, psychofizjologowie, że w marzeniach sennych znajduje odzwierciedlenie nasze obecne życie⁵. Psychiatrom zawdzięczamy nieufny stosunek do fantazmatu postrzeganego jako stan wyobraźniowy ludzi dotkniętych obłądkiem, przedstawicielom antypsychiatrii zaś — przekonanie, że fantazmaty należą do naturalnych procesów wyobraźniowych każdego człowieka⁶. Na początku XX wieku prekursorskie w kwestii snów i fantazmatów okazały się ustalenia Sigmunda Freuda. Twierdził on, że człowiek od zawsze wiódł egzystencję oniryczną i fantazmatyczną jako alternatywną wobec rzeczywistości formę bytu, dającą możliwość wyzwolenia z inwazyjnej codzienności i ekspresji najbardziej niepokojących lęków i pragnień w światach eskapistycznych⁷. W ujęciu Freuda światy te odznaczają się silną strukturą fabularną, której dominantą kompozycyjną jest przeżycie o charakterze totalnym — doświadczenie „siebie innym”/ subwersywnym — drapieżnym i perwersyjnym oraz schizoidalnym i dziwnym, w efekcie zaś fascynującym⁸. Światy wyobraźniowe były więc dla prekursora psychoanalizy nowymi typami rzeczywistości — rzeczywistości wewnętrznej⁹. Rozumiał je jako przejaw życia nieświadomości, stanowiącej o ambiwalentnym obliczu człowieka, ujarzmianym skutecznie przez kulturę, mimo to nieustannie trwającym właśnie w sferze wyobrażeń snutych całe życie¹⁰. Freudowe odkrycie rzeczywistości wewnętrznej umożliwiło antropocentryczne rozważania o wyobraźni¹¹. Erich Fromm zauważył, że

⁴ M. JANION: *Projekt krytyki fantazmatycznej. Szkice o egzystencjach ludzi i duchów*. Warszawa 1991, s. 8.

⁵ Zob. B. SZMIGIELSKA: *Marzenia senne dzieci*. Wrocław 2002, s. 8.

⁶ Zob. R.D. LAING: „Ja” i Inni. Przeł. B. MIZIA. Poznań 1999, s. 3–36.

⁷ Zob. M. JANION: *Projekt krytyki...*, s. 16.

⁸ Zob. Z. FREUD: *Wstęp do psychoanalizy*. Przeł. S. KEMPNERÓWNA, W. ZANIEWICKI. Kęty 2010, s. 83–90.

⁹ Zob. *ibidem*, s. 8.

¹⁰ Zob. *ibidem*, s. 16.

¹¹ Zob. M. BARANOWSKA: *Surrealna wyobraźnia i poezja*. Warszawa 1984, s. 11.

Freud „potwierdził jedną z najstarszych teorii: sen jest spełnieniem irracjonalnych namiętności stłumionych podczas naszego życia na jawie”¹², oraz że interpretacja snów i fantazmatów stanowi „główną aleję wiodącą do zrozumienia nieświadomości, a zatem tej najpotężniejszej siły napędowej zarówno patologicznych, jak i normalnych zachowań”¹³.

Pod wpływem rozważań Freuda sny i fantazmaty w tradycji literackiej stały się niewątpliwie szczególną formą transmitowania przeżyć wyobraźniowych. Poetyka snu (określana mianem konwencji onirycznej), polegająca na kreowaniu świata na wzór marzeń sennych, funkcjonowała w dziejach literatury już od tradycji antycznej, w której sen stanowił spoiwo między światem realnym i nadprzyrodzonym, irracjonalnym i cudownym¹⁴. Podobnie fantazmat, który oznacza wolną wyobraźnię, fantazję, imaginację, ale także halucynację, omam, urojenie, już od starożytności służył kreowaniu światów wyobraźniowych o różnej proveniencji i nacechowaniu¹⁵. Na przełomie XIX i XX wieku konwencje te patronowały symbolistom, surrealistom, ekspresjonistom, w których twórczości stanowiły źródło pozalogicznej czynności wyobraźni oraz specyficznej „wyobraźni surrealistycznej”¹⁶. Ten typ wyobraźni ukierunkowany był na wyrażanie pragnień, życzeń, obsesji, fobii, perwersji i lęków, ujawniających się dopiero po ustaniu kontroli rozumu¹⁷. Zarówno we śnie, jak i w fantazmacie przybierają one formę zawoalowaną, przejawiając się jako „medium zaspokojenia” utajonych pragnień niespełnionych na jawie¹⁸. Dzięki konwencji onirycznej i fantazmatycznej w sztuce i literaturze nastąpiło „uwewnętrznienie przestrzeni” — jej mentalizacja, oraz ujawnienie ciemnej strony psychicznego życia człowieka¹⁹. Obrazy senne i fantazmaty umożliwiły także ekspresję grozy nieświadomości, kiedy bowiem „umysł ludzki traci kontrolę, ujawnia się możliwość najgłębszego odczucia bytu (...)”²⁰. W świecie onirycznym i fantazmatycznym, jak twierdzi Fromm, „nie zajmujemy się naginaniem zewnętrznego świata do naszych celów. Jesteśmy bezradni i słusznie preto sen nazywamy »bratem śmierci«. Ale jesteśmy także wolni, wolniejsi niż na jawie. (...) Nie musimy patrzeć na zewnętrzny świat; mamy do czynie-

¹² E. FROMM: *Zapomniany język, wstęp do rozumienia snów, baśni i mitów*. Przeł. J. MARZECKI. Warszawa 1972, s. 46.

¹³ Ibidem.

¹⁴ J. PAPUZIŃSKA: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Łódź 2008, s. 208–210.

¹⁵ Zob. K. JANICKA: *Surrealizm*. Warszawa 1985, s. 40–41.

¹⁶ M. BARANOWSKA: *Surrealna wyobraźnia...*, 34–35.

¹⁷ Zob. H. HOFSTÄTTER: *Symbolizm*. Przeł. S. BŁAUT. Warszawa 1980, s. 15–21.

¹⁸ Zob. J. BELLEMIN-NOËL: *Jak „psychoanalizować” sen Swanna? W: Psychoanaliza i literatura*. Przeł. W. KRZEMIEŃ. Red. P. DYBEL, M. GŁOWIŃSKI. Gdańsk 2001, s. 171–209.

¹⁹ Zob. ibidem, s. 35.

²⁰ Ibidem, s. 70.

nia wyłącznie z samymi sobą (...), z doświadczaniem samych siebie (...)"²¹. Fabułę oniryczną cechuje luźność konstrukcji, zasada wolnych skojarzeń wyrazowych i obrazowych, czasami wręcz alogiczność, podobnie jak fabułę fantazmatyczną, wywołaną wprowadzeniem motywów schizoidalnych, ale i psychotycznych, przejawiających się w egzystencji sobowtórzej (w rozdwojeniu jaźni lub w istnieniu wielu osobowości)²².

Warto zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy światem snu i fantazmatu a światem fantastycznym. W fikcji fantastycznej szczególną rolę odgrywają odseparowane od rzeczywistości światy, które istnieją *a priori* obok rzeczywistości. Czasami są one kształtowane na prawach podobieństwa do świata realnego, czasami — na prawach kompletnej od niego odmienności²³. Fabuły tekstów fantastycznych opierają się na wkroczeniu bohatera do „obcej” krainy, w której zniesiona zostaje zasada prawdopodobieństwa²⁴. Światy te, niezależnie od tego, czy mieszczą się w obszarze świata rzeczywistego (fantastyka baśniowa), czy są światami równoległymi do realnych (*fantasy*), czy też *stricte* alternatywnymi (*science fiction*), zawsze noszą znamiona obcości. Są krainami zewnętrznymi względem bohatera, rządzącymi się indywidualnymi prawami, ustalonymi przez zamieszkałe w nich istoty tubylcze. Fikcja fantastyczna operuje więc zabiegiem tworzenia świata przedstawionego na podstawie konfrontacji dwóch modeli rzeczywistości — dostępnego doświadczeniu ludzkiemu oraz drugiego, niespotykanego²⁵. Bohaterowie przechodzą tu proces adaptowania się do niezwyklego świata. Muszą go poznać, nauczyć się w nim funkcjonować, by następnie pokonać określone przeszkody i zwyciężyć nad swymi słabościami, a w rezultacie stać się wartościowszymi: lepszymi, mądrzejszymi, wzbogaconymi o stabilną tożsamość.

Z perspektywy zdobywania doświadczeń i kształtowania tożsamości człowieka przemawia fantastyka dla dzieci w XIX wieku, która najczęściej kontynuuje wzorce wypracowane przez baśnie magiczne, co udowodnili Wiesław Krajka (*Angielska baśń literacka epoki wiktoriańskiej*) oraz Stefania Wortman (*Baśń w literaturze i w życiu dziecka. O tym, co i jak opowiadać*). W dziewiętnastowiecznej literaturze fantastycznej dla dzieci zjawiska mroczne i dziwne pojawiają się jako motywy zaczerpnięte z opowieści ludowych i nabierają funkcji dydaktycznej, co sprawia, że na-

²¹ E. FROMM: *Zapomniany język...*, s. 48–49.

²² Zob. M. PODRAZA-KWIATKOWSKA: *Somnambulicy, dekadenci, herosi. Studia i eseje o literaturze Młodej Polski*. Kraków—Wrocław 1985, s. 14.

²³ Zob. A. MARTUSZEWSKA: *Fantastyka w świetle teorii światów możliwych*. W: *Fantastyka, fantastyczność, fantazmaty*. Red. A. MARTUSZEWSKA. Gdańsk 1994, s. 57–58.

²⁴ Zob. *ibidem*, s. 60.

²⁵ Zob. *ibidem*, s. 29.

czelnym toposem każdej opowieści jest alegoryczna walka dobra ze złem zakończona triumfem dobra²⁶.

Światy snu i fantazmatu są więc sferami opozycyjnymi wobec światów alternatywach, w których bohater usytuowany zostaje w kontekście „niewłasnej” rzeczywistości. W tekstach onirycznych i fantazmatycznych z kolei światy ulegają zsubiektywizowaniu, co oznacza, że nie da się tu ominąć rafy ontologicznej podmiotu wyobrażającego²⁷. Sen i fantazmat pełnią zatem symboliczną funkcję *grotto* – tajemniczych ośrodków psychicznych, miejsc konfrontacji z nieświadomym²⁸. Są to światy indywidualne, „głębinowe”, w których doświadczą się wielowarstwowości siebie. Nie dochodzi w nich do zwyczajowej dla światów alternatywnych integracji psychicznej bohatera, ale do jej radykalnego rozbicia w efekcie realizacji utajonego pragnienia bohatera do życia w wersji inwazyjnej, które to pragnienie po przebudzeniu zostaje zapomniane.

W związku z tym inaczej też należy interpretować symboliczne progi mediacji, przedsionki *grotto* (jaskinie, grotty, lustra, okna, studnie, królicze nory, tunele podziemne, drzwi, szafy i inne), przez które bohater przedostaje się do sfery wyobraźniowej. Nie są one bowiem, jak w fikcji fantastycznej, portalami oddzielającymi świat realny od świata alternatywnego, znamionującymi ich osobność i podkreślającymi niezwykłość wkraczania w przestwór magicznej czasoprzestrzeni. W oniryce i fantazmatyce są raczej symbolem transgresji bohatera w wyabstrahowaną przestrzeń psychiczną. Transgresji rozumianej nie tyle jako samopoznanie, ile jako samoprzekroczenie. „Własność” snu i fantazmatu pozwala określić to doświadczenie jako wejście w sferę nieświadomą celem rozpoznania najintymniejszych pragnień. Stephen King twierdzi, że transgresję tę rozumieć należy jako symboliczną ucieczkę od rzeczywistości, która „nie jest ucieczką od niczego ani od nikogo; to tylko czyste wymykanie się zachowaniom istoty ludzkiej, rolom społecznym czy rodzinnym, ścisłemu rozgraniczeniu gatunków i rodzajów”²⁹. Wiąże się zatem z łamaniem społecznych, mentalnych i psychologicznych zakazów.

Progi mediacji w literaturze wyobraźniowej są zatem nacechowane niepokojąco. Przykładem może być lustro, które ma status progu ambiwalentnego. Zwierciadło bowiem nieraz karykaturyzuje i demonizuje odbijaną rzeczywistość. Odsyła przeglądającego się w nim bohatera do świata

²⁶ Zob. W. KRAJKA: *Angielska baśń literacka epoki wiktoriańskiej*. Warszawa—Łódź 1981, s. 96.

²⁷ Zob. M. BUKOWSKA-SCHIELMANN: *Teatralne fikcje i sny*. W: *Fantastyka, fantastyczność...*, s. 86–87.

²⁸ Zob. V. NELSON: *Sekretne życie lalek*. Przeł. A. KOWALCZE-PAWLIK. Kraków 2009, s. 10.

²⁹ S. KING: *Danse macabre*. Przeł. P. BRAITER, P. ZIEMKIEWICZ. Warszawa 2009, s. 86.

cieni, powoduje nawet, że bohater sam siebie postrzegać może w wersji subwersywnej, czasem dewiacyjnej³⁰. Według Mieczysława Wallisa, lustro uświadamia człowiekowi nie tylko odrębność cielesną, ale i psychiczną, jako że „nas rozdzwaja: na tego, kto patrzy w lustro, i na tego, kto się w nim odbija, i wobec tego drugiego człowieka, którego spostrzegamy w lustrze, możemy nieraz przeżywać mniej lub bardziej skomplikowane stany psychiczne”³¹. Dla wielu ludów pierwotnych lustro było tworem diabelskim. Miało moc rzucania uroków, „wyciągania duszy” lub petryfikowania człowieka³².

Tak więc zwierciadło to niebezpieczny próg mediacji. Antycypuje groźny świat wyobraźniowy, będący najczęściej makabryczną lub karykaturalną krainą sobowtórów, natomiast bohater (twórca tego świata) identyfikuje się z wielością antropomorfizowanych form, które — podobnie jak przestrzeń — stanowią medium dla treści jego „ja” wewnętrznego. W konwencji onirycznej oraz fantazmatycznej motyw zejścia bohatera w głąb ziemi (*Alicja w Krainie Czarów*), przejścia na drugą stronę lustra (*Alicja po drugiej stronie lustra*) czy nocnego odlotu przez okno do krain nieznanych (*Przygody Piotrusia Pana*, *Piotruś Pan. Opowiadanie o Piotrusiu i Wendy*) wiążą się bezpośrednio z poznaniem „samego siebie innym”. W mrocznym pejzażu, będącym odpowiednikiem psychiki bohatera, wszelkie prawa obowiązujące w świecie rzeczywistym zastąpione zostają prawami przezeń ustanowionymi, dzięki czemu może on na krótką chwilę wcielić się w rolę demiurga własnej wewnętrznej krainy.

W wieku XIX powstaje kilka znakomitych baśni, baśni literackich dla dzieci, operujących konwencją oniryczną i fantazmatem. Chodzi tu przede wszystkim o opowieści Hansa Christiana Andersena. Wiesław Krajka wyraźnie wskazuje Andersena jako prekursora onirycznych i fantazmatycznych fabuł przeznaczonych dla dzieci, przywołując: *Kwiaty małej Idy*, *Świnię z brązu*, *Ole zmruż-oczko*, *Bzową babuleńkę*, *Ciotkę Fluksję*, *Dziewczynkę z zapalkami*, *Szłafmycę starego kawalera*, *Królową Śniegu* i wiele innych baśni³³. Konwencją oniryczno-fantazmatyczną posłużył się także bliski Andersenowi pod względem tematycznym i duchowym Ernst T.A. Hoffmann w skierowanej do dzieci opowieści *Dziadek do orzechów i Mysi Król* (1816). O ile jednak Andersenowi oniryzm służy upoetyczeniu prozy, o tyle w opowieści Hoffmanna wyraźnie widać determinację do straszenia dziecięcego odbiorcy postaciami demonicznymi, swoistymi „po granicznymi”, oscylującymi między koszmarem sennym

³⁰ Zob. M. WALLIS: *Dzieje zwierciadła i jego rola w różnych dziedzinach kultury*. Warszawa 1973, s. 10.

³¹ Ibidem, s. 67.

³² Zob. M. WALLIS: *Dzieje zwierciadła...*, s. 86–87.

³³ Zob. W. KRAJKA: *Angielska baśń...*, s. 89.

a niesamowitą groteską³⁴. Alicja Baluch — interpretując opowieść Hoffmanna z perspektywy fantazmatu — pisze, że fabuła generowana jest przez wyobraźnię głównej bohaterki, małej Maryni, będącej dzieckiem „»zanurzonym« w świecie »wewnętrznym« — »chorych« fantazji i gorączkowych zwidów³⁵. Inspiracją dla jej „fantazmu dziecięcego”³⁶, świata ożywionych zabawek i frenetycznych myszy jest budząca niepokój postać ojca chrzestnego, lalkarza Droselmajera. Baluch obnaża symboliczną warstwę tekstu, w którego centrum pojawia się postać fantazmogennej dziewczynki, kreującej świat „osobny”³⁷, aby uciec od porządku „dzienne-go”, w którym zmuszona jest przez rodziców do wyrzeczenia się swych fantazji. Sytuacja Hoffmannowskiej Maryni stanowi znamieny przykład dziewiętnastowiecznego paradygmatu dzieciństwa opartego na zasadach „czarnej pedagogiki”, czyli autokratycznych i tyranizujących rządach rodziców i wychowawców³⁸. Baluch pisze, że ówczesne dzieciństwo „to był okres niepełny, jakby niegotowy, z którego należało jak najprędzej wychowanka wyprowadzić. Jedną z dróg była literatura, gdzie prymat dorosłych objawiał się w prezentacji wartości własnych, często obcych dziecku, bo niemieszczących się w granicach jego doraźnych, dziecięcych potrzeb, a więc przekraczających jego możliwości pojmowania i akceptacji”³⁹. Marynia jest zatem zakładniczką zamkniętą w symbolicznie rozumianym „pokoju dzieciennym”, w przestrzeni hermetycznej i narzuconej dziecku arbitralnie, w której postrzegane jest ono z perspektywy uzależnionego od praw rodzicielskich i norm społecznych przedmiotu, a nie samodzielnego podmiotu. Kiedy zaś wszelkie podróże mentalne są dziecku zabronione, jedynym sposobem na uwolnienie wyobraźni staje się ucieczka w fantazmat lub sen, dokąd dorosły wstępu nie ma.

Kontynuację motywu ucieczki bohatera dziecięcego w sferę prywatnego, wyobraźniowego świata odnaleźć można w dylogii Lewisa Carrola *Alicja w Krainie Czarów* i *Alicja po drugiej stronie lustra* z końca XIX wieku oraz w powieści Jamesa M. Barriego *Piotruś Pan. Opowiadanie o Piotrusiu i Wendy* z początku wieku XX. W tekstach tych sen stanowi ramy kompozycyjne opowieści, jednak marzenia senne niosą z sobą silny pierwiastek antydydaktyczny. Opowieści o Alicji i Piotrusiu antycypują

³⁴ Zob. S. WORTMAN: *Baśń w literaturze i w życiu dziecka. Co i jak opowiadać?*. Warszawa 1958, s. 132.

³⁵ A. BALUCH: *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław 1993, s. 25.

³⁶ Ibidem, s. 29.

³⁷ Ibidem, s. 28.

³⁸ Zob. R. WAKSMUND: *Literatura dziecka w „Stuleciu dziecka”. Próba podsumowania*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. PAPUZIŃSKA, G. LESZCZYŃSKI. Warszawa 2002, s. 15–24.

³⁹ A. BALUCH: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Wrocław 1994, s. 84.

nieświadome pragnienia całego rodzaju dziecięcego o transgresji w rejonny zaprojektowanych przez siebie krain, w których dzieciństwo staje się „projekcją »wolnego id«, niesfornego, żywotnego, łamiącego zakazy”⁴⁰. Powieści te nie mieszczą się zatem w programie fantastyki, cudowności i dydaktyzmu. Bohaterowie są tu wyemancypowanymi demiurgami, projektantami dziwnych światów, w których przeobrażają w marzenia senne utajone w uporządkowanym „pokoju dzieciennym” pragnienia. Tym samym przekraczają przypisane dziecku spektrum zachowań, co czyni ich w oczach dorosłych zbiegami i banitami, skazanymi na wędrówkę w sferze indywidualnych snów, owocną jednak w symboliczne przekroczenie tabu społeczno-kulturowego. Dzięki temu stają się istotami fantazmogennymi, choć prawo do takiego typu istnienia przypisuje się nadal głównie dojrzałemu człowieczeństwu. W powieściach Carrolla i Barriego, wcześniej zaś w literackich baśniach Andersena i Hoffmanna, dziecko funkcjonuje więc jako istota „pełna”, bo ambiwalentna (*Alicja w Krainie Czarów*, *Alicja po drugiej stronie lustra*), a wręcz perwersyjna i „ciemna” (*Piotruś Pan. Opowieść o Piotrusiu i Wendy*). Paradoksalnie taki jego wizerunek stanowi o „uczłowieczeniu” dziecięcego bohatera.

Ucieczka Alicji

W obu powieściach Lewisa Carrolla, zarówno w *Alicji w Krainie Czarów* (1865) jak i w *Alicji po drugiej stronie lustra* (1872), fabuła rozpoczyna się podobnie. W pierwszej części bohaterka w swych marzeniach sennych podąża za niepokojącym ją białym królikiem, wpadając za nim do studni, by następnie — po długim spadaniu — miękko wylądować w świecie podziemnym, w królestwie kart. W drugiej części zaś, po zaśnięciu, przedostaje się przez taflę lustra do świata szachów. Obie krainy trudno postrześć jako światy alternatywne. Nie są to popularne w dziewiętnastowiecznej literaturze dziecięcej „fairylandy” o proveniencjach baśniowych⁴¹, istniejące *a priori* jako opozycje świata realnego⁴². *Wonderland*, jak dwuznaczna nazwa wskazuje, nie musi być postrzegany jako kraina czarów, czyli magii i cudowności, lecz dziecięcych pragnień. Niekoniecznie jednak „dziennych”, mieszczących się w ramach nadzorowanego przez dorosłych „pokoju dziecięcego”, ale

⁴⁰ J. PAPUZIŃSKA: *Zatopione królestwo...*, s. 27–28.

⁴¹ Zob. W. KRAJKA: *Angielska baśń...*, s. 20–30.

⁴² Zob. R. WAKSMUND: *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy, gatunki, konteksty)*. Wrocław 2000, s. 204–205.

tych utajonych, które dziecko w (anty)wyobraźniowym świecie zmuszone jest spychać w rejony nieświadomości. O świecie Wonderlandu Joanna Papuzińska pisze w następujących słowach: „Nie ma w nim wrózek ni czarów roztaczających mistyczne lub złudne piękno, nie ma też określonej idei moralnej porządkującej oblicze tego świata. Czynnikiem modelującym wszystkie elementy jego struktury nie jest bowiem morfologia i stylistyka baśni, lecz wyłącznie estetyka nonsensu. Carroll wykorzystuje przy tym motywy rymowanek dziecięcych, przysłów i porzekadeł, jak również teksty czytankowe — od Wordswortha po Dickensa. Trudny do opanowania natłok zdarzeń i utarczek słownych (...) wypływa zapewne z analizy sytuacji dziecka epoki wiktoriańskiej, bezbronny wobec apodyktycznej i bezdusznej postawy dorosłych. Stąd ucieczka w nonsens, który z natury rzeczy jest antydydaktyczny i amoralistyczny”⁴³.

Nonsensom i absurdom językowym, w dodatku reinterpretowanym frenetycznie, odpowiada schizoidalna wizja przestrzeni i dziwnych tworów ją zamieszkujących (Kot Dziwak, Szarak Bez Piątej Klepki, Zwariowany Kapelusznik, Pan Gąsienica, Tarabum i Tarabim, Krótszy Grubszy, Księżna Kier, Kucharka, Biała Królowa, Czarna Królowa i inni). Subwersywność świata „podziemnego” oraz tego „po drugiej stronie lustra” wynika z kontekstu onirycznego, w którym następuje symboliczne oddzielenie *psyche* od ciała. Ewokuje to stan schizoidalny bohaterki, przy czym termin *schizo* rozumieć należy jako „rozbitcie wewnętrzne”⁴⁴, w którym brak identyfikacji z „ja” realnym, istnieje natomiast poczucie przeżywania „siebie innym”. Doświadczenie subwersywne w marzeniu sennym jest więc metaforą zniesienia jednoznaczności psychicznej i ontologicznej Alicji, która sama dla siebie staje się obiektem transgresji. Schizoidalność własna obserwowana we śnie czy w fantazmacie jest doświadczeniem tymczasowego oderwania od życia codziennego i odkrywania siebie w groteskowych formach i sytuacjach. Wykreowany w odniesieniu do paradygmatu szaleństwa świat jest zakwestionowaniem ontologicznej, psychicznej i egzystencjalnej „normalności” człowieka i reguł rządzących rzeczywistością.

Alicja kreuje swoisty „(schizo)land”, w którym każda dziwna postać, łącznie z autorką snu, jest istotą dwoistą, oscylującą w stronę pragnień nonsensownych i przewrotnych. Dziwne zdarzenia i postaci budują atmosferę typową dla panoptikum szaleństwa — dziwności, ale i niesamowitości, w której odmieńcy-pomyłeńcy egzystują w swoistym (anty)porządku, odgrywając określone role niczym na skarnawalizowanej scenie teatru szaleństwa lub *quasi*-szpitala psychiatrycznego. Oniryczna konwencja

⁴³ J. PAPUZIŃSKA: *Zatopione królestwo...*, s. 206.

⁴⁴ R.D. LAING: *Polityka doświadczenia...*, s. 132.

uwypukła „osobność” bohaterki Carrolla, podkreślona odpowiednimi symbolami, którymi są wymyślone przez nią antropocentryczno-zoomorficzne twory, będące eksterioryzacją jej stanu psychicznego. Dzięki nim Alicja odkrywa własną ambiwalencję, obserwuje sprzeczność swych pragnień i oscyluje w kierunku doznań ciemnych⁴⁵. Twory te towarzyszą Alicji nieustannie, prowadzi z nimi niekończące się rozmowy, swobodnie przedyskutowując kwestię własnej dwoistości oraz próbując ustalić swój status ontologiczny we śnie. Dialogi te tylko z pozoru są dialogami — rozmówcą bowiem jest tu zawsze cząstka podmiotu wyobrażającego⁴⁶. Stanowią zatem swoiste *soliloquia*, czyli parafrazy rozmów prowadzonych z samym sobą⁴⁷.

Wkroczenie w obszar zaprojektowanego przez siebie świata, będącego ucieleśnieniem pragnień, życzeń, obsesji ukrywanych i spychanych w nieświadomość na jawie, pozwala się Alicji przekonać o istnieniu mrocznej strony psychiki, która objawia się szczególnie w postaci Królowej Kart, wprowadzającej do schizoidalnego uniwersum dyktaturę, którą określić można „prawem topora” (w odniesieniu do potocznego sformułowania „prawo pięści”). Prawu temu podlegają wszystkie antropomorficzno-zoomorficzne hybrydy, którym przypisany zostaje status onirycznych grotesek i makabresk twórczej Alicji. Groteski/makabreski to twory wykreowane na prawach „znieszczenia” — deformującej działalności wyobraźni dziewczynki, wyobraźni dekonstruującej wzorcowe formy (ludzi, zwierząt, przedmiotów)⁴⁸. Groteskową postać przybiera też sama Alicja, która raz zmniejsza się do rozmiarów ociupiny, potem zaś przybiera rozmiary olbrzymki⁴⁹. Należy zauważyć, że bohaterka Carrolla odnajduje w tym subwersywnym byciu sfetyzowaną przyjemność, jaką odczuwa się czasami w trakcie oglądania rzeczy chorobliwych, perwersyjnych i nieprzyzwoitych. Widać to szczególnie, gdy daje upust fascynacji „prawem topora”, coraz silniej ulegając pokusie płatania psot i figli, recytowania frenetycznych i makabrycznych wierszyków, uprawiania dziwnych gier językowych, toczenia jałowych i nonsensownych dysput oraz inicjowania groteskowych przemian. Alicja ma więc poczucie dziwności wykreowanego przez siebie świata, ale także jego specyficznej swojskości. Warto tu zaznaczyć, że o ile w *Alicji w Krainie Czarów* dominuje żywioł ludyczny i groteskowy, o tyle w *Alicji po drugiej stronie lustra* pojawiają

⁴⁵ Zob. M. PODRAZA-KWIATKOWSKA: *Somnambulicy, dekadenci, herosi...*, s. 98–99.

⁴⁶ Zob. *ibidem*, s. 86–87.

⁴⁷ Zob. *ibidem*, s. 87.

⁴⁸ Zob. L.B. JENNINGS: *Termin „groteska”*. Przeł. M.B. FEDEWICZ. W: *Groteska*. Red. M. GŁOWIŃSKI. Gdańsk 2003, s. 42–43.

⁴⁹ Zob. A. BALUGH: *Pogaduszki do poduszki (o literaturze dla najmłodszych)*. Kraków 1996, s. 19–20.

się „introwertyczny koszmar” oraz konwencja absurdu rozumianego jako permanentne wyobcowanie, ciągły niepokój, brak harmonii między rzeczywistością kreowaną a jej bohaterem, nadmiar skrajnych doświadczeń, niewytłumaczalnych, bezzasadnych, przytłaczających i „ciemnych”⁵⁰.

Alicję postrzegać można jako pierwszą „wywrotową” bohaterkę w literaturze dziecięcej, kreatorkę światów wyobraźniowych ontologicznie niepewnych — z pogranicza groteski i makabreski, ale też ludycznie potraktowanej grozy i frenetyzmu. Wyobraźniowa egzystencja Alicji (najpierw w postaci „ja” podziemnego, potem „ja” lustrzanego) owocuje kreacją świata groteskowo-makabrycznego, bliskiego estetyce krzyku, zgiełku, absurdalnych metamorfoz i materializacji, w którym groza objawia się zastąpieniem norm codziennego życia antynormą⁵¹. Hybrydyczne konstrukcje, które Alicja tworzy, realizują bowiem te zachowania ludzkie, które postrzegane są w kulturze jako dziwaczne, kompulsywne fobie. W przestrzeni Wonderlandu kumulują się one w symbolicznym „prawie topora” i nieestetycznej wizji „ściętej głowy”, nieobcych skarnawalizowanej wyobraźni człowieka, jednak z punktu widzenia „zdrowych” jednostek — kategoryzowanych jako wynaturzenia i perwersje. W tekstach Carrolla rozpoznać więc można wizję „świata na opak”, rozumianą za Michałem Głowińskim jako rzeczywistość zbudowaną z „dysonansów zharmonizowanych”⁵², które transmitują treści związane z szaleństwem. Wolfgang Kayser twierdził zaś, że „zetsknięcie z obłędem jest poniekąd jednym z pierwotnych doznań groteskowości, jakie narzuca nam życie”⁵³. Groteska jako kategoria estetyczna organizuje zatem oniryczną rzeczywistość Carrolla, jednocząc kategorię *ludus* (zabawy) z kategoriami makabry i absurdu, które składają się na omawiany przez Michała Bachtina obraz „karnawałowego” zawieszenia praw i obowiązków oraz odrzucenia skonwencjonalizowanych zasad świata (anty)wyobraźniowego⁵⁴.

Lewis Carroll jako pierwszy twórca literatury dla dzieci odkrył tajemnicę schizoidalnej osobowości dziecięcej. Jednakże ramy snu ocalają Alicję przed uznaniem jej za postać sobowtórzą, zdeintegrowaną psychicznie⁵⁵. Na pewno jednak postrzegać ją trzeba jako pierwowzór bohaterek

⁵⁰ Zob. S.M. HALLORAN: *Język i absurd*. Przeł. G. GENDROWSKA. W: *Groteska...*, s. 87.

⁵¹ Zob. *ibidem*, s. 45.

⁵² M. GŁOWIŃSKI: *Groteska jako kategoria estetyczna*. W: *Groteska...*, s. 8–9.

⁵³ W. KAYSER: *Próba określenia istoty groteskowości*. Przeł. R. HANDKE. W: *Groteska...*, s. 23.

⁵⁴ Zob. M. BACHTIN: *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średnio-wieczna i renesansu*. Przeł. A. i A. GORENIOWIE. Kraków 1975, s. 220.

⁵⁵ Zob. D. THOMAS: *Lewis Carroll. Po obu stronach lustra*. Przeł. M. KITTEL. Warszawa 2007. Warto tu wspomnieć, że najpiquantniejsze fragmenty obu powieści Carrolla — erotyczne, frenetyczne, makabryczne, schizogenne — autor wycofał przed oficjalnym drukiem.

fantazmogennych we współczesnej prozie dla dzieci, zagubionych w przestworach swych imaginacji. Oniryczna dwoistość Alicji i wykreowanych przez nią hybryd staje się zapowiedzią postmodernistycznej prozy Neila Gaimana. Tworzy on szczególny typ literatury dla dzieci, który określić można „fantazmatyką frenetyczną”, rozumianą jako fabuły wyobraźniowe utkane z klisz grozy, zakorzenionych w zbiorowej nieświadomości. „Fantazmaty frenetyczne” są projekcjami dziewczęcych osobowości zdeintegrowanych, obserwujących własne przeżycia jako figury w teatrze wyobraźni (Koralina, 2003; Wilki w ścianach, 2004; MirrorMask, 2005). Gaiman eksploruje dziecięcą wyobraźnię schizoidalną, introwertyczną, ukierunkowaną na określone obsesje i paranoidalne *idées fixe*. Zaznacza się wyraźne podobieństwo między mechanizmem powstawania obrazów we śnie Alicji i w halucynacyjnym fantazmacie Gaimana. Zarówno bowiem w Carrollowskiej konwencji onirycznej, jak i w Gaimanowskiej fantazmatyce następuje proces przejścia postaci do świata zaprojektowanego, w którym żyją one swoim „ja” ciemnym, odcinając się od norm rzeczywistości. Należy tu jednak oddzielić ludyczną, groteskową wartość subwersywnego doświadczenia Alicji od bardzo mrocznych światów kreowanych przez bohaterki Gaimana. W powieściach postmodernistycznego pisarza daleko posunięte wersje Alicji to już nie istoty dwoiste, lecz „ciemne”, zasklepienie w labiryncie nieświadomości, w którym swoim projekcjom nadają funkcje prześladowcze. Brak tu linii demarkacyjnej między rzeczywistością a światem horrorystycznych projekcji. Dochodzi zatem do charakterystycznego dla tekstów fantazmatycznych paradoksu określanego przez Erazma Kuźmę jako „realność nierealności i nierealność rzeczywistości (...) to, co »realne« — jest cudze, obce, a więc nierealne. (...). To, co »własne«, »swojskie«, »prawdziwe«, jest fantazmatyczne i składa się z materii snu, upojenia, wizji (...)”⁵⁶. Pod koniec lektury opowieści Gaimana odbiorca ma poczucie, że przedstawiona mu historia jest niedopowiedziana. Brakuje zdarzenia, które zamykałoby „podziemną” egzystencję bohaterek. Czytelnik zatem uchwycony zostaje w finale w ramy suspense, czekając na wybuch nowych projekcji dziewczynek. Bohatek już nie tyle dwoistych, ile psychotycznych, dla których świat wewnętrzny jest światem jedynym.

⁵⁶ E. KUŹMA: *Fantazmatyka postmodernistyczna*. W: *Fantastyka, fantastyczność...*, s. 158.

Katarzyna Slany

Dream and phantasm
on the basis of *Alice in Wonderland* by Lewis Carroll

S u m m a r y

The structure of the article entitled *Dream and phantasm on the basis of Alice in Wonderland by Lewis Carroll*, is two-fold. The first part, contained under the *Dream and Phantasm* heading, focuses on both literary and anthropological analyses of dream and phantasm, seeing them as imaginary spheres, distinguishable from the fantasy fiction genre. This section furthermore discusses the 19th century beliefs paradigmatically adopted within childhood studies, reliant on the ideas behind the so called 'poisonous' or 'black' pedagogy. This approach should be seen as rooted in the effects of the Victorian era of child-rearing, treating a child as an object (rather than a subject) of strict and autocratic demands issued by parents, tutors and care-givers. The latter part of the article is dedicated to a motif of a child's escape from the 'children's room' to 'the world of dreams'. In this transgression, 'children's room' represents a hermetic and arbitrary space ultimately governed by adults, which is unfit for child's preponderance to being 'a dreamer'. This part of the article — *Alice's escape* — tackles the aforementioned motif by drawing on *Alice in Wonderland* and deals with a children's attempt at discrediting day-time, adults-imposed rationality and the rules by escaping into a grotesque, ridiculous and schizoid dream world of sleep. Carroll's novel is read with the use of some categorical notions such as grotesque, horror, danger, oddity, liberated child's imagination, as well as onirist lens. As such, the story introduces the first-ever literary character of a girl who discovers the ambivalence of dreaming, which equally foregrounds fears and desires. Alice uses dreaming to get to know a different version of herself — a somewhat schizoid, odd, or even perverse self. The abandonment of her 'day-time' self and replacing it with her 'night-time' and 'dreamt-of' dual-self leads Alice to an awareness of her creationist capabilities and results in her fears and desires taking a different — grotesque and unique — form. More broadly, the theme of child's escape to the world of imagination has become prominent in children's literature and yielded an array of interpretations, with Neil Gaiman's postmodern *Coraline* being one of the best examples.

Катажина Сланы

Сновидение и фантазм
на примере *Алисы в Стране чудес* Льюиса Кэрролла

Р е з ю м е

Т Статья, озаглавленная *Сновидение и фантазм на примере „Алисы в Стране чудес“ Льюиса Кэрролла* состоит из двух частей (*Сновидение и фантазм*, *Бегство Алисы*). В первой представлен литературно-антропологический анализ сновидения и фантазма как сфер воображения, отдельных с точки зрения фантастического вымысла. Кроме того, описана парадигма детства, функционирующая в XIX веке, которая основывалась главным образом на идеях „черной педагогики“ — викторианской системе воспитания ребенка, трактующей его как предмет и как беспрекословного исполнителя строгих приказов автократических родителей и воспитателей. Вторая часть представляет мотив бегства ребенка из „детской комнаты“ — герметического и арбитрально навязанного

ему жизненного пространства, в котором он не может быть свободным мечтателем мира сновидений. Это бегство, рассмотренное на примере *Алисы в Стране чудес*, понимается как дискредитация ребенком „дневных” правил, продвигаемых взрослыми для гротескного, абсурдного и шизоидального мира сновидений. Повесть Кэрролла, воспринимаемая в категориях ониризма, гротеска, ужаса, странности, а также свободного воображения ребенка, представляет первый в литературе для детей образ девочки, открывающей свою субверсивную природу. Отказ Алисы от „дневного я” в пользу „онирического я” приводит к тому, что она осознает, что является творцом своих сновидений, в которых придает гротескные и необыкновенные формы собственным страхам и желаниям. Мотив бегства детского героя в сферы воображения стал в литературе для детей очень популярным и по-разному интерпретированным авторами, примером чего является постмодернистский текст *Коралина* Нила Геймана.

Anna Czabanowska-Wróbel

Książki dla dzieci i dorosłych Przypadek Doroty Masłowskiej

Powieść Doroty Masłowskiej *Jak zostałam wiedźmą* wydana z ilustracjami Marianny Sztymy w roku 2014 nosi znamieny i nieco przewrotny podtytuł *Opowieść autobiograficzna dla dorosłych i dzieci*¹. W tej właśnie kolejności. Zaakcentowane tu zostało jedno ze zjawisk, które w XXI wieku nabiera coraz większego znaczenia — odbiorcami tego rodzaju literatury nie są wyłącznie dzieci, a dorośli już nie tylko towarzyszą najmłodszym w ich lekturze, lecz także należą do kręgu równoprawnych odbiorców.

Od czasu swego głośnego debiutu Masłowska sięgała po rozmaite konwencje gatunkowe właśnie po to, by je łamać; reinterpretowała i nicowała stereotypy, czego doskonały przykład stanowi jej sztuka *Między nami dobrze jest*, zarówno w wersji teatralnej, jak i filmowej. Ostatnio również poddała swoistej dekonstrukcji poetykę wideoklipu, po którą sięgnęła, tworząc piosenki, których wykonawczynią była ona sama jako Mister D. Wkroczenie na terytorium książki dziecięcej, a jednocześnie także teatru dziecięcego należy potraktować jako zawłaszczenie kolejnego terenu i poddanie go regułom gry, które Masłowska sama ustanawia. Jest w tym konsekwencja i zamierzona jednolitość wypowiedzi, pisarka nie mówi dzieciom czegoś innego niż dorosłym; np. antykonsumpcyjne wątki z płyty *Spółczesność jest niemiła* można odnaleźć w wersji zrozumiałej dla dziecięcego odbiorcy w najnowszej powieści.

¹ D. MASŁOWSKA: *Jak zostałam wiedźmą. Opowieść autobiograficzna dla dorosłych i dzieci*. Kraków 2014. Wszystkie cytaty podaję za tym wydaniem.

Baśń postmodernistyczna, jako zjawisko opisane świetnie przez Weronikę Kostecką², nabiera pod piórem Masłowskiej nowego charakteru. Autorka *Wojny polsko-ruskiej...* wnosi do znanego już sposobu dekonstruowania starych opowieści i form nowe i swoiste dla niej elementy. By przybliżyć znamienne wyłącznie dla niej podejście do wątków baśniowych i tradycyjnych struktur, warto wprowadzić kategorię *literatury popsutej*, którą stosowano z powodzeniem do tej twórczości. Jak stwierdza Paweł Kozioł: „Wydaje się, że Masłowska konsekwentnie sięga do technik tego rodzaju, udatnie prezentując za ich pomocą wizję zdegenerowanego świata, pozorowanej komunikacji międzyludzkiej, a także odtwarzania wyrwanych z kontekstu fragmentów cudzych lub wręcz niczych (np. reklamowych) wypowiedzi, mylnie branego za myślenie”³.

Czy można więc napisać także „popsutą baśń”, „popsutą” książkę dla dzieci? To, zdawałoby się, ryzykowna strategia, ponieważ mały odbiorca może nie docenić zabiegu destrukcji i odrzucić tę propozycję jako „głupią” (taka właśnie ocena utworu została zasygnalizowana już na początku i profilaktycznie przypisana negatywnemu dziecięcemu bohaterowi, chłopcu, który myślał, że będzie miał do czynienia z przedstawieniem o Wiedźminie, tymczasem *okazało się na miejscu, że to o wiedźmie jakieś dyrdymały*, s. 8).

Antykonsumpcjonizm i zarazem walka o odbiorcę, podporządkowanie się konwencji książki dla dzieci i swoista autodemaskacja — to składowe podwójnej gry, której polem jest powieść. Wszystko to jednak dzieje się w ramach sytuacji utworu na rynku rządzącym się swoimi prawami. Nie da się, analizując *Jak zostałam wiedźmą*, abstrahować od sytuacji książki dziecięcej na polskim rynku wydawniczym i od jego reguł. Propozycja Masłowskiej musiała znaleźć dla siebie miejsce w pobliżu innych książek dla dzieci, a więc wśród ambitnych artystycznie propozycji funkcjonujących na prawach wyjątku w dorobku uznanych pisarzy, jak *Książkę w cukierni* Marka Bieńczyka, laureata Nike, a zarazem blisko książek sygnowanych nazwiskiem gwiazd popkultury o statusie celebrytów (kolejne utwory Agnieszki Chylińskiej).

Trzeba zwrócić uwagę na strategię promocyjną Wydawnictwa Literackiego, które *Jak zostałam wiedźmą...* opatrzyło hasłem „Masłowska znowu czaruje”⁴. Na szeroki krąg zaprojektowanego tu odbioru wskazują następujące słowa:

² W. KOSTECKA: *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstulne gry z tradycją literacką*. Warszawa 2014.

³ P. KOZIOŁ: *Dorota Masłowska. Życie i twórczość*. <http://culture.pl/pl/tworca/dorota-maslowska> [data dostępu: 15.01.2015].

⁴ <http://www.wydawnictwoliterackie.pl/ksiazka/2688/Jak-zostal-am-wiedzma---Dorota-Maslowska> [data dostępu: 15.01.2015].

Najgłośniejsza pisarka **młodego pokolenia** swoją najnowszą książkę kieruje do **wszystkich pokoleń**.

Jak zostałam wiedźmą to uniwersalna i nowoczesna opowieść o walce dobra ze złem w świecie gadżetów, sztucznych pragnień i chęci na więcej, więcej, więcej...

Promocji towarzyszy jeszcze hasło: „**Wiedźma porwie nawet najstarsze dzieci**”⁵.

Struktura wielowarstwowego utworu Masłowskiej nie jest podobna do struktury baśni; jest o wiele bardziej skomplikowana niż „prosta opowieść”. Elementy świata baśniowego, a nie konwencje narracyjne stanowią tu przedmiot nawiązań i znaczących przekształceń. Pisarka bawi się przede wszystkim stereotypem czarownicy, którego miejsce w literaturze dziecięcej i języku współczesnych dzieci znamy dzięki monografii Bernadety Niesporek-Szamburskiej⁶. Na podstawie analizy ankiet przeprowadzonych przez katowicką badaczkę widać wyraźnie, że wśród młodszych dzieci szkolnych stereotyp czarownicy utrwalił się zadziwiająco mocno. Co ciekawe, Masłowska nie kwestionuje owego stereotypu (przypomnijmy, czarownica jest zła i brzydka, zjada niegrzeczne dzieci...), jak czyni się to często w najnowszych książkach i filmach dla młodych odbiorców, ale doprowadza do sytuacji, gdy groteskowo wzmocniony, paradoksalnie traci on dawne znaczenie.

Warto przy tym zauważyć, że Masłowska zdecydowała się użyć słowa *wiedźma*, a nie *czarownica*. Odpowiedź na pytanie, dlaczego w utworze Masłowskiej pojawia się właśnie tytułowa *wiedźma*, może być dwójaka. *Wiedźma* w potocznym, w tym również dziecięcym, rozumieniu jest jednoznacznie negatywnie nacechowana, nie ma nic wspólnego z ambiwalencją współczesnego wizerunku czarownicy. Natomiast w znacznie węższym kręgu dorosłych odbiorców może być potraktowana jako „ta, która wie”, kobieta, która zdobyła nieakceptowaną przez społeczną większość siłę i mądrość. Ten aspekt wiedźmy nie wchodzi w obręb stereotypu językowego, który niejako włada nami, nie zawsze w zgodzie z tym, co przyjmujemy świadomie.

Wiedźma w utworze Masłowskiej — jak w uwewnętrznionym przez dzieci schemacie — jest wyraziście przeciwstawiona „dobrej wróżce”, za którą się podaje, chcąc zdobyć zaufanie dziewczynki. I tu znowu stereotyp, tym razem wróżki, zostaje wprawiony w ruch.

⁵ Ibidem. Podkr. — A.C.W.

⁶ B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*. Katowice 2013.

Widziałam nieraz wróżki. Na przykład w książce. Miały suknie różowe, pantofle złote i włosy lśniące.

s. 31

— mówi dziewczynka i chociaż ten wizerunek nie zgadza się z powierzchownością wiedźmy, niejako „przez grzeczność” godzi się na jej odmieniony obraz.

Nie jest natomiast destrukcją starego wzoru i tradycyjnej aksjologii uwspółcześnienie rekwizytów złowieszczej bohaterki czy osadzenie świata wiedźm we współczesnych realiach (jedna z postaci występuje w roli dystrybutorki perfum „Lux Smród”).

Wyobrażenia młodszych dzieci w wieku szkolnym wskazują wyraźnie trwałość i siłę najstarszego archetypowego obrazu Baby-Jagi. Jak ukazały to badania Niesperek-Szamburskiej, obraz ten następnie ustępuje miejsca w wyobraźni dzieci tym wizerunkom, które pochodzą z późniejszych lektur i filmów. Jeden z najważniejszych przejawów znamiennego dla starszych dzieci, bardziej zdystansowanego widzenia *czarownicy* stanowi podkreślanie, że jest to postać fikcyjna, z książek czy filmów, a nie *pani, która czaruje*, nie osoba, którą można spotkać na ulicy. Z wyobrażeniem Baby-Jagi łączy się obraz domku na kurzej nóżce ukazany w *Jak zostałam wiedźmą...* także na ilustracjach Marianny Sztymy, które tworzą wraz z tekstem spójny, konsekwentny przekaz.

W książce Violetty Wróblewskiej opisującej współczesne wersje dawnych figur, pochodzących z folkloru, w tym właśnie Baby-Jagi, przedstawiona została konsekwentna ewolucja od „potworów” do „znaków pustych”⁷. Badaczka zastosowała do współczesnej literatury dziecięcej nośną formułę Włodzimierza Boleckiego, która pierwotnie dotyczyła opisu przemiany młodopolskiej groteski. Można powiedzieć, że w książce Masłowskiej wizerunek wiedźmy również staje się „znakiem pustym”, wydrążonym z dawnego znaczenia, jednak nie w wyniku zaprzeczania archetypowi, lecz — paradoksalnie — wskutek jego wzmocnienia i nadmiernej eksploatacji. Pisarka nie czyni tak po raz pierwszy, to jej stała praktyka, którą wcześniej stosowała do innych, „dorosłych” stereotypów. Natomiast warto dostrzec, że tego rodzaju działanie znajduje się na przeciwnym biegunie częściej na przełomie XX i XXI wieku strategii ukazywania w nowym, przyjaznym świetle tradycyjnych negatywnych bohaterów baśniowych, takich jak wilk, smok czy właśnie czarownica. Podobnie nie ma tu mowy o częstym w dwudziestowiecznych książkach dla dzieci wątku dobrego dziecka, które zjednuje sobie negatywną postać i przyczynia

⁷ V. WRÓBLEWSKA: *Od potworów do znaków pustych. Ludowe demony w polskiej literaturze dla dzieci*. Toruń 2014.

się do jej przemiany. Niektóre ze współczesnych książek wymuszają na dziecięcym odbiorcy współczucie dla czarownicy, która jest zmęczona dotychczasową złowieszczą działalnością i skłonna do poprawy. W ujęciu Masłowskiej taki chwilowy efekt możliwy jest tylko dzięki „podmianie myśli” — czar w spreju oferowany jest w przecenie w jednym z hipermarketów.

Zgodnie z założeniem „popsutej książki dla dzieci” czytelnik Masłowskiej nie powinien oczekiwać baśniowej, czarodziejskiej aury. Nie zostanie uruchomiona oniryczna fantazja bez granic, nie zstąpimy w głąb kobiecego mitu ani nie będziemy mieć podstaw do potraktowania wiedźmy jako „wiedzącej”. Wszystko bowiem rozgrywa się tu „na powierzchni”, w obrębie gry stereotypów społecznych, a nie głębokich archetypowych wyobrażeń. Kto nie wyrazi zgody na założenia, jakie przyjęła Masłowska, może śmiało uznać, że książka jest powierzchowna i „brzydka”, całkowicie pozbawiona aspiracji do tajemniczego uroku, jaki miały dawne, modernistyczne z ducha powieści fantastyczne dla dawnych, idealistycznie nastawionych dzieci.

Gdyby jednak, nie z naiwności, upierać się przy możliwości czytania przez pryzmat archetypowych obrazów także utworu, w który wpisana jest inna strategia odbioru, okaże się, że taka możliwość istnieje. Oto podpowiedzi: trzy główne bohaterki: wiedźma, dziewczynka i jej mama, są bezimienne i w pewien sposób z sobą powiązane, podczas gdy postacie takie, jak antagonistka wiedźmy, niegrzeczny chłopiec i jego matka, mają wyraziste i znaczące nazwiska. Z mitu o walce herosa z potworem pochodzi motyw zwycięstwa bohatera, które powoduje przejęcie mocy i cech magicznego przeciwnika. Wreszcie natrafimy na nieoczekiwany relikwiarz wierzeniowego, ludowego przekazu o wiedźmie, która upatruje sobie następczynię w kobiecie z kolejnego pokolenia. Wszystko to można rozwinąć w interpretacji, byle nie nazbyt serio, by nie wpaść w pułapki zastawione przez pisarkę, wyposażoną w Bachorolap, profesjonalny sprzęt do łapania (nie tylko dziecięcych) odbiorców.

Trzy wymiary utworu: metateatralny (i zarazem metaliteracki), warstwa fabuły i wymiar oniryczny, splatają się z sobą, ale Masłowska wciąż odsłania ścięgna, którymi zeszywa opowieść. Epatowanie tym, co brzydkie czy wywołujące odruch wstrętu, nie jest w jej pisarstwie niczym nowym, a w języku postaci z powieści *Paw królowej* czy w wypowiedziach Małej Metalowej Dziewczynki z dramatu *Między nami dobrze jest* zaznaczał się już właśnie ten quasi-dziecięcy aspekt obrzydzenia, który w sposób groteskowy i humorystyczny wykorzystany jest także tutaj.

Demontaż konwencji obejmuje przede wszystkim warstwę metaliteracką i metateatralną (utwór od początku był napisany z myślą o scenie). Motyw teatru w teatrze i oniryczny motyw życia — snu — teatru przywodzi na myśl wiele możliwych kontekstów. Intertekstualność utworu Masłow-

skiej zasługuje na osobną uwagę. Autorka prowadzi tu jednoczesną grę z tradycyjną literaturą dziecięcą, „dorosłą” klasyką literacką i z popkulturą, w tym zwłaszcza — z dobrze znanym dzieciom językiem reklamy.

Autotematyczny (i od razu „popsuty”, „potykający się”) prolog wprowadza w świat teatru gotowe monologu postaci, wreszcie obecność chóru (jest to, a jakże, chór sępów towarzyszący wiedźmie) — wszystko to czyni z utworu gotową partyturę teatralną. Przedstawienie w warszawskim Teatrze Studio w reżyserii Agnieszki Glińskiej miało swoją premierę 28 maja 2014 roku pod tym samym co książka tytułem: *Jak zostałam wiedźmą*, i z niewielką modyfikacją podtytułu; jest to bowiem *Sztuka autobiograficzna dla dorosłych i dzieci*. Scenografię i kostiumy stworzyła Agnieszka Zawadowska, a muzykę skomponował Wojciech Waglewski. Przedstawieniu towarzyszą, co znowu daje okazję do refleksji na temat dwuznacznej sytuacji dzieła na rynku, gadzety promocyjne — koszulki czy kubki promujące znany z powieściowej reklamy profesjonalny przyrząd firmy Bachorołap, służący do łapania dzieci.

Antykonsumpcyjne przesłanie ma mocny i jednoznaczny sens, najlepiej wyrażony w pytaniu, gdzie podziewa się dusza, gdy pragnie się więcej i więcej... Staje się niebezpiecznie mała i słaba, *przezroczysta, niewidzialna* (s. 15), może się łatwo zagubić.

Przesłania są zresztą rozmaite. Jedno z nich dotyczy odpowiedniego i niewłaściwego zachowania na widowni podczas przedstawienia i zawiera bardzo czytelnie wypowiedziane uwagi. Odsłanianie przed odbiorcą tego, co stanowi treść wychowawczego przekazu, można potraktować jako przejaw lojalności wobec dziecięcego odbiorcy, niechęć do manipulowania jego wyobraźnią⁸. W baśni o „strasznej” wiedźmie jest też przesłanie zapewniające bezpieczeństwo emocjonalne, które najprościej można wyrazić słowami: „Na mamę można zawsze liczyć”. Uczucie łączące dziecięcą bohaterkę z matką staje się jednym z najbardziej optymistycznych i nienatrzętnych elementów groteskowego dzieła. Silna więź między matką i córką nie wyklucza ani samodzielności, ani odrębności każdej z nich. Dziewczynka odbywa oniryczną podróż w poszukiwaniu samej siebie, a podążająca w ślad za nią mama również ma okazję, by dowiedzieć się czegoś nowego na własny temat.

Negatywny bohater książki — nieznośny Boгуś, nieodrodne dziecko państwa Więcej, to z kolei *enfant terrible*, postać jakby wycięta z dawnych książek dla dzieci. Nie jest wcale infernalnie zły — jedynie „niegrzeczny” w sposób, który ani otoczeniu, ani jemu samemu w niczym nie ułatwia funkcjonowania w świecie. Jego przeciwieństwem nie jest dziecko ideal-

⁸ A. WASILEWSKA: *Fantastyka baśniowa a dziecko — wychowanie czy manipulacja?*. Gdańsk 2012.

ne, ale dość dobre dziecko. Siedem punktów na dziesięć w skali dobra i zła (s. 29), co dorosłemu może przywodzić na myśl zarówno punkty skali Apgar, jak i psychologiczną formułę Donalda W. Winnicotta o dość dobrej, „wystarczająco dobrej” matce. Teraz to dziecku przyznano prawo do niedoskonałości i małych grzeszków.

Trzyosobowa rodzina państwa Więcej, zamożnych mieszkańców dużego miasta, kumuluje w sobie współczesne problemy: kult modnych, wciąż nowych rzeczy, deficyt uwagi, brak więzi zastąpiony przymusem kupowania. U Bogusia błędy dorosłych owocują cechami, które w utworze zostały następująco wypunktowane:

(...) od rana do nocy zajęci,
pracowali w firmie Więcej, Więcej & Więcej, Więcej, Więcej
spółka zet o.o.,
a w spółce z o.o.
ich syn miał udziały:

- obrażanie,
- przemądrzanie,
- niedzielenie się,
- dokuczanie,
- niszczenie –
usług zakres cały.

s. 120

Gry językowe Masłowska opanowała do perfekcji. Potencjał ukryty w języku wyzyskany przez autorkę ilustrują słowa telefonicznego pożegnania wiedźmy Żulerii: *do nienawidzenia*. Z kolei przepis na potrawę z dziecka to *FATALITÉ DE LA MAISON* (s. 20) głównej bohaterki, bezimiennej wiedźmy. Przedmiotem groteskowych przetworzeń staje się jednak przede wszystkim reklama — przez pisarkę, ale także w zabawach dziecięcych — wydrwiona i na swój sposób magiczna, wykorzystująca ukryte siły języka. Zakłębciem stają się więc zasłyszane przez dziecko i absurdalnie zestawione słowa: *HEINEKEN! OPEN AIR! INTERMARCHE! BIEEDRONKA!* (s. 111).

Dorota Masłowska łapie odbiorcę w pułapkę tekstu niezależnie od tego, czy zaakceptuje on utwór, czy odrzuci. Paradoksalnie — zgodnie z zasadą „im gorzej, tym lepiej”, efekt, którego autorka jest mistrzynią, najbardziej może wyraziście stać się w *Pawiu królowej*, a następnie jego teatralnej adaptacji. Przykłady „popsutego” wiersza dziecięcego skontaminowane są z „udanym”, przez co rozumiem zarazem: umiejętnie stworzonym i udawanym, rapem.

*Ale można dostać furii, jak się patrzy, jak Furby, uch,
 Leży nieruchomo, choć taki zawsze z niego zuch.
 Słychać pociągów w dali ruch, buch-buch, buch-buch,
 I grzmi coś strasznie, jakby burczał jakiś wielki brzuch.*

s. 25

W *Jak zostałam wiedźmą* Masłowska ukazuje podział społeczeństwa na trzy warstwy: najbogatszych, którzy mają „pałace z castoramy”, średnich, którzy mogą pojechać na wakacje za granicę, wreszcie tych najuboższych, którzy mają „mało”, a będą mieć jeszcze mniej. Ta niewesoła wizja coraz wyraźniejszego rozwarstwiania się społeczeństwa jest bardzo czytelna, a podział na trzy główne klasy społeczne nie jest zbyt trudny dla założonego odbiorcy i prawdopodobnie zgadza się z intuicyjnym dziecięcym postrzeganiem.

Przedmiot drwiny stanowi tu — jak często w Polsce bywało — nuworysz, chełpiący się swoim bogactwem i przeceniający dobra materialne. Dziecko będzie karykaturą dorosłego, przechwałki nieznośnego Bogusia i jego egoizm ukazane są w sposób, który nie pozostawia wątpliwości co do celu tego satyrycznego ujęcia. Doskonałą próbką możliwości pisarki w dziedzinie groteskowej stylizacji na dziecięcą wypowiedź jest pełna agresji i przechwałek groteskowa wypowiedź Bogusia zwrócona do dziewczynki:

— A ty co tu robisz? Żenada, ale pidżama! Głupszej już nie miałaś? Gdybyś do mnie przyszła do szkoły, toby wszyscy cię wyśmiali.

Nikt by cię nie lubił, wszyscy omijali i zawsze w ławce byś siedziała sama i na wuefie też byś sama była w parze.

I lepiej właśnie! Z nikim byś się dzielić niczym nie musiała, wafli by ci twoich nikt nie zjadał, chipsów nie podkradał!

Daj mi tego konia swojego, bo mi się już tu nudzi. Nie? Jak tylko będę chciał, to mi mama takiego samego kupi.

Tylko lepszego, lepszego, rozumiesz? Co będzie stał w miejscu prędzej i lepiej od twojego. I uszu, i oczu, i kopyt. I wszystkiego będzie miał więcej, więcej i więcej!

s. 125

Boguś jest w jednej osobie produktem i ofiarą zjawisk społecznych ostatnich lat. Zapełnia wewnętrzną pustkę gadżetami (naśladując w tym rodziców). Braki emocjonalne „zajada” śmieciowym jedzeniem, a osamotnienie egoisty, który boi się dzielić czymkolwiek z innymi, stara się zakrzyczeć. Czytelne? Przerysowane? Być może, ale prawdziwe i potrzebne, bo odbiorca w każdym wieku może rozpoznać w nim coś niepokojąco znajomego. O diagnozach społecznych Masłowskiej z jej wcześniejszych książek tak pisał Aleksander Fiut: „Moloch konsumpcji mąci zatem w umysłach ludzi niezależnie od tego, z jakiej klasy społecznej pochodzą, jaki mają poziom wykształcenia, pozbawia relacje międzyludzkie autentyczności (...). Dosłownie wszystko jest na sprzedaż, a nic nie ma prawdziwego znaczenia”⁹.

Te same słowa można odnieść do najnowszej książki Masłowskiej. Nazwy sieci sklepów wielkopowierzchniowych, które autorka przewrotnie przywoływała w *Między nami dobrze jest*, mogą się zamieniać w *Jak zostałam wiedźmą...* i w przewiska, i w zakłęcia. Elektroniczne gadżety i kolorowe czasopisma, pełne niemądrych porad, należące do wiedźm, pochodzą z tego samego świata, w którym poruszają się dziecięcy odbiorcy oraz ich rodzice. Jednak wszystko to, co materialne, jest źródłem przesytu i nudy, natomiast lekarstwem na znużenie i pustkę są życzliwość, ciepło, przyjazne relacje z bliskimi, ale bez przesłodzenia, zgoda na niedoskonałość i dorosłych, i dzieci (owe 7 punktów na możliwych 10 dziecięcej bohaterki).

Jak zostałam wiedźmą... konsekwentnie wpisuje się w dotychczasową drogę Masłowskiej, eksploatując do granicy sensu wyobrażenia, które zalegają w dziecięcej (i masowej) wyobraźni. Nie odwraca przy tym tradycyjnej aksjologii ani nie przekreśla starego baśniowego równania dobro = piękno, zło = brzydota. Wychowawcy powinni być spokojni; mimo tak dużej dawki groteskowej deformacji zaaplikowanej w utworze egoizm i altruizm nadal są tu przeciwieństwami, a nieznośne zachowanie w niczym nie przypomina pogodnej życzliwości.

Wyraziste znaki rozpoznawcze pisarki to prowadzenie gry z różnymi odmianami współczesnego języka i wyczulenie na nowe zjawiska społeczne, które mają swe konsekwencje zarówno w świecie dzieci, jak i dorosłych. Jednak najbardziej rozpoznawalny przykład sygnatury owej gry stanowi umieszczanie przez D. Masłowską w świecie przedstawionym postaci, która w czytelny sposób reprezentuje ją samą. Także w *Jak zostałam wiedźmą...* odbiorca może oczekiwać takiego elementu. Znak zapytania zostaje postawiony tuż przed zakończeniem, gdy bohaterki opuściły już świat snu, a jednak po fantastycznych przygodach pozostał im rekwi-

⁹ A. FIUT: *We władzy pozoru?*. „Teksty Drugie” 2014, nr 1, s. 244.

zyt, który „przedostał się” z jednego wymiaru do drugiego. Dziewczynka dostrzeża w rękach mamy magiczną „i-puderniczkę”, gadżet więdźmy:

— *Och, to nic, mówi mama, zamykając torebkę pospiesznie i oczko do niej puszcza:*

— *Wzięłam ją, choć pękła. Może mi się kiedyś przyda, kiedy będę wściekła.*

s. 165

Zakończenie stanowi właśnie „puszczenie oczka” przez mamę, bohaterkę książki, do dziewczynki, a przez autorkę — do odbiorcy. Puenta zachęca do tego, by przypomnieć tytuł utworu. Kto miałby jednak postawić znak równości między autorką i bohaterką? Dziecięcy, „nawny” odbiorca? Czy dorosły znawca literackich reguł gry, który, pamiętając dobrze figurę „Masłoskiej”, sam bawi się konwencjami i „dziecięcą” książką, a następnie przedstawieniem teatralnym? Kropka nad „i” nie została postawiona, otwiera się więc możliwość ciągów dalszych...

Anna Czabanowska-Wróbel

Books for children and adults
Dorota Masłowska's example

S u m m a r y

The article presents a new work by Dorota Masłowska *Jak zostałam więdźmą* (*How I Became a Witch*) (2014) as an example of postmodern play with fairy tale tradition and stereotype of the witch. The book, addressed to adults as well as to children, contains the anti-consumerism message and its language is representative for the whole work by the writer.

Анна Чабановска-Врубелъ

Книга для детей и взрослых
Случай Дороты Масловской

Р е з ю м е

В статье рассматривается новая книга Дороты Масловской *Как я стала вейдźмой*, изданная в 2014 году. Это произведение является примером постмодернистской игры с традиционной сказкой и стереотипом колдуньи. Книга, адресованная как взрослым, так и детям, несет антипотребительскую идею. Язык текста характерен для творчества писательницы.

Marta Rusek

W poszukiwaniu baśni o współczesności —
Wroniec Jacka Dukaja
i *Jak zostałam wiedźmą*
Doroty Masłowskiej

Świat zaszedł parą i rozemgłił się przyjemnie, bajkowo.

J. DUKAJ: *Wroniec*

W słynnym cyklu powieściowym — do którego aluzję stanowi tytuł niniejszego artykułu — Marcel Proust skupił swoją uwagę na fenomenie przeszłości i próbie jej odszukania. Pisząc o tym dziele, Jan Błoński zauważał, że działanie to można rozumieć jako proces odzyskiwania minionego czasu oraz jego utrwalania w teraźniejszości sztuki¹. Poszukiwanie zaproponowane w tym artykule ma nieco inny charakter, choć również związane jest z czasem. Interesuje mnie bowiem — niejako wbrew gatunkowej konwencji — zjawisko uobecniania się teraźniejszości we współczesnych baśniowych narracjach. W działaniu tym kieruję się sugestią Wolfganga Isera, który w tekście zatytułowanym *Zmienne funkcje literatury* pisał: „Każda rzeczywistość musi z konieczności wytwarzać swoją nierzeczywistość”². A zatem pytanie, jakie staje przed nami, brzmi: co baśniowa nierzeczywistość utworów mówi o rzeczywistości, która je wytworzyła?. Przy czym od razu dodam, chodzi mi nie tyle o elementy, akcesoria naszego świata, ile o jego specyfikę, o wynikającą

¹ Zob. J. BŁOŃSKI: *Widzieć jasno w zachwyceniu. Szkic literacki o twórczości Prousta*. Kraków 1985, s. 128–132.

² W. ISER: *Zmienne funkcje literatury*. Przeł. A. SIERSZULSKA. W: *Odkrywanie modernizmu*. Red. R. Nycz. Kraków 2004, s. 367.

z tych tekstów interpretację współczesności, a może trafniej — o baśniową relację o współczesności⁵.

Świat każdej baśni, a zarazem przestrzeń czytelniczych oczekiwań otwierają na ogół stałe formuły. Do tej tradycji nawiązują zarówno Jacek Dukaj we *Wrońcu* (2009), jak i Dorota Masłowska w *Jak zostałam wiedźmą...* (2014), autorzy tekstów, które są przedmiotem prowadzonego tutaj namysłu. W utworze Dukaja czytamy: *Posłuchajcie, to nie zdarzyło się naprawdę*, Masłowska z kolei pisze: *Posłuchajcie, moje dzieci, tej długiej opowieści o... o wielu różnych rzeczach. Trudno do końca określić jakich⁴. Te inicjujące narrację stwierdzenia nie są „niewinne” ani przeźrocyste⁵*, oba zapisy łączy dialektyczna gra z konwencją. Autorzy wykorzystują zwrot kliszę, rozpoczynający wiele baśniowych opowieści, ale też prawie natychmiast go przekształcają. U podstaw odwołania do tradycji oralnej, wpisanej w przeszłość gatunku, leży sytuacja intymnego kontaktu słuchacza i opowiadającego, zjednoczonych brzmieniem głosu. Wydaje się zatem, że — jakby na przekór współczesności, wciąż poszerzającej spektrum multimedialnego przekazu — dla obojga pisarzy najważniejszy jest indywidualny głos bajora, który sobą, swoją podmiotowością poświadcza opowieść. Temu głosowi ma zaufać słuchacz. Te zapowiedzi wszakże, podobnie jak w wielu baśniach z XIX i XX wieku, odnoszą się do wyobrażonej sytuacji, ponieważ narracja zapośredniczona jest przez medium druku, a zatem opowiadający zniknął za zapisanym słowem — „mówi tekst” i baśniowa konwencja. Na dodatek, gdy przyglądnijemy się warstwie ilustracyjnej obu książek (*Wrońca* ilustrował Jakub Jabłoński, a *Jak zostać wiedźmą* opatrzyła ilustracjami Marianna Sztyma), zobaczymy, że wbrew prostodusznie odebranej zachęcie do słuchania utworu przeznaczony jest do czytania i oglądania, bo narrację niemal na równych prawach buduje i werbalny, i ikoniczny przekaz. Rzetelność informacyjna każe tu także odnotować, że w materiałach promocyjnych na stronach wydawnictwa znajdują się nagrania Doroty Masłowskiej, która czyta fragmenty swej książki, a *Wroniec* wydany jest także jako audiobook. Oba utwory istnieją w silnie zmediatyzowanej rzeczywistości, co więcej — tematyzują ten fakt, pokazując złożoność współczesnego przekazu, jego wielowariantowość.

⁵ Nie zajmuję się tu cechami gatunkowymi baśni i nie przywołuję bardzo bogatej bibliografii przedmiotu. Na temat współczesnych przemian baśniowej konwencji pisała ostatnio W. KOSTECKA: *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*. Warszawa 2014.

⁴ J. DUKAJ: *Wroniec*. Kraków 2009, s. 7; D. MASŁOWSKA: *Jak zostałam wiedźmą. Opowieść autobiograficzna dla dorosłych i dla dzieci*. Kraków 2014, s. 7.

⁵ O docenienie roli początkowych fragmentów tekstów literackich i ich uważną lekturę z dużym zaangażowaniem upomniał się ostatnio w swoim poradniku-instruktażu T. EAGLETON: *Jak czytać literaturę*. Przeł. A. KUNICKA. Warszawa 2014, s. 66–67.

Ważniejszy jednak niż pierwszy gest przekształcenia tradycji oralnej, wciąż silnie obecnej w baśniowej konwencji, jest gest kolejny. W początkowej formule Dukaj, słynący z językowej wyobraźni i słowotwórczego talentu, którym dał wyraz także we *Wrońcu*, gra z naszym językowym przyzwyczajeniem. Zdanie: *Posłuchajcie, to nie zdarzyło się naprawdę*, budzi czujność, zresztą nie tylko lingwistyczną. Nałożyły się w nim na siebie: oswojona i często w celach perswazyjnych stosowana fraza: *To zdarzyło się naprawdę*, oraz sformułowania o odwrotnym znaczeniu, choć o tej samej funkcji: *To naprawdę się nie zdarzyło, nie miało miejsca, nie stało się*. Inwersyjny szyk, wyakcentowanie partykuły *nie* „ciągną” czytelnika w pułapkę realizmu i fantastyki, prawdy i zmyślenia, prawdopodobieństwa i jego braku, rodzą konfuzję. Co jest tym bardziej znaczące, że przecież *Wroniec* – jak podawały materiały reklamowe i podkreślali pierwsi recenzenci – był zapowiadany jako baśń, wprawdzie fantasmagoryczna, ale jednak opowiadająca o stanie wojennym, a nawet zakorzeniona w dziecięcych lękach i emocjach autora⁶: „Przedziwna to bajka magiczna o nocy grudniowej. Pełna okrucieństwa i przemocy. (...) autor *Lodu* próbuje uporządkować przeróżne ikony i symbole przeszłości (...). Pragnie zapanować nad tym, co niepojęte. Nie dla niego dziś, lecz dla niego w czasach, kiedy był przedszkolakiem” – pisał Dariusz Nowacki, zaznaczając, że nie jest to jedyna i dominująca interpretacja⁷, natomiast Artur Madaliński zauważył: „Takiego tekstu prozatorskiego o stanie wojennym – wydarzeniu dla rodzimej pamięci zbiorowej absolutnie kluczowym – jeszcze nie było. Jacek Dukaj napisał powieść idącą całkowicie w poprzek dotychczasowych narracji na temat grudniowej traumy Polaków”⁸.

Inicjalna sugestia: *To nie zdarzyło się naprawdę*, kwestionująca historyczne zakotwiczenie opisywanych wypadków, odwraca formuły klasycznej baśni, w której pojawiają się gesty fałszywego potwierdzania wiarygodności przedstawianych wypadków. Jednak już następny akapit wprowadza ambiwalencję, jak w każdej dobrej baśni, pada w nim charakterystyczna fraza: *Dawno, dawno temu był sobie chłopiec o imieniu Adaś*. I chociaż kolejne fragmenty przynoszą obraz, który łatwo osadzić w realiach XX wieku: rzecz dzieje się w dużym fabrycznym mieście, nad którym niebo zasnuwa gęsty dym, rodzina Adasia mieszka w bloku, mama i tata są urzędnikami, to przecież następne strony potwierdzają zapowiedzianą na początku archaiczność miejsca i czasu wydarzeń. Zacytujmy:

⁶ Dukaj urodził się w 1974 roku, a Masłowska – w 1983 roku.

⁷ D. NOWACKI: *Baśń o stanie wojennym*. <http://wyborcza.pl/1,123708,7213988.html> (data dostępu 10.11.2014).

⁸ A. MADALIŃSKI: *Jacek Dukaj, „Wroniec”*. <http://www.dwutygodnik.com/artukul/611-jacek-dukaj-wroniec.html> (data dostępu 10.11.2014).

W tamtych czasach nie było komputerów. Nie było Internetu. Nie było też żadnych gier elektronicznych. Czarno-białe telewizory pokazywały dwa programy. Gadali w nich o nudnych sprawach brzydce panowie. W kinach nie wyświetlano amerykańskich filmów. I nie było muzyki do słuchania z iPodów i komórek. Nie było komórek. W domu Adasia w ogóle nie było telefonu⁹.

To przesunięcie w nieokreśloną, niepojętą przeszłość wypadków i realiów sprzed tylko/aż około 30 lat od wydania *Wronca* ma ważne konsekwencje. Przede wszystkim mityzuje nieodległą przecież historię, czasy, które dobrze pamięta jeszcze pokolenie dziadków. A jeśli mit potraktujemy jako archetypiczną opowieść, która określa zbiorowość, dając jej tożsamościowotwórczą podstawę, to okaże się, że zabieg „postarzenia historycznego świata” przyczynia się do zmieniania pamięci zbiorowej: ukazywania stosunkowo niedawnej przeszłości jako praprzyszłości teraźniejszości. Dzięki tej grze z czasem i pamięcią opowieść rozgrywa się na dwóch płaszczyznach: baśniowej fabuły i dyskursu o historii. To ważny trop interpretacyjny, pokazujący, że utwór jest jednocześnie skierowany do dziecięcego i do dorosłego odbiorcy — ten pierwszy ma się poddać logice i estetyce baśni, ten drugi powinien również dekodować aluzje literackie i kulturowe, a przede wszystkim umieć rozpoznać niejednoznaczny przekaz płynący z zabiegu zarchaizowania i ubaśniowienia stanu wojennego. Taki właśnie odbiór poświadcza dyskusja krytyków o *Wroncu*, która stała się debatą o pamięci zbiorowej, o polityce pamięci. Zainicjował ją zresztą sam Dukaj, formułując tezę: „[...] stan wojenny jako fakt kulturowy trzeba zrobić”¹⁰.

Zabieg umitycznienia nieodległej przeszłości sprawia, że współczesność ukazana jest jako czas diametralnie różny od epoki sprzed cywilizacyjnego skoku, rewolucji informatycznej i wirtualnego świata. To rozpoznanie z kolei wydaje się ważne dla młodego odbiorcy, bo stawia przed nim problem identyfikacji z dziecięcym everymanem — Adasiem. Chłopcem, który doskonale realizuje opisany w klasycznej pracy Proppa

⁹ J. DUKAJ: *Wroniec...*, s. 8.

¹⁰ Na słowa Dukaja wypowiedziane w wywiadzie opublikowanym w „Dużym Formacie” powoływali się liczni krytycy, analizując m.in. zagadnienie pamięci, stosunku do historii. Por. zwłaszcza: M. KOBIELSKA: „*Stan wojenny trzeba zrobić*” (*Jacek Dukaj*). *Literatura jako przestrzeń polityk pamięci*. W: *Kultura po przejściach, osoby z przeszłością. Polski dyskurs postzależnościowy — konteksty i perspektywy badawcze*. Red. R. Nycz. Kraków 2011, s. 433–436; P. STRECZEWSKI: *Dukaj i krytycy robią stan wojenny*. O „*Wroncu*” i wokół „*Wronca*”. „*Polisemia*” 2010, nr 3. <http://www.polisemia.com.pl/numery-czasopisma/numer-3-2010-3/dukaj-i-krytycy-robia-stan-wojenny-o-wroncu-i-wokol-wronca> (data dostępu 12.11.2014).

wzorzec bohatera poszukiwacza. Przebywa niemal wszystkie etapy jego wędrówki, poczynając od sytuacji wyjściowej: wyruszenia z panem Betonem na poszukiwanie porwanego przez Wronca taty, przez: naruszenie zakazu, poddanie próbie, wejście w posiadanie magicznego środka, by w końcu samotnie zmierzyć się z uosabiającym totalne zło potworem — w utworze tę rolę odgrywa Wroniec¹¹. Trzeba tu dodać, że tak ścisła przyległość do baśniowego wzorca wynika z autorskiego założenia. W jednym z wywiadów Dukaj stwierdził: „Pisanie »na odwrót«, dla samego efektu negacji archetypu nie ma sensu. (...) Więcej, często bywa oznaką ogólnej banalności; bardziej wymagające jest odświeżenie prawd tradycyjnych”¹². W historii Adasia — do czego jeszcze nawiążę — pisarz z jednej strony przypomina stare prawdy, aktualizuje archetypiczne myślenie, z drugiej — wprowadzając archaizację świata, utrudnia, zwłaszcza młodym odbiorcom, utożsamienie z bohaterem i oświetla miejsca puste na aksjologicznej mapie współczesności.

Zatrzymajmy się teraz przy początku utworu Masłowskiej:

Posłuchajcie, moje dzieci, tej długiej opowieści o... o wielu różnych rzeczach. Trudno określić jakich. Są książki o smokach, o królewnach, kotach, ale to jest książka o... różnych kłopotach, w które pewien chłopiec popadł, co się raz wybrał do teatru...¹³.

W tym przypadku narrator jakby się zastanawiał, jakie retoryczne chwytty zastosować, by przyciągnąć uwagę odbiorcy, zareklamować swój produkt. To pierwszy znak naszych czasów. Drugi także wiąże się z wahaniami, tym razem nie odnosi się ono do retorycznej formy wypowiedzi, lecz ujawnia się w niemożności określenia jej przedmiotu. Jakby płynność nowoczesności, by użyć słynnej Baumanowskiej frazy, utrudniając nazwanie oraz wyraziste określenie spraw i problemów, przeszkadzała w ustaleniu ich rangi i wagi, skazywała na nienazwanie. Masłowska — odmiennie niż Dukaj — akcją swej opowieści wręcz manifestacyjnie osadza w naszym aktualnym „tu” i „teraz”. Wyliczając elektroniczne gadżety, ulubione przekąski dzieci, ich zabawki, asortyment sklepów sieciowych *etc.*, bawi się elementami współczesnej kultury konsumpcyjnej, prowokuje jej karykaturalnym ujęciem w silnie zrytmizowanej narracji. Dzięki zabiegom nagromadzenia czy hiperbolizacji realistyczny obraz „fantastyczniej”, a współczesność nabiera groteskowego wymiaru.

¹¹ Zob. W. PROPP: *Morfologia bajki magicznej*. Przeł. P. ROJEK. Kraków 2011, s. 27–62.

¹² K. JANOWSKA: *Dukaj, czyli kto?*. „Przekrój” 2009, nr 46, s. 32–33.

¹³ D. MASŁOWSKA: *Jak zostałam wiedźmą...*, s. 7.

Oba utwory skierowane są jednocześnie do dziecięcego i dorosłego odbiorcy. Ale strategia Masłowskiej jest inna — adresatów tekstu wyraźnie wskazuje już w tytule: *Jak zostać wiedźmą? Opowieść autobiograficzna dla dorosłych i dzieci*. Tego gatunkowego dopowiedzenia nie sposób traktować poważnie. Ironiczny wydźwięk nadaje mu marketingowa sugestia, że jest to jednocześnie książka należąca do nurtu intymistyki (tak chętnie obecnie czytanej), jak i będąca poradnikiem (to także bardzo poszukiwany typ wydawnictw), a zarazem tekst dla czytelników w każdym wieku. Tytuł z jednej strony demaskuje mechanizmy promocji literatury, z drugiej — podkreśla hybrydyczność tekstu, jego subwersywny charakter¹⁴.

Wzgląd na podwójnego, zwłaszcza dorosłego, adresata powoduje, że obydwójce przywoływani tutaj pisarze świadomie i na szeroką skalę prowadzą, co też jest cechą współczesnej kultury, wielopoziomowe gry z konwencją, a budując narrację, uruchamiają sieć wielokierunkowych odniesień¹⁵.

Autor *Wrońca* w swej opowieści aktywizuje archetypy (np. ojca), symbolikę kolorów (przede wszystkim szarości w opozycji do koloru), zwierząt (wszechobecne nocą kruki i puchacze), topos ukazujący opozycję wzroku i ślepoty. Operuje baśniowymi schematami (motyw poszukiwania, walka dobra ze złem, czarno-białe postacie) i typowymi elementami baśniowego świata, takimi jak: magiczne przedmioty — np. u-Lotka — mająca cechy latającego dywanu, czy potwory, których nazwy pisane są zawsze dużą literą. Dukaj ożywił, ale też zdemonizował świat rzeczy: takie nadzwyczajne cechy nadał Maszynie-Szarzynie, która wywabiała kolor z przechodniów, pozbawiając ich w ten sposób indywidualności i wtrącając w stan nibyżycia. Wymyślił też Złomoty — mechaniczne smoki, a pisany również wielką literą Gaz nabrał w jego utworze cech Lewiatana, Suki zaś, które łąpały i przewoziły ludzi, budziły lęk, bo to, co zwierzęce, łączyło się w nich z tym, co mechaniczne. Dzięki stopieniu tradycyjnych wyobrażeń z elementami nowoczesnej techniki baśniowa groza zyskała we *Wrońcu*

¹⁴ W wywiadzie z Masłowską czytamy: „Miała być baśń, ostatecznie wplotło mi się dużo poważnych wątków. Lubię tworzyć rzeczy demokratyczne, które różni ludzie mogą zrozumieć na różnych poziomach. Przygotowując się do pisania, przeczytałam mnóstwo rozmaitych książek z dziecięcej półki. Dla mnie ciągle niezrównane są *Muminki* i saga *Pięcioro dzieci i coś* Edith Nesbit, przy której kilka razy poryczałam się ze śmiechu, mimo że to jest książka z początku XX w. W końcu postanowiłam, że chciałabym uzyskać coś pomiędzy baśniami Grimmów a *Toy Story*. Zupełnie oldskulowy tajemniczy klimat *Klechd sezamowych* zmiksować z animacjami Pixara. W *Jak zostałam wiedźmą* chciałam stworzyć świat podobny. Taki, który będzie mieszał konwencje, proporcje, stylistyki”. K. KUBSIOWSKA: *Jak Masłowska została wiedźmą*. „Gazeta Wyborcza” 2014, nr 92, s. 22. (Dodatek „Magazyn Świąteczny”).

¹⁵ O intertekstualności jako cesze współczesnej baśni por. W. KOSTECKA: *Baśń postmodernistyczna...*, s. 161–219.

współczesny wymiar. Okrucieństwo i mrok przedstawionego świata pisarz rozbijał i nieco obłaskawiał grą kliszami ze świata popkultury. Pierwsi recenzenci pisali o: literackiej zabawie, ćwiczeniu fantazji i stylu (Dariusz Nowacki), a także o wprowadzeniu dyskursu „o stanie wojennym w przestrzeń zabawy i artystycznego ekscesu” (Artur Madaliński)¹⁶.

Tworząc swoją opowieść, Dukaj uwypuklił przyległość heterogenicznych elementów i stylów we współczesnej kulturze, pokazał też, jak teksty „mówią cudzym słowem”. Liczba lekturowych konotacji, cytatów, literackich parafraz i aluzji sprawia, że *Wrońca* można czytać niemal jako literacki i kulturowy hipertekst. Dla przykładu wymienię tylko kilka najoczywistszych odniesień, np. do Gormaka McCarthy’ego i Lewisa Carrolla (w motcie), ale też do Edgara Allana Poe’go, Stanisława Lema, Tadeusza Konwickiego, Stanisława Barańczaka czy Stefana Żeromskiego. Błyskotliwa, pełna aluzji, cytatów, parafraz opowieść układa się przecież w spójną, zupełnie nową całość, zarazem jednak poświadczając, że w czasach, których symbolem może być koloż i palimpsest, przeźroczyta narracja – także w baśni – jest anachroniczna.

Wydaje się, że w schemacie powieściowej fabuły można odczytać też dalekie echo baśni o Królowej Śniegu: wspólne – poza wieloma różnicami – jest porwanie, pełna trudów wędrówka dziecka do pałacu okrutnego władcy, odnalezienie poszukiwanych osób i ich zupełna obojętność, obcość. Tak jak Kaja odmienił kawałek rozbitego lustra, tak ojca Adama zniewoliło wbite w czoło pióro. Zamiast tworzyć – czytał księgi i to – *à rebours*: od końca do początku, od dołu ku górze, wymazując zarazem tekst, unicestwiając opowieść, historię. Ten trop łączy się w tekście Dukaja z niezwykle ważnym dla interpretacji całości motywem imienia, pisma, opowieści, księgi, a nawet zaklęcia. Pomińmy, z uwagi na ich liczbę, narzucające się kulturowe związki i odnieśmy się tylko do fabuły. Ojciec Adasia był pisarzem, którego teksty znajdowały silny społeczny rezonans, także chłopiec działał słowem. Jego pierwszym czynem było potwierdzenie swego znaczącego imienia. Wystukał je na maszynie ojca, kartka z napisem Adam wiele razy ratowała mu życie, była przepustką. Moc Adasia/Adama płynęła z opowiadanych przezeń baśni, które miały zdolność przywracania innym koloru, pomagały przetrwać. Dopiero w scenie konfrontacji z Wrońcem chłopiec rozpoznał kreatywną, tożsamościowotwórczą, integrującą siłę słów i opowieści. Zrozumiał, czego bał się Wroniec, jakie niebezpieczeństwo stanowił dla niego twórca, który swoją twórczością kształtował widzenie świata. W podkreśleniu kreatywnej roli

¹⁶ Pierwsi recenzenci pisali: D. NOWICKI: *Baśń o stanie wojennym...*; A. MADALIŃSKI: *Jacek Dukaj, „Wroniec”...*

opowieści pobrzmiewa echo współczesnych rozważań nad rolą narracji w życiu jednostki i zbiorowości.

W końcówce książki płaszczyzna realistyczna, fantastyczna, archetypiczna, a także odniesienia religijne mocno się z sobą splatają. By wybawić ojca, uratować mamę i siostrę, syn musi ponieść ofiarę — wyrzec się pisania, odrzucić pióro. Czyni to, wiedząc, że nie pokona zła, wcześniej bowiem poznał tajemnicę: w kosmicznej przestrzeni kołują miliony kruków. Unicestwienie Wrońca nie zmieni niczego, świat poddany jest sile zła. Wydaje się, że to najciemniejszy moment w i tak przecież okrutnej, pełnej przemocy baśni. A jednak nie. W finalnej scenie Dukaj odwraca symbolikę pelikana: Wroniec dziobem rozrywa swą pierś, a płynąca z niej krew-trucizna sprawia, że Adaś traci przytomność. Fantasmagoria się kończy, wyprawa nie ma happy endu. To znacząca zmiana baśniowego schematu, która niesie negatywne rozpoznanie, dotyczące nie tylko uprzedmiotawiających mechanizmów władzy, ale też dominacji zła.

Pesymistyczny wydzźwięk utworu częściowo osłabia realistyczna końcówka. Wydarzenia nocy okazują się sennym koszmarem dziecka, mają jednak wpływ na rzeczywistość. Sen przyniósł Adamowi wiedzę o stosunkach rodzinnych, o zdradzie wujka. Tę przeczytą prawdę ujawnił w enigmatycznych słowach i rysunkach, co przyczyniło się do przyznania się winnego i doprowadziło do zgody między ojcem i jego bratem.

Zreasumujmy: we *Wrońcu* totalitarny koszmar nie skończył się, nawet w metafizycznej perspektywie triumfowało zło, a egzystencjalnemu zagubieniu człowieka, ontologicznej samotności zapobiec mogła jedynie postawa szlachetności etycznej, rozumianej jako męstwo i braterstwo, którą za starożytnymi można nazwać greckim terminem *arete*. To nią kierował się w swojej wyprawie Adam. *Arete* — jak podkreśla Jadwiga Wais w książce *Ścieżki baśni* — odgrywa niezastąpioną rolę „w odnalezieniu i budowaniu tożsamości człowieka”¹⁷. Wydaje się, że Dukaj podziela to twierdzenie, toteż kreuje bohatera, który odróżnia dobro od zła i staje po stronie dobra. W planie indywidualnej historii baśni potwierdza tradycyjny porządek, w planie życia zbiorowego nie niesie już tak jednoznacznych rozstrzygnięć: podziemne korytarze łączą siedzibę „pozycjonistów” z pałacem Wrońca, potwór nie zostaje pokonany. Alegoryczny wydzźwięk tekstu ujawnia swą ambiwalencję.

Czas przejść ponownie do utworu Masłowskiej. Lektura jej książki nie od razu wyjaśnia postawioną w tytule zagadkę, choć sugestia jej rozwiązania już w nim tkwi. Zadanie to utrudniają: narracyjny dwu głos, bo odautorska opowieść przeplata się z monologami wiedźmy, a przede wszystkim nakładanie się sytuacji teatralnego spektaklu i snu. Sen miesza

¹⁷ J. WAIS: *Ścieżki baśni. Symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*. Warszawa 2006, s. 45.

się z teatrem, a teatr ze snem — autorka swobodnie bawi się konwencjami i popkulturowymi znakami, odwraca je, odróżnia, ale i zaciera tropy interpretacji, wprowadza dygresje, skupia uwagę czytelnika na przygodach raz jednej, raz drugiej postaci. To sprawia, że odtworzenie nieskomplikowanej przecież fabuły, której głównym wątkiem, splatającym wszystkie motywy, jest wędrówka głodnej Wiedźmy na koniec świata i poszukiwanie dziecka na posiłek, może być kłopotliwe.

Rzecz jednak nie w fabule, choć ona oraz baśniowe postacie i magiczne przedmioty naprowadzają na trop baśni, która niemal prowokacyjnie — jakby na przekór regułom gatunku — rozgrywa się w wyraźnie wskazanym czasie i przynosi humorystyczny, a zarazem gorzki obraz pozabaśniowej rzeczywistości. Opowieść ukazuje w karykaturalnym, groteskowym przekształceniu konsumencki i komercyjny charakter naszej rzeczywistości, niejednokrotnie zresztą opisywany przez autorkę *Wojny polsko-ruskiej*, np. w *Pawiu królowej* czy dramacie *Między nami dobrze jest*. Ten aspekt akcentują czytelnicy, którzy dzielą się swoimi wrażeniami na różnych stronach internetowych — dodam, że dzieje się tak bez względu na to, czy utwór wzbudził ich aprobatę, czy też nie. Masłowska jednak nie poprzestaje na podjęciu publicystycznego tematu, idzie dalej. Przewijające się przez cały utwór hasło, motto życia jednej z kontrastowo zestawionych rodzin: „więcej, więcej, więcej”, można interpretować jako odwrócenie faustycznego pragnienia: nie zatrzymanie chwili, lecz nieustanna pogoń za nowością staje się celem współczesnego człowieka, ona ma nieść szczęście, jest motorem dążeń. Zacytujmy słowa wiedźmy:

*Nic nie widzą, nic nie czują, nic nie słyszą.
Telewizor wciąż włączony, nauczyciel rozeźlony,
niby tępym uczniom nad uchem wciąż huczy,
co muszą jeszcze kupić, kupić, kupić.*

*A nieraz się zdarzy, że jakiś młody wampir albo duszek
Dla żartu wyciągnie jednemu z drugim duszę przez uszy,
Zwinie w kulkę i dalejże nią o ścianę młócić. Zaraz mu się
znudzi,
Duszę na drzewie powiesi albo komuś na linkę do prania
podrzuci...¹⁸.*

Króciutki, humorystyczny, niemal przypadkowy *passus* o duszy wprowadza niespodziewanie ontologiczną problematykę i skłania do stawiania pytań o miejsce metafizyki (tak przecież ważnej w baśniowym porząd-

¹⁸ D. MASŁOWSKA: *Jak zostałam wiedźmą...*, s. 13–15.

ku)¹⁹ we współczesnej refleksji. Inne, również wywołujące rozbawienie, fragmenty pokazują, jak masowa kultura oraz globalizacyjne tendencje przyczyniają się do ujednolicania pragnień ludzi, ich zachowań i postaw.

Utwór wyrasta z popkultury, w jego tle są baśnie disneyowskie, które niosły uproszczony obraz świata, wpisywały się — jak pisze Anna Fornalczyk — w tradycję homogenicznej kultury, mieszczańskiego amerykańskiego społeczeństwa, posługiwały się stereotypem i ten stereotyp szerzyły. A będąc składową przemysłu rozrywkowego, szerzyły konsumeryzm²⁰. *Jak zostać wiedźmą...* można nazwać tekstem postdisneyowskim, pisarka sięga do tej tradycji, ale ją przekształca. Operuje stereotypami, ale je zarazem dekonstruuje, podważając np. jednolitość rysunku postaci, także dziecięcych: nawet grzeczna dziewczynka ulega u niej pokusie, złym, dziwnym, niepokojącym myślom, i robi to, czego nie chce.

Przemysław Czapliński zaliczył utwory Masłowskiej do kanonu subwersywnego współczesnej polskiej literatury²¹ — tę ocenę można rozciągnąć także na *Jak zostałam wiedźmą...* Subwersywne działania widać już na poziomie narracji, autorka zespoliła w niej różne style, sytuując swój między prozą i wierszem, a idiomatycznie przekształcając rozmaite wzorce (bajki i baśni), ustaliła własny, wewnętrzny rytm opowieści. Taka niejednorodność, a zarazem amalgamatyczność to także cecha współczesnego świata.

Pozostaje jeszcze odpowiedź na pytanie, kto stał się wiedźmą²². Słowo „autobiograficzna”, potwierdzające autorską sygnaturę, sugerowałoby, że to sama pisarka, snując swą opowieść, stała się dzięki niej „tą, która wie” (by odwołać się do etymologii słowa *wiedźma*). Zdobyła w ten sposób metawiedzę o świecie, dzięki czemu wyraźniej dostrzega cechy naszej rzeczywistości, jej zagrożenia. Zawarta w utworze społeczna diagnoza przeznaczona jest dla dorosłych — tych, którzy wchodząc w życie zbiorowe i podejmując różne role, ztratili poczucie wartości swego istnienia. Dzieci otrzymują natomiast tradycyjny przekaz, nakierowany na rozróżnianie etycznych wartości: dobra i zła.

W obu omawianych utworach jednostkowy, egzystencjalny wymiar istnienia, tak ważny w baśni, dzięki odniesieniom do współczesności

¹⁹ Por. R. KUBICKI: *Ponowoczesna metafizyka baśni*. W: *Rozigrana córka mitu. Kulturowe konteksty baśni*. T. 1. Red. G. LESZCZYŃSKI. Poznań 2005, s. 15–28.

²⁰ A. FORNALCZYK: *Piękna czy bestia, czyli o disneizacji popularnej literatury dziecięcej*. W: *Mody w kulturze i literaturze popularnej*. Red. S. BURYŁA, L. GAŚOWSKA, D. OSSOWSKA. Kraków 2011, s. 309–329.

²¹ P. CZAPLIŃSKI: *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*. Warszawa 2009, s. 272–276.

²² O znaczeniu i funkcjonowaniu motywu por. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*. Katowice 2013.

określają — mocniej, niż to było w tradycji — także cechy życia zbiorowego. Zderzenie perspektywy jednostkowej i zbiorowej odsłania ważny rys współczesnego świata — brak przyległości między małymi (prywatnymi) a przekształcającymi się wielkimi (społecznymi) narracjami, które nie przynoszą kodów łączących zbiorowość ani nie ustanawiają wspólnego aksjologicznego horyzontu.

Marta Rusek

In search of the fairy tale about contemporary times —
Wroniec by Jacek Dukaj
 and *How I became a Witch* by Dorota Masłowska

S u m m a r y

The article deals with the phenomenon of introducing present times in contemporary fairy tales. The problem is analysed through the example of two texts by well known and respected Polish writers: *Wroniec* by Jacek Dukaj and *How to become a Witch* by Dorota Masłowska. Although the presentation methods differ, both texts are connected by the play on fairy tale conventions, the skilful use of tradition codes, multiple intertextual references, and the target audience, including not only children, but also adult readers, which is even emphasised in the subtitle of Masłowska's text. The analysis and interpretation of the text lead to the conclusion that both subversive, and allegorical story discovers the crucial break in contemporary times: the lack of adherence between small (private) and big (social) narratives.

Марта Русек

В поисках сказки о современности —
Черный ворон Яцека Дукая
 и *Как я стала ведьмой* Дороты Масловской

Р е з ю м е

Статья посвящена проявлению сегодняшней действительности в современных сказочных историях. Эта проблема рассматривается на примере двух произведений известных и высоко ценимых польских писателей: *Черного ворона* Яцека Дукая и *Как я стала ведьмой* Дороты Масловской. Несмотря на совершенно разный подход, их объединяет игра сказочными конвенциями, умелое использование кодов традиции, многочисленные интертекстуальные соотнесения, а также читательский круг, который охватывает не только детского, но и взрослого адресата, что Масловская отметила даже в подзаголовке своего текста. Анализ и интерпретация текстов приводит, в частности, к выводу, что как субверсивная (*Как я стала ведьмой*), так и аллегорическая (*Черный ворон*) история открывает главную надтреснутость современности: отсутствие точек соприкосновения между малыми (частными) и большими (общественными) нарративами.

Iwona Gralewicz-Wolny

„Tę książkę wymyślił pies”
Ferdynand Wspaniały Ludwika Jerzego Kerna
jako lektura ekokrytyczna

być psem,
albo głaskać go po ciepłej sierści

W. SZYMBORSKA *Notatka z tomu Chwila*

Opowieść Ludwika Jerzego Kerna o przygodach psa Ferdynanda liczy sobie ponad 50 lat i do dziś jest obecna wśród szkolnych lektur, ciesząc się uwagą i sympatią młodych odbiorców literatury. Z przymrużeniem oka można zaryzykować tezę, że w tak długim i aktywnym trwaniu tej książki w kręgu literackiego odbioru krył się od początku pewien zamysł sił wyższych. Dopiero dziś bowiem nauka proponuje kontekst dla utworu Kerna wręcz oczywisty, choć dotąd wykorzystany słabo lub wcale niewykorzystany. Historię psa, który próbuje — z różnym skutkiem — wieść ludzką egzystencję, można, jak sądzę z powodzeniem, potraktować jako materiał do lektury spod znaku tak popularnych dziś *animal studies*, zinterpretować ją jako głos w toczącej się w naszej obecności, a czasem i z naszym udziałem, dyskusji o relacjach międzygatunkowych i konieczności rozstania się z wielowiekową antropocentryczną wizją świata. Literatura dziecięca jest wszak do udziału w tym dyskursie predestynowana w sposób szczególny z racji wyjątkowo często goszczącego na jej kartach bohatera zwierzęcego. Jego zwyczajowa antropomorfizacja rzadko bywa przedmiotem głębszej refleksji — zwierzęta w ludzkim kostiumie (i odwrotnie) czytelnik bajek, baśni i opowiadań traktuje jako oczywistość. Impuls, jaki biegnie ze strony badań posthumanistycznych, warto potraktować jako okazję do interpretacyjnego rewanżu, który nie tylko

po raz kolejny potwierdzi właściwą literaturze dziecięcej „podatność na zdradę”, ale także odświeży spojrzenie na, będący przedmiotem prowadzonych tu rozważań, jeden z oryginalniejszych rodzimych tekstów dla dzieci. Nie do przecenienia jest przy tym subtelność aspektu dydaktycznego takiego kierunku lektury, co ma znaczenie zarówno ze względu na odwieczną skłonność literatury dziecięcej do moralizatorstwa, jak i na nierzadko zbyt wysoką temperaturę dyskusji o relacji człowiek — zwierzę. Bez popadania w skrajności *Ferdynand Wspaniały* może być dla młodego czytelnika jedną z pierwszych okazji do namysłu nad względnością granicy dzielącej ludzką i zwierzęcą¹, a w konsekwencji — do refleksji ekologicznej polegającej na dostrzeżeniu w zwierzęciu istoty, która zasługuje na szacunek w równym stopniu jak człowiek. Warunek powodzenia tej operacji jest jeden: należy zdjąć z *Ferdynanda Wspaniałego* ciężące nad nim — i po części nad całą literaturą dla dzieci — odium, że to tylko bajka, nic nieznacząca płochą historyjka, której zadanie polega wyłącznie na przeganianiu nudy nieletnich. Książka Kerna ma dziś z pewnością do powiedzenia znacznie więcej.

Dla proponowanej tu lektury *Ferdynanda Wspaniałego* kluczowym pojęciem jest *transgresja*. Mając w pamięci kulturowe konotacje tego terminu w humanistyce, warto też uwzględnić znaczenie, jakie nadały mu nauki biologiczne (*transgresja* w biologii to „dziedzicznie uwarunkowane przekroczeniem cech organizmów rodzicielskich przez mieszańce, tzn. silniejszy rozwój danej cechy u mieszańców niż u form rodzicielskich”²). Historia *Ferdynanda* jest właśnie opowieścią o transgresji, i to nie byle jakiej, bo zachodzącej na granicy między ludzkim a zwierzęcym (powtórzmy: jeżeli takowa w ogóle istnieje). Nasz bohater postanawia spróbować ludzkiej egzystencji i wymknąwszy się w tym celu pewnego dnia z domu,

¹ O tym, jak istotna jest to kwestia, Dariusz Czaja pisał: „Kłopot z pytaniem o istotę *animalitas* i na tym polega, że wbrew pozorom nie dotyczy ono tylko zwierząt, ale rykoszetem uderza w naszą — ludzką — samowiedzę. Każde mianowicie zastanowić się także nad istotą naszego człowieczeństwa: w czym miałoby się ono przejawiać, jakie podobieństwa, ale i dystynkcje zachodzą tedy między światem zwierzęcym i ludzkim? Czy różnice te mają charakter mierzalny, ilościowy, czy też mamy tu do czynienia z istotną i nieprzekraczalną barierą jakościową?”. D. CZAJA: *Zwierzęta w klatce (języków)*. Cz. 1. http://www.gnosis.art.pl/e_gnosis/punkt_widzenia/czaja_zwierzeta_w_klatce_jezykow_01.htm [data dostępu: 3.11.2014]. Zob. także: B. MYTYGH-FORAJTER: *Zwierzęce, jakiego nie ma*. Tekst wygłoszony na Interdyscyplinarnym Seminarium *Zwierzęce*, zorganizowanym przez Laboratorium *Animal Studies* — Trzecia Kultura na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego 20 października 2014 roku. Materiału do refleksji nad tradycją konfrontacji ludzkiego i zwierzęcego, szczególnie w aspekcie lingwistycznym, dostarczają m.in. artykuły zamieszczone w 15. tomie z serii „Język a Kultura” pt. *Opozycja homo — animal w języku i kulturze*. Red. A. DĄBROWSKA. Wrocław 2003.

² *Transgresja* (hasło). W: *Słownik wyrazów obcych*. Red. J. TOKARSKI. Warszawa 1980, s. 770.

przyjmuje postawy i angażuje się w działania, które dotąd jedynie obserwował z psiej perspektywy. Dla uważnego czytelnika punkt wyjścia nie jest jednak tak jednoznacznie zwierzęcy, jak mogłoby się w pierwszej chwili wydawać. Ludzkie i zwierzęce z powodzeniem koegzystują w postaci Ferdynanda jakby od zawsze, czego czytelny sygnał otrzymujemy już w tytule. Podstawowy wyznacznik tożsamości głównego bohatera — pełne godności i dostojęstwa, wręcz arystokratyczne, imię *Ferdynand*, wzmocnione epitetem *Wspaniały* niepozostawiającym wątpliwości co do rangi właściciela, jest wszak imieniem ludzkim. Gdyby nie podpowiedź okładki Kazimierza Mikulskiego, którego autorstwa genialna szata graficzna od lat zdobi książkę Kerna, czytelnik pierwszego akapitu opowieści nie miałby szans, by się zorientować, kto jest jej bohaterem:

We wtorek, zaraz po obiedzie, Ferdynand jak zwykle położył się na kanapie. Kanapa była stara i w jednym miejscu miała zagłębienie wielkości Ferdynanda. Ferdynand bardzo lubił to zagłębienie. Leżenie w nim sprawiało mu sporo przyjemności.

FW, s. 5³

Porządek kalendarza, odmierzany posiłkami rytm dnia, męskie imię, a także przyjemność związana z poobiednim relaksem i jego ulubionym miejscem — wszystko to buduje ludzki kontekst opowieści. Ferdynand został tu zaprezentowany niemalże jako stereotypowy pan domu, któremu po dniu ciężkiej pracy marzy się już tylko kanapa i gazeta. Na tę ostatnią nie trzeba zresztą długo czekać:

Pan przeważnie szybko zasypiał, gazeta wypadła mu z rąk i bardzo często znajdowała się nagle przed nosem Ferdynanda. Chcąc nie chcąc, Ferdynand zaczynał czytać. Wiecie, jak to jest: nie ma się wcale ochoty na czytanie, a ktoś wam podsunie pod nos, choćby w tramwaju, gazetę i zupełnie machinalnie zaczynacie czytać. To samo było z Ferdynandem. (...) najpierw zobaczył, co grają w kinach (...). Potem przeczytał dyżury aptek. Potem repertuar teatrów. Potem prognozę pogody na jutro.

FW, s. 6

Ferdynand oddaje się rozmyśleniom i lekturze, po czym postanawia udać się na spacer — czynność to jak najbardziej psia, choć tym razem ma ją wykonać w postawie wyprostowanej:

³ L.J. KERN: *Ferdynand Wspaniały*. Kraków 2013. Wszystkie cytaty z tekstu pochodzą z tego wydania. Oznaczam je skrótem FW z podaniem numeru stron.

Po raz pierwszy w mym życiu – pomyślał Ferdynand – zejść ze schodów tak, jak trzeba. Jestem wzruszony – dodał – jestem szczerze wzruszony.

FW, s. 9

Wzruszeniu, jakie będzie nawiedzać naszego bohatera niejednokrotnie, towarzyszy ciekawość ludzkiego stylu życia. Ferdynand, który u boku swego pana wiódł dotąd całkiem przyjemny żywot, nie szuka poprawy psiego losu. Jego działania mają wyłącznie motywację poznawczą, wynikają z chęci przekonania się nie tyle jak to jest **być** człowiekiem, ile jak to jest **zachowywać się** jak człowiek. Podstawowy brak, jaki odczuwa nasz bohater, dotyczy rekwizytów, przede wszystkim ubrania, czyli – by odwołać się do określenia Antoniego Kępińskiego – „naskórka społecznego, bez którego człowiek staje nagi wobec swego otoczenia społecznego, ulega socjalnej dezindywidualizacji”⁴. Potrzeba ubioru, który nada kontur jego osobowości, budzi się zresztą w Ferdynandzie dopiero pod wpływem ludzkich spojrzeń, w których nasz bohater będzie się odbijał w sposób niejednoznacznie psi i ludzki zarazem przez całą opowieść. Kern nie odmówił sobie w tym miejscu ironicznego rysu, nadając właścicielowi *pierwszorzędnego zakładu krawieckiego*, do którego udał się nasz bohater, nazwisko *Dogg*, i opatrując je komentarzem z myśli Ferdynanda: *Przynajmniej jakieś ludzkie nazwisko* (FW, s. 11). Gała sytuacja nosi dzięki temu znamię *qui pro quo*: pies o ludzkim imieniu zamawia ubranie u krawca noszącego „psie” nazwisko. Nieoczekiwana zmiana miejsc jest zresztą najbardziej typową sytuacją w fabule książki Kerna:

Pod ścianą wielkiej sali, na tle ogromnej ilości kluczy, (...) siedział portier cały upstrzony złotymi guzikami.

– Dobry wieczór panu – powiedział, zanim jeszcze Ferdynand zdążył otworzyć usta. – Czym mogę panu służyć?

Pierwszy raz chciał ktoś służyć Ferdynandowi. Dotychczas zawsze jemu kazano służyć. Ale Ferdynand niczemu się już nie dziwił.

FW, s. 35

W tego typu scenach odwieczna hierarchia ludzkiego ponad zwierzęcym niebezpiecznie się chwieje. Jej ostateczny upadek dokonuje się w rozdziale XI, w którym wystawę psów wieńczy jakże nietypowa konkurencja:

⁴ A. KĘPIŃSKI: *Poznanie chorego*. Postowie M. ORWID. Kraków 2002, s. 77.

Przed zamknięciem Wystawy zorganizowano jeszcze jeden konkurs. Tym razem psy miały wybierać najmilszego spośród zwiedzających. Niektórzy goście wiedzieli o tym i już zawczasu starali się pozyskać dla siebie jak największą ilość psów. Kręcili się po całej Wystawie i ciągle podsuwali temu czy innemu psu to jakiś cukierek, to parówkę, to pierniczek, a wszystko w tym celu, żeby sobie zaskarbić ich względy. Niektórzy podobno agitowali nawet schabowymi kotletami.

FW, s. 78

Wobec tak demoralizujących prób przekupstwa nie dziwi, że zwycięzcą tego niezwyklego konkursu został Ferdynand, i to nie tyle z racji gatunkowego pokrewieństwa z jurorami, ile dzięki uwadze, jaką poświęcił każdemu z psów, i sympatii, jaką im okazał. W tej przewrotnej, satyrycznej, ale trzeba też przyznać, że nieco gorzkiej scenie Kern jednoznacznie ustawił znak wartości po stronie zwierząt — normy etyczne, rzekomo wyróżniające człowieka spośród pozostałych gatunków, tym razem zawiodły.

Tego typu przemieszczenia budują w *Ferdynandzie Wspaniałym* przekaz będący osią całej opowieści — ludzkie i zwierzęce leży względem siebie bliżej, niż się powszechnie wydaje, tego zaś, jak być człowiekiem, moglibyśmy, paradoksalnie, uczyć się od zwierząt. Konfrontacja obu tych kategorii dokonuje się zarówno w osobie starającego się nie machać ogonem z radości bohatera, jak i w jego relacjach z innymi postaciami, które wprawdzie wyczuwają inność Ferdynanda, nie dążą jednak do ustalenia jej źródła. Co więcej, nie poprzestają jedynie na akceptacji psa/człowieka, lecz wręcz wyrażają swój zachwyt jego osobą za pomocą powtarzającej się co rusz frazy: *Panie Ferdynandzie, pan jest wspaniały*. Tym sposobem krawiec odstępuje od zapłaty za garnitur, poznany w restauracji pan Augustyn Radio zaprasza Ferdynanda do kina i obdarowuje go notesem, a dyrektor hotelu rekompensuje mu przymusową podbudkę przejażdżką hotelową windą. Dla samej opowieści to dwupłaszczyznowe starcie natury i kultury — dotyczące zarówno samej postaci, jak i jej relacji z innymi — jest źródłem komizmu decydującego o atrakcyjności tekstu. Uleganie ludzkim przyjemnościom oznacza rezygnację z przyjemności psich, wymaga oddalenia pokusy w postaci drzew i latarni emitujących fizjologiczny zew, stłumienia szczekania i skowytu wyrażających gniew i tęsknotę⁵, a co najgorsze, wiąże się z koniecznością zachowania obojętności względem kotów:

⁵ Por. Ratlerek zajazgotał z uciechy swoim cienkim głosikiem. Ferdynand nastawił uszu. Miał ogromną ochotę odszczeknąć, ale się pohamował (FW, s. 29).

No, żeby nie ubranie, już ja bym temu kotu pokazał.

FW, s. 18

Z tą ostatnią pokusą Ferdynand uporał się za pomocą techniki auto-perswazji, dochodząc do imponującej konstatacji:

Wydaje mi się, że koniecznie powinienem mieć własnego kota.

FW, s. 20

Podobny urok kryje scena zasypiania Ferdynanda w hotelowym łóżku, porzuconym ostatecznie na rzecz leżącego przy nim dywanika⁶. Trzeba zaznaczyć, że z psią stroną natury Ferdynanda wiążą się także wymierne korzyści praktyczne, jak np. mistrzowski węch — zmysł nieoceniony przy wyborze restauracji, czy nadzwyczajna siła szczęk pozwalająca Ferdynandowi bez trudu skosztować zbyt twardej dla pana Radia sztukę mięsa. Nie do przecenienia jest również talent ludyczny Ferdynanda, wzbudzającego podziw umiejętnością łapania w locie rzucanych mu przez gości restauracji smakołyków czy rozpraszającego ponury nastrój dentystycznej poczekalni za pomocą zabawy w podawanie łapy:

Kiedy doktor Diwro otworzył drzwi gabinetu, żeby zawołać: „Następny, proszę!”, zobaczył tłum rozbawionych ludzi. Pośrodku na podłodze siedział jakiś nowy, nieznanym mu pacjent i udawał psa, który usiłuje służyć, ale nie bardzo mu to wychodziło.

FW, s. 121

To, co w Ferdynandzie jest psie, zachwyca ludzi, podobnie jak to, co ludzkie, zachwyca nas w zachowaniu zwierząt. W tym miejscu opowieść Kerna odbija w krzywym zwierciadle opresyjne upodobanie człowieka do narzucania zwierzętom ludzkiego kontekstu. Na tej zasadzie „bawiły” niezdarne tańce cyrkowych niedźwiedzi czy budziły podziw rzekome zdolności matematyczne konia, który przeszedł do historii pod imieniem Mądrego Hansa⁷. Z pozoru niewinnie rozrywkowy cel tego typu sytuacji

⁶ Por. (Ferdynand — I.G.W.) *nie mógł jednak zasnąć. Minęła godzina, potem druga, a on ciągle nie spał. Wiercił się, przewracał z boku na bok, nawet próbował zwinąć się w kłębek — nie pomagało. Wreszcie zrozumiał: było mu za miękko. Wyskoczył z łóżka, położył się na dywaniku, który leżał na podłodze przed łóżkiem, i wtedy dopiero poczuł, że sen zbliża się do niego siedmiomilowymi krokami. Nawet nie zauważył, kiedy zasnął* (FW, s. 36).

⁷ Na temat błędnej oceny behawioru zwierząt będącej efektem ich nadmiernej antropomorfizacji zob. T. KALETA: *Pomyłki i trudności w badaniu zachowania się zwierząt*. W: IDEM: *Zachowanie się zwierząt. Zarys problematyki*. Warszawa 2014, s. 97–99. Ciekawe uwagi na ten temat, a także na temat kwestii psiego *umwelt*, czyli sposobu

w swych kontaktach z ludźmi — jest to być może najważniejsza lekcja, jaką można wynieść z lektury *Ferdynanda Wspaniałego*.

Na koniec trzeba jeszcze zwrócić uwagę, że *Ferdynand Wspaniały* czytany jako opowieść o przekroczeniu granicy między człowiekiem a zwierzęciem otrzymał ramę uzasadniającą ten kierunek lektury. Rzecz cała rozgrywa się bowiem w nieokreślonej dokładnie przestrzeni między snem a jawą, których proporcje są równie trudne do ustalenia, jak oddzielenie zwierzęcego od ludzkiego w osobie protagonisty. Sen stanowiłby wystarczające wytłumaczenie dla jego niezwykłych przygód, które zarówno on sam, jak i czytelnik mogliby spokojnie między bajki włożyć. Byłoby to zresztą uczynić tym łatwiej, że geneza *Ferdynanda Wspaniałego* wiąże się właśnie z psim snem, o czym autor opowiadał w jednym z wywiadów: „Tę książkę wymyślił pies. Ja ją tylko napisałem. Honoraria powinna odebrać moja psica Farsa. Siedziałem sam w domu, coś pisałem, a pies leżał u moich nóg... (...) Kiedy tak leżała koło mojego biurka, zauważyłem, że coś się z nią dzieje. Miała jakiś sen. Gdzieś uciekała, przebierając szybko nogami, gniewała się, szczyrzyła zęby, z kimś się mocowała. Wyobraziłem sobie, że śni jej się, iż jest człowiekiem i bierze udział w jakichś niesamowitych wydarzeniach”⁹.

Sen psa, który dał początek historii Ferdynanda w świecie rzeczywistym, w świecie przedstawionym nie jest już jej wystarczającym uzasadnieniem. Jak pamiętamy, w zakończeniu opowieści nasz bohater był zmuszony udać się do dentysty, zaniepokojony ubytkiem w jednym ze swych imponujących zębów. Jednoznaczne osadzenie psych przygód w wymiarze snu uniemożliwia jednak niezbity fakt, iż Ferdynand po przebudzeniu

Na drugim zębie od końca, po prawej stronie, czuł pod językiem wspaniałą złotą koronę!

FW, s. 131

Dzieło doktora Diwro znosi zatem w obrębie opowieści nawias oniryczności. Być może pełnoprawna, szanująca gatunkową odmienność, równa manierom *Ferdynanda Wspaniałego* obecność zwierząt wśród ludzi kiedyś także nie będzie snem. I być może będziemy wówczas, niejako w nagrodę, bliżej odpowiedzi na tytułowe pytanie z wiersza Ludwika Jerzego Kerna *Co się dzieje w psie?*:

Widzimy: pies.

Mówimy: „Pies”.

⁹ „Tę książkę wymyślił pies”. Z Ludwikiem Jerzym KERNEM rozmawia Katarzyna JANOWSKA. <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/244387,1,te-ksiazke-wymyslil-pies.read?print=true> (data dostępu: 16.05.2014).

*No dobrze, ale co tam wewnątrz jest?
[...]
Ba, to w ogóle wielki temat,
My psa nie znamy, znamy schemat:
Miska, latarnia, suczka, trawka...*

*A może wewnątrz jest Franz Kafka?*¹⁰.

¹⁰ L.J. KERN: *Co się dzieje w psie?*. W: IDEM: *Cztery łapy*. Warszawa 1999, s. 12–13.

Iwona Gralewicz-Wolny

“This book came up with a dog”
Ferdinand the Great by Ludwik Jerzy Kern as a ecocritical reading

S u m m a r y

Ferdinand the Great by Ludwik Jerzy Kern is the story of a dog, who behaves like a man and tries — with varying degrees of success — to lead a human existence. The paper proposes an ecocritical interpretation of the story by Kern and treats it as a reading from the sign of animal studies, as a voice in the debat about relationships between species and the necessity of parting with the centuries-old anthropocentric vision of the world. For young reader *Ferdinand the Great* may be one of the first impulse to the ecological reflection consists in grasping the animal beings deserving of respect in the same way as a man.

Ивона Гралевич-Вольны

„Эту книгу придумал пес”
Фердинанд Великолепный Людвика Ежи Керна как экокритический текст

Р е з ю м е

Фердинанд Великолепный Людвика Ежи Керна — это история пса, который „вживается” в человека и пытается, с переменным успехом, вести человеческую жизнь. В статье предлагается экокритическая интерпретация произведения Керна, трактуя его как текст под знаком *animal studies*, как голос в дискуссии о межжанровых отношениях и необходимости расставания с многовековым антропоцентристским видением мира. Для юного читателя *Фердинанд Великолепный* может быть одним из первых импульсов для экологических размышлений, заключающихся в восприятии животного как существа, заслуживающего уважения в той же самой степени, что и человек.

Beata Mytych-Forajter

Doktor Dolittle i jego zwierzęta — lektura ekokrytyczna

[...] powinniśmy uwierzyć w zwierzęta¹.

Doktor Dolittle i jego zwierzęta, pozycja uchodząca za w miarę prostą historyjkę o miłym lekarzu i jego nieludzkich przyjaciółach, rodzi się w zaskakujących miłośników stereotypu okolicznościach: w okopach I wojny światowej, kiedy autor opowieści obserwuje konie i muły uczestniczące w bitwach i jest przerażony własną bezsilnością wobec ich cierpienia i śmierci². Dlatego w listach pisanych z frontu do kilkuletnich wtedy własnych dzieci³ tworzy postać wrażliwego lekarza, który ceni i szanuje wartość każdego żywego stworzenia, jednocześnie poddając krytyce hipokryzję ludzkiej społeczności. Epistolograficzna wymiana z domem pozwala stworzyć inicjalny, najbardziej znany tom dwunastoczęściowej

¹ T. GRANDIN, G. JOHNSON: *Zrozumieć zwierzęta. Wykorzystanie tajemnic autyzmu do rozszyfrowania zachowań zwierząt*. Przeł. K. PUŁAWSKI. Poznań 2011, s. 350.

² „[...] Mr. R.R. Bowker asked him how Doctor Dolittle had originated. Lofting said that at the front he had been so impressed by the behavior of horses and mules under fire that he invented the little doctor to do for them what was not and could not be done in real life...”. <http://puddleby.tripod.com/author.html>. (data dostępu: 31.10.2014). „Postać dobrotliwego doktora stworzył Lofting w czasie I wojny światowej w listach pisanych do swoich dzieci, Elizabeth i Colin. Pisarz służył wówczas w Irlandzkiej Gwardii we Flandrii i patrząc na cierpienia wojskowych koni, wymyślił fantastyczną postać lekarza zwierząt. W każdym liście do dzieci zamieszczał część przygód bohatera wraz z zabawnymi rysunkami”. B. TYLICKA: *Doktor Dolittle*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. TYLICKA, G. LESZCZYŃSKI. Wrocław 2002, s. 87.

³ Górką Elizabeth miała w roku 1918 pięć lat (ur. 1913), syn Colin — trzy lata (ur. 1915).

opowieści o doktorze Dolittle z miasteczka Puddleby⁴. Tom ten ukazał się po raz pierwszy w roku 1920, a po polsku w przekładzie Wandy Kraegen — w 1934 roku.

Doktor Dolittle i jego zwierzęta czytany przeze mnie dzisiaj, czyli nieomal sto lat później, zastanawia swoją świeżością i przedziwną jak na lata 20. XX wieku profetycznością, rozumianą jako wyprzedzanie czasu, z którego się mówi, przewidywanie tego, czego wtedy jeszcze nie wiedziano albo o czym jeszcze nie pisano. Książki brytyjskiego autora dziś, w dobie mody na narzędzia z kręgu *animal studies*, w dobie (podobno) posthumanistycznej, wydają się doskonałym materiałem badawczym. Jeśli jednak pamiętać o ich wojennej genezie, stają się tym ciekawsze i bardziej przejmujące.

Spróbuję do badania utworu *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* wykorzystać pytania stawiane przez ekokrytykę (krytykę ekologiczną), rozumianą jako „praktyka interpretacyjna wysuwająca na pierwszy plan kwestię **relacji** pomiędzy istotami ludzkimi a ich środowiskiem naturalnym oraz **sposoby przedstawiania tej relacji** w tekstach (literackich i innych)”⁵. Jest to praktyka zaangażowana, stanowiąca odpowiedź na kryzys ekologiczny i podszyta wiarą w pragmatyczną efektywność analiz tekstowych przedstawień tzw. natury⁶; wiarą w to, że praca intelektualna potrafi wpływać na życiowe wybory, a życiowe wybory — na stan środowiska. Pierwotnie ekokrytyka zajmowała się głównie tekstami otwarcie deklarującymi swoje zainteresowanie tzw. naturą (dziewiętnastowieczny transcendentalizm, poezja angielskich romantyków), natomiast od lat 90., po wejściu w tzw. drugą falę, przyjmuje się, iż właściwie nieomal każdy tekst można przeczytać ekokrytycznie, ponieważ nieomal każdy mówi coś na temat relacji człowieka i środowiska naturalnego⁷. Go ciekawego na ten temat mówi stara książka *Doktor Dolittle i jego zwierzęta*?

⁴ Na cykl składają się następujące pozycje: *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* (1920); *Cyrk doktora Dolittle* (1924); *Opera doktora Dolittle* (1926); *Doktor Dolittle i zielona kanarzyca* (1950); *Poczta doktora Dolittle* (1923); *Podróże doktora Dolittle* (1922); *Ogród zoologiczny doktora Dolittle* (1925); *Największa podróż doktora Dolittle* (1927); *Doktor Dolittle na Księżycu* (1928); *Powrót doktora Dolittle* (1933); *Doktor Dolittle i Tajemnicze Jezioro* (1948); *Opowieści z Puddleby* (1952).

⁵ J. FIEDORCZUK: *Ekokrytyka: bardzo krótkie wprowadzenie*. „Fragile” 2010, nr 3, s. 9. Podkr. — B.M.F.

⁶ Używam celowo frazy „tzw. natura”, mając świadomość, jak silnie pojęcie to jest kulturowo konstruowane oraz nacechowane ideologicznie. Pozornie naturalna opozycja natura — kultura jest dziś zastępowana myśleniem sieciowym, relacyjnym. Zob. B. LATOUR: *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Przeł. K. ABRISZEWSKI, A. DERRA. Wstęp K. ABRISZEWSKI. Kraków 2010; B. LATOUR: *Polityka natury. Nauki wkraczają do demokracji*. Przeł. A. CZARNACKA. Wstęp M. GDULA. Warszawa 2009.

⁷ Zob. J. FIEDORCZUK: *Ekokrytyka: bardzo krótkie wprowadzenie...*, s. 10.

Główny bohater tej opowieści jest lekarzem o ogromnej wiedzy, poważanym i cenionym przez lokalną, małomiasteczkową społeczność⁸. O jego wyjątkowości świadczy zachowanie dzieci i zwierząt, żywiłowo reagujących na pojawienie się protagonisty w przestrzeni miasta⁹. Zaraz na początku historii czytelnik zostaje szczegółowo poinformowany w sprawie stosunku doktora Dolittle do świata nie ludzi:

Doktor bardzo lubił zwierzęta i miał ich sporą gromadkę. Poza złotą rybką, mieszkającą w stawie z tyłu ogrodu, trzymał króliki w spiżarni, białe myszki w fortepianie, wiewiórkę w bieliźniarce i jeża w piwnicy. Był właścicielem krowy z cielakiem oraz starego kulawego konia, który miał dwadzieścia pięć lat. Poza tym posiadał jeszcze: kurczaki, gołębie, dwie owieczki – i wiele innych stworzeń. Do jego ulubieńców należeli: kaczką Dab-Dab, pies Jip, mała świnka Geb-Geb, papuga Polinezja i sowa imieniem Tu-Tu¹⁰.

Posiadanie tak dużej liczby zwierzęcych przyjaciół skończyło się dla głównego bohatera szeregiem kłopotów: stracił pacjentów, przerażonych zbyt liczną i dość ekscentryczną menażerią; siostra prowadząca mu dom odeszła w reakcji na przygarnięcie krokodyla przez doktora¹¹; wreszcie, co było konsekwencją wcześniejszych problemów, popadł w finansowe tarapaty. Ten ciąg życiowych nieszczęść nie zmienił jednak nonszalanckiego stosunku doktora do kwestii zarabiania na życie ani nie zachwiał jego nieantropocentryczną hierarchią wartości. Kiedy bardzo pragmatyczna siostra wyrzucała mu brak zmysłu politycznego w reakcji na niechęć bogatych i wysoko postawionych pacjentów w stosunku do trzymanyh w salonie myszy i jeży, jej brat odpowiedział:

Ja tam wolę zwierzęta od jakiejś śmietanki towarzyskiej¹².

⁸ Gdy szedł ulicą w cylindrze na głowie, mówili: „Zobaczcie, idzie doktor! Jaki to mądry człowiek!”. H. LOFTING: *Doktor Dolittle i jego zwierzęta. Opowieść o życiu doktora w domowym zaciszu oraz niezwykłych przygodach w dalekich krainach. Z oryginalnymi ilustracjami Autora*. Przeł. B. ADAMCZYK. Poznań 2010, s. 13.

⁹ Biegły za nim dzieciaki i psy, a kruki mieszkające w kościelnej wieży zaczynały krakać i kiwać głowami. Ibidem. Wyglądał jak sam święty Franciszek, gdy wszedł do ogrodu, otoczony chmurą gołębi, szpaków, wron, drozdów i czyżyków. H. LOFTING: *Ogród zoologiczny Doktora Dolittle*. Przeł. J. MORTKOWICZOWA. Warszawa 1991, s. 30.

¹⁰ H. LOFTING: *Doktor Dolittle i jego zwierzęta...*, s. 13–14.

¹¹ – Jeszcze raz powtarzam: nie chcę mieszkać z nim pod jednym dachem – oświadczyła Sara. – Gryzie linoleum. Jeśli zaraz go nie odeślesz, to ja... ja opuszczę ten dom i wyjdę za mąż!. Ibidem, s. 28.

¹² Ibidem, s. 14.

Przygody i perypetie, jakie przeżywa John Dolittle, są prostą konsekwencją tego wyboru. Główny bohater, opuszczony przez wpływowych klientów, porzucony przez siostrę, tym czulej bywa kochany i emablowany przez dzieci i zwierzęta¹³. John Berger, piszący o konsekwencjach znikania zwierząt z ludzkiego świata¹⁴, co stanowi efekt postępującej od XIX wieku industrializacji, zauważa, iż „W związku z równoległym biegiem ich życia zwierzęta ofiarowują człowiekowi towarzystwo, odmienne od tego, które może zaproponować mu inny człowiek. Inne, ponieważ jest to towarzystwo ofiarowane samotności człowieka jako przedstawiciela gatunku”¹⁵.

Można do tego dorzucić tezy francuskiego socjologa Jeana Beaudrillarda, wyłożone w *Symulakrach*, zgodnie z którymi największym wyzwaniem dla człowieka oplecionego siecią znaków i informacji, a nawet duszącego się wskutek ich nadmiaru, jest zwierzęce milczenie¹⁶. John Dolittle wydaje się o tym wiedzieć, przedkładając towarzystwo zwierząt nad ludzką obecność. Oprócz wiedzy naukowej, dzięki której może profesjonalnie pomagać chorym stworzeniom¹⁷, ma tajemniczą umiejętność wczuwania się w ich sposób myślenia, dar rozumienia ich języków, o którym zaprzyjaźniony z nim karmiciel kotów powie jakże trafnie:

*Pisze pan, jakby pan sam kiedyś był kotem: zna pan ich sposób myślenia*¹⁸.

Doktor Dolittle przypomina tym sposobem obecną u wielu ludów pierwotnych tradycję porozumiewania się ze zwierzętami oraz specjalizujących się w tym kapłanów-szamanów¹⁹, nieodległa wydaje się także

¹³ *A jednak nadal gonili za nim psy, koty i dzieciaki – tak samo jak wówczas, gdy był bogatym człowiekiem.* Ibidem, s. 16. O nietrwałości ludzkiej i wierności zwierzęcej przyjaźni świadczą słowa: *Wystarczyło zniknąć na trzy lata, aby nie zostać poznanym przez przyjaciół. A przyjaciele doktora Dolittle z państwa zwierząt witali go tym serdeczniej, im dłużej go nie było.* H. LOFTING: *Ogród zoologiczny Doktora Dolittle...*, s. 21.

¹⁴ „W ciągu ostatnich dwóch wieków zwierzęta stopniowo znikły z naszego życia. Dziś żyjemy bez nich”. J. BERGER: *Po cóż patrzeć na zwierzęta?*. W: IDEM: *O patrzeniu*. Przeł. S. SIKORA. Warszawa 1999, s. 17.

¹⁵ Ibidem, s. 11.

¹⁶ „Zwierzęta nie mówią. (...) W świecie, który jest coraz bardziej podległy komunikacji, w świecie pod władzą znaków i dyskursów ich milczenie coraz bardziej cięży nad organizacją sensu”. J. BEAUDRILLARD: *Simulacres*. Paris 1986, s. 199. Cyt. za: M. BIENCZYK: *Szczątki, które są, i kości, których nie ma. Tajemnice zwierząt. Tryptyk*. W: *Tajemnice Mickiewicza*. Red. M. ZIELIŃSKA. Warszawa 1998, s. 204.

¹⁷ — *Przecież (...) o zwierzętach wie pan wszystko. Dużo więcej niż okoliczni weterynarze.* H. LOFTING: *Doktor Dolittle i jego zwierzęta...*, s. 17.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ „U wielu ludów pierwotnych popularna była umiejętność porozumiewania się ze zwierzętami, w czym specjalizowali się kapłani-szamani”. H. KORPIKIEWICZ: *Biokomunikacja. Jak zwierzęta porozumiewają się ze światem*. Poznań 2011, s. 7.

charakteryzująca Orfeusza zdolność wprawiania świata natury w muzyczny rezonans²⁰ czy legenda otaczająca nadnaturalne zdolności niektórych świętych chrześcijańskich (św. Franciszek, św. Antoni). Cechą wyjątkową tego szczególnego doktora będzie jednak spora doza pokory wobec różnojęzyczności zwierzęcego świata, a nade wszystko jego nauczycieli, którymi staną się papuga Polinezja, sowa Tu-Tu czy pies Jip. Z czasem zostanie specjalistą od zwierzęcych żargonów, teoretykiem zwierzęcej mowy²¹. Pierwszej lekcji języka ptaków i w ogóle mowy zwierząt udzieliła mu jego najinteligentniejsza zwierzęca przyjaciółka — papuga, która po wielogodzinnej sesji ptasiego dialektu²² powiedziała:

*(...) zwierzęta do mówienia używają nie tylko języka (...). One mówią uszami, nogami, ogonem — czym się da. Czasami nie chcą robić hałasu*²³.

Niespodziewanie okaże się, iż ludzie są ułomniejsi od papug, które znają ludzką i ptasią mowę w odróżnieniu od swych dwunożnych właścicieli posługujących się wyłącznie językiem symboli²⁴. W trakcie swej wielkiej wyprawy do Afryki przedsięwziętej w celu ratowania chorej populacji małp John Dolittle wzbogaci swoją wiedzę na temat zwierzęcych form komunikacji. Prawdą okaże się papuzia mądrość, ujawniająca wiele nowych kanałów informacyjnych. Każdy z uczestników wyprawy w egzotyczne nieznanne okaże się specjalistą w swojej dziedzinie: sowa Tu-Tu w słyszeniu (*Jednak my, sowy, słuchając tylko jednym uchem, potrafimy rozpoznać, jakiej maści jest kotek, po tym jak iskrzy się jego sierść w ciemności*²⁵), orzeł w patrzeniu (*Szybując wysoko po niebie, potrafią*

²⁰ „(Orfeusz — B.M.F.) był boskim śpiewakiem i kitarzystą (kitarodą), uważanym też za wynalazcę gitary, a nawet muzyki. Grą na gitarze i śpiewem potrafił oczarować także rośliny, zwierzęta i skały; drzewa ruszały z miejsca, aby się do niego zbliżyć, a ptaki, zwierzęta i ryby gromadziły się, aby go słuchać, drapieżniki obok bydła w łące rajska spokojnie; skały natomiast puszczały się w tany”. W. KOPALIŃSKI: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa 1988, s. 799.

²¹ (...) większość tego, co napisałem, odnosi się do teorii mowy zwierząt; są to słowniki i tym podobne dzieła. H. LOFTING: *Ogród zoologiczny Doktora Dolittle...*, s. 62.

²² Przez całe popołudnie, gdy za oknem lał deszcz, Polinezja siedziała w kuchni przy stole i podawała ptasie słowa, a doktor je zapisywał. H. LOFTING: *Doktor Dolittle i jego zwierzęta...*, s. 20.

²³ Ibidem.

²⁴ *My, papugi, znamy dwa języki: ludzi i ptaków — oświadczyła z dumą Polinezja. — Jeśli mówię: „Polly chce ciasteczko”, to pan mnie rozumie. A niech pan posłucha tego: „Ke-ke oi-i, fi-fi”. Co to znaczy?.* Ibidem, s. 19.

²⁵ Ibidem, s. 106.

zliczyć mrówki idące po ziemi²⁶), pies Jip w wężaniu, o którym opowie tak:

Gorąca woda pachnie zupełnie inaczej niż zimna. Ciepła woda albo lód – te to dopiero mają trudny do rozpoznania zapach! Kiedyś ciemną nocą przez dziesięć mil szedłem śladem pewnego człowieka. Nie zgubiłem go, bo pachniał gorącą wodą, której używał do golenia, biedaka bowiem nie było stać na mydło...²⁷.

Wysłuchany w zwierzęce głosy, doktor uczy się ich, by coś więcej zrozumieć z problemów trapiących jego nieludzkich przyjaciół. W jednej z powieściowych scen wypowiada kilka słów w kaczym języku, co w uszach słuchającego go chłopca brzmi jak zabawne mlaskanie językiem²⁸. Zdaje sobie jednak sprawę ze źródłowej różnicy kompetencji, zmysłowej niekompatybilności, niejako różnych zdolności charakteryzujących zwierzęcą społeczność. Dobitnie wybrzmiewa to w scenie rozmowy z psem o zapachach. Doktor pyta Jipa:

A mógłbyś i mnie nauczyć wyczuwać zapachy?

I sam sobie odpowiada na pytanie:

Albo lepiej nie. Niech zostanie tak, jak jest. Jak mówią: co za dużo, to niezdrowo²⁹.

W książce o doktorze Dolittle najcenniejsze jest bowiem zachowanie różnic przy jednoczesnym pragnieniu skomunikowania się niejako wbrew nim, ale pewnie także dzięki nim. Hugh Walpole, autor przedmowy do pierwszej książki o ekscentrycznym lekarzu, nazwie tę cechę „zwierzęcą wiarygodnością”³⁰. I choć bohaterowie Loftinga mówią w ludzkim języku, to jednocześnie mówią – jak by to ujęła Polinezja – uszami, nogami i ogonem. Są wiarygodni w swej zwierzęcości. Relacja między

²⁶ Ibidem, s. 113.

²⁷ Ibidem, s. 118.

²⁸ – *Dlaczego tak zabawnie mlaskałeś językiem? – spytał chłopiec. – Powiedziałem kilka słów w kaczym języku – odpowiedział Dolittle. – To Dab-Dab. Należy do moich przyjaciół.* Ibidem, s. 110.

²⁹ Ibidem, s. 120.

³⁰ „Przyjaciele Johna Dolittle’a są wiarygodnymi bohaterami, gdyż ich twórca niezwykle konsekwentnie buduje swoje postaci. Na przykład Polinezja od początku jest bardzo naturalna. Naprawdę troszczy się o doktora, ale troszczy się w taki sposób, jak to robi ptak, który zawsze wraca do gniazda po wykonaniu swego zadania”. H. WALPOLE: *Przedmowa*. W: H. LOFTING: *Doktor Dolittle i jego zwierzęta...*, s. 10.

doktorem Dolittle a światem zwierząt podważa mit o ludzkiej wyższości, rozumności, pokazując wartość współdziałania zamiast współzawodnicstwa, różnicy zamiast tożsamości, wielojęzyczności zamiast monofonii jednego i tego samego. Doktor uczy się od zwierząt, one go ratują z opresji, im także zawdzięcza troskę o codzienną aprowizację³¹. Ludzki sposób organizowania świata oparty na wymianie towarowo-pieniężnej wydaje się z tej perspektywy bardzo ułomny. Zresztą raz po raz niefrasobliwy doktor wypowiada krytykę pieniądza, którego zupełnie nie ceni, mówiąc np.:

— *Pieniądze przynoszą tylko kłopoty — zwykle powtarzał. —
Byłoby znacznie lepiej na świecie, gdyby ich nie wynaleziono.
Po co nam one, dopóki jesteśmy szczęśliwi?*³².

Wszystkie jego życiowe decyzje wypływają z mocno antykonsumpcjonistycznych poglądów, które szczególnie dziś, w dobie permanentnie głoszonego hasła „więcej”, musi zastanawiać swą wywrotowością. Zresztą czy przypadkiem nie jest tak, że naprawdę najważniejszą ideą ekologiczną jest idea wyrzeczenia, zadowolenia się mniejszą ilością dóbr³³? John Dolittle mógłby stać się patronem minimalistów³⁴, gdyby tylko nie była mu całkowicie obca potrzeba firmowania czegokolwiek swoim nazwiskiem. Inicjatywy, których się podejmował, „marnując” przy tym mnóstwo środków finansowych, to np. projekt schroniska dla nierasowych psów³⁵, mia-

³¹ *Z początku było im bardzo trudno podotać tym obowiązkom — wszystkim z wyjątkiem Czi-Czi, która miała dwie ręce potrafiła posługiwać się nimi jak człowiek. Wkrótce jednak przywykli i z przyjemnością przyglądali się, jak Jip zamiata podłogę szmatą przywiązaną do ogona. Po jakimś czasie tak dobrze sobie radzili, że dom doktora lśnił jak nigdy przedtem.* Ibidem, s. 31.

³² Ibidem, s. 30. O niefrasobliwości finansowej doktora świadczy podarowanie ząbkującemu borsukowi grzechotki kupionej za ostatnie posiadane pieniądze. Zob. ibidem, s. 36. Na propozycję zarabiania na dwugłowcu Doktor Dolittle odpowie: — *Ale ja nie potrzebuję pieniędzy [...].* Ibidem, s. 74. Na koniec historii doktor powie: — *Pieniądze to okropne utrapienie [...]. Jednak dobrze, jeśli nie trzeba się o nie martwić.* Ibidem, s. 137.

³³ „Wyrzeczenie — jeśli nie jest to pojęcie religijne, monastyczne — to po prostu inna nazwa dla altruizmu. Musimy mieć mniej (pewnych rzeczy), żeby pozaludzki świat, a także nasi potomkowie, mogli mieć więcej — albo, jeśli ktoś jest w nastroju apokaliptycznym — żeby mogli mieć cokolwiek”. *Język całkiem dziki.* O ekokrytyce z Gregiem GARRARDEM rozmawia Julia FIEDORCZUK. „Fragile” 2010, nr 3, s. 7.

³⁴ Predestynuje go do tego również znaczące nazwisko, brzmiące jak rozkaz: *do little.*

³⁵ Zob. H. LOFTING: *Ogród zoologiczny Doktora Dolittle...*, s. 32.

sto zwierząt³⁶ albo towarzystwo dla emerytowanych koni roboczych³⁷. Każdy z wymienionych projektów ukazuje ten szczególny rys osobowości bohatera, związany z potrzebą stawania po stronie innych, odrzuconych, niekoniecznie pięknych, ale zawsze potrzebujących pomocy.

Historia o lekarzu, który stał się weterynarzem, ponieważ to wymaga większej mądrości niż leczenie ludzi³⁸, wpisuje się w długi ciąg tekstów literackich, w których zwierzęta mówią ludzkim głosem. Jej krytycy będą mówić o alegorycznym charakterze takich fabuł, jednak kusi, by w tej tradycji dostrzec pogłos pierwotnego animizmu, który Jean Piaget związał także z okresem dzieciństwa, czyli wiary w to, że świat pozaludzki potrafi się z nami komunikować. Inny pomysł na tego typu teksty podsuwa Jacques Derrida, który w wywiadzie udzielonym Derekowi Attridge'owi powiedział: „W naiwnych młodzieńczych notatkach lub raptularzach, do których sięgam pamięcią, obsesja **form proteuszowych** wzbudzała we mnie zainteresowanie literaturą do tego stopnia, że literatura w niejasny sposób wydawała mi się instytucją, która umożliwia **powiedzenie wszystkiego** w dowolny sposób”³⁹.

Jeśli założyć, że powiedzenie wszystkiego oznaczać może także oddanie głosu zwierzętom — literatura okaże się miejscem potencjalnego spotkania z innym, nieludzkim punktem widzenia. Zwierzęcy bohaterowie, zamieszkujący karty różnych tekstów, ujawniają właściwości, na których istnienie nauki empiryczne szukają dowodów, często na drodze długofalowych, a nawet okrutnych projektów badawczych, prowadzących w efekcie do konstatacji, iż zwierzęta myślą, czują i potrafią się komunikować⁴⁰. Rosi Braidotti w książce *Po człowieku* intuicję dotyczącą mocy sztuki, operującej siłą metamorfozy, wyrazi tak: „Sztuka, umożliwiając nam przekroczenie granic ustalonych tożsamości, z konieczności staje się nieludzka — łączy nas ze zwierzęcymi, roślinnymi, i ziemskimi siłami, które nas otaczają”⁴¹.

³⁶ Projekt miasta zwierząt miał być realizacją idei „prawdziwego ogrodu zoologicznego”, w którym Doktor chciał poddać obserwacji możliwość harmonijnego współżycia gatunków na ogół skonfliktowanych. Zob. *ibidem*, s. 33–41.

³⁷ Zob. H. LOFTING: *Cyrk Doktora Dolittle*. Przeł. J. MORTKOWICZOWA. Warszawa 1968, s. 284–294.

³⁸ *A prawda jest taka, że trzeba dużo więcej mądrości, by zostać dobrym weterynarzem niż lekarzem ludzi*. H. LOFTING: *Doktor Dolittle i jego zwierzęta...*, s. 22.

³⁹ *Ta dziwna instytucja zwana literaturą*. Z Jacques'em DERRIDĄ rozmawia Derek ATTRIDGE. Przeł. M.P. MARKOWSKI. „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12, s. 180.

⁴⁰ „[...] jak bardzo niepokojące jest to, że kultura Zachodu wymaga niezbitych dowodów, by przyjąć rzeczy, co do których istnienia nasze zmysły od dawna nie mają wątpliwości”. A. WESTOLL: *Szympany z azylu Fauna. O przetrwaniu i woli życia*. Przeł. M. ZAWADZKA. Wołowiec 2013, s. 63.

⁴¹ R. BRAIDOTTI: *Po człowieku*. Przeł. J. BEDNAREK, A. KOWALCZYK. Przedmowa J. BEDNAREK. Warszawa 2014, s. 215.

Przedziwny splot nauki i literatury oraz opowieść o mocy książki *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* pokazuje biografia, urodzonej w roku 1934, Jane Goodall. Ta brytyjska badaczka w dziedzinie prymatologii, etologii i antropologii korzeni swojej szalonej decyzji o wyjeździe do Afryki szukała właśnie w książce Hugh'a Loftinga. Zupełnie nieprzygotowana do pracy z szympanсами, z wykształcenia była bowiem sekretarką, od roku 1966 prowadziła w Tanzanii przez kilkadziesiąt lat badania nad małpami człekokształtnymi (głównie szympanсами), badania, w których efekcie dokonana się prawdziwa rewolucja w prymatologii. Co ciekawe, zatrudniający ją do pracy w terenie archeolog i paleontolog Louis Seymour Leakey szczególnie cenił fakt, że nie była „skażona” schematami naukowymi, co umożliwić miało otwartość na nowe i niespodziewane. Jane Goodall udowodniła, że szympansy myślą, rozwiązują problemy, kochają i nienawidzą, nudzą się i czasami smucą, prowadzą wojny, popełniają morderstwa, używają narzędzi, polują i jedzą mięso. Zawierzyła swoim intuicjom, a także literaturze, w której zwierzęta od zawsze mówią, czują i myślą. Co ciekawe, odeszła od tradycji oznaczania małp numerami, nadawała im imiona⁴², głęboko wierząc, że są osobowościami. W latach 60., kiedy zaczynała swoje badania, tego typu postępowanie uznawane było za skrajnie nienaukowe. Historia ta pokazuje jedno: literatura wie wcześniej to, czego nauka musi dowodzić. John Dolittle, bohater książek adresowanych do dzieci, wiedział to na pewno. O awangardowości jego myśli niech świadczy następujący fragment *Cyrku Doktora Dolittle*:

Jan Dolittle twierdził zawsze, że wśród psów znaleźć można co najmniej tyle charakterów i typów, co wśród ludzi. Na dowód czego napisał książkę, którą nazwał psychologią psów. Większość filozofów odniosła się do niej z pogardą i orzekła, że tylko półgłówki mógł napisać książkę na podobny temat. Mówili tak zapewne dlatego, że nic nie zrozumieli⁴³.

⁴² *Jakaż byłam naiwna. Nie mając za sobą żadnego kursu uniwersyteckiego, nie zdawałam sobie sprawy, że zwierzęta nie mogą mieć osobowości, myśleć, odczuwać emocji lub cierpieć bólu. Nie miałam pojęcia, że właściwsze od nadawania imion szympansom byłoby oznaczanie ich numerami. J. GOODALL: *Przez dziurkę od klucza. 30 lat obserwacji szympansov nad potokiem Gombe*. Przeł. J. PRÓSZYŃSKI. Warszawa 1995, s. 25. Nadawanie imion to gest silnie antropocentryczny, natomiast w latach 60. minionego wieku, zastosowany w opozycji do tradycji „numerowania” małp jak przedmiotów, wydawał się rewolucyjny, pozwolili zauważyć coś więcej.*

⁴³ H. LOFTING: *Cyrk Doktora Dolittle...*, s. 51.

Beata Mytych-Forajter

The Story of Doctor Dolittle –
ecocritical reading

S u m m a r y

Beata Mytych-Forajter's text *The Story of Doctor Dolittle – ecocritical reading* is an attempt to reinterpret a children's literature classic by using tools related with post-humanistically orientated literary studies. The title hero of the English novel series was a fictional answer to existential experience of powerlessness in the face of silent suffering of animals participating in the battles of the first World War. His character, emphasizing completely anti-anthropocentric hierarchy of values and anti-consumptionism, seems to match perfectly the demands of pragmatically oriented ecocriticism.

Беата Мытых-Форайтер

Доктор Дулиттл и его звери —
экокритический текст

Р е з ю м е

Статья Беаты Мытых-Форайтер *Доктор Дулиттл и его звери — экокритический текст* является попыткой реинтерпретации классического произведения детской литературы с использованием инструментария, связанного с постгуманно ориентированным литературоведением. Главный герой английского цикла повестей был художественным ответом на экзистенциальный опыт бессилия по отношению к молчаливому страданию животных, участвующих в боях первой мировой войны. Его образ, подчеркивающий отнюдь не антропоцентрическую иерархию ценностей, а также антипотребительство кажется прекрасно сочетающимся с постулатами прагматически ориентированной экокритики.

Anita Wolanin

Literatura *fantasy* a kanon lektur szkolnych

Arcydzieło, kanon, lektura...

Teksty kanoniczne to dzieła szczególnie wartościowe i reprezentatywne dla danej kultury, godne zapamiętania, wzorcowe. Grzegorz Leszczyński pisze, że teksty wchodzące w skład kanonu obejmują dwie perspektywy: społeczną i ekspercką. Pierwsza z nich uznaje za kanon teksty polskie i obce uważane za aktualne, czytelne i zgodne z oczekiwaniami odbiorców, znane ponadto szerszemu gronu czytelników, w tym wcześniejszemu pokoleniu. To książki popularne, czyli bestsellery czytelnicze. Ekspert zaś określa mianem *kanonu* klasykę literatury bez względu na to, czy istnieje w zbiorowej świadomości literackiej. Zalicza w jego poczet utwory zdobywające prestiżowe nagrody literackie oraz teksty, które mimo wyraźnego wskazania na dziecięcego odbiorcę mają dorosłych czytelników¹.

Kanon zatem składa się z tekstów, które można określić mianem arcydzieł, książek uniwersalnych, ponadczasowych i zawsze aktualnych, zasługujących na uznanie ze względu na propagowane wartości, wyróżniających się na tle innych, oryginalnych. Arcydziełu właściwa jest duża pojemność znaczeniowa, która w zmieniających się okolicznościach społecznych i historycznych umożliwia nowe odczytania. Należy mieć na uwadze, że nawet na listach arcydzieł dokonywane są pewne zmiany i przemieszczenia. W tok tych rozważań wpisuje się opinia Alicji Baluch na temat potrzeby zmian w kanonie i istnienia w literaturze bohaterów nie całkiem poprawnych. Badaczka pisze na temat utworu Macieja Wojtyłki

¹ Por. G. LESZCZYŃSKI: *Magiczna biblioteka. Zbójckie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007, s. 163–164.

tak: „Słusznie *Bromba i inni* znalazła się w kanonie książek dla dzieci i młodzieży (wybrana w plebiscyście czytelników). Bo muszą w nim być, oprócz godnych naśladowania, ale sztywnych bohaterów, postacie takie i owakie”².

Nieustanna selekcja w kanonie wyraża się w zawsze żywym stosunku człowieka do przyszłości, przeszłości, tradycji, do sfery *sacrum*. Dzieła wybitne pozwalają współczesnemu człowiekowi na zachowanie kontaktu z tymi wszystkimi dziedzinami ludzkiej egzystencji. *Słownik pojęć i tekstów kultury* podaje: „Jeśli na kulturę spojrzysz z semiotycznego punktu widzenia, będzie ona stanowiła zbiór tekstów lub zbiór reguł, dzięki którym tworzone są teksty nowe”³. Literatura *fantasy* cieszy się szczególnym uznaniem wśród młodych czytelników. To według *Słownika literatury dziecięcej i młodzieżowej* „gatunek literacki stanowiący unowocześnioną wersję powieści fantastycznej i baśni. Treścią nawiązuje do baśni, legend, mitów”⁴.

Wyróżniono trzy główne odmiany gatunkowe *fantasy*: „*heroic fantasy* (fantazja bohaterska), odwołująca się do sag, podań celtyckich, bretońskich i germańskich, eksponująca bohatera o nadludzkich właściwościach; *sword and sorcery* (fantazja miecza i magii) operująca strywalizowanymi schematami fabularnymi (...) spiętrzonymi do absurdu perypetiami (...); *science fantasy* (fantazja naukowa)”⁵. „W utworach *fantasy* na równych prawach występują technika i magia, współistnieją wynalazki techniczne i czary, bohaterowie wyposażeni w nadludzką siłę, niezwykle zdolności lub umiejętności — toczą walkę ze smokami i (z) czarnoksiężnikami (...)”⁶. Największą popularnością cieszy się *science fantasy*, „nawiązująca do konwencji baśniowej, odwołująca się do odległej przeszłości, podejmująca ważne zagadnienia egzystencjalne”⁷.

Andrzej Sapkowski pisze, że utwory *fantasy* to takie, w których akcja książki rozgrywa się w świecie paralelnym i alternatywnym bądź w magicznej krainie. W książkach *fantasy* następuje zwykle wdarcie się magii do świata dobrze znanego bohaterom. Utwory te opisują bliżej nieokreśloną, katastroficzną przyszłość, a w wyniku zagłady cywilizacji technicznej

² A. BALUGH: *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyslenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Kraków 2008, s. 173.

³ E. SZCZĘSNA: *Słownik pojęć i tekstów kultury*. Warszawa 2002, s. 137.

⁴ *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. TYLICKA, G. LESZCZYŃSKI. Warszawa 2002, s. 112.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

jedyną obroną są magia i miecz. Literatura *fantasy* sięga po wybrane motywy do mitów i legend⁸.

Tak więc *fantasy* jest gatunkiem niejednorodnym, w którego obrębie dokonują się na bieżąco nieustające przekształcenia. Wpisuje się on w ramy kanonu lektur, stanowiąc rodzaj intelektualnej gry z konwencjami literackimi, tradycją, nauką.

Dobór i układ treści zawartych w podręcznikach szkolnych wstępnie sugerują grę tradycji z nowoczesnością, jakiej podlegają teksty znajdujące się na liście lektur. „Kultura co pewien czas dokonuje przegrupowań w repertuarze dzieł uważanych za kanoniczne, (...) nie stanowi zatem raz na zawsze ustalonego zbioru dzieł wartościowych, zależy bowiem od zmieniających się co pewien czas norm i wartości”⁹.

Znajomość kanonu jest istotnym elementem edukacji. Obecne w kanonie lektur szkolnych teksty: *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* Hugh'a Loftinga, *Akademia pana Kleksa* Jana Brzechwy, *Pinokio* Carla Collodiego, *Lew, czarownica i stara szafa* Glive'a Staplesa Lewisa, *Czarnoksiężnik z Archipelagu* Ursuli K. le Guin, *Hobbit, czyli Tam i z powrotem* Johna Ronald'a Reula Tolkiena, to baza, z której zasobów czerpią współcześni pisarze. Na znajomości tych tekstów opiera się nasza świadomość jako odbiorców tego gatunku.

Odpowiedzią nie tylko na oczekiwania czytelników, ale przede wszystkim na zmieniającą się rzeczywistość jest dobór tekstów w podręcznikach do języka polskiego. I tak, autorzy podręczników dla szkoły podstawowej z cyklu *Czarowanie słowem* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne) proponują teksty mniej znane. W podręczniku dla uczniów klasy IV zamieszczony został tekst Renaty Opali *Portal Brunatnej Czarownicy czy Pulpet i Prudencja* Joanny Olech. Korespondują one gatunkowo ze znajdującymi się w tym samym podręczniku tekstami z dziedziny *fantasy*, które są od lat znane czytelnikom, tj. z *Karolcią* Marii Krüger czy z *Malutką czarownicą* Otfrieda Preusslera. W klasie V ciekawą propozycją są fragmenty *Kronik Kresu* Paula Stawarta (*Za Kresoborem*) czy *Atramentowego serca* Kornelii Funke. Uczniom klasy VI proponuje się zarówno nieco zapomnianą klasykę, czyli fragment *Czarnoksiężnika ze Szmaragdowego Grodu* Franka Lymana Bauma, jak i wydaną w 2011 roku powieść Marcina Szczygielskiego *Czarny młyn* nagrodzoną na II Konkursie Literackim im. Astrid Lindgren. W podręczniku znajdziemy także fragmenty *Cienia wiatru* Carlosa Ruiza Zafóna czy też *Wilków w ścianach* Neila Gaimana.

⁸ Por. A. SAPKOWSKI: *Fantasy – czym jest? A czym nie jest?*. W: IDEM: *Rękopis znaleziony w smoczej jaskini. Kompendium wiedzy o literaturze fantasy*. Warszawa 2001, s. 9–12.

⁹ E. SZCZĘSNA: *Słownik pojęć...*, s. 137.

Cykl książek *Bliżej słowa* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne) do gimnazjum, zawiera teksty wywodzące się zarówno z klasyki gatunku, tj. *Podróż Wędrowca do świtu* Clive'a Staplesa Lewisa, *Frankenstein* Mary Sheley, *Władca Pierścieni* Ronalda Ruela Tolkiena, jak i fragmenty nowszych powieści, tj. *Eragon* Christophera Paoliniego czy *Tam, gdzie spadają Anioły* Doroty Terakowskiej.

Gra intertekstualna — różne drogi

Zasadniczym kierunkiem przemian w literaturze jest niewątpliwie postmodernizm. W książce pod znamienym tytułem *Literatura wyczerpania*, napisanej w 1967 roku, John Barth formułuje opinię, że „literatura powstała już dawno temu”¹⁰, to zaś, co powstało później, jest wtórne. Kryzys literatury dał zatem szansę literaturze postmodernistycznej. Postmodernizm to, według Terry'ego Eagletona, styl, który cechuje współczesną kulturę¹¹. Mieczysław Dąbrowski określa go jako pewną koncepcję cywilizacyjną estetyki¹², aby bowiem opisać nowe zjawiska artystyczne, należy szukać odpowiednich pojęć do ich określenia i badania. Według postmodernistów, tekst nigdy nie przybiera ostatecznej formy. Wynika to z niemożności formułowania jakichkolwiek ostatecznych sądów w obliczu niestałości i nietrwałości świata. Ponadto cała kultura stanowi sieć różnego rodzaju tekstów, co przesądza o trafności określenia przez postmodernistów świata jako Wielkiej Biblioteki. Nie ma zatem utworu literackiego w pełni autonomicznego. Każdy ma prekursora, którym może być inny tekst lub dzieło kultury. Współczesna kultura masowa polega na wchłanianiu i twórczym modyfikowaniu innych tekstów, co potwierdza Julia Kristeva, mówiąca za Bachtinem: „[...] każdy tekst jest zbudowany z mozaiki cytatów, jest wchłonięciem i przekształceniem innego tekstu”¹³. Bachtin twierdził, że pisarz musi „walczyć ze starymi formami literackimi albo o nie, korzystać z nich i tworzyć ich kombinacje, przewyciężać ich opór albo znajdować w nich oparcie”¹⁴. Natomiast Bogdan Baran, odno-

¹⁰ J. BARTH: *Literatura wyczerpania*. W: *Nowa proza amerykańska. Szkice krytyczne*. Przeł. J. WIŚNIEWSKI. Warszawa 1983, s. 5.

¹¹ Por. T. EAGLETON: *Iluzje postmodernizmu*. Przeł. P. RYMARCZYK. Warszawa 1998, s. 5.

¹² Por. M. DĄBROWSKI: *Postmodernizm: myśl i tekst*. Kraków 2000, s. 33.

¹³ J. KRISTEVA: *Słowo, dialog i powieść*. W: *Michaił Bachtin. Dialog — język — literatura*. Red. E. CZAPLEJEWICZ, E. KASPERSKI. Przeł. W. GRAJEWSKI. Warszawa 1983, s. 396.

¹⁴ M. BACHTIN: *Problem treści, materiału i formy w artystycznej twórczości językowej*. W: IDEM: *Problemy literatury i estetyki*. Przeł. W. GRAJEWSKI. Warszawa 1982, s. 39.

sząc się do teorii Barthes'a, pisze: „Tekst, tekstura, tkanina, tkanka splata się z intertekstów — kontekstów rozmaitych języków”¹⁵. Analiza intertekstualna wydobywa i odkrywa te zapożyczenia, odtwarzając w ten sposób proces powstawania tekstu. Tak pojęta intertekstualność jest kluczową kategorią opisu literatury zarówno postmodernistycznej, jak i fantastycznej, co potwierdza w swym artykule Anna Maria Czernow, pisząc: „Pojęcie intertekstu jest bardzo ważne dla literatury fantastycznej, a badania nad literaturą fantastyczną mogą okazać się istotne dla głębszego zrozumienia, czym jest intertekstualność”¹⁶. Odbiorca tego typu literatury świadomie bierze udział w prowadzonej z nim grze, rozpoznaje znane już teksty, cytaty, klisze przywoływane w nowym, oryginalnym ujęciu. Intertekstualność skłania odbiorcę do obeznania z kanonem literackim i wymaga od niego pewnego doświadczenia czytelniczego. Grzegorz Leszczyński, wybitny krytyk literacki oraz historyk literatury dziecięcej i młodzieżowej, w swoim artykule *Postmodernistyczna literatura i kultura dziecięca* pisze: „[...] kultura wyczerpała możliwości rozwojowe, zatem pozostaje jej jedynie trwanie w »bibliotece motywów«, gra, żonglerka świadomością lekturową czytelnika”¹⁷. Pisarz zatem twórczo modyfikuje znany już materiał, w sytuacji gdy wszystkie możliwe chwytły zostały wyzyskane.

Subtelne nawiązania do pierwowzorów to umowny kod dla odbiorcy tekstów *fantasy*. Z doboru tekstów i układu treści wypływają jasne wnioski. Widać też ewolucję motywów literackich. Na przykład bezpośrednio po tekście *Czarnoksiężnik ze Szmaragdowego Grodu* zamieszczono fragment książki *Czarny młyn*. Przetworzone motywy czarnoksiężnika i młyna skłaniają odbiorcę do poszukiwań. Przebiegają one na linii stare — nowe, co obrazuje wpływ postmodernizmu na warsztat twórczy autorów, a w efekcie stwarza nowy model świata przedstawionego — zgodny z potrzebami współczesnego czytelnika. Zmodyfikowane twórczo motywy mają punkty styczne, ale i wytyczają własne, odrębne ścieżki. Kanon inspiruje do poszukiwań lekturowych, sięgania po archeteksty. Na przykład historia o Krabacie występuje w formie legendy łuzycyckiej spisanej i zilustrowanej przez Měrćina Nowaka-Njehorńskiego, zatytułowanej *Mistrz Krabat, dobry łuzycycki czarodziej*. Wydarzenia opisane w legendzie dzieją się bezpośrednio po zakończeniu wojny trzydziestoletniej. Uboży Łuzyczanin, urodzony w pasterskim szałasie, ciężko pracuje i wraz z rodzicami przymiera głodem. Dlatego uznaje, że nawet praca w młynie o złej sławie

¹⁵ B. BARAN: *Postmodernizm*. Kraków 1992, s. 110.

¹⁶ A.M. CZERNOW: *Intertekstualność we współczesnej fantastyce*. W: *Książka dziecięca 1995—2005. Konteksty literatury popularnej i literatury wysokiej*. Red. G. LESZCZYŃSKI, D. ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK, M. ZAJĄC. Warszawa 2006, s. 91.

¹⁷ G. LESZCZYŃSKI: *Postmodernistyczna literatura i książka dziecięca*. „Poradnik Bibliotekarza” 2009, nr 1, s. 3.

jest lepsza niż nędza. Za prastarą wioską o nazwie Czorny Chołmc miele czarci młyn, w którym gospodarzy człowiek służący Szatanowi. Go roku zabija najzdolniejszego młynarczyka i poświęca go Szatanowi. To samo pragnie uczynić z Krabatem, młodzieńcem pojętnym i pracowitym. Ten jednak przy pomocy matki uwalnia się spod władzy sługi Szatana, wykrada Koraktor, księgę czarów, i ratuje się ucieczką. Podczas pobytu w młynie młodzieniec nabywa czarnoksięskich kunsztów, które przydają się, gdy musi materialnie wspomóc rodziców. Najpierw przemienia się w wołu, którego kupuje chciwy kupiec. Gdy pieniądze się kończą, chłopiec przyjmuje postać ognistego rumaka, który zostaje porwany przez czarnoksiężnika z młyna. Przebiegły Krabat wiezie pojedynek „na przemian” ze swoim przeciwnikiem, wreszcie jako lis pożera koguta-młynarza. Młodzieniec wędruje po okolicznych młynach, zatrudniając się jako młynarczyk, ale działa jednocześnie jako czarodziej, karząc nieuczciwych młynarzy, a pomagając dobrym. Pomaga królowi saskiemu Augustowi wydostać się z niewoli tureckiej, za co otrzymuje dwór i ziemię. Z czasem staje się prawdziwym mędrcelem i stosuje sztukę czarnoksięską ku pożytkowi innych: osusza bagna, sprawia, że pola stają się urodzajne, znosi poddaństwo we własnym majątku. Postanawia też zniszczyć Koraktor. Nigdy nie czuje się w pełni usatysfakcjonowany efektami własnych poczynań, bo cokolwiek by zrobił, to na ziemi pozostaje jeszcze nieskończenie wiele zła i cierpienia.

Tekst obecny w tradycji ludowej artystycznie rozwija Otfried Preussler w powieści *Krabat*. Jej bohater, podobnie jak jego imiennik z łужицkiej legendy, jest jednym z najzdolniejszych uczniów czarnoksiężnika-młynarza. Mistrz przemienia uczniów w kruki i daje im podstawy wiedzy czarnoksięskiej zaczerpniętej z księgi Koraktor, ale jednocześnie ostrzega nazbyt dociekliwego Krabata, mówiąc: „Kto wiele pyta, ten wiele błądzi...”¹⁸. Zadaje chłopcu znojną pracę, mającą na celu poniżenie go:

*[...] okno na zewnątrz było zabite gwoździami, a drzwi zostały zaryglowane. Mógł nimi szarpać i bić w nie pięściami, ile tylko chciał. Nic nie pomagało – został uwięziony. Cały się spocił. Mączny pył zlepił mu włosy i rzęsy [...]. Było to jak zły sen*¹⁹.

W celu zniewolenia jednooki młynarz, sługa samego Szatana, włada mocą, posługując się symbolami i zaklęciami. Rysuje na czołach młynarczyków pentaqramy, piętna władzy, umożliwiające dostęp do ich umysłów. Zatem egzystencję Krabata w młynie w Czarnej Chełmży przy Koźlim Brodzie spaja seria snów, wytwór lęków i obaw głęboko ukrytych

¹⁸ O. PREUSSLER: *Krabat*. Kraków 2011, s. 15.

¹⁹ Ibidem, s. 16.

w podświadomości chłopaka. We wszystkich wizjach onirycznych dominuje pragnienie ucieczki i wyzwolenia się spod władzy demonicznego przełożonego. Wizja grobu, która przepowiada śmierć Tondy, kolejnej ofiary Mistrza, to zapowiedź tragicznych wydarzeń. Również zwierzęta objawiające się Krabatowi we śnie są analogią młynarza. Ich moc zostaje zwielokrotniona przez obdarzenie cechą braku charakteryzującą samego właściciela młyna, który jest pozbawiony lewego oka. Jednooki kruk, bezoka żmija i jednooki lis prześladują chłopca. Jednookie stworzenia symbolizują wypaczony obraz rzeczywistości należący do ciemnej strony, która wszędzie ma swych szpiegów i triumfuje nad bohaterem. Krabat doznaje również wizji pożaru w młynie, co oznacza świadomość rozpadu istniejącego świata. We śnie rozmawia z duchem zmarłego przyjaciela, który ukrywa przed nim swe oblicze i wymyka się, bo jako istota należąca do świata nadprzyrodzonego jest nieosiągalny dla śmiertelnika.

Krabat ma sny i przeczucia związane z utratą bliskiej osoby, które znajdują odzwierciedlenie w widoku trumny. Udaje mu się porąbać na kawałki złowróżbny przedmiot. Niestety, działanie ciemnych mocy sprawia, że łączą się one samoistnie i owa rzecz zostaje scalona.

Przepowiednią tragicznych wydarzeń jest też śnienie o Pustkowiui, gdzie znajdują się zapomniane mogiły zmarłych młynarczyków, pogrzebanych w ziemi niczym zwierzęta, bez żadnej uroczystości. Nieuchronnie zbliżające się zagrożenie potwierdza widok nieznamyjnej postaci, którą jest Mistrz kopiący grób w miejscu, gdzie kiedyś położono storczyk wyznaczający miejsce powstania nowej mogiły.

Ostatecznie Krabat szuka ratunku u Kantorki – swej ukochanej. Siłą dziewczyny, dominujący czynnik w przyszłym ocaleniu Krabata, stanowi czysta, bezinteresowna miłość oraz brak strachu przed potęgą ciemnych praktyk wynikający z nieugiętego przekonania o słuszności własnego postępowania. Dziewczyna opiera się tylko na mocy uczuć, nie poszukuje, jak jej ukochany, potęgi i złudnego poczucia bezpieczeństwa w kontaktach z piekielnymi mocami. Niezależna w działaniu, nie poddaje się piętnu przeszłości (śmierć Urszuli, ukochanej Tondy) ani nie wierzy w przeznaczenie, lecz działa z niezmierną ufnością.

Wszchemoc Mistrza utwierdza Krabata w obawach o życie własne i Kantorki. Bohater uświadamia sobie, że sługa Szatana może wtargnąć do snów i poznać jego tajemnicę. Śni o wspólnym byciu z dziewczyną, jednocześnie strzegąc, by Mistrz nie ujrzał jej oblicza. Ostateczny rozrachunek Krabata z Mistrzem, przeczuwającym walkę z godnym siebie przeciwnikiem, poprzedzają zsyłane koszmary, mające osłabić wolę młodzieńca. Wizje nędzy, choroby czy upokorzenia mają wywierać negatywny wpływ i doprowadzić do rezygnacji z obranych celów, podobnie jak obawa o przy-

szłość zrodzona na skutek obrazu sennego, w którym ubrany w łachmany, kaleki Krabat (zgnieciona prawa ręka) ciągnie wózek z kamieniami.

Sny o starości, chorobie, śmiertelnych ranach i uwięzieniu, typowe dla szatańskiego repertuaru oddziaływania, mają za zadanie zburzyć spokój wewnętrzny i zachwiać równowagę psychiczną Krabata. Emocjonalny szantaż cechujący obrazy senne stanowi poprzedzenie wizji przemocy fizycznej, w której Krabat zamieniony w konia jest bez litości chłostany do krwi. Mistrz znęca się nad nim, rozkazując podkuć go najcięższymi, rozżarzonymi podkowami. Wykorzystując umiejętność czaru przemiany, bohater ucieka przed prześladowcą: zgodnie z baśniową konwencją koń przeobraża się w kruka, kruk w złotą obrączkę na palcu Kantorki, obrączka w ziarnko jęczmienia. Przyjęcie postaci lisa pozwala Krabatowi na zabicie Mistrza występującego pod postacią jednookiego, czarnego koguta. Sen uświadamia, że Krabat jest równie potężnym czarownikiem jak Mistrz, dorównuje mu bowiem sprytem, refleksem i zdolnością przewidywania. Zapowiada ponadto ostateczny i spektakularny upadek sługi Szatana, co wiąże się ze spłonieniem nawiedzonego młyna i z utratą umiejętności magicznych przez jego terminatorów.

W utworze Aliny i Jerzego Afanasjewów *Czarodziejski młyn* diaboliczny młynarz z czerwonym okiem to wcielenie samego Szatana. Dzięki jego sztuczkom zaczarowany młyn unosi się w powietrzu i przemieszcza z miejsca na miejsce za sprawą leżących na jego dnie magicznych kamieni. Młynarz zwabia Jasia i Dorotkę, osierocone rodzeństwo, zatrudniając je do najcięższych robót. Podczas podniebnych lotów młynem łapie białe gołębie, uśmierca je, a z piór produkuje mąkę, po której zjedzeniu ludzie odczuwają smutek. Tylko raz do roku udaje się na zakupy do pobliskiego miasteczka, co dla rodzeństwa stwarza szansę ucieczki we fruwającym młynie. Dzięki temu dzieci poznają świat i docierają do Krainy Śmiechu. Po powrocie do rodzinnego Smętowa z radością odkrywają, że w mieście znów zagościła radość.

Legenda Antoniny Domańskiej *W zaczarowanym młynie* opowiada o trwającej siedem lat służbie ubogiego Wojtka w zaczarowanym młynie. Chłopiec długi czas musi przepracować w absolutnym milczeniu, gdyż młyn jest miejscem odbywania pokuty za grzechy. Po zwycięskiej próbie charakteru usankcjonowanej ciężką pracą udaje się Wojtkowi wyzwolić ludzi cierpiących za swe grzechy: staruszka odchodzi ze świata żywych, zwierzęta odzyskują ludzką postać i mają szansę przeżyć życie ponownie razem ze swymi bliskimi.

Uwspółcześniony wątek młyna, którym rządzą tajemnicze siły, powraca w książce Szczygielskiego. Tytułowy Czarny Młyn leży w martwym trójkącie: jego wierzchołkiem są ruiny kombinatu przetwórczego wytwarzającego m.in. energię elektryczną. Jego lewy bok stanowią rozlewiska

i bagna, gdzie odprowadza się trujące odpady i ścieki, na prawy zaś składają się dziesiątki ogromnych stalowych słupów i linii wysokiego napięcia, między którymi nie rośnie żadna roślinność. W okolicy wszystko rozpada się i obumiera. Domostwa naznaczone wilgocią i pleśnią, smutne, dawno już utraciły swoich mieszkańców. W Młynach nie rodzą się dzieci ani zwierzęta. Nawet króliki uciekają w przeciwnym do młyna kierunku, aby tylko uchronić się od złowrogiego, jednostajnego buczenia, jakie wydaje, choć na ruchliwej autostradzie przebiegającej przez centrum wioski znajdują śmierć.

Jako ostatnie dziecko we wsi, na świat przychodzi chora, karłowata Mela, mająca zdolność jasnowidzenia, siostra Iwona, głównego bohatera powieści Szczygielskiego. W Młynach wszystko działa na opak. Czarny młyn wywołuje liczne anomalie: szron w lipcu, brak wody, prądu, uszkodzenie radioodbiorników, telewizorów i komórek. Przyciąga niczym magnes wszystkie urządzenia elektryczne i wchłania je. Oszołomieni jego jednostajnym dźwiękiem ([...] *z obracających się ramion Czarnego Młyna dobiega [...] niepokojąco nierytmiczne, powolne, ciche dudnienie – niczym bicie ogromnego, chorego serca*)²⁰, dorośli przerabiają je na narzędzia do zabijania. Olbrzymi betonowy młyn „żywi się” siłami mieszkających obok ludzi.

Pożądana seryjność — od lektury do literatury

Kanon lektur obowiązkowych oprócz swej zasadniczej roli, czyli zapoznania ucznia z całością lub fragmentem szczególnie wartościowego tekstu, inspiruje do przeczytania całości dzieła czy też zaznajomienia się z pozostałymi książkami tego autora. Dlatego szczególną więź pomiędzy pisarzem i czytelnikiem tworzy seryjność. Ursula K. le Guin we wstępie do *Ziemiomorza* napisała: „Potrzebowałam sześciu książek i trzydziestu lat życia, by opowiedzieć historię Geda i Tenar. W tym czasie nieustannie dowiadywałam się czegoś nowego o krainach i ludach Ziemiomorza — bo wszystkie przygody i odkrycia bohaterów były też moimi przygodami i odkryciami”²¹.

Czarnoksiężnik z Archipelagu ukazuje młodzińcze losy Geda. Chłopiec jako posiadacz magicznego talentu zostaje oddany na naukę do Mistrza Ogiona Milczącego. Pragnie jednak nadal zgłębiać wiedzę, odpływa

²⁰ M. SZCZYGIELSKI: *Czarny młyn*. Warszawa 2011, s. 67.

²¹ U.K. LE GUIN: *Wstęp*. W: EADEM: *Ziemiomorze*. Przeł. S. BARAŃCZAK, P.W. GHOLEWA, P. BRAITER. Warszawa 2013.

więc w podróż na wyspę Roke, do Szkoły Czarodziejów. Tam sprowokowany przez zazdrosnego kolegę, wywołuje cień z krainy zmarłych, który nie tylko rani go fizycznie, lecz także staje się jego prześladowcą w sferze duchowej. Ged, uciekając przed cieniem, zostaje jednym z największych podróżników i poznaje Ziemiomorze. Ostatecznie postanawia stawić czoło swemu wrogowi:

(...) Ged wymówił imię cienia i w tej samej chwili Cień przemówił bez warg i bez języka, wypowiadając to samo słowo: — Ged. — I dwa głosy były jednym głosem. Ged wyciągnął przed siebie ręce, upuszczając laskę, i objął swój Cień, swoje czarne ja, które jednocześnie sięgnęło ku niemu. Światło i ciemność zetknęły się i połączyły, stając się jednością²².

Symboliczna scena ukazuje zaakceptowanie swojego ciemnego „ja” i pogodzenie się z nim.

Ged — młodzieniec, jawi się jako człowiek o silnej osobowości, ma charakter wymagający uregulowania, nad którym musi pracować. To *wysoki, zapalczywy chłopak, krzykliwy, hardy, pełen gniewu*²³. Dla czytelnika staje się przewodnikiem, wraz z którym odkrywa świat, dąży do poznania. Zgłębia możliwe drogi rozwoju, co jest właściwe osobie w okresie adolescencji. Losy Geda uświadamiają ważną prawdę, że *potrzeba to za mało, aby dać ujście mocy — potrzebna jest wiedza*²⁴. To zarazem ktoś niezwykle: wielki podróżnik, Arcy maga, Władca Smoków, a przede wszystkim bohater pokonujący własną słabość. Uczucie lęku jest mu znane, ale potrafi nad nim zapanować. Po wywołaniu ducha zmarłej przed wiekami — Elfarrana prześladowa cień. Pragnąc ratować syna rybaka przed śmiercią, znowu wkracza do krainy zmarłych, co sprawia, że cień ponownie odnajduje jego trop. W młodym wieku Ged zyskuje niespotykany kunszt magiczny, m.in. dlatego, że ma świadomość konieczności pogodzenia się z mroczną stroną własnej osobowości. Jego życie znaczą niezwykle czyny. To postać fascynująca, dlatego czytelnik pragnie utwierdzić się w przekonaniu, że Ged zwycięży. Jako posiadacz połowy kamienia Erreth-Akbego, który był największym czarnoksiężnikiem wszechczasów, udaje się do Grobowców Atuanu, aby odnaleźć drugą połowę klejnotu, co pomoże w zjednoczeniu Ziemiomorza. Stając się więźniem starych bogów i ciemnych mocy reprezentowanych przez kapłanów Atuanu, naraża życie, ale

²² Ibidem, s. 148.

²³ Ibidem, s. 11.

²⁴ Ibidem, s. 16.

i ratuje kapłankę Tenar²⁵. Razem z księciem Arrenem poszukuje przyczyn utraty źródeł magii przez mieszkańców Ziemiomorza²⁶.

Ukazywanie kolei losów bohatera od młodości aż po wiek dojrzały, opis zwiedzanych krain, a także zawarte w książkach mapy Ziemiomorza, Narnii czy Śródziemia stanowią interesujące tło dla prezentacji przemian wewnętrznych, jakim podlega jednostka niezwykła. Le Guin, Lewis, Tolkien jako mistrzowie gatunku zdają się rozumieć drzemiącą w człowieku potrzebę poznania świata, samodoskonalenia, a zwłaszcza zgłębiania tajemnic i nieustannej walki z chaosem.

* * *

Artykuł miał za zadanie uporządkowanie wiedzy dotyczącej recepcji literatury *fantasy* przez młodzież gimnazjalną. Był próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie, jakie cechy sprawiają, że literatura *fantasy* jest gatunkiem, który młodzież ceni szczególnie. Analizowano ponadto zagadnienie seryjności, czyli powody popularności sag powieściowych. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czy fragmenty najnowszej literatury zamieszczone w podręcznikach szkolnych stanowią inspirację do poszerzania czytelnictwa. Podjęto też zagadnienie intertekstualności i wynikającej z niego umiejętności przywoływania kontekstów literackich przez uczniów. Rozważano miejsce literatury *fantasy* w kanonie lektur. Artykuł zawiera ponadto materiały ukazujące przykłady transformacji motywów literackich obecnych w literaturze najnowszej.

Na temat odbioru literatury *fantasy* i jej roli w kanonie lektur szkolnych zostały przeprowadzone badania ankietowe. Uczestnicy badań stanowili grupę zróżnicowaną pod względem płci (40 dziewcząt, 43 chłopców) oraz wieku (21 14-latków, 25 15-latków, 37 16-latków). W badaniach brało udział ogółem 83 gimnazjalistów z Zespołu Szkół w Bukowsku. Analizie poddane zostały pytania zamknięte, zaznaczone przez uczniów, którzy mieli do wyboru jedną odpowiedź, według nich najtrafniejszą. Gimnazjaliści w swych wypowiedziach odnosili się do lektur poznanych zarówno w szkole podstawowej, jak i w gimnazjum. Interpretacja wyników badań ze względu na objętość artykułu opiera się jedynie na analizie danych liczbowych. Odpowiedź na pytanie pierwsze (*Która z podanych definicji najtrafniej i najpełniej określa literaturę fantasy?*) świadczy o dobrze ugruntowanej wiedzy na temat cech gatunku, ponieważ 92% uczniów wybrało prawidłową odpowiedź. Preferencje odnoszące się do ulubionej lektury z nurtu *fantasy* wykazały zróżnicowanie gustów czytelniczych.

²⁵ U.K. LE GUIN: *Grobowce Atuanu*. Przeł. P.W. GHOLEWA. W: *Ziemiomorze...*

²⁶ U.K. LE GUIN: *Najdalszy brzeg*. Przeł. P. BRAITER. W: *Ziemiomorze...*

42% respondentów wybrało pierwszy tom septologii narnijskiej Clive'a Staplesa Lewisa *Lew, czarownica i stara szafa*. Podobnie 42% podało lekturę *Hobbit, czyli Tam i z powrotem* Johna Ronalda R. Tolkiena. Tylko 16% ankietowanych wskazało na *Czarnoksiężnika z Archipelagu* Ursuli K. le Guin. Zróżnicowanie w odpowiedziach badanych wystąpiło w punkcie 3. ankiety — odnośnie do preferowanych cech charakteru (*Która z wymienionych cech charakteru bohaterów literatury fantasy zyskuje twoje największe uznanie?*). Najwięcej, bo 43%, badanych wymieniło *odwagę*, 14% — wymieniło *umiejętności magiczne*, 24% zaznaczyło *przebiegłość i spryt*, 19% podało *zdolność przeciwstawiania się złu*. Pytanie odnoszące się do wyboru konkretnej postaci książkowej ukazało największą popularność hobbita Bilba Bagginsa (48%), czarnoksiężnika Geda wybrało 36%, a Łucję, bohaterkę Lewisa, wytypowało 16%. Na pytanie *Obdarzony jakimi cechami bohater literacki podoba ci się najbardziej?* największa liczba badanych, bo 65%, wybrała odpowiedź: *miły i sympatyczny, taki który pomaga innym*, 25% zaznaczyło: *przeżywający wewnętrzny konflikt*, 10% wybrało odpowiedź: *taki, wobec którego odczuwam współczucie*, 0% uzyskała odpowiedź: *podobny do mnie*. Uczniowie za najistotniejszy powód występowania na liście lektur szkolnych powieści *fantasy* (*Dlaczego powieści fantasy potrzebne są na liście lektur szkolnych?*) uznali przekazywane przez nie dodatnie wzorce zachowań (72%), rozwijanie wyobraźni (24%), ukazywanie nowych, niezwykłych światów (4%). Niemalże jednomyślnie odpowiedzieli na pytanie dotyczące szczególnego preferowania przez czytelników *fantasy* sag powieściowych. 94% respondentów podało jako powód chęć poznania dalszych losów bohaterów, a 6% zaznaczyło, że lubi czytać obszernie książki. Na pytanie: *Co zaciekawia cię najbardziej w tworzonych przez pisarzy fantasy światach?*, 82% ankietowanych odpowiedziało, że *ciekawia, zaskakująca akcja pełna nieoczekiwanych przygód*, 18% zaznaczyło odpowiedź odnoszącą się do ukrytej wymowy książki. Na pytanie *Czy powieści fantasy mogą uczyć i dawać wskazówki życiowe?* uczniowie odpowiedzieli jednomyślnie twierdząco (100%).

Przeprowadzone badanie ankietowe uczniów potwierdza znajomość tekstów *fantasy* (treści, bohaterów) oraz umiejętność rozpoznawania książek należących do tego gatunku. Uczniowie na ogół podawali, że akceptują pozytywne cechy charakteru postaci, ale nie była to niestety odpowiedź jednoznaczna, bo 24% podało jako cechę, która im imponuje, *przebiegłość i spryt*. Jeśli chodzi o identyfikowanie się z postacią literacką, największe uznanie zyskują bohaterowie empatyczni, dziwi jednak fakt, że ani jedna osoba nie wybrała postaci podobnej do siebie samego. Zgodne opowiedzenie się za potrzebą występowania tzw. dalszych ciągów powieści, czyli sag *fantasy*, świadczy o rozwoju czytelnicznych kompetencji

respondentów. Uczniowie potwierdzili również, że literatura tego gatunku w dużej mierze wpływa na budowanie wizji świata, kształtuje pozytywne postawy czytelników, tak więc jej obecność w kanonie lektur jest bardzo pożądana.

Anita Wolanin

Fantasy literature vs. the canon of required reading

S u m m a r y

Literary canon comprises particularly notable works, recognized as worthy of remembering, influential and highly representative for a given culture. Referred to as masterpieces, these are, timeless and always relevant writings deserving recognition for the values which they advocate and for their distinctive features. Masterpieces stand out for their broad meaningfulness and as a result can be interpreted anew in changing social and historical environments. Fitting within the canon, fantasy literature is based on intellectual playfulness involving literary conventions, tradition and science. The choice and arrangement of contents included in school textbooks initially suggests the writings selected for a reading list are subject to interplay between tradition and modernity. The primary course of changes undoubtedly leads towards postmodernism. Fairy-tale motives and themes, inherent in the of children's literature, are transformed, yet they refer to tradition, and this is a determinant of their value and their universal significance.

Анита Волянин

Литература фэнтези в контексте обязательного чтения

Р е з ю м е

Канонические тексты — это произведения, особенно ценностные и представительные для данной культуры, стоящие за поминания, образцовые. Их определяют как шедевры, универсальные книги, вневременные и всегда актуальные, заслуживающие внимания с точки зрения ценностей, которые они пропагандируют, выделяясь на фоне других. Для шедевра характерен большой объем значения, который в изменяющихся общественных и исторических обстоятельствах открывает возможности нового прочтения. В рамки канона вписывается литература фэнтези, составляющая вид интеллектуальной игры с литературными конвенциями, традицией, наукой. Подбор и композиция содержания школьных учебников предварительно внушает игру традиции с современностью, которой подвергаются тексты, находящиеся в каноне для чтения. Основным направлением изменений, безусловно, является постмодернизм. Сказочные мотивы и сюжеты, находящиеся в классике детской литературы, модифицируются, соотносясь, однако, с традицией, что предопределяет их ценность, а вместе с тем подчеркивает вневременной и универсальный характер шедевров.

Lidia Urbańczyk, Olaf Pajęczkowski

Między grozą a komizmem Potwór bohaterem opowieści dla dzieci

Popularność fantastyki grozy dla dorosłego odbiorcy sprawiła, że powstaje coraz to więcej książek dla dzieci nawiązujących do uniwersalnej formuły horroru, świadczą o tym m.in. serie książkowe różnych wydawnictw (np. Wydawnictwo Literatura i seria TO LUBIĘ z Nietoperzem oraz Agencja Edytorska Ezop i seria Lepiej w To Uwierz!). Odmiany fantastyki – baśń, *fantasy* i *science fiction*, od dawna zajmują bardzo ważne miejsce w literaturze dla dzieci, elementy grozy też nie są niczym nowym. Współcześnie jednak zauważa się spotęgowanie zjawiska i pojawienie się w obszarze dzieł fantastycznych wyraźnej grupy tekstów, które można określić mianem horroru (nazwy tej użyła Kalina Jerzykowska na określenie typu swej powieści pt. *Widma z ulicy Wydmowej*; to książka z cyklu *Upiorne przygody Koszmariusza i Horroraty*). Jedną z najbardziej znanych definicji fantastyki grozy sformułował Noël Carroll. Ten amerykański filozof sztuki masowej i filmoznawca zalicza do horroru teksty, w których pojawia się potwór budzący lęk i obrzydzenie. Swoją definicję budował przede wszystkim na analizie tekstów filmowych, ale można ją też odnieść do tekstów literackich, horror bowiem to formuła intermedialna. Potwór, reprezentant świata nadprzyrodzonego, to zmaterializowane niesamowite, które zjawia się nagle i sprawia, że już nic nie będzie takie, jak dawniej. Tu warto dodać, że potwór w tekstach grozy różni się od tego, który jest związany z fantastyką baśniową. W baśni (także mitach) potwór jest czymś normalnym, należy do świata przedstawionego, jego ukazanie się nie wzbudza tak intensywnych emocji (choć oczywiście wciąż może być groźny dla bohaterów). W utworach dla dzieci też zdarzają się potwory i też mogą wzbudzać strach oraz obrzydzenie. Jednak w większości tek-

stów dla dzieci potwór pełni inną funkcję, np. może stać się wiernym przyjacielem i tym samym zaspokoić dziecięce marzenia o fantastycznym towarzyszu; może też pomóc w oswojaniu dziecięcych lęków, jeśli okaże się, że nie jest taki groźny, lecz nawet śmieszny (stwór wywołuje zaciekawienie i radość). Celem niniejszej rozprawy jest przedstawienie potwora jako bohatera książki dla niedorostłych i zbadanie, jaką funkcję pełni on w danym tekście. Te rozważania pomogą również przyjrzeć się bliżej zagadnieniu grozy w literaturze dla młodych odbiorców i roli strachu w psychorozwoju człowieka.

Mit, baśń, *fantasy* i *science fiction* (tworzywo horroru)

Potwory po raz pierwszy pojawiły się oczywiście w mitach, legendach, później w baśniach. Istniejące w zachodnich językach słowo *monster* (ang.) lub *monstre* (franc.) pochodzi od łacińskiego *monstrum* (używanego także w języku polskim), określającego istotę zdeformowaną, biologiczną aberrację, której istnienie zaburza naturalny porządek rzeczy. I rzeczywiście, gdy przyjrzymy się galerii dziwacznych stworzeń, zasiedlających starożytne mitologie czy średniowieczne bestiariusze, od razu zauważymy, że obecne w nich monstra powstały jako wykrzywienie wizerunków żyjących naprawdę stworzeń lub jako nienaturalna hybryda zwierząt. Często są to dzikie bestie, tyle tylko, że większe i groźniejsze od swych prawdziwie istniejących pobratymców (np. wielki dzik, którego musiał pokonać Herakles). Potwór ze swej natury jest istotą złą; deformacja jego ciała odbija się w jego naturze i we wrogim człowiekowi zachowaniu.

Potwór ma oczywiście bogate znaczenie symboliczne. Jak zauważa Władysław Kopaliński: „Potwory, którymi starożytni Grecy zapełniali swe mity, były to istoty fantastyczne, zwykle groźne, niekiedy dobroczynne. Ich monstrualność, kontrastująca z harmonią ludzkiego ciała i ładem świata bogów olimpijskich, była symbolem barbarzyństwa, okrucieństwa i chaosu świata dawnych, pokonanych już bóstw (...). Potwór jest często wyobrażeniem stróża skarbu (zazwyczaj jest to smok) w sensie dosłownym (złota, bogactw) lub przenośnym (nieśmiertelności, wiedzy, władzy), a przeto wyobrażeniem trudności i przeszkód, jakie trzeba pokonać, aby się okazać bohaterem lub osiągnąć wyższe wtajemniczenie (...)”¹.

Często też bywa symbolem zaburzeń psychicznych: „Potwór — wyobrażenia lękowe, odnoszące się zarówno do świata zewnętrznego, jak

¹ Zob. W. KOPALIŃSKI: *Słownik symboli*. Warszawa 1999.

i powstające z nerwic i zaburzeń psychicznych, np. Gerber: *Obmierzła Melancholia*².

W średniowiecznych bestiariuszach natomiast potwory są często przedstawiane jako alegorie lub symbole grzechów i przewin³ — zgodnie z interpretacją św. Augustyna, który uważał, że monstrum to także demonstracja; niekoniecznie jest złe czy nawet dobre, lecz stanowi część naturalnego porządku rzeczy i wyraz wszechmocy Boga, który każde stworzenie może odmienić wedle swej woli. Potwory mogą być, według św. Augustyna, również znakami, przekazywać sobą jakąś naukę, przestrożę lub cnotę, coś oznaczać, wyjaśniać albo coś zapowiadać⁴.

W baśniach monstra najczęściej występują pod postacią smoków, olbrzymów czy ogromnych wilków. Jak zauważa Bruno Bettelheim, do głównych funkcji baśni należą przygotowanie dziecka do wejścia w dorosłość, nauka stawiania czoła problemom i lękom⁵, i pokazuje problem egzystencjalny prosto, ale i w sposób uczciwy, bez udawania, że na świecie nie ma niegodziwości. Oczywiście więc, że monstra są podporządkowane niejako tym funkcjom lub są alegoriami konkretnych problemów, a ponadto — podnoszą atrakcyjność utworu. Lepiej ubrać zło w „skórę” smoka lub olbrzyma, niż przedstawiać je jako abstrakcyjną siłę. Potwory są brzydkie, są ucieleśnieniem zła, zazwyczaj istnieją w przestrzeni świata przedstawionego jako coś może nienaturalnego, ale też niezakłócającego porządku rzeczy; jako istoty podporządkowane pierwotnym siłom zła, są częścią rzeczywistości. Często zyskują choćby chwilową przewagę nad siłami dobra, lecz zawsze można je pokonać za pomocą sprytu lub dzięki sile charakteru i dobroci. Oczywiście, potwory są również symbolami psychicznymi. I tak, olbrzym z *Dzeka i łodygi fasoli* symbolizuje edypalnego ojca, rywala — Dzek, zabijając olbrzyma, uwalnia się spod władzy rodzica i wkracza na drogę samodzielności⁶. *Piękność i bestia* natomiast pokazuje dobre (albo raczej nie do końca złe) monstrum — bestia co prawda wygląda przerażająco, ale w istocie jest ofiarą kłatwy, grzesznikiem, który pokutuje za swoje winy i może zostać „rozgrzeszony” jedynie przez osobę szlachetną (Bestia stanowi także symbol dojrzewania seksualnego — w tym przypadku przeniesienia uczuć z ojca na ukochaną oosbę, a także pokonywania strachu przed własną płciowością)⁷.

² Ibidem.

³ Zob. *Historia brzydoty*. Red. U. Eco. Przekład zbiorowy. Poznań 2007, s. 107–131.

⁴ Zob. ŚW. AUGUSTYN: *O państwie Bożym. Przeciw poganom ksiąg XII*. T. 2. Przeł. W. Kornatowski. Warszawa 1977, księga 21, *passim*.

⁵ Zob. B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. Danek. Warszawa 2010, s. 29–30.

⁶ Zob. ibidem, s. 299–300.

⁷ Zob. ibidem, s. 471–474.

W utworach *fantasy* niesamowity wygląd bestii, od razu odróżniający je od innych stworzeń, naznacza je jako abominacje oraz istoty zaburzające naturalną równowagę, pochodzące od złych bóstw. Istoty te zachowują swój mitologiczny status przeszkód, testów czy godnych przeciwników; zazwyczaj są personifikacją Zła, ich istnienie zagraża bytności stworzeń naturalnych (sług dobrych bóstw), niejako uprawnionych do życia. Niektóre potwory mogą być groteskowe, ale mieć szlachetne serca i pomagać głównym bohaterom. W słynnym cyklu Glive'a Staplesa Lewisa *Narnia*⁸ świat przedstawiony zamieszkują mówiące zwierzęta i stwory z mitologii greckiej, takie jak satyry, fauny czy centaury. Monstra dzielią się na dwa obozy – dobrych istot, stojących po stronie Lwa Aslana, i złych, popierających Czarownicę i Krętacza⁹. Bestie w Narnii mogą być nie tylko przeciwnikami, ale też sojusznikami i przyjaciółmi; pomimo groteskowej czy dziwacznej fizjonomii nie są ohydne czy straszne, często bywają wręcz urocze i piękne. Jako że Lewis nawiązuje w swej historii do myśli chrześcijańskiej, niektóre z nich są alegoriami grzechów i występków (małpa Krętacz, ze względu na skojarzenie z małpią przebiegłością i chytryością, stała się zdolnym kłamcą i manipulatorem), odwołują się do słabości głównych bohaterów, by w ten sposób przekabacić ich na swoją stronę (Czarownica kusi Edmunda), a także są fantastycznymi odpowiednikami postaci znanych z Biblii (Czarownica to śmierć lub grzech, Krętacz to Szatan *etc.*).

W przeciwieństwie do obrazu potwora w *fantasy* adresowanego do dorosłego lub starszego czytelnika – istoty z literatury kierowanej do młodszego odbiorcy z wiadomych względów są bardziej groteskowe lub dziwaczne niż przerażające i ohydne. Wzbudzają one być może respekt, delikatny niepokój, częściej jednak śmiech, ewentualnie ostrożność. Pełnią zazwyczaj funkcję przestrogi dla młodego czytelnika, a ich obecność podyktowana jest funkcją wychowawczą utworu. Często monstra z krain fantastycznych wchodzi w interakcję z dziećmi z „naszego” świata, co oczywiście ma przybliżyć czytelnikowi świat przedstawiony i zwiększyć imersję (z tego typu zabiegu korzysta *Narnia*, także *Harry Potter* Joanne Kathleen Rowling czy *Opowieść Włócznika* Roberta Anthony'ego Salvatore'a). Potwory są albo potężnymi przyjaciółmi i przewodnikami dzieci po krainach fantazji (np. Aslan), albo odbiciem zagrożeń świata codziennego, ich wykrzywieniem oraz pierwszym poważnym problemem, z którym musi się zmierzyć dorastający bohater (smok Robert z *Opowieści włócznika*). W pierwszym przypadku są one fantastycznym przedstawieniem rodziców i przyjaciół, mentorów dziecka, którzy pomagają mu pokonać pierwsze życiowe trudności, natomiast w drugim – przygotowaniem do

⁸ Zob. C.S. LEWIS: *Lew, czarownica i stara szafa*. Przeł. A. POLKOWSKI. Warszawa 1985.

⁹ Zob. C.S. LEWIS: *Ostatnia bitwa*. Przeł. A. POLKOWSKI. Warszawa 1989.

wkroczenia w dorosłość. Smok z książki Martina jest symbolem dzieciństwa, marzeń, wyjątkowości dziewczynki, któremu nie ufają dorośli. W momencie gdy główna bohaterka dojrzewa i dołącza do kręgu rówieśników, staje się taka sama, jak oni, smok znika — niczym niewidzialny przyjaciel małych dzieci — gdyż nie jest już potrzebny¹⁰.

W *science fiction* miejsce magicznych potworów zajmują mutanty — istoty powstałe nie w sposób naturalny, lecz w wyniku eksperymentów genetycznych; są one przestrogą i alegorią niebezpieczeństw, jakie niesie z sobą źle stosowana technologia. Najczęściej jednak na kartach książek w roli monstrów występują obce rasy i zwierzęta z planet innych niż Ziemia. Zazwyczaj są antagonistami, chcącymi zniszczyć Ziemiaków (choć zdarzają się również pomocni obcy, najczęściej stare i mądre rasy pacyfistów), a z wyglądu przypominają ludzi. W popularnej serii dla dzieci i młodzieży, *Animorphs*¹¹, piątka nastolatków zostaje wybrana przez rasę przychylnych ludziom obcych na obrońców planety i obdarzona mocą przemieniania się w zwierzęta. Przeciwnicy młodych bohaterów, złe rasy obcych, przypominają hybrydy różnych ziemskich stworzeń — ślimaków, jeleni, psów. Są one nie tylko przeciwnikami, lecz także dzięki nim mali bohaterowie przechodzą ryt przejścia — od dzieciństwa ku dorosłości. Stawiając czoła symbolizującym zewnętrzne zagrożenia wrogim obcym, dzieci uczą się podejmowania trudnych decyzji, odpowiedzialności (nie-malej, bo przecież za całą planetę), poświęcenia, prawdziwej przyjaźni. W tym przypadku potwory — czyli obcy — w żaden sposób nie zaburzają naturalnego porządku rzeczy. W warstwie fabularnej są po prostu mieszkańcami innej planety, w warstwie symbolicznej obcy są więc w istocie przeciwnościami losu, spadającymi na dojrzewającego człowieka — trzeba je pokonać, nie można ich unikać, życie bowiem pełne jest trudności.

Apologia i krytyka potwora — między fascynacją a odrazą (horror)

Jego czarne włosy zdobiły girlandy robaków, skalp roił się od malutkich czerwonych pajaków. Irytowały go przez setki lat, wykopując sobie nory w jego szpiku. Tęsknił za chwilą, kiedy będzie mógł je zgnieść¹².

¹⁰ Zob. G.R.R. MARTIN: *Lodowy smok*. Przeł. M. JAKUSZEWSKI. Poznań 2011.

¹¹ Zob. K.A. APPLGATE: *Inwazja*. Przeł. P. JANKOWSKI. Warszawa 2001.

¹² G. BARKER: *Król Trupiołowy*. W: *Wielka księga potworów*. Oprac. S. JONES. Przeł. I. ROMANOWSKA. Lublin 2010, s. 307.

Noël Carroll w pracy *Filozofia horroru albo paradoksy uczuć* wiele uwagi poświęcił strategiom i metodom kreowania potworów, przypominając podstawowy aksjomat: „Potwory z horrorów są groźne. To nie ulega wątpliwości. Muszą być niebezpieczne. W najgorszym razie zadają śmierć lub się ją zniszczenie. Jednak groźba może mieć również charakter psychologiczny, moralny lub społeczny”¹³. Horror — rozumiany jako pojemna, intertekstualna i intermedialna formuła — nazywany jest zwierciadłem współczesności, ucieleśnia bowiem obawy ludzi danych czasów, porusza istotne problemy, np. w XXI wieku popularne są opowieści związane z koszmarami świata wirtualnego, przestrzeni wciąż rozrastającej się i pochłaniającej człowieka. Potwory zaś jawią się jako alegorie ludzkich lęków i żądz, np. duchy, zjawy i zombie wyobrazają strach przed cierpieniem i śmiercią. Anita Has-Tokarz w kompendium wiedzy o horrorze wskazuje: „Horrorowe monstra są personifikacjami Zła, swoistymi zwierciadłami, które reprezentują ludzkie lęki i obawy, ale także admiracje. Horror używa monstrów do opisywania i desygnowania ludzkiego strachu, niepewności powszechnej egzystencji, grozy i nieobliczalności świata przyrody, w konfrontacji z którym ujawnia się niemoc człowieka. Używając figur Monstrów, horror czyni je bytami fikcyjnymi, składnikami rzeczywistości wyobrażonej, a przez to pozwala je »oswoić«. Monstrualność jest tu przeciwważą dla racjonalizacji rozumu. Wydobycie tej antynomii umożliwia prezentację kontrowersyjnej relacji między pierwiastkiem ludzkim a nieludzkim, uwy puklając potrzebę weryfikacji obowiązującego pojęcia normalności”¹⁴.

Potwór jest reprezentantem świata nadprzyrodzonego, fantastycznego; w takim rozumieniu potworem nie będzie psychopatyczny morderca, chyba że posiada zdolności paranormalne, np. opanuje magię, podda się wpływom sił demonicznych (zgodnie z myślą Garrolla). Monstrum zawsze się ujawnia, bezpośrednio ewokuje poczucie niesamowitości i staje się adwersarzem Zła; zagraża nie tylko w sposób fizyczny, ale też metafizyczny — jego istnienie, łamiące wszelkie prawa natury, może być zagrożeniem kruchej psychiki bohatera. To twór graniczny (to, co ludzkie, i to, co nieludzkie), który jako „wyrwa” w racjonalności pozostaje tworem wartościowanym negatywnie.

Dla odbiorcy odkrywanie jego natury jest zadaniem o charakterze poznawczym — siłą napędową horroru stanowi ciekawość związana z poznaniem czegoś, co nie ma odpowiednika w świecie rzeczywistym — odbiorca podejmuje grę w udawanie i godzi się na istnienie wynaturzonego bytu (gra satysfakcji związana z akceptacją założeń gatunku). Potwór funkcjonuje

¹³ N. GARROLL: *Filozofia horroru albo paradoksy uczuć*. Przeł. M. PRZYLIPIAK. Gdańsk 2004, s. 78.

¹⁴ A. HAS-TOKARZ: *Horror w literaturze współczesnej i filmie*. Lublin 2010, s. 357–358.

więc na dosłownym poziomie znaczenia — to istota zrodzona z niepokojącej i fascynującej wyobraźni, ale to także alegorie (poziom metaforyczny). Monstrum to nie tylko alegoria strachu przed zewnętrznymi zagrożeniami, lecz również oznaka niepokoju o wewnętrzną spójność człowieka. W jaki sposób oswoić potwora? Obcując z nim. Jak pisze Anna Martuszevska, „Niemał odwieczne istnienie tych alegorii doprowadziło jednak do »oswojenia« potworów. Ze swymi ogonami, szponami, skrzydłami itp. atrybutami wydają się one bowiem dzisiaj niekiedy jakoś dziwnie mało groźne, a czasem nawet wręcz śmieszne [...]. Oswoiliśmy się z nimi od dzieciństwa, słuchając baśni, oglądając dobranocki telewizyjny, racząc się adresowaną do najmłodszych czytelników lekturą, bywając w wesołych miasteczkach, spotykając niemal na każdym kroku ich ikoniczne wyobrażenia”¹⁵.

Potwór ma charakter paradoksalny. Z jednej strony przyciąga i fascynuje, z drugiej — budzi grozę i odrazę. Podobnie uczucie wzniosłości jest paradoksalne. „W uczuciu wzniosłym mamy do czynienia z syntezą i intensyfikacją sprzecznych uczuć, taką samą jak ta, którą generuje doświadczenie potworności [...]. Monstrualność generuje niezwykły splot sprzecznych emocji: lęk lub groza, odraza i zagubienie poznawcze są nierozzerwalnie splecione z ciekawością, zadziwieniem, fascynacją, litością”¹⁶. Groza i odraza, ciekawość i zachwyty — potwory wywołują niezwykły splot strachu, ale i podziwu. Rejestr uczuć, jakie budzą monstra, poszerza się w twórczości dla niedorosłych odbiorców.

Potwór z szafy — przykłady obecności monstrów w twórczości dla dzieci

Stwór przedstawiał niezły widok, był bowiem znacznie większy i potężniej zbudowany niż wszystko, co stworzył dotąd uczony. Co więcej, odznaczał się niemal doskonałym wyważeniem obrzydliwości i potworowatości. Poruszył olbrzymimi łapskami, ciągnąc przy tym za grube skórzane pasy, które go przytrzymywały, i jakby dla wprawy pomachał chuderlawym ramieniem, sterującym mu z klatki piersiowej¹⁷.

¹⁵ A. MARTUSZEWSKA: *Oswajanie potworów*. W: *Wszystek krąg ziemski. Antropologia, historia, literatura. Prace ofiarowane Profesorowi Czestawowi Hernasowi*. Red. P. KOWALSKI. Wrocław 1998, s. 313.

¹⁶ K. MOJSAK: *Wzniosłe potwory. Monstrualność w perspektywie estetyki wzniosłości*. „Kultura Popularna” 2012, nr 1, s. 149–153.

¹⁷ G. BASS: *Pacynek*. Przeł. B. GÓRECKA. Ilustr. P. WILLIAMSON. Warszawa 2014, s. 21.

Teksty grozy dla dzieci można podzielić na dwie podstawowe grupy: obrazy terroru oraz obrazy horroru. W pierwszej grupie należy umieścić utwory, w których niesamowite nie objawia się bezpośrednio; atmosfera grozy jest podszyta aurą tajemnicy, przerażenie budzi brak konkretnego obiektu sprawczego, niewiedza i nieznanne podsycają strachy wyobraźni, a bohater — ofiara agresji nadprzyrodzonego — często popada w obłęd. Teksty z tej grupy odwołują się do tradycji opowieści gotyckich (twórczość Edgara Allana Poe'go) i bardzo rzadko goszczą w literaturze dla młodych odbiorców kultury; przykładem mogą być *Opowieści grozy wuja Mortimera* Chrisa Priestleya. W drugiej grupie tekstów jest miejsce dla potwora, istoty o względnie uchwytnej naturze. Potwór pojawia się w następujących konfiguracjach: po pierwsze, stanowi zagrożenie dziecięcego bohatera, staje się przeciwnikiem; po drugie, okazuje się przyjacielem i pomocnikiem dziecka; po trzecie, zostaje ośmieszony i bardzo łatwo daje się przechrzyć dziecku; po czwarte, to dziecko okazuje się potworem. Oczywiście, zdarzają się różne warianty, np. pozycje, w których bohaterowie walczą z potworami, a pomagają im inne fantastyczne istoty. Wymienić można także książki, w których potwór okazuje się jedynie wytworem wyobraźni dziecięcego bohatera, wówczas nie mamy do czynienia z fantastyką („duchy w prześcieradle”).

Potwór przeciwnik. Za najważniejszą książkę grozy dla dzieci uważa się *Koralinę* Neila Gaimana¹⁸. Dziewczynka podejmuje grę z wiedźmą, która uwięziła dusze rodziców bohaterki i innych dzieci, skuszonych słodkimi obietnicami. Wiedźma, zwana drugą matką, tworzy groteskowe iluzje, zniekształca istniejące rzeczy, nie potrafi bowiem wykreować niczego prawdziwego — tak samo nie potrafi kochać prawdziwie. Jej miłość jest zaborcza i niszcząca, a budowane światy są niczym ogromna pajęczyna, pułapka mająca zwabić kolejne ofiary. Druga matka to pradawne, parające się magią stworzenie, które karmi się uczuciami i energią życiową ludzi, głównie dzieci.

Ludzkie dusze są bardzo cenne także dla Skeksyla, potwora z książki *Juniper Berry i tajemnicze drzewo*¹⁹. Skeksyl, opanowawszy magię, zyskał zdolność pochłaniania dusz ludzkich, które stają się źródłem jego witalności i długowieczności — złodziej w zamian za duszę oferuje spełnienie życzeń, mimo że dla ofiary wyzbywanie się duszy, cząstka po cząstce, jest zapowiedzią niechybnej śmierci. Druga matka i Skeksyl to długowieczne istoty (niewykluczone, że kiedyś byli ludźmi), których potworność zasadza się na paraniu się czarną magią; są trudnymi przeciwnikami, ponieważ dążąc do celu, realizacji własnych pragnień, nie cofną się przed niczym.

¹⁸ Zob. N. GAIMAN: *Koralina*. Przeł. P. BRAITER. Warszawa 2009.

¹⁹ Zob. M.P. KOZŁOWSKY: *Juniper Berry i tajemnicze drzewo*. Przeł. A. PAPIERNIK. Ilustr. E. MADRID. Kraków 2011.

Wśród potworów przeciwników można też znaleźć mniej wyrafinowane, nieprzypominające ludzi stwory — zwierzęta w roli potworów pojawiają się w *Wilkach w ścianie* Neila Gaimana²⁰, książeczce obrazkowej zaadresowanej do młodszych dzieci. Rodzina nie baczy na ostrzeżenia małej Lucy, która przeczuwa, że wilki wyjdą ze ścian. Zła wróżba się spełnia i zwierzęta opuszczają ściany, by zająć miejsce domowników, przejmując nawet niektóre ich zwyczaje (przejawiając ludzkie zachowania, wilki stają się groźniejsze i niesamowite).

Z kolei w *Makabrycznych Memuarach Mocarnej McMężnej* Ahmet Zappa²¹ prezentuje całą galerię różnej proveniencji monstrów. Czytelnik natrafi tu na bojaźliwe flegmaki, złośliwe kutwojderacze, żałośnie wyglądające srokodyliony czy nienasycone pożery; większość z nich to bezmyślne stwory przypominające hybrydy zwierząt, dinozaurów i innych znanych z popkultury monstrów. Oprócz narracji, opowieści o przygodach rodzeństwa Minerwy i Maksa, w książce znajdują się elementy bestiariusza, tzw. *Makabropedii*, pozycji niezbędnej dla profesjonalnych pogromców potworów — jednym z Makabrobójców jest ojciec dzieci.

Jednym z najstraszliwszych potworów literatury dla dzieci i młodzieży jest bodaj Christopher Ścierwnik, książkę nocnych godzin z cyklu *Abarat* Glive'a Barkera²². Cierpienie związane ze stratą ukochanej sprawiło, że Christopher popadł w szaleństwo. Za sprawą magii wyizolował własne koszmary, umieścił je w kołnierzu okalającym twarz i bez ustanku (nawet na jawie) karmi się nimi, wciąż przeżywając utraconą miłość. Wykorzystuje także owe zmaterializowane koszmary, by siać postrach wśród swoich przeciwników. Z jednej strony strach i pogarda, z drugiej zaś — fascynacja i współczucie. Takie uczucia są związane z postacią mrocznego władcy, którego na swej drodze spotyka Gandy. Dziewczynka, targana zewem przygody, opuszcza swoje sennie miasteczko i udaje się na podróż po cudownym archipelagu Abaratu, podzielonym na godziny dnia i nocy; jej wędrówka jest metaforą dojrzewania.

Potwór przyjaciel. Potworem przyjacielem jest wampir Rydygier, bohater cyklu Angeli Sommer-Bodenburg o przygodach *Wampirka*²³ (na cykl składa się już kilkanaście tomów). Opowieść o przyjaźni przedstawiciela krwiopijców i małego Antosia wzbudza wiele kontrowersji. Głosy apologetyczne każą widzieć w postaci wampirka fantastycznego przyjaciela, a obcowanie z nim uczy spotkania z innością; natomiast głosy krytyczne

²⁰ Zob. N. GAIMAN: *Wilki w ścianach*. Przeł. P. BRAITER. Ilustr. D. McKEAN. Warszawa 2004.

²¹ Zob. A. ZAPPA: *Makabryczne Memuary Mocarnej McMężnej*. Lublin 2007.

²² Zob. C. BARKER: *Abarat*. Przeł. D. GÓRSKA. Warszawa 2003.

²³ Zob. A. SOMMER-BODENBURG: *Wampirek*. Przeł. M. PRZYBYŁOWSKA. Ilustr. A. GLIENKE. Warszawa 2004.

uzmysławiają, że książka Sommer-Bodenburg opiera się na nieudolnym przemieszczeniu gatunkowym, tj. na nałożeniu na schemat opowieści obyczajowej elementów horroru, wskutek czego wampir jako symbol ludzkich żądz został wytracony ze swej funkcji (przedstawiciel ciemności nie powinien przyjaźnić się z dzieckiem).

Bezsprzecznie prawdziwym przyjacielem okazuje się przesympatyczny *Pacynek* Guya Bassa. Pacynek, przypominający szmacianą lalkę, to twór szalonego naukowca. Kreator popadł w twórczy amok i zapomniał o swym pierwszym niby-życiu. Pacynek jednak pamięta o swoim ojcu i przyjacielu, pragnie zwrócić jego uwagę; zajmuje się poskramianiem innych monstrów powołanych do życia przez naukowca, ujarzamia m.in. okrutnego stwora, zwanego po prostu Stworem.

Potworem przyjacielem jest także *Kościany Przyjemniaczek*, tytułowy bohater książki Dereka Landy'ego²⁴. W zamierzchłych czasach był on potężnym magiem, który stracił życie w walce z okrutnym przeciwnikiem, innym magiem. Tajemnicza siła — prawdopodobnie potęga zemsty — sprawiła, że wrócił do świata żywych jako gadający kościotrup. Współcześnie stał się detektywem rozwiązującym różnego rodzaju sprawy na pograniczu światów zwykłych zjadaczy chleba i krainy magii. *Kościany Przyjemniaczek* staje się przewodnikiem i mentorem nastoletniej Stephanie, oferuje jej swoją przyjaźń i ochronę, wcześniej bowiem przyjaźnił się z jej wujkiem, autorem poczytnych horrorów. Dla Stephanie posiadanie takiego przyjaciela jest szansą na poznanie innych wymiarów egzystencji oraz odmiennych stanów świadomości — dziewczynka zyskuje dostęp do magii.

Potwór ośmieszony. Kolejna kategoria horrorów dla dzieci to „potwór ośmieszony” — teksty tego typu często piszą polscy autorzy. W książce Marcina Pałasza pt. *Straszyć nie jest łatwo*²⁵ czytelnik spotka duchy, które mają problem ze straszeniem. Nowi lokatorzy nawiedzonego domostwa są zbyt zajęci przyziemnymi sprawami i nie zauważają nadprzyrodzonych zjawisk, jakie dzieją się w ich otoczeniu. Natomiast w książce Joanny Olech pt. *Gdzie diabeł mówi... do usług!*²⁶ młody odbiorca poznaje Mikołaja Twardowskiego, potomka sławnego maga. Chłopiec wielokrotnie przechytrza diabły z piekła rodem — Rokitę i Dusiołka, które nie radzą sobie w rzeczywistości XXI wieku, gdyż na każdym kroku przerażają je wytwory cywilizacji.

Dziecko potworem. Ostatnia grupa tekstów grozy skupia utwory, w których to sam dziecięcy bohater okazuje się potworem, np. w serii

²⁴ Zob. D. LANDY: *Kościany Przyjemniaczek*. Przeł. P. GHOLEWA. Warszawa 2007.

²⁵ Zob. M. PAŁASZ: *Straszyć nie jest łatwo*. Ilustr. J. MARGOLLA. Warszawa 2014.

²⁶ Zob. J. OLECH: *Gdzie diabeł mówi... do usług!*. Ilustr. M. BRUCHNAJSKI. Łódź 2009.

Wilken Di Toft²⁷. Chłopiec o imieniu Nat zaprzyjaźnia się z członkiem mitycznego rodu wilkenów — Woodym. Autorka powołała do istnienia rasę likantropów, które są stworzeniami nieskalanymi złem. Wilkeny od zarania dziejów pomagały ludziom w walce z ucieleśnionym złem, istoty te tylko pozornie przypominają wilkołaki, jako że ich zdolność do przemiany nie jest wynikiem kłutwy — potrafią zmieniać postać w dowolnym momencie, nie ląkną krwi, panują nad swoimi zwierzęcymi instynktami. Szaleni naukowcy chcą wykorzystać ich kod genetyczny, by połączyć go z kodem złych wilkołaków. Spośród nich największym arcyłotrem jest Lukas Scale, który gryzie Nata, i by uratować chłopca, zostaje mu przetoczona krew wilkena. Woody i Nat stają się braćmi krwi, co wzmacnia ich więź (13-latek zaczyna się przeobrażać).

Potworem od samego początku, tzn. od urodzenia, jest Mira, bohaterka serii Mira i Potwory Stefana Ljungqvista²⁸. Dziewczynka odkrywa, że nie jest taka, jak inne dzieci, bo jest po prostu... potworem, który może straszyć w szafie i pod łóżkiem (zdolność przemieszczenia się). Mira musi się zmierzyć z okrutnymi ludźmi z Ministerstwa do Spraw Potworów, by uwolnić brata i odszukać innych członków swej rodziny. W tekstach z tej grupy wyraża się dziecięca fascynacja pragnieniem bycia kimś innym, kimś wyjątkowym; ujawnia się także potrzeba/konieczność pracy nad sobą, by zrozumieć i zaakceptować własną naturę. Hasło: „Bądź wyjątkowa, bądź sobą, bądź potworem”, patronuje popularnej serii Monster High²⁹ — czteroksiąg Lisi Harrison opisuje szkolne losy znanych z popkultury monstrów. Książka jest już produktem wtórnym wobec lalek — seria wpisuje się w założenia produktu totalnego.

Niby-potwory (potwór nieprawdziwy). Czasem okazuje się, że potwór, którego boi się dziecko, jest jedynie wytworem wyobraźni miniaturowego dorosłego, który inaczej postrzeża rzeczywistość. W książeczce *Potwór* Grzegorza Kasdepkego³⁰ czytelnik spotyka Zosię, która pierwszy raz pojechała z rodziną na wycieczkę w góry. Szczyty skojarzyły się dziewczynce z zębami bestii, która połknęła samochód, a napotkany niedźwiedź to zła bakteria grasująca w trzewiach monstrum. Blue Barker, bohater *Dzikusa* Davida Almonda³¹, tworzy opowiadanie o dzikim chłopcu, który zamieszkał w jego miasteczku. Dzikus wydostaje się ze świata fikcji i zaczyna funkcjonować w rzeczywistości chłopca, jest projekcją mrocznej strony

²⁷ Zob. D. TOFT: *Wilken. Bracia Krwi*. Przeł. J. WŁODARCZYK. Wrocław 2010.

²⁸ Zob. S. LJUNGVIST: *Mira i potwory. Więzy krwi*. Przeł. M. MIKRUŁ. Ilustr. J. EGERKRANS. Warszawa 2009.

²⁹ Pierwsza część cyklu, zob. L. HARRISON: *Monster High. Uptorna szkoła*. Przeł. E. PATER. Wrocław 2011.

³⁰ Zob. G. KASDEPKE: *Potwór*. Ilustr. P. SOCHA. Warszawa 2012.

³¹ Zob. D. ALMOND: *Dzikus*. Przeł. J. ŁOZIŃSKI. Ilustr. D. MCKEAN. Poznań 2009.

osobowości. Dla Bluego stworzenie i oswojenie dzikusa, a tym samym jego poskromienie, stało się najlepszą terapią po śmierci ojca.

Uwagi o strachoterapii. Już sama obserwacja potworów, bohaterów opowieści grozy dla niedorosłych odbiorców, pozwala na stwierdzenie, że teksty te są bardzo zróżnicowane. Wyodrębnienie potwora jest tylko jedną z możliwości podziału horroru dla dzieci, bo można by użyć np. podziału związanego z obszarami aktywności dziecka — z domem, ze szkołą, środowiskiem rówieśniczym, ze światem wirtualnym. Typologia uwzględniająca potwora jest ważna, dlatego że pierwszym elementem dzieła, jaki zapamiętuje dziecko, jest nie fabuła, lecz bohater, stąd troska o kreowanie wyraźnych sylwetek postaci pozytywnych i negatywnych (współcześnie nasila się tendencja do przedstawiania postaci niejednoznacznych, np. dziecięcy bohaterowie nie zawsze są „grzeczni”, a okrutnicy ukazują niekiedy swoje lepsze oblicze).

Odpowiednio dobrane opowieści, nawet teksty epatujące obrazami grozy, mogą pełnić funkcję terapeutyczną i pomóc dzieciom (niedorosłym czytelnikom) w starciu się ze strachami. „Opowieści mówią poprzez obrazy, które łączą paradoks tego, co możliwe i niemożliwe, tego, co prawdopodobne i pożądane”³². Literatura dla dzieci i młodzieży rozbudza wyobraźnię, pomaga lepiej zrozumieć rzeczywistość, motywy postępowania innych ludzi oraz zastanowić się nad własnym miejscem w świecie. Pomaga radzić sobie ze skrajnymi emocjami, m.in. niwelować lub uśmierzają uczucie strachu, przybierającego nawet formę fobii. Potwór, bohater opowieści dla dzieci, po pierwsze, zaspokaja dziecięce marzenia o chęci posiadania fantastycznego towarzysza; po drugie, potwór ucieleśnia lęki, a pokonywany — pozwala owe lęki oswoić.

³² A. GERSIE, N. KING: *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*. Przeł. K. RUSTECKA. Warszawa 1999, s. 22.

Lidia Urbańczyk, Olaf Pajęczkowski

Between horror and humor
Monster as a hero of story for children

S u m m a r y

The authors of article entitled *Between horror and humor. Monster as a hero of story for children*, indicate that a fairy tale, fantasy and science fiction has long occupied a very important place in literature for children, horror elements also are nothing new (nowadays it can be noted intensification of this phenomenon). Noël Carroll that in horror story appears monster — representative of the supernatural world — that arouses fear and disgust. In the works for children also appear the monsters. However, in most of the

story for young audience monster has a different function, for example, he can become a faithful friend, and thus satisfy the children's dreams of a fantastic companion; can also help in taming children's fears, if it turns out that it isn't so dangerous, but even funny (creature evokes curiosity and joy).

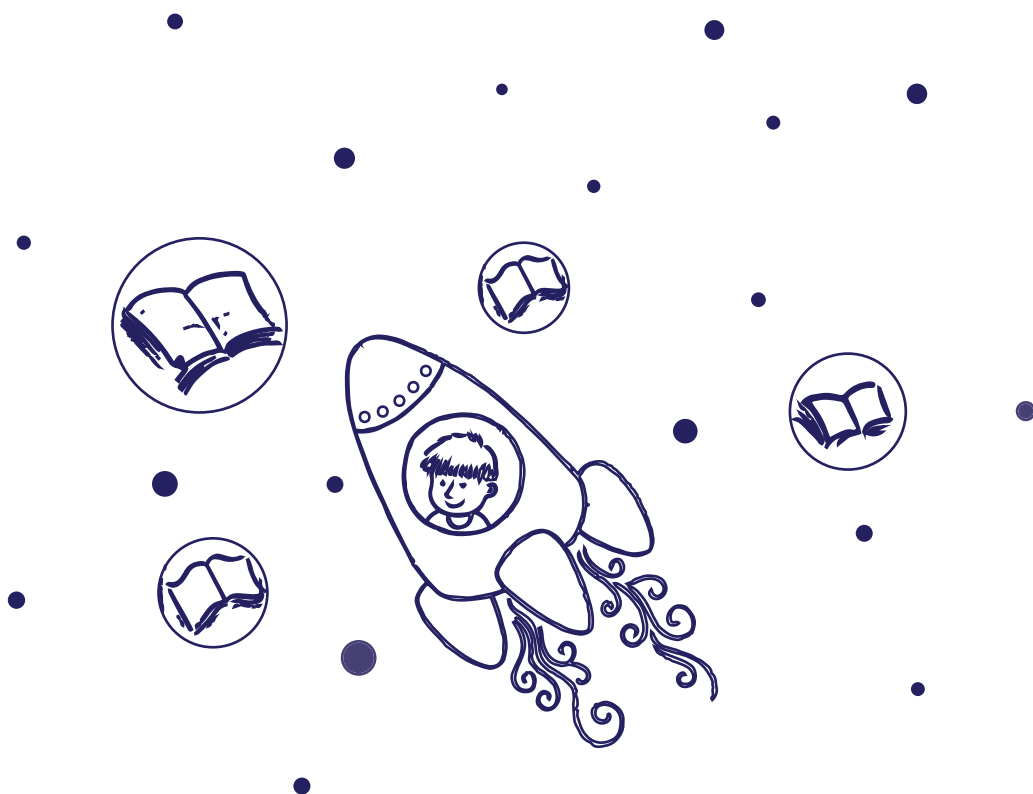
Лидия Урбаньчик, Олаф Паёнчковски

Между ужасом и комизмом
Чудовище как герой произведений для детей

Резюме

Авторы статьи, озаглавленной *Между ужасом и комизмом. Чудовище как герой произведений для детей*, указывают, что сказка, фэнтези и научная фантастика уже давно занимают очень важное место в литературе для детей, а элементы ужасов также не представляют собой ничего нового (в настоящее время, однако, можно увидеть интенсификацию данного явления). Нозль Кэррол в круг ужасов включает тексты, в которых появляется чудовище — представитель сверхъестественного мира — возбуждающий страх и отвращение. В произведениях для детей также встречаются такие чудовища. Однако в большинстве текстов для детей чудовище выполняет другую функцию, например, оно может стать верным другом и тем самым осуществить детские мечтания о фантастическом товарище; может также помочь освоить детские страхи, если окажется, что оно не такое страшное, а даже смешное (создание вызывает интерес и радость).

Półka z książkami



Zofia Budrewicz

Zofii Żurakowskiej
włóczęga „po świecie jasnym”
(*Pójdziemy w świat*)

Twórczość Żurakowskiej w świetle krytyki literackiej

Dojrzały talent autorki *Pójdziemy w świat* pierwsza dostrzegła Maria Dąbrowska. W roku śmierci Zofii Żurakowskiej (1931) pisała o niej, że jest na wskroś nowoczesna i twórcza, „tak niepodejrzanie, tak surowo społeczna, (iż) nikt, kto się zetknął z nią lub jej książką, nie mógł się oprzeć przeświadczeniu, że ta młoda, wątła kobieta, co jeszcze nie napisała właściwego swego dzieła, dokona chlubnej pracy w dziedzinie polskiej powieści”¹. Pięć lat później Dąbrowska wyznawała: „[...] była mi w rodzinie pisarskiej najbliższa, najbardziej zrozumiała duchem, sercem, losem, urokiem i osobistym i artystycznym”². Chociaż nie mogła jeszcze rozwinąć swego wielkiego talentu, „zdażyła dać świadectwo prawdzie, że piękno, prostota i komunikatywność utworu artystycznego rodzą się z wysiłku nad zdobyciem postawy duchowej wobec świata”³. Autorka *Dzieci Ojczyzny* szczególnie wysoko ceniła w twórczości Żurakowskiej zarówno kreacje postaci literackich („bez posługiwania się opisem, ale za pomocą gestów, reakcji na fakty, uczynków oraz za pomocą nienadużywanego mimo to

¹ M. DĄBROWSKA: *Zofia Żurakowska*. „Wiadomości Literackie” 1931, nr 26, s. 3. Autorka podkreślała również, że Żurakowska nie szukała „modnych zagadnień”, potrafiła jednak „kilka starych nieprzemijających praw, którymi żyje świat, stawiać ludziom na nowo przed oczy w kształcie stosownym do swego pokolenia”. Ibidem.

² M. DĄBROWSKA: *Zofia Żurakowska*. „Wiadomości Literackie” 1936, nr 31, s. 4.

³ Ibidem.

dialogu”), „na wskroś życiowy, sytuacyjny” humor, jak i kompozycję, czyli „władzę skupiania się na przedmiocie, wyznaczania mu granic i zajęcia wobec niego stałej postawy duchowej, które to cechy nadają mu charakter dobrze zbudowanych utworów o najbardziej dowolnym formalnym ujęciu. Żurakowska posiadała potrzebną do tego dyscyplinę duchową, a tajemnica prawdziwego talentu sprawia, że jej utwory aczkolwiek opanowane myślowo, nie tchną chłodem, przeciwnie, mają świeżość spontanicznego wybuchu”⁴.

Wypowiedzi Dąbrowskiej na długie lata ukształtowały stały repertuar właściwości i ocen twórczości autorki *Romana i dziewiętnastu*⁵. Odwoływano się do nich w każdej publikacji, także w powojennych wspomnieniach spotkań osobistych z Żurakowską Zofii Starowieyskiej-Morstinowej⁶ oraz Hanny Mortkowicz-Olczakowej, piszącej również dla dzieci i młodzieży⁷. (Wydawnictwo jej ojca Jakuba jako pierwsze opublikowało 8 utworów Żurakowskiej w serii *Dobre Książki dla Młodzieży*). Także innych pisarzy i krytyków literackich, Antoniego Słonimskiego, Jarosława Iwaszkiewicza, Jerzego Ficowskiego⁸, zdumiewały pogodna tonacja uczuciowa oraz ciepły humor utworów w kontekście dramatyzmu losu pisarki, czyli fenomen — jak nazwie Józef Z. Białek — jej „przymierza z życiem”⁹. Źródłem tego optymizmu był serdeczny i bezpośredni związek autorki z młodym czytelnikiem. „To on pomagał pisarce — zmagającej się przez wiele lat z cierpieniem — przezwyciężyć smutek i lęk przed śmiercią, hamować

⁴ M. DĄBROWSKA: *Zofia Żurakowska*. „Wiadomości Literackie” 1931, nr 26, s. 3.

⁵ Krytycy literaccy wskazywali paralele autobiograficzne oraz ideowo-artystyczne twórczości obu pisarek dla młodego czytelnika. Lesław Eustachiewicz dostrzeża je w wspólnym modelu moralistyczno-artystycznym (L. EUSTACHIEWICZ: *Mały światek literacki*. W: IDEM: *Między współczesnością a historią*. Warszawa 1973, s. 276); szerszą perspektywę porównawczą (biograficzną, autobiograficzną, ideową i artystyczną) przyjmuje Zofia ADAMCZYKOWA: *Maria Dąbrowska — Zofia Żurakowska. Próba paraleli*. W: *Szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*. Red. Z. ADAMCZYKOWA, współpraca K. HESKA-KWAŚNIEWICZ. Katowice 1981, s. 29—41.

⁶ Zofia Starowieyska-Morstinowa pisała: „[...] dobrze jest czasem zaufać innym: życie przyznało rację Marii Dąbrowskiej: owo dzieło [...] przetrwało zwycięsko próbę czasu i dalej i dziś jest równie żywe i pełne ciepła, jak było wtedy. Gdy się zacznie czytać jedno z tych tak prostych opowiadań, nie można się oderwać. Musi się człowiek dowiedzieć, jak się to skończyło, kto zwyciężył, jakie były losy tych wszystkich, nagle jakże nam bliskich ludzi”. Z. STAROWIEYSKA-MORSTINOWA: *Zofia Żurakowska*. W: EADEM: *Ci, których spotykałam*. Kraków 1962, s. 146.

⁷ H. MORTKOWICZ-OLCZAKOWA: *Wspomnienia o Zofii Żurakowskiej*. W: EADEM: *Bunt wspomnień*. Warszawa 1959, s. 273—280.

⁸ A. SŁONIMSKI: *Kroniki tygodniowe 1927—1939*. Warszawa 1956, s. 170; J. IWASZKIEWICZ: *Zofia Żurakowska*. „Życie Warszawy” 1961, nr 132; J. FIGOWSKI: *Zofia Żurakowska, czyli heroizm uśmiechu*. „Twórczość” 1970, nr 9, s. 53—56.

⁹ J.Z. BIAŁEK: *Przymierze z życiem. Proza Zofii Żurakowskiej*. W: IDEM: *Przymierze z dzieckiem. Studia i szkice o literaturze dla dzieci*. Kraków 1994, s. 139.

zwierzenia o tragicznej wymowie i kreślić obrazy tchnące radością i weselą”¹⁰. Żurakowska nie unikała spraw trudnych, ale umiała je podporządkować, co także często podkreślano, koncepcji życia optymistycznego i najpełniejszej harmonii człowieka ze światem. „Choć osobista sytuacja predestynowała autorkę *Fetysza* na pisarkę buntu i niepokoju, **nie ma w jej utworach miejsca na zwątpienie, rozpacz czy tragiczne osamotnienie**. Nie chciała pisać ani o obcości względem ludzi i świata, ani tym bardziej o słabości i bezbronności człowieka wobec krzywdzącego losu”¹¹.

Potoczystość stylu, umiejętność obrazowania z wykorzystaniem najprostszych środków artystycznych, celne charakteryzowanie postaci oraz ich „cały ludzki las” wyróżniały zwłaszcza „bezpretensjonalne opowiadania”¹², wśród nich — małą powieść, jak *Pójdziemy w świat* nazwała Zofia Starowieyska-Morstinowa¹³.

Pójdziemy w świat w opiniach krytyki literackiej

W ocenie krytyki literackiej utwór ten nie zajął tak wysokiej pozycji jak *Skarby* („Noce i dni literatury dziecięcej”¹⁴), *Roman i dziewiętnastu* oraz *Pożegnanie domu*, „klejnoty literatury w pełnym znaczeniu tego słowa”¹⁵. Spośród małych form narracyjnych *Pójdziemy w świat* wyróżniano za „majstersztyk” mądrości i „pochwały instynktu wakacyjnej włóczęgi”¹⁶, w wyobraźni „cudownie spletającej życie z marzeniem, rzeczywistość z półbajką. A co za żywość postaci!” — emocjonował się Adam Uziembło, uzasadniając te cechy tyleż górnolotnie, co mgliście uwagami „o głębokiej wierze pisarki w sens życia”, o rozwiązywaniu „przez sam fakt bytowania” każdego jej człowieka jakichś „ciekawych problematów”¹⁷. Krytyk nie był dobrym, jak się zdaje, znawcą specyfiki czytelniczych potrzeb dziecka, a opinie formułował z pozycji oczekiwań odbiorcy dorosłego

¹⁰ Ibidem, s. 147.

¹¹ J.Z. BIAŁEK: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939. Zarys monograficzny. Materiały*. Warszawa 1987, s. 298. Podkr. — Z.B.

¹² A. UZIEMBŁO: *Zofia Żurakowska*. „Wiadomości Literackie” 1930, nr 32, s. 1.

¹³ Zob. Z. STAROWIEYSKA-MORSTINOWA: *Zofia Żurakowska...*, s. 145.

¹⁴ L. EUSTACHIEWICZ: *Mały świątek literacki...*, s. 273.

¹⁵ Powieść *Roman i dziewiętnastu* wyróżnił „wśród powodzi tandety” dla młodego adresata Antoni Słonimski. Pisał, że „stanowi wręcz rewelację, tak mądre i współczesnie jest pomyślana; świetna pod względem narracyjnym”. A. SŁONIMSKI: *Kroniki tygodniowe 1927–1939...*, s. 170.

¹⁶ L. EUSTACHIEWICZ: *Mały świątek literacki...*, s. 276.

¹⁷ A. UZIEMBŁO: *Zofia Żurakowska...*, s. 1.

(co widać także w sygnalizowanych paralelach opowiadania z pisarstwem Witkacego, Juliusza Kadena-Bandrowskiego, a nawet Józefa Piłsudskiego). Tym niemniej trafne są jego konstatacje o nieograniczaniu przez Żurakowską „zdolności spostrzegawczych małych bohaterów” czy odwadze odzwierciedlenia „w ich duszach najbardziej skomplikowanych zjawisk”¹⁸. Recenzent nie konkretyzował tych cech, ale można łatwo je ustalić przez porównanie opowiadania z utworami Kadena dla młodego czytelnika: bardzo popularnym wówczas zbiorkiem opowiadań *Nad brzegiem wielkiej rzeki* czy z innymi tekstami (zwłaszcza niepublikowanym poza obiegiem szkolnym obrazkiem *Lajkonik, czyli o obcym człowieku*)¹⁹. Chodzi o projekcje dziecięcego poznawania świata w żywiole wielkiej zabawy jako zachłannego smakowania tych doznań wszystkimi zmysłami. I choć Kaden nie miał sobie równych w pokazywaniu dzieciństwa arkadyjsko-ludycznego jako „pierwotnej” niemal, instynktownej potrzeby zaspokajania przez chłopców ciekawości poznawczej w polisensorycznym doświadczaniu świata, niszczył urodę tych opowiadań jawnością tendencji pouczających („okropnymi morałami” — w słusznej ocenie krytyki literackiej).

W tekstach Żurakowskiej żywioł nauki przez zabawę był bardziej stonowany nie tylko dlatego, żeby odpowiadał temperamentowi bohaterki — dziewczynki. Pisarka w odróżnieniu od Kadena nie narzucała dziecku wprost żadnych prawd życiowych. Intencje pouczające wysnuwały się naturalnie z bagażu doświadczeń podróży Henrysi i to była główna gwarancja ich ważności. Aby wzmocnić wyrazistość przesłania ideowego lektury, Żurakowska wykorzystywała miejsca nacechowane semantycznie w przestrzeni tekstowej, tj. początek i koniec. Opowieść zamyka rzeczowym streszczeniem przez dziewczynkę tego, czego się w drodze nauczyła; otwiera zaś scenką nieprofesjonalnego przygotowania do 6-tygodniowej wędrowki bez celu. Spontaniczna, niezaplanowana i niezorganizowana podróż ojca z córką miała, jak się okaże, głęboki sens formacyjny.

„Mała powieść” czytana dziś

Współczesnego czytelnika musi zastanawiać fakt, że spośród wszystkich utworów Żurakowskiej, w tym cenionych najwyżej, właśnie o-

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ J. KADEN-BANDROWSKI: *Nad brzegiem wielkiej rzeki*. Lwów—Warszawa—Kraków (1927); wyd. 2. — 1935; wyd. 3. — 1936; wyd. 4. — 1939; IDEM: *Lajkonik, czyli o obcym człowieku*. W: J. BALICKI, S. MAYKOWSKI: *Miej serce. Trzeci rok nauki w szkole ogólnokształcącej*. Lwów 1930.

wieść o letniej włóczędze doczekała się najwięcej, bo aż czterech, wydań w ostatnich 10 latach międzywojennych²⁰. Już w roku powstania (1928) z wielkim uznaniem Dąbrowska pisała, że „pełną dowcipu, humoru i sentymentu” opowieść **przenika najpiękniejszy idealizm**, a w czasach „tak wielkiego zmaterializowania młodzieży **dobrze będzie i zdrowo** dać ją do ręki naszym dziewczynkom i chłopcom”²¹. Pisarka nie mówi „o żadnych wyłącznych ideałach. Tchnie duchem swobody, niezależności od warunków i drobiazgowości życia, bezinteresowności, tolerancji, życzliwości dla wszystkich i wszystkiego, szczodrej i wesołej miłości, najlaskawszego Civitas” (s. 18).

Dąbrowska mocno podkreślała, że wartość opowiadania dla dziecka tkwiła w „wysokiego gatunku nauce moralnej”, tzn. w nieschematycznym, nieszablonowym dydaktyzmie, wypływającym z utworu nie wprost; powiedzielibyśmy dziś — w jego dydaktyzmie artystycznym (dialogowym), który z powodzeniem stosowała Dąbrowska w swojej twórczości dla młodego czytelnika i dzięki któremu jej utwory długo cieszyły się uznaniem swych adresatów²². Teksty Żurakowskiej natomiast uległy i niezasażeniu, i przedwcześnie zapomnieniu.

Nikt z krytyków literackich, piszących o „naukach moralnych” czy o „czarodziejstwie nienatrętnego, mądrego uśmiechu”²³ Żurakowskiej, nie konkretyzował tych edukacyjnych właściwości *Pójdziemy w świat*. W interpretacjach z ostatnich 30 lat wskazywano ważną etyczne rolę przyrody w jej utworach, wzmacniającą motywację działań bohaterów. We wnikliwej obserwacji paralel cech twórczości Żurakowskiej i Dąbrowskiej autorstwa Zofii Adamczykowej²⁴ oraz w książce o międzywojennej prozie społeczno-obyczajowej Marty Jaworskiej-Ziółkowskiej idee wychowawcze świata przyrody łączono z dostarczaniem bohaterom przeżyć i środków do życia oraz etycznego „współżycia z nią czyniącego ich lepszymi”²⁵. Najtrafniej potencjał edukacyjny opowiadania odczytał Józef Z. Białek. Nazywał je „opowieścią krajoznawczą”, „swego rodzaju »pieśnią o ziemi naszej«,

²⁰ Z. ŻURAKOWSKA: *Pójdziemy w świat*. Cz. 1—2. Kraków 1928; wyd. 2. z podtytułem: *Opowiadanie dla młodzieży*, 1935; wyd. 3. — 1936; wyd. 4. — 1939.

²¹ m.s.d. [MARIA STANISŁAWA DĄBROWSKA]: *Zofia Żurakowska. Pójdziemy w świat. Powieść*. „Kobieta Współczesna” 1928, nr 1, s. 17. Podkr. — Z.B. Dalsze cytaty pochodzą z tego wydania.

²² W badaniach czytelniczych z lat 1928—1931 *Skarby i Pójdziemy w świat* cieszyły się szczególną popularnością wśród dziewcząt. Zob. J.Z. BIAŁEK: *Literatura dla dzieci i młodzieży...*, s. 35.

²³ J. FIGOWSKI: *Zofia Żurakowska, czyli heroizm uśmiechu...*, s. 53.

²⁴ Z. ADAMCZYKOWA: *Maria Dąbrowska — Zofia Żurakowska...*, s. 29—41.

²⁵ M. JAWORSKA-ZIÓŁKOWSKA: *Proza społeczno-obyczajowa dla młodzieży okresu dwudziestolecia międzywojennego*. Bydgoszcz 1984, s. 172.

sławiącą urodę kraju, który odzyskał niepodległość”²⁶. Dostrzegł w niej całą „filozofię życia” i zarazem artystyczne *credo* Żurakowskiej: „[...] pochwałę wszystkiego, co piękne, szlachetne, godne szacunku, i niechęć do wszelkiego zła, nieprawości”²⁷. Potencjał edukacyjny koncepcji „świata jasnego” zawierał się, zdaniem badacza, w projekcji relacji międzyludzkich opartych na szczerości, przyjaźni i braterstwie.

Gdyby wszystkie te formuły zinterpretować przez pryzmat ówczesnego programu pedagogiki społecznej (krajoznawstwa, harcerstwa oraz pedagogiki kultury), okazałoby się, że Żurakowska była znakomicie zorientowana w wychowawczych potrzebach literatury dla dzieci i młodzieży. W utworze o podróżowaniu zdumiewa bowiem świadomość znaczenia zdobywanych tą właśnie drogą doświadczeń jako działań poznawczo-formacyjnych. W zasadzie można w tym tekście odnaleźć najważniejsze postulaty publikowane m.in. w czasopiśmie krajoznawczych z lat 20. XX wieku, postulaty, które łączono z zaspokajaniem w wędrowniach po stronach ojczystych potrzeb psychofizycznego doświadczania świata i siebie samego, w tym „instynktu” włóczęgowskiego, wolności, przyjemności doznań zmysłowych w kontakcie z naturą *etc.* Młodzież pisała: „Chcemy młodość swą spędzać na łonie natury [...]. Chcemy czuć się wolnymi na wolnym powietrzu, radosnymi w obliczu cudów natury, wesołymi i lekkimi na jasnej fali wód i rzek, cieszącymi się z pięknego życia [...]. Chcemy odczytać przeszłość naszą z pomników kultury, z przydrożnych, ku upadkowi chylących się kapliczek. Chcemy zbliżyć się do ludu z gorącym sercem i ze szczerą miłością, poznać jego życie i rozumieć potrzeby”²⁸.

Zapotrzebowanie na taką tematykę zrodziło w międzywojniu rozległy i artystycznie zróżnicowany nurt prozy podróżniczo-krajoznawczej (poza pisarzami ich autorami byli podróżnicy, krajoznawcy, sportowcy, nauczyciele i literaturoznawcy). „Odpowiedź” Żurakowskiej na te potrzeby młodego odbiorcy wyjaśnia skalę wydawniczej, ale też szkolnej popularności wędrowni po bliższych i dalszych okolicach²⁹. Opowiadanie o wakacyjnej włóczędze wpisywało się w szeroki nurt prozy o podróżach fikcyjnych/wyobrażonych. Zalecano je jako lekturę uczniów klas IV–VI szkół powszechnych, aby uzupełniała konkretny program edukacyjny przypisywany wycieczkom krajoznawczym.

Rzecz znamienna, że w projekcie poznawania własnego kraju nie ma u Żurakowskiej jakichkolwiek topograficznych umiejscowień, żadnej topo-

²⁶ J.Z. BIAŁEK: *Przymierze z życiem...*, s. 155.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Czego chcemy*. „Orli Lot” 1927, nr 1, s. 3–5.

²⁹ Już w 1934 roku opowiadanie *Pójdziemy w świat* znalazło się na liście lektur szkoły powszechnej (obok m.in. *Marcina Kozery* Marii Dąbrowskiej i zbioru nowelek Juliusza Kadena-Bandrowskiego *Nad brzegiem wielkiej rzeki*).

nimii miast, wsi, rzek, czyli tego, co wyodrębnia i różni określony region od innych. Narrator już na wstępie informuje, że silni, zdrowi, odważni bohaterowie są „najgłębiej przekonani, że można iść za podszeptem fantazji i robić to, co zniecka przyjdzie do głowy, o ile pomysł ten dla nikogo nie jest przykry ani szkodliwy”³⁰. W ten sposób — zauważał Leon Piwiński — „na samym progu powieści otwiera się daleka **czudowna perspektywa, czar włóczęgi, magia** po raz pierwszy **oglądanych horyzontów**”³¹. Ten najsurowszy krytyk *Pójdziemy w świat* pozostanie nieusatisfakcjonowany „zbytnią szkicowością” (obiecanych sobie doznań) dziwów, czarów i magii. Rzeczywiście, utwór nie daje żadnego pretekstu do emocjonalnych wzruszeń bajkowymi osobliwościami. Nie kreuje pocztówkowych pejzaży, nie przystraja krajobrazów w malownicze widoki i nie wystawia ich czytelnikowi „na przynętę”. Nie epatuje pięknnością natury, jej majestatem czy grozą i nie uwrażliwia na nią w żaden inny estetyzujący sposób. Bo *Pójdziemy w świat* to wędrówka w poszukiwaniu kontaktu z drugim człowiekiem i nawiązywania z nim bliższych relacji. Przyjmując konieczną dla tej intencji pedagogicznej perspektywę antropologiczną, pisarka wyznaczyła przestrzeni fizycznej stosunkowo skromną część świata przedstawionego. Przez sytuacje fabularne wyeksponowała miejsca dla tych kontaktów typowe. Każde z nich proponowało przybyszom gościnność i życzliwość, bezinteresowną pomoc, bez których „zwyczajna” włóczęga ojca i córki nie byłaby możliwa. Przede wszystkim nie byłoby możliwe doświadczanie tego, co nieznanne, obce, a co wskutek bezpośrednich kontaktów ulegało stopniowemu oswajaniu.

Przestrzenie te to wiejska chata, dwór szlachecki i plebania, czyli powtarzalne, powszechne i łatwo rozpoznawalne w krajobrazie figury polskiego Domu. Nawiązywanie bliskich relacji z jego mieszkańcami przez doświadczanie swojskości, kształtuje poczucie rodzimości, a tym samym — świadomość zdomowienia człowieka w jego fizycznym i duchowym otoczeniu. Spojrzenie takie broniło się jednak przed „pedagogiką” naiwnej idealizacji koncepcją bohaterów: dziewczynki oraz ojca, człowieka „wiatrowego”, skłonnego do zachowań spontanicznych, a z punktu widzenia dziecka — nawet ryzykownych. Ojciec nie planuje i nie przygotowuje w jakiś staranniejszy sposób wyprawy, jakby wiedział na pewno, że to podróż po szlakach swojszczyzny, że w każdym domu znajdzie gościnę i bezpieczny nocleg. Wystarczy „pełnia sił i zapału”, wystarczy przedsiębiorczość, ale nade wszystko — zaufanie do ludzi.

³⁰ Z. ŻURAKOWSKA: *Pójdziemy w świat*. W: EADEM: *Roman i dziewiętnastu*. Oprac. J.Z. BIAŁEK. Warszawa 1972, s. 200. Dalsze cytaty pochodzą z tego wydania.

³¹ L. PIWIŃSKI [rec.]: *Pójdziemy w świat*. „Przegląd Współczesny” 1928, t. 7, s. 347. Podkr. — Z.B.

Ta ryzykowna z punktu widzenia dziecka postawa wobec tego, co nowe, uwypukliła jego w pełni zrozumiałe, a nawet konieczne wątpliwości i obawy. Komplikując drogę do otwarcia się na obcość, pisarka wyeksponowała ten właśnie aspekt dziecięcych przeżyć i budowanych na nich refleksji. W scenie przyłączenia się do majówki, na którą zaproszono wędrowców,

Henrysia ścisnęła rękę ojca – ogromną miała ochotę przyjąć zaprosiny, ale gdyby to od niej zależało, odmówiłaby. Zupętnie obce osoby!

s. 221

Kiedy wątpliwości dziewczynki zniknęły wskutek bezpośrednich relacji, inni stali się „naszymi”, ludźmi takimi samymi, jak ona i ojciec, po prostu swojskimi. Inność, zdaje się podkreślać autorka, nie istnieje niezależnie i uprzednio. Mówiąc inaczej, powstaje „tylko w relacji do mnie” i „tylko w pewnych okolicznościach, w których określone spotkanie ma miejsce”³². Tę najważniejszą wartość pisarka wypowiada esencjonalnie u końca podróży w podsumowaniu wszystkich doświadczeń podróżnych:

*Bo czy wie Bronisława, o czym przekonaliśmy się w tej drodze? Że prawie wszyscy ludzie są sobie braćmi, a nawet także i zwierzęta, i wszystko takie jest przyjacielskie! I **gdybyśmy zawsze chcieli o tym pamiętać**, i Bronisława, i ja, i w ogóle, to... no, to rozumie Bronisława?*

s. 255; podkr. — Z.B.

Przysłówek *prawie* bronił przed nadmierną idealizacją doświadczeń ze swobodnej włóczęgi *po jasnym świecie*. Odnosił się wartościująco do sygnalizowanych zachowań ludzi z tła (w pociągu, miejskim hoteliku) oraz z przywoływanej przeszłości (o czym będzie jeszcze mowa).

Punkt orientacyjny w topografii *jasnego świata* wyznaczyła przede wszystkim ruchliwa i *wesoła rzeka*, jedyny tak mocno wyróżniony element krajobrazu przyrodniczego. Płyne z *zamiarem opasania ziemi serdecznym uściskiem* (s. 198). Wytycza wędrowcom szlak, a *połyskując z oddali*, pozdrawia i ku sobie zaprasza (*czym więcej się do niej zbliżali, tym szersza i weselsza rozlewała się przed ich oczyma*, s. 220). Prowadzi wzdłuż swego brzegu bezpiecznie, bo jest życiodajna (*woda w rzece jak krew w tętnicy, jest rytmem życia*, s. 210). Do takich „jasnych”

³² Formuły D. ATTRIDGE'A: *Jednostkowość literatury*. Przeł. P. MOŚCICKI. Kraków 2007, s. 50 (oraz cały rozdział pt. *Tworzenie i inny*).

funkcji krajobrazu literatura krajoznawcza doda jeszcze uzupełnienia: rzeki — metafory wchodzenia w dorosłość (u Kadena), rzeki, która dzieląc, jednocześnie łączy pasmem wspólnej natury, daje życie i dobro światom po obu jej stronach (metaforyzacje rzek kresowych).

Deskrypcje pozostałych elementów krajobrazu przyrodniczego także były podporządkowane antropologicznej perspektywie. Pisarka ograniczyła je do ledwie sygnałnego wskazania ogólnych cech estetycznych: rozległych barwnych, *rozdzwonionych* ciszą łąk (na jednej z nich zacieśniła się przyjaźń bohaterki z wiejską dziewczynką), *złotych łąków zbóż, bukietów drzew, jasnego, niepokalanie czystego nieba* i lasu w oddali. Podtrzymując pogodny koloryt *świata jasnego*, dyskretnie dopełniały „przyrodnicze” źródło przeżyć i doznać emocjonalnych wędrowców. Nie zaskakuje fakt, że pisarka prawie w ogóle nie pokazała analogicznych walorów przestrzeni miasteczka, do którego z konieczności musieli zawędrować bohaterowie (na co dzień mieszkający w mieście). Pisarka wyodrębniła z niej tylko jedno miejsce, aby pokazać — podobnie jak autorzy innych utworów krajoznawczych — że po polskiej ziemi nie da się wędrować wyłącznie w czasie teraźniejszym.

Spotkania z przeszłością

Stałą właściwością międzywojennej prozy podróżniczo-krajoznawczej były spotkania z przeszłością. Żurakowska kierowała na nie swoich wędrowców oszczędnie i głównie po to, aby pięknej, szlachetnej i godnej szacunku naturze przeciwstawić zło wojny. Taką sens ideowy zawierał się zarówno w dworskiej opowieści o śmierci księcia Józefa, jak i w wyprawie do miasteczka. Podtrzymując kult księcia — rycerskiego obrońcy honoru ojczyzny, autorka przeciwstawia mu *bierną bezczynność* dawnych (*sprzed stu czterestu lat*) mieszkańców dworu szlacheckiego, zwolenników cesarza Aleksandra, przeciwników Napoleona i jednocześnie surowych krytyków księcia (*bawidamek, który zgubił Polskę*, s. 215). Aby zdystansować czytelników wobec krzywdzących ocen, pisarka przedstawia ostatnie dni życia i śmierci Poniatowskiego jako apologię rycerskiego gestu — obrońcy honoru ojczyzny. Jest ona odczytywana w sposób typowy dla literackich prezentacji dworu, czyli ze starego portretu szlachcianki, wiszącego w sali jadalnej, ponad drzwiami prowadzącymi do salonu. Opowiada ją Zosia, panienska z dworu.

Poznawaniu bohaterskiego czynu Izabeli i jej brata (wyprawy do Lipska, aby uprzedzić księcia przed czekającą go śmiercią) towarzyszy

aura tajemniczości oraz niedopowiedzeń (zjawy z przeszłości w alei lipowej, duch Izabeli błędzący nocą po korytarzach dworu). W dziecięcym przeżywaniu tajemnic starego dworu sytuacje fabularne, łączenie realizmu z fantastyką mogły łagodzić perswazyjną rolę postaci z portretu. Rozmowy Izabeli z bratem to jedyne miejsca tekstowe, „obudowane” tak wyraźnie przez Żurakowską komentarzami o etyce poświęcenia życia dla ojczyzny:

*Po drodze rozmawiali o tym, że łatwo krytykować i złorzeczyć, siedząc w zacisznym domu przed kominkiem, ale tułać się po szerokiej ziemi od śnieżnych pól Moskwy aż po śmiertelne wody Elstery, ale **brać na barki odpowiedzialność za naród cały i w męce niepewności pędzić dni i ofiary czyniąc dla zbawienia kraju, własnymi oczami oglądać upadek – oto jest życie męczeńskie i świetne!** (...) I mówili o tym, że czekać i zdawać się na los i na opiekę Opatrzności nie jest cnotą – tylko grzechem. I mówili o tym, że z każdego wysiłku, choćby poszedł na marne, wykwita kiedyś prawda i sprawiedliwość. (...)*

– Każdy wysiłek zrodzony z miłości ma wartość wieczną. Brat powiedział:

*– **Ten wygrywa przyszłość, kto był w zgodzie ze swoją prawdą i sumieniem.** Książę uśmiechnął się do nich uśmiechem wyzwolenia i skoczył z koniem do rzeki, która obmyła krew wyciekającą z ran – zimną śmiertelną wodą.*

s. 217; podkr. – Z.B.

Dwór z jego pamięcią o przeszłości narodowej zachowuje wszystkie cechy topiczne odpowiadające jego mitotwórczej funkcji. Obok dworu rolę patriotyczną (narodowo-polityczną) wielopokoleniowego rodu podkreślała także topografia oraz „scenografia” dworu.

Stał wysoko, opleciony winem i różami. Ogród na tarasach spadał ku stawom – ogród pełen strzelistych jałowców i tui, mocny powagą starych lip i kasztanów, pachnący grzędami bujnych kwiatów.

s. 214

Pod parasolem rozłożystego drzewa gromadzili się starsi i młodszy mieszkańcy dworu.

Niewielka przestrzeń nienazwanego miasteczka miała większą niż we dworze siłę edukacyjnego oddziaływania. Perswazyjny protest przeciwko złu wojny Żurakowska „przeprowadza” przez opis uroczystości odsłonięcia

pomnika wolności. Dzięki tej uroczystości główna bohaterka miała zrozumieć sens słów ojca:

Trzeba, żebyśmy nienawidzili wojny. I tylko jedna rzecz jest jej warta – wolność.

s. 251

Stawianie pomnika jest zawsze formą wpisania w rzeczywistość kulturową **znaku społecznej pamięci**, aby reprezentował symbolizacyjnie wielkie czyny nieobecnych. Nadaje ich dokonaniom wartość aktualizacyjną. Pisarka nie podaje jednak ani nazwisk bohaterów, ani ich dokonań. Przestrzenne upamiętnianie ofiary ma u Żurakowskiej sens wybitnie postawotwórczy. Staje się uroczystym widowiskiem, które odgrywa na rynku miasteczka wielobarwny tłum mieszkańców:

[...] dzieci z kwiatami w rękach, panów ważnych i pełnych godności, [...] wojsko, cechy ze sztandarami, delegacje w strojach ludowych, szeregi skautek i skautów, błyszczące trąby muzyki wojskowej.

s. 241

Punktowi kulminacyjnemu widowiska – zdjęciu zasłony z pomnika (wszystko to w odpowiedniej oprawie komend i pieśni) towarzyszyły entuzjastyczne reakcje tłumu:

Wszystkie twarze płonęły radością. Na brązowy posąg wolności, którego ramiona wystrzeliły ku niebu jak okrzyk serc wezbranych zachwytem, posypały się kwiaty letnie – czerwone ogromne maki, róże wielobarwne, kompanule, goździki!

Henrysia śpiewała pełną piersią. Jakaż to rozkosz, jaka rozkosz śpiewać – kocham cię ziemio moja, miłując cię słońce i was ludzie wszyscy, bracia moi.

Może inne były słowa pieśni, ale to przecież miały znaczyć!

s. 241

Podniosła uroczystość zawładnęła uczuciami dziewczynki do tego stopnia, że wywołała naiwne pragnienia bohaterskiego uczestniczenia w wojnie³⁵; te zaś sprowokowały gniewną reakcję ojca i zmusiły go do obszerniejszych objaśnień perswazyjnych, uznanych (niesłusznie) przez Le-

³⁵ (...) cudownie bić się, zwyciężać i dostawać krzyże! I wtedy się wszystko poświęca dla ojczyzny. A ja byłabym wtedy sanitariuszką i pielęgnowałabym rannych. I rzucałabym kwiaty żołnierzom, którzy by szli na front! (Pójdziemy w świat..., s. 242).

ona Piwińskiego za punkt ciężkości wszystkich wędrówek. Zniecierpliwiony krytyk widzi w tej scenie jedynie „strasliwy dysonans” artystyczny, przy okazji wykpiwa kreację bohatera. „Miły to jest człowiek; czyta Słowackiego i nie pragnie wojny, ale w głowie mógłby mieć trochę jaśniej”³⁴. Krytyk, komentując mentorskie potępienie wojny przez urywek dialogu ojca z Henrysią, wypreparowuje go z argumentacji i przeżyć, swobodnie przy tym operuje porządkiem cytowanych argumentów. W oryginale argumenty ojca są naturalną konsekwencją naiwnych wyobrażeń dziecka, piękna heroicznych zachowań pod wpływem barwnej uroczystości.

*Popatrz, takie **wesołe miasteczka**, jak to, **zmieniłyby się w kupę gruzu, z tych wsi**, przez które wędrowaliśmy, powstałyby zgliszcza. A te dzieci biało ubrane, które rzuciły kwiaty na pomnik, tułałyby się, odarte i głodne, bezdomne – ojciec nagle ręce załamał. – Ach, Boże – powiedział jakimś przerażonym głosem – zaledwie mija pokolenie, które znenawidziło wojnę, już podrasta drugie, które jej pragnie, które ją przeklinać będzie, za późno. Henrysiu, zrozum – już się nie gniewał, tylko prosił, **jedna tylko sprawa na świecie warta jest wojny, to wolność. Ale to jedyna rzecz godna krwi i też człowieczych.** Przypomnij prawo najwyższej mądrości, słowa Boże. **Wolno bronić swego życia i życia narodu, ale napadać nie wolno! Nie wolno pragnąć wojny, to grzech śmiertelny.** Henrysiu, **wojna to śmierć, głód, bezdomność, nędza, tęsknota, niepokój, cierpienie!** – chwilę szukał słów, którymi najpewniej trafić by można do serca córki. – *Ja bym poszedł na tę wojnę, której pragniesz, i nie wróciłbym może.**

s. 243; podkr. – Z.B.

Oskarżycielskie uwagi o wojnie mają ciąg dalszy³⁵. Niebawem nastąpi przygoda „kontrolowanego” przez ojca zagubienia się dziewczynki w lesie. Sprowokuje to powrót do rozmowy o wyniszczającym piętnie „wielkiej wojennej parady”, którą także ojciec zamknie apelem o pamięć:

*Tak jest na wojnie, Henrysiu – tylko stokroć gorzej. Bo ty przez chwilę tylko niepokoiłaś się i cierpiałaś głód i zmęczenie, a na wojnie **żołnierze i wygnańcza ludność ze wsi i miast zbombardowanych lata całe znosić to muszą. Ale szlak wielkiej wojennej parady znaczony jest lasem krzyżów, nie tylko na***

³⁴ L. PIWIŃSKI (rec.): *Pójdziemy w świat...*, s. 347.

³⁵ Zarzut „oczekiwanego ciągu dalszego, który nie nadchodzi”, trzeba uznać za nieprawdziwy. Ibidem.

piersiach, ale i na mogiłach. (...) Chciałem, żebyś zrozumiała choć w przybliżeniu. To ty będziesz kiedyś rządzić światem, Henrysiu. Ty i twoi rówieśnicy! Trzeba, żebyśmy nienawidzili wojny. I tylko jedna rzecz jest jej warta – wolność³⁶.

s. 251; podkr. — Z.B.

W opowiadaniu nie ma innych wyobrazeniowych reprezentacji przestrzennych zdarzeń historycznych w funkcji oskarżycielskiej; nie ma miejsc przez historię zdewastowanych, ograbionych ani takich, które, jak stary cmentarz, zwykle są obciążane zobowiązaniami pamiętania o przeszłości (gdzie Henrysia znajdzie się przypadkowo, w samym środku dziecięcej zabawy). Miejsca grobów zaznaczyły tylko nierówności gruntu oraz pochylone krzyże. Wszystkie otoczone ramionami bujnej zieleni, zderzały się wręcz manifestacyjnie z przejawami tętniącego tam życia.

Ptaki aż się zanosily śpiewem u góry, trawa aż drżała od sykania koników polnych, motyli całe eskadry przelatowały w gorącym, pachnącym powietrzu. (...) Ziemia miłosierna — jeszcze dopowie narrator — przygarnęła swoje dzieci uściskiem najszerszej miłości i życiu oddała na nowo ich ciała odrodzone.

s. 226

Opowieść *Pójdziemy w świat* Zofii Żurakowskiej reprezentuje bez zastrzeżeń nurt prozy krajoznawczej, której dydaktyzm wiązał się z kształtowaniem poczucia wspólnotowości z polską ziemią — z ludźmi, kulturą, przyrodą. Należy do tej części międzywojennego podróżopisarstwa, które wyróżniało się spójnym i mądrym programem edukacyjnym, nietracącym na aktualności mimo upływu czasu. Dziś także zagadnienia pokonywania poczucia obcości i potrzeba zdomowienia mocno zaznaczają się w zadaniach polonistyki regionalnej, którą uważa się za pierwszy etap edukacji wielo- i międzykulturowości³⁷.

Niekwestionowane jest też miejsce opowiadania Żurakowskiej (i całego jej dorobku) pośród międzywojennej prozy nowoczesnej dla młodego odbiorcy (zwłaszcza twórczości Marii Dąbrowskiej, Janusza Korczaka czy Heleny Bobińskiej). Oprócz takich właściwości, jak odkonwencjonalizowanie schematów (o)powieści dziecięcej, równowaga żywiołu subiektywnego i obiektywnego, autentyzm sytuacji życiowych, *Pójdziemy*

³⁶ W wydaniach międzywojennych słowo *wolność* pisano wielką literą, podkreślając jego szczególne znaczenie (np. Z. ŻURAKOWSKA: *Pójdziemy w świat*. Wyd. 2. Warszawa—Kraków 1935, s. 85).

³⁷ Zob. tom prac *Wyczytać świat — międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2014.

w świat wyróżnia się przede wszystkim partnerskim dialogiem z odbiorcą-dzieckiem. Traktuje je poważnie, „bez mizdrzenia się”³⁸. „Swobodna włóczęga po świecie jasnym” mówi swojemu czytelnikowi tylko to, co potrzebne. Żurakowska i w tym utworze oszczędnie korzysta ze środków artystycznego wyrazu. Nawet w opisach przyrody nie ulega pokusom liryzacji. Bez epickiego żywiołu przedstawia też drogę, jaką musi pokonać dziecko, aby oswoić nieufność wobec tego, co nieznanne. To w zasadzie ciąg mikrozdzień, składających się w obraz nawiązywania serdecznych więzi z mieszkańcami chłopskiej chaty, szlacheckiego dworu i plebanii. Szczególnie wartościowe było w nim to, że nie idealizował „drogi” prowadzącej do relacji bliskości i że kształtuje się ona na podłożu nieufności człowieka wobec tego, co obce, bo jeszcze nieznanne i niezrozumiałe. Ale dzięki serdecznej gościnności ludzi, z którymi „na szerokiej drodze świata” spotykali się bohaterowie opowiadania, odarte z obcości nowe staje się swojskie. Program poznawania „z bliska”, przez wchodzenie w relacje uczył mądrej afirmacji swojskości. Żurakowska nie narzucała czytelnikowi dorosłego punktu widzenia, lecz jedynie dyskretnie potwierdzała prawdziwość doświadczeń młodej bohaterki. Dziewczynka początkowo sądziła też, że wystarczy gardzić niebezpieczeństwem. To ryzykowne przekonanie zweryfikowały doświadczenia podróże. Niezaplanowana i bez głębszego — zdawałoby się — celu poznawczego wspólna wędrówka dziecka i ojca okazała się żywym materiałem wychowawczym. Henrysia zdobyła cenną wiedzę o sobie i swych relacjach z ojcem:

(...) posiadanie go — stwierdzi nad wyraz dojrzała dziewczynka — nie jest prawem wiecznym, a tylko szczęściem wyjątkowym.

s. 251

Pisarka z talentem pedagogicznym ukazuje młodemu czytelnikowi znaczenie poczucia zadomowienia/umiejscowienia.

Współcześnie podkreśla się, że przemieszczanie się i umiejscawianie są najważniejszymi formami ludzkiego działania. „Miejsce jest czymś, czego się poszukuje. I przeraża myśl, że można by go nie znaleźć”³⁹. Ricoeurowskie „przerażenie” uświadamia znaczenie umiejscowienia, czyli takiego stanu duchowego człowieka, które w fenomenologii przestrzeni nazywa się okolicą (w znaczeniu Heideggerowskim) lub Domem⁴⁰. Włóczęga po świecie jasnym, po polskiej ziemi pokazuje, jak literackie

³⁸ J.Z. BIAŁEK: *Literatura dla dzieci i młodzieży...*, s. 123.

³⁹ P. RICOEUR: *Pamięć, historia, zapomnienie*. Przeł. J. MARGAŃSKI. Kraków 2006, s. 196.

⁴⁰ Zob. H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ: *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków 2006, s. 36.

wędrówki mogą służyć inspirowaniu postaw poznawczych dziecka, związanych z jego bliższym i dalszym środowiskiem społeczno-kulturowym. Ich formacyjna wartość ma wymiar uniwersalny.

Zofia Budrewicz

Zofia Żurakowska's
hike “through the bright world”
(*We will go out into the world*)

S u m m a r y

In her article the author analyses the ideological sense of Zofia Żurakowska's story *We will go out into the world* in the course of its relations with the program of the inter-war social pedagogy. Following the anthropological perspective, the author reconstructs the educational aims of this literary walk, i.e. learning to establish relationships with other people and thus shaping a sense of belonging to a community. Żurakowska was an astute expert in psychological needs of children. Her “walk through the bright world”, read through a program of tourist hike, proves that she appreciated the role of competent learning of child's immediate and distant socio-cultural environment. Moreover, the story *We will go out into the world* offers such learning in an artistically interesting way.

Зофья Будревич

Бродяга Зофьи Жураковской
„по светлому миру”
(*Пойдем в мир*)

Р е з ю м е

Автор подвергает анализу идейный смысл рассказа Зофьи Жураковской *Пойдем в мир* через призму его связей с межвоенной программой общественной педагогики. Принимая антропологическую точку зрения, автор реконструирует задачи обучения этого литературного путешествия, т.е. науку установления отношений с другим человеком и формирования таким образом чувства нахождения в социуме. Жураковская была пытливым знатоком психических потребностей ребенка. Ее „бродяга по светлому миру”, воспринимаемый в зеркале программы краеведческих странствований, доказывает, что она ценила роль умелого познания ближней и отдаленной общественно-культурной среды ребенка. Кроме того, рассказ *Пойдем в мир* такой путь познания предлагал читателям также интересным в художественном плане.

Jak i z czego zrobione są opowieści o Elfie Marcina Pałasza?

Pytanie o to, „jak” zrobiony jest utwór literacki, nawiązujące do tytułu słynnej rozprawy rosyjskiego formalisty Wiktora Szklowskiego¹, sformułowane z intencją prześledzenia różnych poziomów organizacji świata przedstawionego dzieła i relacji między jego poszczególnymi elementami, wiąże się najściślej i niejako antycypuje w porządku literaturoznawczej analizy kolejne pytanie o tworzywo, z jakiego tekst został wykonany. Szczególnie istotne wydaje się to wówczas, gdy jest to utwór bogaty w swoiste odsyłacze do tradycji, nawiązujący do obowiązujących w historii piśmiennictwa artystycznego konwencji i konstrukcyjnych stereotypów, powiedzieć można: „zrobiony z literatury”, a taka właśnie dotyczy adresowanego do młodego odbiorcy cyklu utworów Marcina Pałasza o Elfie i *jego ludziach*, który stanie się przedmiotem prezentowanych tu rozważań. Opowieści o psie Elfie — imię bohatera wyjaśnia autor jako znaczące, rzekomo oparte na angielskim źródłosłowie *extraordinary life form* — nawiązują więc do tematyki, powiedzieć można, uniwersalnej, do sfery *topoi* kształtującej się na warsztatach pisarzy od czasów najdawniejszych: już w homeryckim eposie pojawia się wszak należący do Odyseusza pies Argos, który jako jedyny rozpoznaje w powracającym do Itaki tajemniczym wędrowcu swego pana. To najprawdopodobniej najwcześniej udomowione zwierzę, rozpowszechnione na całym świecie, „od pradawnych czasów dawało powód do złożonych, często sprzecznych interpretacji symbolicznych”²; w różnych

¹ W. SZKLÓWSKI: *Jak jest zrobiony „Don Kichote”*. W: *Sztuka interpretacji*. T. 1. Oprac. H. MARKIEWICZ. Wrocław 1971, s. 75–99.

² *Leksykon symboli*. Oprac. M. OESTERREIGHER-MOLIWO. Przeł. J. PROKOPIUK. Warszawa 1992, s. 121.

tradycjach kultury i systemach mitologicznych kojarzono je więc zarówno z „mądrością czyniącą zeń przodka cywilizacji”³, jak i z „nieczystością” będącą konsekwencją kontaktowania się ze sferą chtoniczną, przeciwną bogom niebiańskim⁴. Mógł on być symbolem nieobyczajności, grzechu i podłości, ale też odwrotnie — wiary i wierności. Identyfikowano psa z życiową potencją (siła seksualna połączona z symboliką przodków⁵), ale także ze środowiskiem śmierci (Cerber jako strażnik świata podziemnego); w wierzeniach ludowych przypisuje mu się też zdolność widzenia złych duchów i ostrzegania swych właścicieli przed obecnością demonów, a także przeczuwania zbliżającej się śmierci⁶, nieprzypadkowo więc wiązano z jego postacią funkcję psychopomposa — przewodnika prowadzącego ludzkie dusze na tamten świat.

W tradycji literackiej utrwalony jednak został przede wszystkim wizerunek psa jako wiernego przyjaciela, towarzysza, pomocnika i obrońcy człowieka⁷. W tej funkcji trafił on na karty zarówno dzieł kanonicznych, jak i utworów zaliczanych do literatury popularnej, a także tekstów adresowanych do młodego odbiorcy. Swoistymi motywami obiegowymi, użytecznymi w różnych odmianach i społecznych obiegach literatury, stały się więc: przyjaźń człowieka ze zwierzęciem, spektakularna pomoc i obrona przed niebezpieczeństwem okazywane przez czworonożca, przywiązanie zwierzęcia do swego pana i tęsknota za nim, czasem sięgająca aż po grób. Powszechność tego rodzaju wyobrażeń stała się też przyczyną ukształtowania się swoistych stereotypów fabularnych, odwzorowujących w zróżnicowanych wariantach miłość i bezwarunkowe oddanie ze strony zwierzęcia, dostarczających wzorów altruizmu rzadko osiąganego przez ludzi. „Zwierzęta nie noszą masek, są szczerze w swych odruchach, autentyczne w uczuciach, wiarygodne”⁸ — powiada Halina Skrobiszewska, potwierdzając niejako w ten sposób komunikacyjną przydatność wspomnianego stereotypu, a także eksponując, zwłaszcza w przypadku najmłodszego czytelnika, jego pedagogiczną użyteczność: „Psy, koty i konie — to bohaterowie szczególnie przydatni, by czytelników wzruszyć. By ich angażować w swój los zależny od człowieka. (...) Małemu egoiście, jakim

³ Ibidem.

⁴ Zob. P. KOWALSKI: *Leksykon. Znaki świata. Omen, przesąd, znaczenie*. Wrocław 1998, s. 446–448.

⁵ Zob. *Leksykon symboli...*, s. 121.

⁶ Zob. ibidem, s. 446.

⁷ Zob. W. KOPALIŃSKI: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa 1985, s. 863–866, hasło: *Pies*.

⁸ H. SKROBISZEWSKA: *Książki naszych dzieci, czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1971, s. 267.

jest człowiek we wczesnych latach życia, ukazuje, że nie jest pępkiem świata, a zarazem podpowiada formy współżycia z otaczającym światem”⁹.

Kreacje zwierzęce wyzyskiwane były przy tym w różnych konwencjach gatunkowych, pojawiając się np. w powieściach i opowiadaniach o tematyce obyczajowej (przywołać tu można *Anielkę* Bolesława Prusa, *Kiedy znów będę mały* Janusza Korczaka czy adresowane do najmłodszych odbiorców opowiadania Romana Pisarskiego *O psie, który jeździł koleją*, Jana Grabowskiego *Reksia i Pucka* czy *Puca*, *Bursztyna i gości*, a także *Reksów*, *Smyków i Zagrajów* Teodora Goździkiewicza), czy też w powieści awanturniczej (by wspomnieć w tym miejscu o arcydziele gatunku *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, a także o pewnych elementach tego genotypu wykorzystanych przez Janusza Przymanowskiego w popularnym niegdyś, zwłaszcza w wersji serialowej, utworze *Czterej pancerni i pies*), w prozie o tematyce wspomnieniowej (*Uśmiech dzieciństwa* Marii Dąbrowskiej), jak również w powieściach sensacyjno-detektywistycznych, czego przykładem mogą być poczytne powieści „klasyka polskiej powieści kryminalnej” Joanny Chmielewskiej *Wszelki wypadek* i *Wielkie zasługi*, adresowane do nastoletniego odbiorcy. Poza konwencją mimetyczną, wykorzystywaną w wymienionych gatunkach i typach pisarstwa, prezentacji psich sylwetek służyły również konwencje prozy nierealistycznej, w szczególności sposób eksploatowane w baśni literackiej. Wspomnieć by w tym kontekście należało o utworach Ludwika Jerzego Kerna *Ferdynand Wspaniały* oraz *Ferdynandzie, obudź się* opowiadających przy użyciu konwencji snu o przygodach psa jakby nie do końca „zantropomorfizowanego”, przeniesionego w świat ludzi i usiłującego się zachowywać jak człowiek, a także o niezwyklej urody opowieści Tadeusza Konwickiego *Zwierzoczekoupiór*, stanowiącej wybitny przykład współczesnej „baśni synkretycznej”¹⁰, łączącej elementy różnych genotypów oraz zróżnicowane style opowiadania, w której pojawi się zagadkowa postać psa Sebastiana — mentora i filozofa przeprowadzającego głównego bohatera Piotra przez granicę oddzielającą świat realny od świata „alternatywnego”, w którym rozgrywają się zdarzenia tworzące plan symboliczno-wizyjny utworu.

W zarysowanej perspektywie mieszczą się też dokonania Marcina Pałasa — wrocławskiego pisarza młodszego pokolenia (ur. 1971), autora pięciu już opowieści o Elfie, cieszących się znacznym zainteresowaniem czytelników: *Sposób na Elfa* (2012), *Elfie, gdzie jesteś?!* (2012), *Elf*

⁹ Ibidem.

¹⁰ Pojęcie baśni synkretyczna wprowadził do badań nad literaturą dziecięcą Jerzy Cieślowski, egzemplifikując je utworem Marii Konopnickiej *O krasnoludkach i sierotce Marysi*. Zob. J. CIEŚLIKOWSKI: *Baśń synkretyczna*. W: IDEM: *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław 1975, s. 38–71.

wszechmogący (2013), *Elf i dom strachów* (2014) oraz *Elf i pierwsza gwiazdka* (2014). W warstwie fabularnej aktualizują one wspomniany wcześniej uniwersalny topos psa jako przyjaciela i obrońcy człowieka, nawiązując do stereotypowych motywów z nim związanych i włączając tytułowego Elfa do długiej listy zwierzęcych bohaterów światowej i polskiej literatury, poczynając od Argosa z *Odysei* Homera, przez Lessie z *Lassie wróć!* Erica Knighta, Karuska z *Anielki*, Sabę z *W pustyni i w puszczy* czy tytułowego bohatera *Tarana – wiernego przyjaciela* Samuela Richardsona, aż po Chabra – inteligentnego i godnego zaufania uczestnika detektywistycznych przygód przeżywanym przez rodzeństwo nastolatków z powieści Joanny Chmielewskiej.

Elf broni więc skutecznie swego właściciela przed szarżą dzika, dwukrotnie ratuje życie Dużego i Młodego, gdy przyszło im skonfrontować się z uzbrojonymi przestępcami, pomaga działającym postaciom rozwiązywać kryminalne zagadki i ostatecznie wyjaśnić tajemnicę „nawiedzonego domu”, realizując w ten sposób, rzadką w przypadku literatury dziecięco-młodzieżowej, funkcję mediatora między rzeczywistością ludzką a sferą transcendentną. Niezwykłość Elfa objawia się jednak nie tylko w gotowości do obrony swego pana przy użyciu siły, lecz także w zdolności odstraszenia przeciwnika dzięki wykorzystaniu swej fizycznej sprawności. Wykazuje on przecież i swoiste talenty w subtelnej dziedzinie, powiedzieć można, „dogoterapii”. Pomaga więc np. małemu chłopcu, jednemu z drugoplanowych bohaterów *Elfa wszechmogącego*, w uporaniu się z traumatycznymi przeżyciami związanymi z tragiczną śmiercią jego rodziców, jak również niejako na co dzień uczestnicząc w radościach i smutkach „swoich ludzi”, wykazuje stałą gotowość do ich wspierania, zabawiania i pocieszania, czemu zawdzięcza jeden ze swych czułych przydomków: *Prozaczek*, będący wyraźną aluzją do nazwy popularnego leku antydepresyjnego¹¹. Powiedzieć można — opowieści o Elfie doskonale mieszczą się w swoistym klimacie tradycyjnych opowieści o psim przyjacielu człowieka, nawiązując do obiegowych motywów funkcjonujących w literaturze i wykorzystując typowe zwroty o charakterze formułicznym — bohaterowie dzielą się więc sentencjami w rodzaju:

[...] *nie ma lepszego przyjaciela niż zwierzę.*

¹¹ Por.: — *A pamiętasz, jak jedna pani się zdziwiła, gdy powiedziałem do ciebie „ty mój Prozaczku kochany”? — Pamiętam! Myślała, że się wabię Prozac. A to nie tak było przecież; wtedy ty byłeś od rana smutny, a ja przyniosłem ci zabawkę i zrobiłem taką minę... — ... że od razu parsknąłem śmiechem!*. M. PAŁASZ: *Elfie, gdzie jesteś?!*. Kraków 2012, s. 8.

*Pies jest przyjacielem, który nigdy nas nie zdradzi. Nie opuści. Nie okłamie. Który będzie nas kochał bez względu na wszystko, bezgranicznie i z oddaniem*¹²,

a także eksploatując charakterystyczne dla tego typu pisarstwa wzorce gatunkowe: od opowiadania i powieści obyczajowej (głównie *Sposób na Elfa*, *Elf i pierwsza gwiazdka*) do powieści kryminalno-sensacyjnej w wersji dostosowanej do potrzeb i możliwości percepcyjnych młodego odbiorcy (tomy *Elfie, gdzie jesteś?!*, *Elf wszechmogący* łączące kryminalne zagadki z realistycznymi opisami codziennego życia bohaterów), do literackiego thrillera (*Elf i dom strachów*), cieszącego się szczególnym uznaniem okazywanym nie tylko przez typowych odbiorców literatury popularnej, ale też coraz częściej dziecięcych i nastoletnich czytelników, którzy lubią się — oczywiście w sposób kontrolowany — bać, przeżywać metafizyczny dreszczyk przy zetknięciu się z tajemniczymi, niewytłumaczalnymi w realistyczny sposób zdarzeniami.

Tradycyjność wykorzystywanych przez Pałusza motywów wiąże się przy tym z nowoczesnością „dekoracji”, w jakich rozgrywają się opowieści o Elfie, aktualizując przy tej okazji kontekst współczesnej kultury masowej, najściślej związany z obecnością mediów elektronicznych. W świecie przedstawionym interesujących nas utworów przybiera on postać m.in. modnych akcesoriów używanych przez bohaterów (laptop, smartfon, telefon komórkowy — oczywiście najnowszej generacji) w szczególnie cenionych przez protagonistów formach komunikacji elektronicznej i jej swoistych gatunkach wypowiedzi, jak blogi (na jednym z nich, poświęconym literaturze, umieszcza narrator rozmowę ze swym psim przyjacielem), wpisy na portalach społecznościowych, tzw. chaty, maile czy SMS-y. Bohaterowie komunikują się z sobą za pomocą Facebooka, na którym umieszczają swe wakacyjne fotografie, a także zakładają i systematycznie uzupełniają własne internetowe „profile”.

Świat wyobraźni bohaterów utworów Marcina Pałusza kształtowany jest w ogromnej mierze przez kulturę popularną oddziaływającą na odbiorcę za pomocą sugestywnego „obrazka”, a więc np. emitowanego w telewizji serialu. Protagonisci *Elfa i domu strachów*, przygotowując się do ryzykownej eskapady do pensjonatu, „gdzie straszy” i gdzie zamierzają spędzić noc, odwołują się więc do wiadomości zaczerpniętych z oglądanego przez siebie sensacyjnego serialu *Łowcy duchów*, zaopatrują się — w pierwszej kolejności — w takie skomplikowane przyrządy, przydatne

¹² Ibidem, s. 9, 10.

w przypadku zetknięcia się z przybyszami z „zaświatów”, jak miernik K2, aparat do zdjęć w podczerwieni, kamera termowizyjna¹³.

Wpisanie w realia „popkultury” przejawia się w przypadku utworów Pałasa również w wyborze samej zasady „cykliczności”, zapewniającej czytelnikowi swoisty poznawczy komfort związany z powtarzalnością miejsc, sytuacji i protagonistów prezentowanych zdarzeń, z „rozpoznawalnością” i „przewidywalnością” świata wykreowanego w kolejnych częściach cyklu¹⁴. W kontekście literatury popularnej konstruowanie cykli często bywa sposobem dyskutowania czytelniczego sukcesu, swoistą odpowiedzią na oczekiwania adresata stosunkowo łatwo przywiązującego się do uznanej przez siebie za atrakcyjną formy utworu i do jego bohaterów¹⁵. W kolejnych częściach cyklu opowieści o Elfie zauważyć wręcz można pewnego rodzaju działania „autopromocyjne”, polegające na tym, że pisarz posługuje się, zaznaczanymi za pomocą „gwiazdki”, odsyłaczami do opublikowanych przez niego wcześniej książek, które również powinien przeczytać odbiorca, by zapoznać się z dawniejszymi przygodami bohaterów stanowiącymi „przedakcję” tekstu — przedmiotu aktualnej lektury¹⁶. Uproszczenia językowe i formalna symplifikacja związane z przewidywanym adresatem, jak również będące efektem posłużenia się konwencjami charakterystycznymi dla współczesnej literatury popularnej, nie oznaczają jednak ugrzęźnięcia interesujących nas utworów w myślowych i konstrukcyjnych stereotypach, powiedzieć można — ludycznej bezproblemowości.

Niezależnie bowiem od „tradycyjności” użytych składników efekt końcowy literackich poczynań Marcina Pałasa zawiera pewne znamiona oryginalności, kryje też niejedną niespodziankę rozpoznawalną zwłaszcza z perspektywy młodego odbiorcy. Oto — niejako na oczach czytelnika — „zwykle” wakacyjne opowiadanie o wypoczynku nad morzem zmienia się w sensacyjną opowieść, której zapowiedź stanowi brawurowa „kradzież pensjonatu” (*Elf wszechmogący*), tradycyjna „opowieść wigilijna” nieoczekiwanie wzbogacona zostaje motywami związanymi z pojawieniem się nieoczekiwanego „świętecznego” gościa o wyraźnie złych zamiarach, charakterystycznymi dla powieści detektywistyczno-kryminalnej (*Elf i pierwsza gwiazdka*), spotkanie z duchami (*Elf i dom strachów*)

¹³ Zob. M. PAŁASZ: *Elf i dom strachów*. Kraków 2014, s. 25.

¹⁴ Por.: „Cykl pozostaje formą równoległą, jego kompozycją rządzi albo powtarzalność, albo podobieństwo wybranych elementów”. B. KANIEWSKA: *Między cyklem a powieścią*. W: *Cykl literacki w Polsce*. Red. K. JAKOWSKA, B. OLECH, K. SOKOŁOWSKA. Białystok 2001, s. 26.

¹⁵ Zwraca na to uwagę Janusz Dunin, zob. J. DUNIN: *Cykl literacki* (hasło). W: *Słownik literatury popularnej*. Red. T. ŻABSKI. Wrocław 2006, s. 91–93.

¹⁶ Poczynając od drugiej części cyklu — *Elfie, gdzie jesteś?!*, informacje o poprzednich tomach pojawiają się na oddzielnej stronie, poprzedzającej właściwą powieściową narrację, jako swoiste zadanie lekturowe: *Kto nie czytał, niech zajrzy. Koniecznie!*

okazuje się niezwykle połączonym zdarzeń, które zgodnie z logiką fabularną utworu staje się „prawdziwe”, z przewrotną „zabawą w straszenie”, przygotowaną przez ekscentrycznych właścicieli pensjonatu jako swoista „atrakcja turystyczna” dla osobiwej klienteli, przy użyciu specjalistycznego sprzętu elektronicznego, służącego wywoływaniu odpowiednich efektów wizualnych i akustycznych¹⁷. W opowieściach o Elfie rozpatrywanych w perspektywie genologicznej dopatrzeć się więc można pomysłowo zrealizowanej gry, prowadzonej przy użyciu różnych genotypów, której efekt stanowi „nieprzewidywalność” zastosowanych w utworach rozwiązań fabularnych, czasem zakwestionowanie oczekiwań czytelnika. Warsztatowe innowacje Pałasza, zwłaszcza różnego rodzaju kreacje à rebours, nie oznaczają jednak zachwiania aksjologicznego porządku przedstawionego świata, w którym nienaruszalną zasadą kompozycyjną pozostaje *happy end*, dobro zaś, współczucie i altruizm zwyciężają w walce ze złem, z egoizmem i głupotą.

Podstawowym, a zarazem wyrazistym chwytem konstrukcyjnym zastosowanym w interesującym nas cyklu opowieści o Elfie jest swoista podwójność perspektywy i punktów widzenia wyzyskanych w narracji, wyeksponowana dodatkowo zróżnicowanym krojem czcionki drukarskiej, dzięki czemu „rzuca się w oczy” także mniej doświadczonemu czytelnikowi.

*Cześć! Mam na imię Elf. Tylko nie pytajcie mnie o nazwisko, bo to byłoby trochę głupie. Nazwiska mają ludzie – widocznie tego potrzebują. Ktoś może powiedzieć, że to trochę niesprawiedliwe, ale z kolei my wszyscy tutaj mamy różne rzeczy, których nie mają ludzie*¹⁸.

Ta swoista introdukcja zapowiada opowieść, której podmiotem jest nieczłowiek i która zaczyna się we wnętrzu świata odmiennego niż ludzka ekumena. Ciąg dalszy prologu pozwala się zorientować, że historię przekazuje pies, lecz nie jest to pies „w ogóle”, pojmowany jako przedstawiciel określonego gatunku zoologicznego, lecz konkretny psi osobnik o indywidualnych cechach charakteru i własnych życiowych doświadczeniach. Horyzont jego własnej, czerpanej z autopsji, wiedzy o świecie wyznacza wysokie ogrodzenie schroniska dla zwierząt, w którym się urodził, a in-

¹⁷ Por: *Zobaczyłem duży pokój, bez reszty zastawiony sprzętem elektronicznym wszelkiej maści. Monitorów, ustawionych łukiem, było najmniej kilkanaście; przed nimi widniało całe mnóstwo jakichś konsol z przyciskami, pokrętłami i jakby joystickami. Przed stanowiskiem stały dwa obrotowe fotele.* M. PAŁASZ: *Elf i dom strachów...*, s. 243–244.

¹⁸ M. PAŁASZ: *Sposób na Elfa*. Kraków 2012, s. 5.

formacje o tym, co znajduje się poza murem, czerpie jedynie z przekazów innych psów, mających wcześniej możliwość zetknięcia się z ludźmi w ich własnym środowisku, a także doświadczenia radości swobodnego poruszania się w otwartej przestrzeni symbolizowanej przez sąsiadujący ze schroniskiem las. Przykre doświadczenia związane z ograniczeniem przestrzeni życiowej do zamkniętych klatek i codzienne narażenie na agresję ze strony innych silniejszych zwierząt, a także wieści „zasłyszane” o przebywaniu w domach „ludzkich” właścicieli i codziennych z nimi spacerach sprawiają, że odizolowany od ludzi Elf zaczyna marzyć o tym, by jego samego wraz z siostrą Erką ktoś wreszcie ze schroniska zabrak:

Chciałbym zobaczyć te lasy i nawet te mieszkania ludzi. Mieilibyśmy swojego człowieka, który wyprowadzałby nas na spacer¹⁹.

Marzenie psa ma się rychło spełnić — trafia on bowiem do przyjaznego domu wielkiego miłośnika zwierząt, z zawodu twórcy poczytnych utworów dla młodzieży, i jego syna — ucznia liceum — zwanego, zgodnie z popularną dziś konwencją językową, *Młodym*. Z punktu widzenia nowego właściciela Elfa, noszącego w fikcyjnym świecie przedstawionym imię rzeczywistego pisarza, toczy się więc narracja, można powiedzieć, komplementarna wobec relacji psa, a jej główny wątek, zwłaszcza na początku wspólnej historii ludzi i zwierzęcia, stanowi próba przeniknięcia do swoistego „świata wewnętrznego” adoptowanego czworonożca, zrozumienia znaczeń komunikatów przekazywanych przez zwierzę za pomocą swoistej „mowy ciała”, a zarazem przełamania bariery obcości i zdobycia zaufania. Stylistyczną dominantę tej opowieści określa sposób prezentacji sceny pierwszego spotkania Marcina z Elfem:

[...] na podkulonych łapach, z ogonem schowanym aż pod brzuchem szło coś, na widok czego moje serce wykonało salto mortale²⁰.

Ten pierwszy „wzrokowy” kontakt ma swój zaskakujący ciąg dalszy, który określić można wręcz jako melodramatyczny:

Usiadłem na chodniku, tuż obok załęcznionego psiaka, i zacząłem do niego mówić. Cichym spokojnym głosem opowiadałem mu o Elfie, wspaniałym psie, który wreszcie znalazł swój dom.

¹⁹ Ibidem, s. 8.

²⁰ Ibidem, s. 36.

O Elfie, na którego czeka miska pełna dobrego jedzenia, wspaniałe zabawki i wygodne legowisko. O Elfie, który nie będzie już mieszkał w klatce, tylko chodził na długie spacery, przynosił rzucone patyki, który będzie biegał i cieszył się wspaniałym psim życiem. O Elfie, który wreszcie będzie miał własnych, kochających go ludzi²¹.

Swoistą tonację tej pierwszej, a także kolejnych opowieści, składających się na interesujący nas cykl, określają emocje narratora, będącego jednocześnie bohaterem prezentowanej historii: na przywiezienie psa ze schroniska czeka więc z dziecinną wręcz niecierpliwością, jego smycz ujmuje – według własnej relacji – *w spoconą z emocji dłoń*, na niebezpieczne przygody, jakie przydarzają się zwierzęciu, łącznie z zagrożeniem życia, ten dojrzały, blisko czterdziestoletni, mężczyzna reaguje silnym lękiem, trudnym do opanowania wzruszeniem, drżeniem rąk, nie kryjąc nawet, podobnie jak jego syn, „niemęskich” łez. Adoptowanego czworonożka traktuje jak „normalnego” członka rodziny, wartego wszelkich starań i każdego poświęcenia, co w strukturze opowiadania wyraża się w sposób spektakularny w swoistym „odwróceniu” motywu poszukiwania człowieka przez wiernego psa, wyzyskanego w polskiej literaturze m.in. w *Anielce* Bolesława Prusa. W drugiej części cyklu *Elfie, gdzie jesteś?!* to zagubiony przypadkowo pies staje się właśnie „przedmiotem”, na który nakierowane są działania innych bohaterów, a nie „podmiotem” zdarzeń. Oto do szczególnego rodzaju akcji ratowniczej zaangażowana zostaje cała – składająca się z pięciorga ludzi i suczki Erki, siostry tytułowego bohatera – „drużyna”, która podążając śladami Elfa, przy użyciu współczesnych „cudów” techniki samochodowej nawigacji, przemierza bez mała pół Polski. Wyraźnie zauważalna „nuta sentymentalna”, choć niewątpliwie ważna, nie decyduje jednak o charakterze pisarskiego idiolektu Marcina Pałasa, nie przekształca się też w dość ryzykowną, szczególnie trudną do przyjęcia przez współczesnego czytelnika, czułośćkowość; zrównoważona bowiem zostaje zmysłem obserwacyjnym i wiedzą przedmiotową, jej niewątpliwy kontrpunkt stanowi też demonstrowane poczucie humoru.

Liczne fragmenty opowieści odnoszące się do zwyczajów Elfa, a także szczegółowo i w sposób niezwykle rzeczowy opisywany zakres powinności jego właściciela (sposób karmienia, stymulowanie rozwoju zwierzęcia przez różnego rodzaju zabawy, obowiązkowe spacery, opieka zdrowotna, a nawet prozaiczne kwestie higieny) mogłyby wręcz stać się podstawą „zbeletryzowanego poradnika” dla młodych opiekunów psów, a przy okazji narzędziem pedagogicznej perswazji, dzięki czemu nastoletni (lub

²¹ Ibidem, s. 38.

nawet młodszy) czytelnik przekona się, że zwierzę domowe nie może być traktowane jako przelotny kaprys czy zabawka, a jego posiadanie wiąże się z konkretnymi obowiązkami, do jakich poczuwać się powinni wszyscy członkowie rodziny.

Na „zrównoważony” swoistym realizmem emocjonalizm narracji opowieści o Elfie nakłada się wreszcie najsilniej chyba narzucające się uwadze odbiorcy poczucie humoru, jakim cechuje się postać mówiąca, którego źródłem okazuje się wspomniana wcześniej „równoległość” narracji, prowadzonych z punktu widzenia człowieka i psa. Jan Stanisław Bystron w swej klasycznej monografii o komizmie stwierdza: „Patrzenie na ludzi jako na środowisko zwierząt, a z drugiej strony podpatrywanie zwierząt z ludzkiego stanowiska i konstatowanie ich podobieństwa do ludzi jest odwiecznym, niewyczerpanym źródłem komizmu”²², dodając, że „w poezji (czy w ogóle w sztuce) tego rodzaju zetknięcie się świata ludzkiego ze zwierzęcym jest bardzo częste: do najwyższych stopni dochodzi w mistyce; dopóki jesteśmy pod urokiem tej twórczości, to wszystko to wydaje się prawdziwe i wielkie, jeśli zaś zajmujemy stanowisko wyłącznie obserwacyjne, to oczywiście nie możemy się oprzeć wrażeniu komizmu, który pochodzi ze zmieszania dwu tak troskliwie w życiu codziennym oddzielanych światów”²³. W tym sensie — jak utrzymuje autor — przez „pomieszanie z życiem ludzkim” śmieszny okazać się może słynny wilk z Gubbio napomniany i nawrócony przez św. Franciszka, trafnie też zauważa, iż wyrazistość efektu komicznego pozostaje w ścisłym związku z „nagłością spostrzeżenia”, jego swoistą „pojedynczością” i niekonwencjonalnym charakterem, w czym z oczywistych powodów celują dzieci²⁴. Szybko tracą więc efekt świeżości formy wypowiedzi alegorycznej odnoszące się do porządku *semper et ubique*, przemieszczając się nieuchronnie w obszar ponadczasowego apoloğu i *sui generis* społecznej pedagogiki, „niezawodnie” śmieszne okazują się natomiast „mikroobserwacje”, jednorazowe skojarzenia, mające związek z *hic et nunc* obserwatora.

Zauważmy w tym miejscu, że tę drugą sytuację egzemplifikują powieści Marcina Pałasza. Celem i intencją autora jest przecież opowiedzenie konkretnej historii związanej z jednostkowym psim bohaterem o ogromnych uszach i pełnych wyrazu oczach, które już na umieszczonej w Internecie fotografii zwróciły uwagę jego przyszłego właściciela i opiekuna. Znakomitym źródłem komizmu sytuacyjnego okazuje się, zwłaszcza w dwu pierwszych powieściach cyklu, swoista konfrontacja Elfa ze światem

²² J.S. BYSTRON: *Komizm*. Wrocław 1960, s. 168.

²³ Ibidem.

²⁴ Por.: „Nieocenione są również czasami pojęcia dziecinne o zwierzętach, podtrzymane troskliwie przez bajki i literaturę dla dzieci. Im te dzieci będą starsze, tym oczywiście bardziej nas śmieszają takie wyobrażenia”. Ibidem, s. 171.

ludzkiej cywilizacji, która staje się specyficzną „komedią pomyłek”, znakomicie przy tym uzgodnioną z dziecięcą wiedzą o otaczającym świecie i z dziecięcym modelem odbioru. Śmieszność takich scen, jak walka Elfa z pralką, postrzegana przez niego jako potwór pożerający ubrania ludzi wraz z ich zapachami, oszczekiwanie wypełnionego ciężkimi książkami plecaka, w którym dopatruje się napastnika zagrażającego ukochanemu panu, czy demonstrowanie znacznej dozy nieufności wobec wolnoopadającej deski klozetowej, gotowej połączyć Dużego, wyeksponowana zostaje dodatkowo szczegółowym opisem, czasem nawet jakby trochę przerysowanym, reakcji na te psie wyczyny *jego* ludzi.

Popłakaliśmy się z Młodym ze śmiechu! – Przyczajony Plecak! – kwiknął Młody, ocierając łzy. – No ja nie mogę! – Złowrogie Nunchaku – dorzuciłem, trzymając się za brzuch, który bolał mnie od śmiechu. – Nie wspominając już o Przerazającej Szleszczącej Reklamówce, która zaatakowała go podczas spaceru... A Wygłodziła Deska Klozetowa?! – przerwał mi Młody i znowu zaczął niemłosiernie kwiczeć. – Obląkana Wirująca Pralka?!²⁵.

Eksponując jako podstawowy chwyt artystyczny wyzyskaną w utworach Pałasa równoległość dwu, prowadzonych z różnych punktów widzenia, narracji o tych samych wydarzeniach i stanach rzeczy, podkreślić warto, że ich współobecność nie narusza realistycznego statusu świata przedstawionego. Marcin, zwany Dużym, wzorem wielu rzeczywistych właścicieli psów przemawia więc do Elfa (a nawet opowiada mu bajki!), używając języka artykułowanego, pies natomiast komunikuje się ze *swoimi ludźmi* za pomocą uniwersalnego „języka psich sygnałów”, wyrażając emocje za pomocą radosnego oszczekiwania (lub żalosego wycia), merdania ogonem (bądź stroszenia sierści). Adresatem swoistego „monologu myślanego” psa Elfa, monologu sformułowanego za pomocą znaków „ludzkiego języka”, a odnoszącego się zarówno do planu retrospekcji, jak i zawierającego komentarze do aktualnych zdarzeń, nie są bowiem inne postaci należące do świata przedstawionego w utworze, lecz rzeczywisty czytelnik. Empatia i zmysł obserwacyjny pozwalają wprawdzie ludzkiemu protagoniście zbliżyć się do swego psiego przyjaciela, ocenić jego nastrój, a nawet do pewnego stopnia przewidzieć jego zachowanie, nigdy nie dowie się on jednak, jak traumatycznym przeżyciem dla adoptowanego zwierzęcia okazała się np. przy okazji pierwszego spotkania z nowym panem konstatacja, że ów pan ma oczy *takie same* (tzn. niebieskie) jak Rambo –

²⁵ M. PAŁASZ: *Sposób na Elfa...*, s. 122.

samiec rasy husky, z którym łączyły się jego najgorsze wspomnienia związane z pobytem w schronisku i który prześladował również jego siostrę — suczkę Erkę, ani też dlaczego pies po powrocie ze spaceru podejrzanie długo warczał na leżący na podłodze dywan. Wyjątek od wspomnianej reguły stanowią te fragmenty opowieści, w których narrator ujawnia *explicito* swą „pisarską profesję”, wprowadzając odbiorcę w określone „kwestie warsztatowe”, demonstrując własne sposoby posługiwania się fikcją literacką, jak np. w „zmyślonej” rozmowie z Elfem, przyjmującej formę wpisu internetowego²⁶.

Ukazując proces wzajemnego poznawania i osvajania światów — ludzkiego i zwierzęcego, nie ucieka się więc Pałasz do konwencji rodem z baśni — personifikujących zwierzę i obdarzających je zdolnością używania języka artykułowanego, co czyni m.in. Ludwik Jerzy Kern w baśniach o Ferdynandzie Wspaniałym. Precyzyjne używanie „ludzkiego” słownika i reguł gramatyki nie jest jednak, o czym stara się pisarz przekonać swych czytelników, niezbędne do nawiązania między człowiekiem a zwierzęciem najgłębszych więzów przyjaźni opartych na wierności i swoistej syntonii, których licznych dowodów dostarczają przygody Elfa i *jego ludzi*. Odnotowane równoległość i komplementarność narracji wydają się natomiast niezwykle efektywnym chwytem formalnym, decydującym na równi z gatunkową dyferencjacją o przynależności utworów do świata literatury, pozwalającym młodemu czytelnikowi, który znajduje się na etapie literackiej inicjacji, na uświadomienie sobie, że językowo-artystyczny komunikat jest zawsze komunikatem „czyimś”, odsłaniającym określony punkt widzenia i perspektywę mówiącego, oraz że narracji o otaczającej nas rzeczywistości może być bardzo wiele, a mnogość ta dowodzi bogactwa i wewnętrznego zróżnicowania świata ludzkiej kultury. Dzięki temu cykl opowieści o Elfie, dostarczając adresatowi niewątpliwej radości czytania i nie wykraczając poza horyzont jego aktualnych oczekiwań²⁷ może pełnić także ważną funkcję edukacyjną, wyposażając młodocianego odbiorcę w kompetencje lekturowe niezbędne również w jego przyszłych kontaktach z literaturą wysokoartystyczną — klasyczną i współczesną.

²⁶ Por.: *Aż się uśmiechnąłem na samo wspomnienie, przeglądając ten wpis z okazji Dnia Przyjaciela sprzed prawie dwu miesięcy. Skoro jednak nie mogłem napisać o Młodym, napisałem o moim drugim najlepszym przyjacielu, a Elf z całą pewnością na to miano zasłużył!*. M. PAŁASZ: *Elfie, gdzie jesteś?!...*, s. 13.

²⁷ Kategorii horyzontu oczekiwań używał w swych rozważaniach na temat literatury rozpatrywanej z punktu widzenia czytelnika Ryszard Handke. Zob. R. HANDKE: *Kategoria horyzontu oczekiwań odbiorcy a wartościowanie dzieł literackich*. W: IDEM: *Utwór fabularny w perspektywie odbiorcy*. Wrocław 1982, 181–195.

Jolanta Ługowska

How and from what are made stories
about Elf by Marcin Pałasz?

S u m m a r y

Marcin Pałasz — a writer of a younger generation from Wrocław, born in 1971, is the author of a series of stories about Elf, the dog, (published in the years of 2012–2014) addressed to children and teenagers, which attracted a considerable interest of readers. In the books, the author employs a topos of a dog as a faithful and devoted friend of a man, whose presence may be traced in literary works from different eras (from *The Odyssey* by Homer), and which was implemented by using different convention genres: a story and a novel of manners, an adventure or crime novel or even a literary horror. All of these conventions are present in the works of Pałasz and facilitate constructing an attractive, drawing attention of a young addressee plot which presents adventures of the dog and 'his people'. The peculiarity of the series consists in a dual narrative: referring to the same events from the point of view of a man and the animal. The complementariness of the narration is an extremely interesting formal trick, which considerably determines a literal value of works, and often results in comedy, which is much appreciated by the reader. This feature of the writing style of Pałasz allows a young reader, entering the world of literature, to realize that a literary message is always somebody's message which reveals a certain point of view and perspective of the narrator, moreover, that narrations about the world are numerous, and this abundance testifies to its richness and internal diversity. In this way, the stories about Elf, while bringing unquestionable joy to the reader, simultaneously serve the function of initiation, as they equip young addresses with reading skills necessary in their further encounters with classical and contemporary literature.

Иоланта Луговска

Как и из чего созданы рассказы
об Эльфе Марцина Палаша?

Р е з ю м е

Марцин Палаш — вrocławский писатель младшего поколения, рожденный в 1971 году, — является автором адресованного детям и подросткам цикла рассказов о псе Эльфе (изданном в 2012—2014 гг.), пользующегося значительным интересом читателей. Автор использует в своих произведениях тоpos пса как верного и преданного друга человека, присутствие которого можно проследить в художественных произведениях, принадлежащих разным эпохам (начиная с *Одиссеи* Гомера). Эта тема находит свое воплощение в разнообразных жанровых конвенциях: рассказа и повести о нравах, приключенческого романа, детектива, а даже литературного ужаса. Все эти конвенции заметны в произведениях Палаша, где они служат конструированию привлекательного, притягивающего внимание юного адресата сюжета, показывающего приключения заглавного пса и „его людей”. Особенностью цикла является дуплановость повествования: относимое к одним и тем же событиям, оно развивается параллельно с точки зрения человека и животного. Комплементарность повествования составляет необыкновенно интересный формальный прием, в значительной степени предопределяющий художественность произведений, ча-

сто являющийся источником ценимого читателем комизма. Этот элемент писательского стиля Палаша позволяет молодому читателю, вводимому в мир литературы, осознать, что художественный текст всегда „чей-то”. Он открывает определенную точку зрения и перспективу говорящего, а также показывает, что повествований о мире может быть очень много, а эта множественность указывает на его богатство и внутреннее разнообразие. Таким образом рассказы об Эльфе, доставляя адресатам несомненную радость от чтения, могут выполнять также функцию инициации, поскольку снаряжают юного читателя компетенцией чтения, необходимой также в его будущих контактах с классической и современной литературой.

Anna Nosek

Potrzeby i problemy dzieci w twórczości Małgorzaty Szyszko-Kondej

Małgorzata Szyszko-Kondej jest dziennikarką, reportażystką, tłumaczką, ale przede wszystkim pisarką dla dzieci. Urodziła się Białymstoku, obecnie zaś mieszka w Warszawie. Swoje pierwsze utwory dla młodych czytelników publikowała w latach 80. XX wieku w „Świerszczyku”. Współpracowała z pismami dla dzieci, takimi jak „Ja, Ty i My” (MAW), „Kwak”. Tłumaczyła z angielskiego *Moją matką encyklopedię* (seria Kubuś Puchatek, Disney Uczy). Zamieszczała swoje teksty w podręcznikach szkolnych (*Mój pierwszy elementarz, ABC sześciolatka, Z Ekoludkiem w szkole, Szkoła marzeń, Oto ja. Elementarz, kl. II*). Jest też autorką musicali dla dzieci: *Bal na strychu* (Teatr Mały, 1991), *Remont w szkole* (Dom Kultury Rakowiec, Warszawa 1993), *Podwórkowy Musical* (Białostocki Teatr Lalek, 1994). Z myślą o najmłodszych opublikowała m.in. *O czym skrzypi szuflada? O czym mruczy piec?* (1983), *Nie jestem misiem* (2000), *Sejf z milionem w środku, czyli bestseller III b* (2008), *Gdzie ucieka czas taty? i inne ważne pytania w opowiadaniach* (2011). Dla starszych dzieci i młodzieży napisała natomiast zbiór opowiadań *Wtorek, godz. 15.00* (2013). Wiele jej tekstów weszło do antologii *Wiersze znad Narwi i Niemna. Białostoczyszna – Grodzieńszczyzna. Antologia poezji dla dzieci* (Białystok, 2006) oraz *Podlascy twórcy dzieciom* (Białystok, 2009). W 2014 roku ukazała się powieść obyczajowa Małgorzaty Szyszko-Kondej pt. *Sześć córek*.

Autorka jest laureatką I Konkursu Literackiego im. Astrid Lindgren oraz I Konkursu Literatury Dziecięcej im. Haliny Skrobiszewskiej. Otrzymała tam wyróżnienie za zbiór opowiadań *Sejf z milionem w środku*,

czyli bestseller III b, który został jednocześnie wpisany na Listę Skarbów Muzeum Książki Dziecięcej¹.

* * *

Małgorzaty Szyszko-Kondej twórczość dla dzieci można określić jako ciekawą i barwną pod względem formalnym. W jej dorobku znajdziemy piosenki, bajeczki, prozę poetycką, krótkie formy prozatorskie, w których przeważają opowiadania. Jeżeli natomiast przypatrujemy się tematyce i bohaterom oraz miejscom akcji kolejnych utworów, to zauważamy, że autorka ta dość często umiejscawia akcję zdarzeń nie tylko w domu, ale też w szkole lub przedszkolu. Bohaterami są tym samym dzieci w wieku przedszkolnym (tak jest w tomiku *Gdzie ucieka czas taty?...*, również w piosenkach i wierszach przedstawione są raczej młodsze dzieci) lub wczesnoszkolnym (dotyczy to wszystkich opowiadań ze zbioru *Sejf z milionem w środku, czyli bestseller III b* oraz części opowiadań ze zbioru *Gdzie ucieka czas taty?...*)². Równie charakterystyczna wydaje się problematyka utworów tej pisarki – dotyczy przede wszystkim dziecięcych potrzeb i problemów, zarówno psychologicznych, społecznych, jak i rodzinnych. Podejmuje się w nich takie zagadnienia, jak:

- potrzeba zabawy, marzenia i fantazji w życiu dziecka (mówi o tym zwłaszcza tomik *O czym skrzypi szuflada? O czym mruczy piec?*);
- potrzeba poczucia bezpieczeństwa i posiadania szczęśliwej, radosnej rodziny, obojga rodziców (opowiadania *Kiedy mama jest szczęśliwa?, Gdzie ucieka czas taty?...*, *Znalazłem trzy dobre wiadomości, ale mama miała najlepszą...*)³;
- problem tolerancji i akceptacji samego siebie, własnego wyglądu (*Gdybym był wielkoludem, nie uratowałbym ślimaka...*);
- problem akceptacji Innego, np. dziecka chorego, niepełnosprawnego, kolegi z klasy, który jest niski albo ma odstające uszy (na motywie choroby nowotworowej kolegi z klasy został oparty zbiór *Sejf z milionem w środku, czyli bestseller III b*; problemu niepełnosprawności

¹ Notki biograficzne dotyczące tej autorki można znaleźć w antologii *Podlascy twórcy dzieciom* oraz na stronie internetowej pisarki <http://www.szyszkokondej.pl/>. Zob. A. NOSEK: *Podlascy twórcy dzieciom. Wybór wierszy*. Białystok 2009. Krótki artykuł o twórczości Szyszko-Kondej opublikowałam na łamach „Guliwera” w 2014 roku.

² Wydany w 2013 roku zbiór opowiadań *Wtorek, godz. 15.00* również jest bardzo ciekawy pod względem formy (wystylizowany został na pokłosie konkursu na filmiki robione przez młodzież telefonem komórkowym), podejmuje zaś problemy i dylematy współczesnej młodzieży.

³ Wymieniane opowiadania pochodzą z dwóch zbiorów autorstwa M. SZYSZKO-KONDEJ: *Sejf z milionem w środku, czyli bestseller III b*. Warszawa 2008; EADEM: *Gdzie ucieka czas taty? I inne ważne pytania w opowiadaniach*. Warszawa 2011.

dotyczy opowiadanie *Kim jest zielona Amelka?*, uwagę zwraca też utwór *Dlaczego Jasiek ma odstające uszy?* uczący akceptacji różnych defektów drugiego człowieka);

- potrzeba przyjaźni w życiu dziecka, a jednocześnie trudności w budowaniu więzi i relacji społecznych (np. *Kto jest przyjaciółką Magdy?*);
- trema przed wystąpieniami publicznymi (*Ze złotą nitką w ręku żabka podskakuje wysoko...*);
- problemy emocjonalne dzieci, nadmierna drażliwość i obrażanie się (*Za co obraża się Natałka?*);
- problemy rodzinne, m.in. pojawienie się nowego członka rodziny lub brak rodzeństwa (*Jak rozśmieszyć siostrę, kiedy płacze?*, *Moja siostra nazywa się Wyobraźnia Wiśniewska i jest bardzo podobna do mnie*);
- lęk przed sieroctwem i śmiercią (*Mama nie chce obiecać, że nie umrze. A mnie robi się bardzo smutno...*).

Wielość tych zagadnień, niekiedy ich współwystępowanie, a jednocześnie konstrukcja fabuły i bohaterów w taki sposób, by pokazać nie tylko problemy, ale także wzorce zachowań w obliczu trudności, nie pozwalają na szczegółową analizę wszystkich z nich w tym skromnym objętościowo tekście, rozwijam zatem tylko wybrane zagadnienia. Nawet jednak powierzchowny przegląd twórczości tej autorki skłania do wysunięcia tezy, że należy czy przynajmniej można sytuować jej dorobek w orbicie tekstów literackich pełniących funkcję terapeutyczną i wychowawczą, a także biblioterapeutycznych, zwłaszcza ich odmiany psychoedukacyjnej⁴.

* * *

Małgorzata Szyszko-Kondej, pisząc dla młodego czytelnika, od początku wykazywała szczególną wrażliwość na potrzeby i problemy dziecka. Widać to w jej pierwszym zbiorze poezji i krótkich opowiadań prozą, opartych na motywach ożywionych przedmiotów i sprzętów codziennego użytku, takich jak: stół, odkurzacz, szuflada, piec, lustro, maszyna do pisania, budzik⁵. W przedmiotach tych kryją się typowo dziecięce zacho-

⁴ Utwory zaliczane do tzw. bajek psychoedukacyjnych to takie, których celem jest dokonanie zmian w zachowaniu dziecka lub jego otoczenia (np. grupy rówieśniczej). Zarysowują one konkretny problem (np. związany z brakiem tolerancji, akceptacji), a następnie prezentują takie wzory zachowań, dzięki którym dzieci mogą rozwiązać problem, zmienić swoje nastawienie, postawę. Zob. M. MOŁICKA: *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań 2002, s. 161–169.

⁵ Totalna antropomorfizacja, motyw ożywionych zabawek, ale też wszelkich przedmiotów to cechy charakterystyczne literatury dziecięcej. Spotkać je można było na szerszą skalę już w dziewiętnastowiecznych tekstach (autorstwa m.in. Hansa Christiana Andersena, Ernsta Theodora Amadeusa Hoffmana). Rozkwit tego typu twórczości w Pol-

wania, wrażliwość, potrzeby, ale również lęki i dylematy. Tomik ten ma wyraźnie kompozycję klamrową. Zarówno w pierwszym, jak i ostatnim utworze podkreśla się przede wszystkim rolę i potrzebę wyobraźni w życiu dziecka, która ma moc magiczną, ale i terapeutyczną, która pomaga przetrwać chwile samotności czy nudy, zwłaszcza wtedy gdy rodzice są daleko. Powtarza się zatem identyczna fraza:

(...)

*Jeśli zostaniesz sam w mieszkaniu
I w głowie kolebie ci coś,
Nie wiesz jeszcze – smutek to czy nuda,
Wyobraźnię o ratunek pros⁶.*

Odautorskie przesłanie, zamieszczone na początku, a powtórzone na końcu zbioru zachęca — niejako na przekór dorosłym — do uruchomienia pokładów dziecięcej fantazji, do zabawy, do podpatrywania świata, znajdowania czarów i dziwów nawet w prozaicznych czynnościach czy przedmiotach, którym poetka nadaje cechy dziecka. Stąd maszyna do pisania bawi się słowami i charakteryzuje się dziecięcą skłonnością do przeinaczania wyrazów, tak że zamiast *drops* wychodzi *klops* itp.⁷ Tęga, opasła, przepastna szuflada odzwierciedla w tomiku Szyszko-Kondej typową dla małego człowieka potrzebę zbieractwa, kolekcjonerstwa przedmiotów, które z punktu widzenia dorosłego nie mają żadnej wartości, takich jak: *woreczek muszelek znad morza, papierek po czekoladzie od wujka z Ameryki, urwane ucho misia*⁸. Zabawną fantastyczną autoprezentację bohatera (ożywionego przedmiotu) zawiera utwór *Odkurzacz*. We wstępnych partiach utworu kreuje on siebie na groźnego zwierza, będącego postrachem innych, w czym widać dziecięcą skłonność do hiperbolizacji i przechwalania się oraz potrzebę bycia kimś wielkim. Ożywiony odkurzacz mówi o sobie następująco:

sce przypada na dwudziestolecie międzywojenne. Przykładem mogą być takie utwory, jak *W Wojtusiovej izbie* Janiny Porazińskiej, *Młynek do kawy* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego. Zob. J.Z. BIAŁEK: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939. Zarys monograficzny. Materiały*. Warszawa 1979, s. 100–103.

⁶ M. SZYSZKO-KONDEJ: *O czym skrzypi szuflada? O czym mruczy piec?*. Białystok 1983, s. 2, 18.

⁷ Ibidem, s. 14.

⁸ M. SZYSZKO-KONDEJ: *Szuflada*. W: EADEM: *O czym skrzypi szuflada?...*, s. 4. Warto przypomnieć, że Joanna Papuzińska przyporządkowała niegdyś potrzebę kolekcjonerstwa typowego dla dzieci do podkultury dziecięcej, znajdując jej egzemplifikację m.in. w dziełach Janusza Korczaka. J. PAPUZIŃSKA: *Antropologia dzieciństwa w twórczości Janusza Korczaka*. W: EADEM: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996, s. 22.

*Trochę mam ze słonia,
Trochę z węża boa,
Biegam po podłodze,
Aż turkoczą koła
(...)
Ach jak mnie się boją
Kurz i pajęczyna,
Kiedy wszystko łykam
Z najgroźniejszą miną⁹.*

W przytoczonej autoprezentacji można odnaleźć niewątpliwie intertekstualne dalekie zależności czy inspiracje „samochwałami” rozsianymi w literaturze dziecięcej (m.in. Marii Konopnickiej, Jana Brzechwy czy Juliana Tuwima). Również końcówka utworu *Odkurzacz* wydaje się symptomatyczna i zakorzeniona w licznych tekstach literatury dziecięcej. Pokazuje bowiem porażkę, kompromitację postaci, która wcześniej kreowała siebie na „bohatera”:

*Dziś spostrzegłem muchę,
Chciałem za nią biec.
Już... już ją miałem,
Nagle – nosem w piec¹⁰.*

Ale równie interesujące są w zbiorze *O czym skrzypi szuflada? O czym mruczy piec?* słowa zantropomorfizowanych przedmiotów, z których można wyczytać dziecięce troski, wynikające przede wszystkim z braku akceptacji ze strony najbliższych. Oto co mówi Lustro:

Przyznaję, trochę jestem nieznośne. Zwłaszcza, kiedy robię miny albo domalowuję sobie wąsy. Wtedy krzyczą na mnie, żebym się umyło i znowu jestem czyste, w kołnierzyku pod brodą¹¹.

Równie przejmująco brzmią słowa „głośnego budzika” z opowiadki pod tym samym tytułem, który wyznaje:

Ze mną ma kłopoty nawet moja własna rodzina. Tatusia od zmartwień rozboleło wahadło. Mama ze zdenerwowania zacina się w kukaniu. Narzekają, upominają, proszą:

⁹ M. SZYSZKO-KONDEJ: *O czym skrzypi szuflada?...*, s. 10.

¹⁰ Ibidem, s. 10.

¹¹ Ibidem, s. 8.

- *żebym nie był taki hałaśliwy*
- *żebym nie wybuchnął śmiechem w nieodpowiednim momencie*
- *żebym nie udawał koguta*¹².

W wyznaniu tym potrzeby dziecka czy może sama natura dziecięcości w postaci skłonności do fantazjowania, spontaniczności, żywiołowości, pierwotnego, przyrodzonego niejako daru uciechy, czyli to wszystko, co Roger Caillois uznał za paidię jako kategorię wyraźnie dodatnią¹³, zostaje podważone i zaprzeczone. Jest postrzegane zaś jednoznacznie pejoratywnie, jako coś, co trzeba wyplenić. Komentarzem do tych wyznań dziecięcych ukrytych w słowach zantropomorfizowanych przedmiotów mogą być słowa Juliana Tuwima, miłośnika i zagorzałego obrońcy dziecięcości, dziecięcej zdolności i potrzeby fantazjowania, który wygłosił znamienne słowa „dzieci bzdurzą i chcą być bzdurzone”, ale też pisał następująco: „Przyjdzie taki pędrak do drugiego i zaproponuje mu, żeby został koniem — proszę! — ten już rży i parska, wierzga i bryka, a tamten jest furmanem. Kawalek sznurka, który jeden drugiemu zarzucił na ramiona, wystarczył, żeby stworzyć smarkatego centaury (człekonia). Nikt mu nie wytłumaczy, gdy pędzi »zaprzężony«, że jest Jasiem lub Stasiem. Jest bowiem Bucefalem lub Pegazem, ewentualnie dorożkarską szkapą. Dziecko, nawet współczesne, (...) nie obejdzie się bez bajki, złudy, wymysłu i czarodziejstwa. Biada niemądrym rodzicom, którzy by swe dzieci wychowywać chcieli rzeczowo, logicznie, realnie, »zgodnie z obecnym stanem wiedzy«, prostując ich fantastyczne o świecie i otaczających przedmiotach pojęcia! Pociecha wyrośnie na kretyna, na złego, tępego kretyna. Chłopiec, któremu by zaczęto tłumaczyć, że chociaż pędzi w szpagatowej uprzęży, to jednak nie jest koniem, choćby się dał przekonać, nigdy nie będzie szczęśliwy. Nawet posady dobrej nie dostanie. A już na pewno prochu nie wymyśli, ani Ziemi nie wstrzyma i nie ruszy Słońca, ani *Pana Tadeusza* nie napisze (...)”¹⁴.

Na dziecięcą potrzebę wyobraźni, fantazji, wcielania się w różne role, które mają charakter zarówno zabawowy, jak i poznawczy, a niekiedy nawet kompensacyjny, Małgorzata Szyszko-Kondej zwracała uwagę nie tylko w swym pierwszym tomiku, ale powracała do tego tematu wielokrotnie w swej twórczości prozatorskiej i poetyckiej. Ciekawe są w tym zakresie wiersze, które stanowią niejako imitację dziecięcych zabaw i fantazji, takie jak *Czarodziejka* (mała dziewczynka wciela się w nim w dobrą wróżkę, która za pomocą magicznej różdżki zmienia domową rzeczywistość)

¹² Ibidem, s. 16.

¹³ Zob. R. GAILLOIS: *Żywioł i ład*. Przeł. A. TATARKIEWICZ. Warszawa 1973.

¹⁴ J. TUWIM: *W oparach absurdu*. W: IDEM: *Pisma proz.* Oprac. J. STRADECKI. Warszawa 1964, s. 506–507.

i *Kąpiel słońca*, będącego zabawną relacją chłopca, który nieporządek w łazience tłumaczy swej mamie tym, że w jego wannie

(...)
słoń zamieszkał letnią nocą.

Trąbę czarną miał jak sadza,
ogon w błocie.
Może wleciał tu przez komin?
Trudno dociec¹⁵.

Warto też zwrócić uwagę na opowiadania pt. *Zamieniłem słońca na chomika, i to w dodatku bez jednej łapki...* oraz *Moja siostra nazywa się Wyobraźnia Wiśniewska i jest bardzo podobna do mnie*, w których wytwory wyobraźni (w pierwszym przypadku wymaginywany słoń, w drugim zaś — wymaginywana siostra) pełnią wyraźnie funkcję kompensacyjną, odsłaniają problem braku, pustki oraz samotności w życiu dziecka. W pierwszym z wymienionych opowiadań marzenia o posiadaniu w domu słońca powracają nieustannie w snach dziecka. Z relacji narratora, 9-letniego chłopca, dowiadujemy się, iż w jednym z takich snów porywa słońca z zoo, a następnie wędruje na jego grzbiecie ulicami miasta. Ta niesamowita podróż, w której trakcie Bambo gasi trąbę wszystkie latarnie tak *na wszelki wypadek*¹⁶, nie daje się złapać policjantom, bo udaje pomnik na rondzie, wskakuje na deskorolkę, którą mknie jak „błyskawica” i zjada bieliznę suszącą się na balkonie (bo jest głodny), przekracza granice prawdopodobieństwa. Ma wymiar oniryczny, baśniowy, pozwala śniącemu chłopcu przeżyć niesamowite przygody, niedostępne emocje, zwłaszcza że ich akcja rozgrywa się o dwunastej w nocy. Zakończenie utworu pokazuje, że bohater opowiadania znajduje jednak pewną realną rekompensatę — przygarnia bowiem chomika bez jednej łapki, stając się jego czułym opiekunem i przyjacielem.

Kompensacyjny charakter wyobraźni dziecięcej zaznacza się wyraźnie również w drugim z wymienionych opowiadań, w którym marząca o rodzeństwie dziewczynka tworzy fantazmat swojej siostry, będącej dodatkowo jej sobowtórowym odbiciem¹⁷. Wymaginywana postać, z którą Zosia zaczyna rozmawiać, proponuje:

¹⁵ M. SZYSZKO-KONDEJ: *Kąpiel słońca*. W: *Podlascy twórcy dzieciom...*, s. 192.

¹⁶ M. SZYSZKO-KONDEJ: *Zamieniłem słońca na chomika, i to w dodatku bez jednej łapki...* W: *EADEM: Sejf...*, s. 26.

¹⁷ Warto zauważyć, że problematyka rodzinna związana z brakiem rodzeństwa lub odwrotnie, z pojawieniem się w rodzinie kolejnego dziecka została diametralnie różnie przedstawiona w opowiadaniu *Jak rozśmieszyć siostrę, kiedy płacze?*. W opowiadaniu

Jestem Wyobraźnią i jeśli chcesz, mogę być twoją siostrą — oznajmiła bardzo poważnie. — Możesz mi się zwierzać, możemy się razem bawić, mogę ci opowiadać bajki... Zawołaj mnie, a ja, twoja siostra Wyobraźnia, zawsze będę przy tobie... — zaśpiewała¹⁸.

Ta dramatyczna w swej istocie relacja okazuje się jednak pewnym, być może ryzykownym, jednak skutecznym z punktu widzenia dziecka, antidotum na samotność, ale też na niezrozumienie ze strony najbliższych (ojca, matki i babci — bagatelizują oni bowiem problem dziewczynki)¹⁹.

* * *

Małgorzata Szyszko-Kondej w ciekawy sposób prezentuje problematykę choroby dziecka przede wszystkim w *Sejfie z milionem w środku...* oraz w opowiadaniu *Kim jest zielona Amelka?*. Akcja obu utworów toczy się w przestrzeni szkoły, oba uczą tolerancji i wskazują przede wszystkim, że dziecko chore ma identyczne potrzeby i pragnienia, jak dziecko zdrowe. Dotyczą one przede wszystkim potrzeby akceptacji ze strony rówieśników, posiadania przyjaciół, a także zabawy. Felicjana Felicjańskiego, głównego bohatera pierwszego z wymienionych zbiorów opowiadań, poznajemy w roli nowego ucznia klasy III b, który od razu wywołuje dezaprobatę rówieśników. Został on wyraźnie wystylizowany na fajtlapę i nieudacznika. Po pierwsze, ze względu na śmieszne, bo nieco archaiczne imię i nazwisko, po drugie, ze względu na to, że jest nowy, nieznany, tajemniczy. Również wygląd „nowego” budzi dezaprobatę klasy: jest szczupły, blade, ma rude piegi i odstające uszy. Przełomem w postrzeganiu bohatera staje

tym widać wyraźnie inspirację powieścią *Oto jest Kasia* Miry Jaworczakowej oraz kreacją głównej bohaterki. Tomek, chłopiec z opowiadania Szyszko-Kondej, nie jest bowiem w stanie początkowo zaakceptować nowo narodzonej siostry, „wrzeszczącego dzieciaka”. Jednak w końcu mu się to udaje. Autorka mniej dramatycznie niż ma to miejsce w powieści Jaworczakowej pokazuje ewolucję w relacji między rodzeństwem. Zwraca jednak również uwagę na negatywne emocje i zachowania starszego dziecka, które traci uprzywilejowane miejsce w rodzinie. Doris Brett, współczesna psycholog i biblioterapeutka, pisze o tym następująco: „Dla większości dzieci pojawienie się braciszka czy siostrzyczki niesie ze sobą te same ukryte znaczenia, jakie początek ery lodowcowej przyniósł dinozaurom”. D. BRETT: *Bajki, które leczą*. Cz. 1. Przeł. M. TRZEBIATOWSKA. Gdańsk 2005, s. 93.

¹⁸ M. SZYSZKO-KONDEJ: *Moja siostra nazywa się Wyobraźnia Wiśniewska i jest bardzo podobna do mnie...* W: EADEM: *Sejf...*, s. 74.

¹⁹ Obrazy kompensacyjnej funkcji wyobraźni, zwłaszcza w życiu dziecka nieszczęśliwego, powracają wielokrotnie na kartach literatury dziecięcej, zwłaszcza w baśniach (np. H.Ch. Andersena). Przypominają się też popularne powieści F.H. Burnett (np. *Mała księżniczka*).

się sytuacja omdlenia Felka, jego pobyt w szpitalu oraz poważna rozmowa wychowawczyni z klasą, w której trakcie uczniowie dowiadują się, że kolega ma białaczkę. Pani proponuje wówczas dzieciom wspólne pisanie książki, która stanie się prezentem dla chorego Felka.

Zarysowana na kartach książki Szyszko-Kondej ewolucja w postrzeganiu kolegi – z postawy negatywnej do pozytywnej, przyjacielskiej relacji – budzi niewątpliwie nadzieję, pełni funkcję psychoedukacyjną, wskazuje wzorce zachowań wobec słabszych, chorych. Autorka pokazuje także, że choroba nie musi być przekleństwem i że marzenia dziecka chorego są uniwersalne. Felek, leżąc na łóżku szpitalnym, wyznaje:

A o czym ja marzę? Od zawsze o tym samym. Chcę mieć przyjaciela. Prawdziwego. Takiego, który by mnie rozumiał, nie wyśmiał i oczywiście, nie zdradził dla kogoś, kto ma na przykład górski rower czy jest zdrowy²⁰.

Zakończenie *Sejfu z milionem w środku...* ma wyraźnie charakter pocieszający, buduje nadzieję na przyszłość. Chore dziecko mówi:

Ja, Felek Felicjański, spełniłem swoje marzenie. Mam przyjaciół²¹.

Podobne optymistyczne przesłanie niesie opowiadanie *Kim jest zielona Amelka?* poruszające problem niepełnosprawności dziecka oraz relacji między nim a rówieśnikami w klasie. Tytułowa Amelka to również nowa uczennica. Jeździ na wózku inwalidzkim i potrafi zjednać sobie ludzi, jest bowiem wesoła oraz snuje niesamowite opowieści. Nawet wózek inwalidzki okazuje się tu, z punktu widzenia dzieci, nie balastem, lecz narzędziem inicjującym zabawy (oczywiście niekoniecznie pochwalane przez nauczycieli). W opowiadaniu czytamy bowiem, że na przerwach *chłopaki skradają się, chwytają za wózek i ile sił w nogach uciekają z Amelką na drugi koniec korytarza²²*. W konsekwencji nawet Zosia (narratorka opowiadania), która była bardzo sceptycznie nastawiona do Amelki, wyznaje:

Nie wiem, jak to się stało, ale wystarczył jeden dzień, żebym zapomniała, że Amelka jeździ na wózku. I trzy dni, żebym uważała ją za swoją najlepszą przyjaciółkę²³.

²⁰ M. SZYSZKO-KONDEJ: *Sejf...*, s. 121.

²¹ Ibidem, s. 126.

²² M. SZYSZKO-KONDEJ: *Kim jest zielona Amelka*. W: EADEM: *Gdzie ucieka czas taty? i inne ważne pytania w opowiadaniach*. Warszawa 2011, s. 42.

²³ Ibidem, s. 40.

* * *

Spośród wielu zagadnień wynikających z potrzeb i problemów dzieci, a poruszanych na kartach książek Małgorzaty Szyszko-Kondej chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jedno z nich, a mianowicie na problem tremy przed wystąpieniami publicznymi. Jest niewątpliwie wiele sposobów radzenia sobie z trema, pisarka jednak próbuje znaleźć i zaprezentować takie, które będą na miarę dziecka, które pomogą mu opanować paraliżujący strach. Taki jest niewątpliwie główny cel opowiadania pt. *Ze złotą nitką w ręku żabka podskakuje wysoko...* Już na samym początku narrator — chłopiec, który ma recytować wiersz o żabce w trakcie szkolnej uroczystości — wyznaje:

A ja boję się występów przed publicznością. I to wcale nie jest głupie. Bo kolana mi drżą, ręce też, ale kolana bardziej (...). Ale gorsze od kolan jest to coś, co stoi mi w gardle²⁴.

Sytuację chłopca pogarsza jeszcze fakt, że jego matka bagatelizuje problem i nieustannie przymusza go do prób. W rezultacie narastający lęk przed występem powoduje, iż planuje rezygnację:

Nie ma mowy, rezygnuję. Nie pójdę do szkoły i koniec. Zachowuję na grypę albo na brak pamięci. Coś się wymyśli²⁵.

Dopiero wizyta ciotki i wręczenie mu „magicznej” złotej nitki, która sprawia, iż jej właściciel przestaje się bać, zmienia postawę chłopca, dodaje mu odwagi i śmiałości, by podjąć wyzwanie. Maria Molicka zwraca uwagę, że magia (magiczne przedmioty, czynności), tak typowa dla baśni ludowych, stanowi także ważny element w życiu dziecka: „Magia jest jednym ze sposobów wyjaśniania, w danym momencie rozwoju potrzebnym i efektywnym, bo dającym stabilny, a przez to bezpieczny, przewidywalny świat. Magia odzwierciedla myślenie życzeniowe, marzenie na jawie, co służy natychmiastowej, aczkolwiek chwilowej redukcji napięcia i wyzwala optymistyczne oczekiwania²⁶”.

* * *

²⁴ M. SZYSZKO-KONDEJ: *Ze złotą nitką w ręku żabka podskakuje wysoko...* W: EADEM: *Sejf...*, s. 88.

²⁵ Ibidem, s. 89.

²⁶ M. MOLICKA: *Bajkoterapia...*, s. 136.

Przegląd twórczości dla dzieci, zwłaszcza tych najmłodszych, autorstwa Małgorzaty Szyszko-Kondej, doprowadza niewątpliwie do wniosku, iż pisarka z wielkim wyczuciem oraz ze znajomością dziecięcej psychiki skupia się na drażnieniu, prezentacji najważniejszych potrzeb, ale i problemów młodego wieku. Próbuje przy tym, przedstawiając losy bohaterów, ich doświadczenia i wybory, wskazywać pozytywne rozwiązania różnych problemów i lęków, jakie dotyczą dzieci, oraz sposoby budowania dobrych relacji międzyludzkich. Ale, co najważniejsze, autorka *Sześciu siostr* stara się opisywać świat dziecięcych potrzeb, trosk i dylematów „z pozycji dziecka lub w związku ze stanowiskiem dziecka”²⁷.

Zarówno tematyka, jak i walory wychowawcze i artystyczne pozwalają sądzić, że twórczość współczesnej pisarki Małgorzaty Szyszko-Kondej, nagradzana przez znawców tej gałęzi piśmiennictwa, ma szansę zdobywać coraz to nowe rzesze czytelników, ma szansę bycia użyteczną w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a w konsekwencji — wejść do kanonu literatury dziecięcej.

²⁷ B. ŻURAKOWSKI: *W świecie poezji dla dzieci*. Kraków 1999, s. 131.

Anna Nosek

Children's Needs and Problems in the Works of Małgorzata Szyszko-Kondej

S u m m a r y

In the following paper I have analyzed the works of Małgorzata Szyszko-Kondej, a contemporary children's writer and the author of children's poems, songs, prose poetry and most of all collections of short stories.

I have selected only a few topics the author has captured in her works and described some problems and needs children have in their preschool and school age such as: the child's need for play, the need to dream and fantasize in children's lives, family problems (e.g. no siblings or the appearance of a new family member), the problem of tolerance and self-acceptance among peers but also accepting a "different" sick or disabled child, the need for friendship coinciding with the difficulty in creating bonds and social relationships and the fear of performing in public.

With a great sense and the knowledge of child psychology the author presents in her works positive solutions to various children's problems or fears and suggests different ways of building healthy relationships.

Анна Носек

Потребности и проблемы детей
в творчестве Малгожаты Шишко-Кондей

Резюме

В статье анализируется творчество современной детской писательницы Малгожаты Шишко-Кондей, автора стихотворений, песен, поэтической прозы, но прежде всего сборников рассказов.

Среди многих тем, поднимаемых этой писательницей, выбраны и описаны некоторые проблемы, а также потребности детей дошкольного и раннeshкольного возраста, такие, как: потребность игры, мечты и фантазии в жизни ребенка; семейные проблемы, в частности, отсутствие брата или сестры либо появление нового члена семьи; проблема терпимости и акцептации самого себя на фоне группы сверстников, а также — одобрение „иного” (напр., больного ребенка, инвалида); потребность дружбы, а вместе с тем сложность создания общественных связей и отношений; волнение перед публичными выступлениями.

Писательница с большим проникновением в детскую психику, а также знанием этой темы показывает положительные решения разных проблем и страхов, появляющихся в жизни ребенка, а кроме того, отмечает способы создания добрых межчеловеческих отношений.

Wanda Matras-Mastalerz

Odpowiedź literatury na współczesne zagrożenia bezpieczeństwa i zdrowia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Promocja zdrowia i bezpieczeństwa
oraz profilaktyka uzależnień
jako stałe elementy procesu wychowania i edukacji

Głównym celem powstania niniejszego artykułu była chęć ukazania możliwości wpływu książki i czytania na proces rozbudzania potrzeby promowania zdrowia fizycznego i psychicznego dzieci oraz nabywania przez nie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Przyjęty tytuł nawiązuje do ogłoszonych w 2012 roku przez Ministra Edukacji Narodowej priorytetów polityki oświatowej państwa, w których szczególnie nacisk położono na „Działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów oraz tworzenia warunków do prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży”¹. Określenie wspomnianych kierunków aktywności w placówkach wychowawczych i szkolnych zobligowało dyrektorów tych instytucji do zwracania szczególnej uwagi na aspekty zdrowia i bezpieczeństwa w konstruowaniu indywidualnych programów działań przez wychowawców

¹ MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ: *Działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów*. <http://www.men.gov.pl>. Zob. też: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz.U. 2012, poz. 977.

i nauczycieli. W realizację tego zadania włączyły się także placówki doskonalenia nauczycieli oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne, przygotowując ofertę szkoleń, konferencji, seminariów i warsztatów wspierających pedagogów w ich działaniach skoncentrowanych na promocji zdrowia i profilaktyce uzależnień. Niebagatelną rolę odegrały również biblioteki szkolne, pedagogiczne i publiczne, gromadząc materiały w postaci wyboru literatury, artykułów z prasy, filmów, gier oraz programów profilaktyczno-wychowawczych, poruszających szeroko rozumianą problematykę zdrowia. Niektóre z podejmowanych działań zostały opisane w książce Magdaleny J. Cyrklaff *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*². Autorce udało się stworzyć model edukacji rówieśniczej, za pomocą tekstu literackiego promujący atrakcyjny styl życia, służący zdrowiu psychicznemu i fizycznemu oraz rozwojowi wewnętrznemu młodego człowieka, jednocześnie uświadamiający zagrożenia płynące z uzależnień.

Potencjał edukacyjny książek dla dzieci zaangażowanych w promocję zdrowia i bezpieczeństwa

Analizując dane statystyczne, które publikuje Biblioteka Narodowa w Warszawie na łamach „Ruchu Wydawniczego w Liczbach”³, można zauważyć widoczną w ostatnich latach tendencję wzrostową liczby tekstów adresowanych do dzieci i ich opiekunów, zaangażowanych w promocję zdrowia psychicznego i fizycznego, które pokazują także, jak zachowywać się w sytuacjach zagrożenia zdrowia i życia oraz utraty mienia. Dzieci ulegają wypadkom najczęściej we własnych domach. Czy można temu jakoś zaradzić? Próby takiej dokonał Grzegorz Kasdepke, który w książce zatytułowanej *Ostrożnie! Wszystko, co powinno wiedzieć dziecko, żeby mogło bezpiecznie bawić się w domu*⁴ opisał przygody Dominika i otrzymanego w prezencie psa Juniora. Chłopiec, czując się odpowiedzialnym

² M.J. CYRKLAFF: *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*. Toruń 2014.

³ „Ruch Wydawniczy w Liczbach” („Polish Publishing in Figures”) zamieszcza dane statystyczne przygotowywane na podstawie dostarczanego przez wydawców do Biblioteki Narodowej egzemplarza obowiązkowego. W statystyce ujęte są wydawnictwa zwarte i periodyczne zarejestrowane w bieżącej bibliografii narodowej — „Przewodniku Bibliograficznym”. Od rocznika 56. za 2010 rok „Ruch Wydawniczy w Liczbach” ukazuje się jako dokument elektroniczny dostępny online na stronie BN.

⁴ G. KASDEPKE: *Ostrożnie! Wszystko, co powinno wiedzieć dziecko, żeby mogło bezpiecznie bawić się w domu*. Łódź 2012.

za szczeniaka, postanawia podzielić się z nim swoim *bogatym życiowym doświadczeniem*:

*Życie jest fajne – powiedział z powagą. Ale nawet w domu należy uważać!*⁵.

Książka ma formę lekcji, których już same tematy mówią wiele: *Uwaga na palce! Klocek w nosie, Ała, gorące!, Zaraz eksploduję!, Tylko się nie skalecz!, Fajny pożar!, Jak tu ślisko!, Co za ciężar!, Bul, bul..., Oj, wysoko..., Jak tu ciemno!*. Całość zakończona jest Egzaminem, w którym autor stawia trzy ważne pytania:

Pytanie pierwsze: dlaczego nie można sobie okręcać wokół szyi żadnego sznurka, smyczy czy chociażby rajstop?

Pytanie drugie: czy można włączyć światło mokrymi rękami?

*Pytanie trzecie: co zrobić, gdy jesteś sam w domu, a ktoś dzwoni do drzwi?*⁶.

Ta ciekawa propozycja Kasdepkego uczyła dzieci i ich opiekunów na zagrożenia, takie jak: gorące płyny, ostre przedmioty, trujące substancje, niebezpieczne miejsca. Wzmacnia czujność i świadomość, ale nie straszy, uczy *komizmem sytuacyjnym* wynikającym z zabawnych historii, perypetii, które przytrafiają się bohaterom.

Motyw przewodni bezpieczeństwa dzieci przyświecał również twórcom książki *Bezpieczna bajka* wydanej przez Naszą Księgarnię w serii *Bajkoterapia*⁷. Antologia skierowana jest do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a także do ich rodziców, opiekunów i nauczycieli. Zawiera 12 tekstów współczesnych polskich pisarek tworzących utwory dla małych czytelników: Grażyny Bąkiewicz, Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, Beaty Ostrowickiej, Zofii Staneckiej, Małgorzaty Strękowskiej-Zaremby, Doroty Suwalskiej oraz Agnieszki Tyszki. Zebranych w książce opowiadaniom towarzyszą wskazówki i komentarze Katarzyny Klimowicz, które stanowią pomoc dla dorosłych i pokazują, w jaki sposób rozmawiać z dzieckiem o danym problemie. Historie te mogą stać się inspiracją do rozmowy, zabawy, a przede wszystkim wspólnego zastanowienia się nad prezentowanymi tematami. Dodatkowo — każdą bajkę poprzedza wywiad z ekspertem, znawcą danego problemu. Do projektu redakcja zaprosiła osoby, które dobrze orientowały się w poruszanych tematach

⁵ Ibidem, s. 7.

⁶ Ibidem, s. 58–60.

⁷ R. JĘDRZEJEWSKA-WRÓBEL, B. OSTROWICKA, G. BĄKIEWICZ, Z. STANECKA, D. SUWALSKA, A. TYSZKA, M. STRĘKOWSKA-ZAREMBA: *Bezpieczna bajka*. Warszawa 2011.

dzięki wykonywanej pracy zawodowej lub osobistym doświadczeniom. Wśród ekspertów znaleźli się: Mateusz Kusznierewicz, Jan Mela, Marek Michalak, Małgorzata Ohme, Małgorzata Ostrowska-Królikowska, Beata Pawlikowska, Piotr Pawłowski, Mariusz Sokołowski oraz Jakub Śpiewak.

Pierwszy zamieszczony w antologii rozdział nosi tytuł *Ostrożnie!* i zawiera prosty przekaz dla najmłodszych odbiorców traktujący o tym, że gaz, prąd i woda nie nadają się do zabaw i wymagają odpowiedzialności w posługiwaniu się nimi.

W opowiadaniu Bąkiewicz *Jacek, mucha i trzy smoki*⁸ występują bohaterowie o wymownych imionach: Gazobuch, Prądokop i Wodolej. Nie chodzi tu jednak o to, aby straszyć dziecko konsekwencjami niewłaściwego postępowania, lecz raczej o wypracowanie świadomego podchodzenia przez malucha do swojego bezpieczeństwa, o to aby jego działaniami nie kierował lęk, lecz wiedza i zrozumienie, np. dlaczego prąd jest niebezpieczny w połączeniu z wodą. Dzieci, odkrywając otaczający je świat tajemniczych i intrygujących przedmiotów, przejawiają ciekawość, eksperymentują, pragną sprawdzić ich działanie. Świadomość zagrożeń często przychodzi po doświadczeniach, bezpieczniej jednak uczyć się na podstawie cudzych przypadków, np. bohaterów bajkowych, niż samemu brać w nich udział. Niekoniecznie trzeba się np. zgubić (w lesie, hipermarkecie, na ulicy), by wiedzieć, jak postępować w takiej sytuacji i być do niej przygotowanym. Dlatego Mariusz Sokołowski (rzecznik prasowy Komendanta Głównego Policji) zachęca do profilaktycznych rozmów z dziećmi na ten temat, do wypracowania strategii działania w czasie wspólnych zabaw⁹.

Z kolei w rozdziale zatytułowanym *Telefony alarmowe* znalazły się wskazówki, jak zachować się w przypadkach losowych, które niosą z sobą niebezpieczeństwo dla życia i zdrowia oraz utraty mienia. Z poradami tymi koresponduje opowiadanie Beaty Ostrowickiej: *Numer 112*¹⁰. Jest to historia małej Julki, która odnajdując nieprzytomną mamę leżącą na załamanych, drewnianych schodach do piwnicy, dzwoni pod numer 112 i wzywa pomoc. Z tekstu dowiadujemy się, że w takich sytuacjach dziecko może liczyć na szybką, specjalistyczną pomoc, jeśli tylko o nią poprosi, wybierając numer alarmowy. Powinno przy tym pamiętać, że dyżurnemu trzeba przekazać dokładne informacje, co i gdzie się stało, kto i jakiej pomocy potrzebuje. Wtedy jest szansa, że odpowiednie służby przybędą jak najszybciej i będą przygotowane do specjalistycznej interwencji. Katarzyna Klimowicz w *Komentarzu bajkoterapeutycznym* napisanym do tego tekstu podkreśliła: „Staramy się nie zakładać, że przydarzy się nam

⁸ G. BĄKIEWICZ: *Jacek, mucha i trzy smoki*. W: *Bezpieczna bajka...*, s. 19–33.

⁹ M. SOKOŁOWSKI: *Zgubiłem się. Kilka słów od eksperta*. W: *Bezpieczna bajka...*, s. 90–91.

¹⁰ B. OSTROWICKA: *Numer 112*. W: *Bezpieczna bajka...*, s. 41–48.

coś złego. Niektórzy sądzą, że myślenie o nieszczęściu wręcz ściąga je na naszą głowę. Jeśli chodzi o dzieci, często ukrywamy przed nimi różnego rodzaju zagrożenia, aby ich zbytnio nie wystraszyć. Musimy być jednak świadomi, że kiedyś zapewne staniemy w obliczu sytuacji związanej z zagrożeniem życia. W takim momencie od tego, jak szybko zareagujemy, zależeć będzie nie tylko nasze życie, ale i naszych bliskich. Niestety, zazwyczaj szok, zaskoczenie powodują, że zachowujemy się bardzo emocjonalnie i nie potrafimy sobie poradzić. Tak zwana zimna krew jest wtedy w cenie. Także dziecku będzie ona przydatna¹¹.

Aby zwiększyć szansę na to, by młody człowiek potrafił poradzić sobie z niespodziewanymi, trudnymi sytuacjami życiowymi (może to być pożar, zaślabnięcie domownika lub opiekuna, skałeczenie, zalanie mieszkania, włamanie, próba psychomanipulacji ze strony obcej osoby i inne), warto z nim wcześniej o nich porozmawiać, zarysować, co może się wydarzyć, ale uczynić to spokojnie, bez straszenia, ale też bez ukrywania istotnych informacji. Rozmowa w bezpiecznym dla dziecka miejscu i otoczeniu, w miłej atmosferze, przytoczenie opowieści o perypetiach dotyczących fikcyjnego czy prawdziwego bohatera pomogą rozwinąć wiedzę dziecka, a przede wszystkim wyrobić w nim dobre nawyki czujności i ograniczonego zaufania. „Niektórzy może powiedzą: »Po co wywoływać wilka z lasu?« Ale co wtedy, gdy »wilk« przyjdzie sam? Każdy powinien wiedzieć, jak z nim postępować. Bo inaczej pozostanie tylko czekać, aż nas pożre”¹².

Zdobywanie, wypracowywanie różnych umiejętności w wieku dziecięcym bywają czasami niełatwe; szczególnie w nauce pływania, jazdy na rowerze, na łyżwach, nartach potrzebne jest mądre wsparcie osoby, która tę zdolność już posiadała. Warto, na podstawie odpowiednio dobranych tekstów, porozmawiać z dzieckiem o ważnych zasadach bezpiecznego zachowania nad wodą, na placu zabaw, na ślizgawce, w pobliżu torów kolejowych, ruchliwej ulicy, podczas wyprawy w góry, w kontaktach z nieznanymi itp. Dobrym materiałem do omówienia tego typu problemów mogą okazać się teksty: *Groszek i rzeka* Staneckiej¹³, *Szkło Ostrowickiej*¹⁴ czy *Czarna wrona* Strękowskiej-Zaremby¹⁵.

Na szczególne wyróżnienie w zbiorze opowiadań *Bezpiecznej bajki* zasługuje, w ocenie autorki niniejszego artykułu, rozdział *Uzależnienie*, poprzedzony wstępem psychoterapeuty dziecięcego i rodzinnego Małgo-

¹¹ K. KLIMOWICZ: *Komentarz bajkoterapeutyczny*. W: *Bezpieczna bajka...*, s. 49.

¹² Ibidem.

¹³ Z. STANECKA: *Groszek i rzeka*. W: *Bezpieczna bajka...*, s. 113–124.

¹⁴ B. OSTROWICKA: *Szkło*. W: *Bezpieczna bajka...*, s. 189–196.

¹⁵ M. STRĘKOWSKA-ZAREMBA: *Czarna wrona*. W: *Bezpieczna bajka...*, s. 93–104.

rzaty Ohme¹⁶. Według niej, szkodliwe przyzwyczajenia wiążą się często z koniecznością zaspokajania potrzeb emocjonalnych i społecznych: „Kompulsywny nawyk rekompensuje niezaspokojone potrzeby, (...) pozwala uciec od czegoś, co jest trudne, co dzieje się w domu, przedszkolu czy szkole”¹⁷. Nierzadko problemy dzieci odzwierciedlają kłopoty ich rodziców, najmłodszy uczą się złych nawyków przez naśladowanie. Dorośli, czasami nieświadomie, pokazują dzieciom sposoby redukcji napięcia, ucieczki od rzeczywistości czy trudnych doświadczeń.

„Dzieci, które mają nawyk obgryzania paznokci, nadmiernego oglądania telewizji czy objadania się, bardzo często pochodzą z domów, w których z tym problemem borykają się też rodzice (...). Poza czynnikami środowiskowymi warto powiedzieć również o czynnikach biologicznych, związanych z temperamentem, z jakim rodzą się dzieci. Niektóre ze swej natury potrzebują więcej bodźców, mają wyższy poziom napięcia i pobudzenia. Musimy takim dzieciom tworzyć alternatywne formy odreagowania, bo inaczej dziecko samo je znajdzie, a najczęściej będzie to to, co dla niego łatwe i popularne — telewizja, słodycze, Internet”¹⁸.

Poruszony problem został trafnie zobrazowany w opowiadaniu Strękowskiej-Zaremba *Adaś ma nałoga*¹⁹. Główny bohater cierpi z powodu braku akceptacji innych dzieci, ma nadwagę, wolniej biega, jest mniej sprawny fizycznie. Z tej przyczyny staje się obiektem żartów i kpin kolegów, zaczyna więc ich unikać, w tajemnicy „zajadając” swoje smutki batonikami. Im więcej smutków, tym częściej sięga po słodycze, im więcej niezdrowych przekąsek, tym szybciej wzrasta jego waga. Pewnego dnia przychodzi do niego koleżanka Zosia i oznajmia:

Ja wiem, co ci jest, TY MASZ NAŁOGA!

Następnie wyjaśnia chłopcu, że „nałoga” mieszka w brzuchu i ssie, gdy czegoś bardzo chce²⁰. Tekst wzbogacony jest wymowną, metaforyczną ilustracją, na której w brzuchu głównego bohatera widoczne są nie tylko Adasiowe nałogi, znajduje się tam również m.in. butelka alkoholu, papierosy, telefon komórkowy i laptop. Obrazek pokazuje wyraźnie i uświadamia, że problemy dzieci są odzwierciedleniem kłopotów, jakie mają dorośli. Dziewczynka, podglądając tatę, który stara się pozbyć nałogu nikotynowego, postanawia instruować Adasia, jak należy postępować

¹⁶ M. OHME: *Uzależnienie. Kilka słów od eksperta*. W: *Bezpieczna bajka...*, s. 148–149.

¹⁷ Ibidem, s. 148.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ M. STRĘKOWSKA-ZAREMBA: *Adaś ma nałoga*. W: *Bezpieczna bajka...*, s. 151–161.

²⁰ Ibidem, s. 152.

podczas tego rodzaju zmagania... A że chce mieć pewność, że chłopiec sumiennie wykonuje wszystkie jej polecenia, spędza z nim sporo czasu. Działania okazują się skuteczne nie tylko z tego powodu, że Adaś bardzo pragnie odnieść zwycięstwo, ale również (a może przede wszystkim) dlatego, że zyskuje przyjaciółkę, i batoniki, które dotychczas osładzały mu samotność, przestają być już potrzebne... Na przykładzie chłopca łatwo zauważyć, że nawyk, który zabiera dziecku czas (komputer, telewizja, samotne, kompulsywne objadanie się), izoluje go też społecznie. Należy przy tym pamiętać, że skuteczna walka z „nałogiem” wymaga poznania źródła problemu. Dlaczego młody człowiek „objada się” lub, wprost przeciwnie, głodzi się? Dziecko nie potrafi pomóc sobie samo, potrzebny jest mądry dorosły, który je wesprze. Gorzej, jeśli kilkulatek obserwuje uzależnienie rodziców, nie rozumie ich nienaturalnych zachowań, boi się, pilnuje tajemnicy o wstydlivym problemie w rodzinie, przejmując napięcie dorosłych, próbując poradzić sobie z samotnością, zaczyna szukać kompensacji, być może także w jakimś nałogu²¹.

Utwory dla dzieci inspirowane prawdziwymi historiami ich bohaterских rówieśników

Zdarza się, że inspiracją do napisania książek dla dzieci stają się prawdziwe historie, które przydarzyły się ich rówieśnikom. Właśnie w taki sposób powstały poruszające teksty: *Brajan i Ogniove Smoki* Andrzeja Żaka²² oraz *Liliowy Bór* Adama Szafranieca²³. Obydwie książki nawiązują do dramatycznych wydarzeń z 8 lutego 2005 roku, kiedy to Brajan Chlebowski, sześciolatek z Łodzi, dzięki swej niezwykłej dojrzałości i odwadze ocalał od śmierci w płomieniach swojego ojca oraz kilkudziesięciu mieszkańców kamienicy przy ulicy Dowborczyków 27. Gdy w mieszkaniu wybuchł pożar, chłopiec telefonicznie zaalarmował straż pożarną²⁴.

²¹ Zob. H. JAKUBOWSKA: *Promocja zdrowia i profilaktyka uzależnień. Przewodnik nauczyciela szkoły podstawowej i gimnazjum*. Warszawa 1999; B. MATCZAK: *W kalejdoskopie nałogów, czyli co łączy alkoholika, hazardzistę i telemaniaka*. Sosnowiec 2008.

²² A. ŻAK: *Brajan i Ogniove Smoki*. Kraków 2010.

²³ A. SZAFRANIEC: *Liliowy Bór*. Kraków 2009.

²⁴ Zapis rozmowy Brajana CHLEBOWSKIEGO z dyżurnym Straży Pożarnej st. ogn. Mieczysławem GIEŚLACZYKIEM został oficjalnie opublikowany w „Kurierze Strażackim” 2005, nr 3, s. 4.

- *Straż Pożarna, słucham.*
- *Pali się!*
- *Halo!*
- *Pali się u mnie! – krzyczał chłopiec.*
- *Gdzie?*
- *Niech Pan przyjeżdża!*
- *Ale gdzie? Podaj adres.*
- *Na Polańczyków! Pali się nasze mieszkanie!*
- *Podaj numer telefonu.*
- Brajan pamiętał...²⁵.*

Pożar obudził także ojca, który podszedł do telefonu i kaszłąc, porozmawiał z funkcjonariuszem, a następnie, chcąc wezwać pomoc, wybiegł z mieszkania, upadł jednak tuż za progiem²⁶. Chłopiec pozostał w mieszkaniu... Niestety, pomimo szybkiej interwencji strażaków, w wyniku śmiertelnego zatrucia dwutlenkiem węgla, *mały bohater* zmarł²⁷. Tragedia ta wstrząsnęła opinią publiczną w całej Polsce. Prezydent RP Aleksander Kwaśniewski pośmiertnie odznaczył Brajana medalem Za Ofiarność i Odwagę²⁸, a w pogrzebie, oprócz rodziny dziecka, uczestniczyli liczni mieszkańcy oraz przedstawiciele władz miasta.

Żak i Szafraniec, mimo że nie byli bezpośrednimi świadkami tych wydarzeń, gdy usłyszeli historię małego Brajana w telewizji i w radiu, ów dramatyczny głos dziecka wzywającego pomocy, czuli, że ten głos nie może zamilknąć... Nie chcieli jednak opisywać wydarzeń wprost, by nie straszyć dzieci i nie „podkopywać” zaufania do rodziców, dorosłych, którzy przecież powinni je chronić... Dlatego prawdziwą historię postanowili opowiedzieć w konwencji baśniowej.

W książce Żaka chłopiec, mimo że jest w bardzo ciężkim stanie, wraca do zdrowia. Autor powieści stworzył świat, do którego wędrują dzieci pogrążone w śpiączce, opisał ich odczucia, tęsknoty i obawy. Jego fantastyczna, pełna przygód historia każe czytelnikowi zastanowić się nad tym, co może przeżywać osoba, która żyje, ale jej świadomość pozostaje dla

²⁵ A. SZAFRANIEC: *Liliowy Bór...*, s. 20–21.

²⁶ W książce Szafraniec ojciec Brajana jest chory na cukrzycę, według relacji zamieszczonych w prasie borykał się z chorobą alkoholową i w czasie zdarzenia był pod wpływem alkoholu. Zob. *ibidem*, s. 18. Por. J. LESZCZYŃSKA: *Mówi Brajan, pali się u mnie...* „Dziennik Łódzki” 2005, nr 36, s. 11.

²⁷ G. GALEK: *Kotysanka dla Brajana*. „Pro Libris” 2006, nr 3, s. 37–40; K. POLAK *Mali bohaterowie*. „Droga” 2013, nr 2, s. 11.

²⁸ A. CZERWIŃSKI, M. KWINTKIEWICZ: *Pogrzeb Brajana, małego bohatera*. „Gazeta Wyborcza” (Łódź) z 17.02.2005, s. 1; A. CZERWIŃSKI: *Pożegnanie małego bohatera*. „Gazeta Wyborcza” (Łódź) z 18.02.2005, s. 3; (MAK), (LESZ), (PZ): *Medal dla Brajana*. „Dziennik Łódzki” z 12.02.2005, s. 1.

innych niedostępna. Fikcja literacka nawiązuje do decyzji rodziców Brajana, którzy wyrazili zgodę na pobranie narządów syna do transplantacji. W ten sposób uratowali życie trojga innych dzieci. Polskie stowarzyszenie Życie po Przeszczepie ustanowiło Nagrodę im. Brajana Chlebowskiego, która każdego roku przyznawana jest ludziom mającym zasługi w przełamywaniu społecznych stereotypów dotyczących przeszczepów. Stowarzyszenie działa pod hasłem: „Nie zabieraj swoich narządów do nieba — one są potrzebne tutaj — na ziemi”²⁹. Książka Żaka jest promowana przez założoną w 2002 roku Fundację Ewy Błaszczuk „Akogo?”. Gelem tej organizacji jest pomoc dzieciom po ciężkich urazach mózgu, które wymagają długiego leczenia i rehabilitacji. Dzięki staraniom fundacji w uruchomionej w lipcu 2013 roku przy warszawskim Centrum Zdrowia Dziecka klinice przebywają dzieci pogrążone w śpiączce, które podobnie jak powieściowy Brajan, zachowują świadomość, a niektóre z nich po wielu miesiącach się budzą... Dlatego wzorcowa klinika nosi nazwę BUDZIK³⁰.

Z kolei Szafraniec, opisując historię Chlebowskiego, skupił się na dziecku i na tym, jak poradziło sobie w sytuacji zagrożenia życia. Szczególnie ważny okazał się wątek edukacyjny. Gelem napisania *Liliowego Boru* było nie tylko uwrażliwienie emocjonalne młodego czytelnika na opowiedziane wydarzenia, ale przede wszystkim przygotowanie go do rozwiązywania trudnych sytuacji, zwłaszcza takich, które zagrażają życiu i zdrowiu jego i najbliższych mu osób. Warto zacytować tu słowa komendanta Straży Pożarnej, wypowiedziane bezpośrednio po zakończonej akcji gaśniczej w Łodzi: „Czyn Brajana był wyjątkowy (...), ale chłopiec popełnił jeden błąd, który zaważył na jego losie — dzwonił z mieszkania, które płonęło, zamiast uciekać i szukać pomocy na zewnątrz. Być może nie chciał w mieszkaniu zostawić swojego taty. Mimo obecności osoby dorosłej (ojca) chłopiec był zdany wyłącznie na siebie (...)”³¹.

W zasadniczej części *Liliowego Boru* występuje sytuacja analogiczna do wydarzeń z Łodzi, tym razem jednak z udziałem postaci baśniowych. Okoliczności są inne, lecz pozwalają porównać i ocenić obydwa wydarzenia. Mała Wiewiórka Jagoda znajduje się w sytuacji zagrożenia życia swojego i mamy, gdyż w ich dziupli nagle wybuchł pożar. Dzielną wiewiórką w chwili największego niebezpieczeństwa przypomina sobie opowiadanie Jeremiasza, który dwa razy do roku przychodził do Liliowego Boru ze „świata ludzi” i opowiadał ważne historie. Najbardziej poruszyła ją opowieść o odważnym Jakubie (postaci baśniowej wzorowanej na Brajanie Chlebowskim), który uratował swego tatę. Jagoda pamiętała także, jaki

²⁹ A. ŻAK: *Jeszcze o Brajanie i innych ważnych sprawach*. W: IDEM: *Brajan i Ogniwo Smoki...*, s. 261–262.

³⁰ Zob. <http://www.akogo.pl/klinika-budzik> (data dostępu: 20.10.2014).

³¹ A. SZAFRANIEC: *Od autora*. W: IDEM: *Liliowy Bór...*, s. 3.

błąd popełnił Jakub, i dlatego postanowiła postąpić inaczej. Gdy zobaczyła, że omdlała mama nie reagowała na wołanie, zostawiła ją na chwilę, wybiegła z dziupli i błyskawicznie wezwała pomoc, następnie wskazując drogę Leśnej Straży Pożarnej. W efekcie obie bohaterki zostały uratowane, a pożar w porę ugaszono. Nie bez znaczenia pozostaje ofiarna postawa innych mieszkańców Liliowego Boru — Pająka Armaty, Jastrzębia Bystre Oko i sanitariusza Zająca Hycy. Te sympatyczne stworzenia dokładnie znają swoje obowiązki ratownicze i chętnie dzielą się z czytelnikami wiedzą o nich. W książce pojawia się również Sroka Jednooka, która wykorzystując zamieszanie w lesie związane z pożarem, uprowadza małego Kosa Bemola, odbywającego swój pierwszy samodzielny lot. Kiedy Bemol zorientował się, że jest już za daleko, by móc samodzielnie wrócić do domu, rozpaczął:

Co ja teraz pocznę! Nie posłuchałem rodziców. Uwierzyłem obcemu ptakowi, który chce mi zrobić krzywdę. Jaki ja byłem głupi. Ojej, ojej... Co ze mną będzie?³².

Podstępna Sroka, wykorzystując ufność małego Kosa, zamknęła go pod ciężkim, szklanym naczyniem. Było lato, ściany naczynia skupiały światło i w konsekwencji szybko wytworzyła się wewnątrz wysoka temperatura. Bemolowi groziła hipertermia... Ten dramatyczny splot wydarzeń fabularnych ma jednak w finale optymistyczne zakończenie. Z pomocą bohaterowi przychodzą inni mieszkańcy lasu — Kret Ecik i Myszka Słoninka, oboje bardzo dobrze znający zasady resuscytacji. Po wzorcowo wykonanym masażu serca i przeprowadzeniu wentylacji zastępczej metodą usta usta Bemol odzyskał świadomość:

— Nie oddycha! Musimy go reanimować! Liczy się każda sekunda! (...) Raz, dwa, trzy... kret łapkami uciskał klatkę piersiową kosa. Dwadzieścia osiem, dwadzieścia dziewięć, trzydzieści. Teraz dwa oddechy... Pierwszy cykl mamy za sobą. Teraz ty — zwrócił się do myszy, która natychmiast przystąpiła do akcji... (...) Ledwo zaczęli trzeci cykl, gdy mały kos zakaszłał, zaczął samodzielnie oddychać, a po chwili otworzył oczy³³.

Przedstawiona historia uświadamia czytelnikowi, że sama znajomość numerów do jednostek ratunkowych nie wystarczy. Potrzebna jest jeszcze wiedza z zakresu ratownictwa przedmedycznego. Właśnie dzięki takiej

³² A. SZAFRANIEG: *Liliowy Bór...*, s. 31.

³³ Ibidem, s. 44–45.

postawie Kreta Ecika i Myszki Słoninki historia Kosa Bemola mogła mieć szczęśliwe zakończenie. Edukacyjną wymowę książki Szafranca podkreśla również towarzysząca jej płyta: *Przyjaciele z Liliowego Boru...*³⁴, zawierająca autorski projekt zajęć dla dzieci z zakresu profilaktyki i promowania bezpieczeństwa najmłodszych. Znalazły się na niej propozycje scenariuszy zajęć dla nauczycieli z wykorzystaniem tekstu *Liliowego Boru*, pomysły działań plastycznych, głównie malowanek z leśnymi bohaterami, oraz krótkie wierszyki, wyliczanki, które mają pomoc dzieciom w utrwaleniu znajomości ważnych numerów: policji, pogotowia, straży pożarnej oraz numeru 112. Te łatwe do zapamiętania rymowanki otrzymały formę podporządkowaną nadrzędnemu celowi edukacyjnemu. Dziecko nawet w stresującej, trudnej sytuacji może przypomni sobie ten prosty rymowany tekst i podobnie jak Wiewiórka Jagoda zadzwoni, ratując czyjeś zdrowie i życie. Projekt *Przyjaciele z Liliowego Boru* przeznaczony do realizacji w przedszkolach i klasach początkowych szkoły podstawowej zawiera zadania do realizacji przez nauczyciela, propozycje tematyki rozmów odnoszących się do poszczególnych wydarzeń książki oraz pomysły inscenizacji ilustrujących określone zdarzenia. Autor zachęca do objęcia współpracą rodziców, zaproszenia na spotkanie z dziećmi strażaka, policjanta, ratownika medycznego, lekarza i innych osób, których zadaniem jest służenie innym. Omawianą płytę Szafraniec opatrzył wymownymi słowami skierowanymi do Brajana Ghebowskiego:

*Z całego serca dedykuję Ci, chłopcze, wszystkie opowieści z Liliowego Boru, licząc, że Twoje serce będzie razem z nimi wędrowało po świecie, by uprzedzać, jak anioł, każdą niebezpieczną chwilę, która zdarzyć się może w życiu Twoich kolegów i koleżanek*³⁵.

Dzięki tak ważnej tematyce książka *Liliowy Bór* zyskała patronat honorowy Fundacji Świat Dzieciom, reprezentowanej przez Katarzynę Szoch-Jędryś, a posłowie napisał Janusz Andres — kierownik Katedry Anestezjologii i Intensywnej Terapii Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego, prezes Polskiego Towarzystwa Anestezjologii i Intensywnej Terapii kadencji 2009—2011 oraz prezes Polskiej Rady Resuscytacji. Zwracając się bezpośrednio do dzieci Profesor Andres zaznaczył:

Drogie Dzieci! Mimo waszego młodego wieku może się zdarzyć, że znajdziecie się w sytuacji podobnej jak Kret Ecik (...).

³⁴ A. SZAFRANIEC: *Przyjaciele z Liliowego Boru. Projekt zajęć dla dzieci. Dotyczy profilaktyki w zakresie bezpieczeństwa* (CD). Kraków 2009.

³⁵ A. SZAFRANIEC: *Przyjaciele z Liliowego Boru...*, etykieta.

Będziecie jak pierwsze kółeczko w łańcuchu pomocy. Drugim kółeczkiem będzie ktoś, kogo zawiadomicie – może ratownik z pogotowia ratunkowego, jeśli zadzwonicie na numer 999 lub 112. Następne kółeczka to kolejni ludzie, którzy udzielą potrzebującemu fachowej pomocy medycznej. Taki łańcuch pomocy może uratować życie człowiekowi, a wy będziecie pierwszymi, dzięki którym on powstanie³⁶.

Autor *Liliowego Boru* nie skupiał się w swej książce na skrupulatnej zgodności z faktami, lecz raczej na dramaturgii wydarzenia, które „poruszy serca” dużych i małych czytelników, a przede wszystkim będzie impulsem do działań profilaktycznych i prewencyjnych.

Program *Bezpieczne dziecko* Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego

Troska o zdrowie psychiczne i fizyczne dzieci przyświecała również publikacjom Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego, które w 2008 roku zainicjowało program *Bezpieczne dziecko*. Głównym zadaniem książek wydawanych w ramach tego projektu było wspieranie młodych ludzi w ich rozwoju emocjonalnym, pomaganie w rozpoznawaniu i nazywaniu emocji oraz radzenie sobie w trudnych sytuacjach. Opowiadania ukazują podstawowe zasady współżycia między ludźmi, pomagają zrozumieć, dlaczego tak ważna jest akceptacja samego siebie oraz szacunek dla innych osób.

Dzieciom w wieku przedszkolnym oraz ich rodzicom i opiekunom twórcy programu³⁷ zadedykowali książkę *Powiedz komuś. Co każde dziecko powinno wiedzieć* autorstwa Elżbiety Zubrzyckiej (kierującej GWP) z ilustracjami Agnieszki Żelewskiej³⁸. Tekst lektury wydanej po raz pierwszy w 2004 roku, a później wznowionej w ramach programu w 2008 roku, podzielony został na cztery części, zróżnicowane pod względem tematyki. Pierwsza z nich instruuje, jak powinno się dbać o ekologię środowiska i chronić przyrodę. W rozdziale drugim przedstawiono potrzebę i sposoby okazywania szacunku drugiemu człowiekowi, bez względu na

³⁶ A. SZAFRANIEG: *Liliowy Bór...*, s. 57.

³⁷ Do tworzenia i realizacji programu zaproszono w charakterze konsultantów psychologów rodzinnych, pedagogów związanych z GWP, autorów książek dziecięcych. Szerzej zob. www.gwp.pl/kategorie/1048,bezpieczne-dziecko.

³⁸ E. ZUBRZYCKA: *Powiedz komuś. Co każde dziecko powinno wiedzieć*. Gdańsk 2008.

jego wiek, płeć, status materialny, poglądy polityczne i wyznanie religijne. Część trzecia poświęcona jest tematyce właściwego zachowania dorosłych wobec dzieci. Rodzice, wychowawcy, nauczyciele, aby nauczyć szacunku młodych ludzi, sami również powinni kierować się tą wartością w życiu. Całości dopełnia fragment poruszający problem szacunku do własnego ciała. Autorka uczy dzieci samoakceptacji oraz uświadamia, że każde z nich ma prawo w pełni decydować i określać granice, który dotyczy sprawia im przyjemność, a którego sobie nie życzą. Brak szacunku do ludzi może skutkować wyrządzeniem im krzywdy. Jeśli dziecko doznało przemocy lub widzi, że ktoś w jego otoczeniu jest krzywdzony, powinno zwrócić się z tym problemem do osoby dorosłej, która udzieli mu wsparcia. I nie należy takiego zachowania mylić ze skarżeniem, bo jak przekonuje w kolejnej książce Zubrzycka, istnieją *Dobre i złe sekrety...*³⁹. Tekst ilustrowany przez Andrzeja Fonfarę rozpoczyna się od pytania: *Czy warto dotrzymywać tajemnic?*⁴⁰. W rozumieniu autorki, „dobre sekrety” niosą z sobą szczęście i miłość, natomiast ciężar „złych tajemnic” powoduje, że odczuwamy smutek, żal, rozczarowanie. Dlatego też każde dziecko powinno wiedzieć, co zrobić z sekretną wiadomością, która zostaje mu powierzona, i starać się odróżnić skarżenie od racjonalnego, mądrego zachowania. Prawem dziecka do mówienia *nie* zajęła się Marta Aboff, publikując książkę zatytułowaną: *Nie lubię łaskotek!...*⁴¹. Główny bohater opowiadania to Krzyś, który często pozostawiany jest pod opieką wujka. Lubi się z nim bawić, ale w oczach dziecka mężczyzna *ma bardzo poważną wadę*: nie potrafi zrezygnować ze zniechęconej przez chłopca zabawy w łaskotanie, nawet wtedy, gdy Krzyś wyraźnie go o to prosi. Łaskotanie może wydawać się zabawą zupełnie nieszkodliwą, jednak wykonywane zbyt natarczywie, okazuje się fizycznie bolesne i powoduje wrażenie utraty panowania nad własnym ciałem. Dziecko po przeczytaniu tej książki powinno wiedzieć, że może zaprotestować, gdy jest dotykane w taki sposób, że nie czuje się swobodnie i komfortowo.

Czasami jednak prawa dziecka nie są respektowane. Temu problemowi została poświęcona kolejna książka, która ukazała się nakładem GWP — opowiadanie Gilles Tibo, Zaü zatytułowane *Dziewczynka, która przestała się uśmiechać*⁴². Czytelnik poznaje historię Ewy, molestowanej przez przyjaciela swojej mamy, zastraszonej, trwającej w przekonaniu, że wyjawienie prawdy spowoduje utratę miłości najbliższych jej osób. Dziej-

³⁹ E. ZUBRZYCKA: *Dobre i złe sekrety. Jak się bronić przed przemocą w szkole*. Gdańsk 2008.

⁴⁰ Ibidem, s. 3.

⁴¹ M. ABOFF: *Nie lubię łaskotek! Prawo dziecka do mówienia „nie”*. Gdańsk 2011.

⁴² G. TIBO, ZAÜ: *Dziewczynka, która przestała się uśmiechać*. Przeł. E. ZUBRZYCKA. Gdańsk 2013.

czynka milczy, nie potrafi zrozumieć sytuacji, w której się znajduje, unika spotkań z rówieśnikami, zaniedbuje szkolne obowiązki. Wini siebie za zaistniałą sytuację, traci chęć do życia, smutek opanowuje jej ciało... Swojego sekretu nie potrafi wyjawić nawet najlepszej przyjaciółce. Sytuacja zmienia się dopiero wtedy, gdy na lekcji plastyki Ewa tworzy rysunek, który przedstawia dziewczynkę oraz goniącego ją mężczyznę. Zaniepokojona nauczycielka przeprowadza z dziewczynką poważną rozmowę, podczas której Ewa po raz pierwszy szczerze opowiada o swoich problemach. Nie jest to dla niej łatwe, ale dzięki temu może zyskać pomoc. Zagadnienie molestowania seksualnego i przemocy fizycznej porusza również Zubrzycka w książce *Trzy pytania do dobrej wróżki. Jak pomóc dzieciom mówić o krzywdzie*⁴³ zilustrowanej przez Grażynę Rigall. Książka stanowi swoisty poradnik, w jaki sposób rozmawiać o trudnych doświadczeniach, do kogo się zwrócić ze swoim problemem, zachęca, by poprosić o pomoc natychmiast, gdy wydarzy się coś złego. Ponadto autorka tłumaczy dzieciom, że mają prawo czuć się bezpiecznie, jeśli tak nie jest, powinny jak najszybciej porozmawiać o tym z kimś dorosłym.

Zdarza się jednak, że czasami i dorośli potrzebują profesjonalnej pomocy specjalisty, nie mogąc sobie poradzić z uzależnieniem od zażywanych substancji czy kompulsywnie wykonywanych czynności. Proces uzależnienia się od alkoholu opisała Zubrzycka w książce *Alkohol i jego tajemnice. Co musisz wiedzieć, zanim dorośniesz*⁴⁴. Wydawnictwo MAC zamieściło fragmenty tej lektury w podręcznikach szkolnych do klasy III szkoły podstawowej. Uczniowie mogą się z niej dowiedzieć, czym jest choroba alkoholowa, jak wpływa na zachowanie i myślenie człowieka, które napoje zawierają alkohol, co dzieje się z człowiekiem po spożyciu tego rodzaju substancji. Autorka wielokrotnie podkreśla, że alkoholizm jest chorobą, którą można i należy leczyć. Wyjaśnia również, na czym polega niebezpieczeństwo współuzależnienia innych członków rodziny, oraz informuje, gdzie i w jaki sposób szukać pomocy. Pokazuje, że dzieci, które żyją w rodzinach borykających się z problemem nadużywania alkoholu, mają poczucie niższej wartości, nie wierzą w siebie, są zagubione i samotne, nie potrafią nikogo obdarzyć pełnym zaufaniem. Jeżeli dorośli nie dotrzymują słowa, nie realizują obietnic, ich zachowania są niespójne z deklaracjami, dzieci tracą do nich zaufanie, mają kłopoty emocjonalne, wstydzą się swojej rodziny, często milczą nie tylko w domu, ale również w towarzystwie innych ludzi. Nierzadko zdarza się, że uciekają w marzenia, konfabulują, ukrywają swoje prawdziwe uczucia, „grają” przed rówieśnikami, fałszując wydarzenia.

⁴³ E. ZUBRZYCKA: *Trzy pytania do dobrej wróżki. Jak pomóc dzieciom mówić o krzywdzie*. Gdańsk 2010.

⁴⁴ E. ZUBRZYCKA: *Alkohol i jego tajemnice. Co musisz wiedzieć, zanim dorośniesz*. Gdańsk 2011.

Książki wydane przez GWP w serii Bezpieczne Dziecko doceniła redakcja czasopisma „SENS. Nowoczesny Magazyn Psychologiczny”, która zdecydowała się opublikować je ponownie we wspólnym zbiorze: *Bajki z sensem*⁴⁵. W *Przedmowie* do tej książki redakcja napisała:

*Wcale nie „dawno temu” i nie „za górami, za lasami”, lecz tu i teraz, w naszym świecie rozgrywają się bajki, które składają się na tę książkę. Ich bohaterami są dzieci takie jak nasze, znamy je z sąsiedztwa, podwórka, z własnego domu. Bywają niegrzeczne, a może nieśmiałe, bo właśnie... uczą się rozpoznawania reguł świata i własnych emocji*⁴⁶.

Zaprezentowane w niniejszym artykule teksty nie stanowią pełnego zbioru wydanych w Polsce w ostatnich latach książek zaangażowanych w promowanie zdrowia psychicznego i fizycznego dzieci. Zamiarem autorki było pokazanie reprezentatywnej grupy lektur podpowiadających dzieciom, jak radzić sobie w sytuacjach dla nich trudnych i w jaki sposób świadomie kształtować rzeczywistość. Przygody małych bohaterów to tak naprawdę nauka życia: pokonywanie lęków, znajdowanie odpowiedzi na niełatwe pytania, to również „klucz” do rozmowy dorosłego z dzieckiem na najważniejsze tematy – dotyczące zdrowia i bezpieczeństwa. Te opowiadania pomagają i uczą, każde z nich może być przyjaznym i mądrym nauczycielem, a najbardziej skuteczne będą wtedy, gdy dzieci i rodzice przeczytają je razem.

⁴⁵ E. ZUBRZYCKA, B. GAIN, C. DEPINO (i in.): *Bajki z sensem*. Gdańsk 2010.

⁴⁶ *Zaproszenie do bajek*. W: E. ZUBRZYCKA, B. GAIN, C. DEPINO (i in.): *Bajki z sensem...*, s. 3.

Wanda Matras-Mastalerz

A literature response to current dangers to kindergarten and primary school children's safety and health

S u m m a r y

The main objective of this article is to present the influence of reading books on shaping awareness and stimulating the need to promote physical and mental health of children. The title refers to the educational policy priorities formulated by the Minister of National Education in 2012. A special emphasis has been put on school's measures to ensure health and safety of its pupils and create conditions for the proper development of children and young people.

The publication discusses the selected short stories from *Bezpieczna bajka* (*A Safe Fairy Tale*) anthology published by Nasza Księgarnia Publishing House in 2011, and the series of books published by GWP (Gdansk Psychological Publishing House) entitled *A Safe Child*. The material also includes some fragments of a novel by Andrzej Żak, *Brajan i Ogniowe Smoki* (*Brian and Fire Dragons*) and a fable by Adam Szafranec, *Liliowy bór* (*Lilac Forest*), which were both based on a true story of Brajan Chlebowski, a six-year-old boy from Łódź city. The boy, thanks to his extraordinary maturity and courage, managed to save the life of his father and several dozen other people living in his house when a fire broke out, but regrettably lost his own life. The latter book was given the honorary patronage of the Polish Council of Resuscitation and was expanded with a first aid instruction manual written especially for children readers.

Ванда Матрас-Масталез

Ответ литературы на современные угрозы безопасности
и здоровья детей дошкольного и раннешкольного возраста

Резюме

Главная цель статьи заключается в том, чтобы показать возможности влияния книги и чтения на процесс пробуждения необходимости продвижения профилактики физического и психического здоровья детей. Заглавие статьи соотносится с объявленными в 2012 году министром народного образования приоритетами государственной политики образования, в которых особенный акцент делается на *Действия школы в пользу здоровья и безопасности учеников*, а также *создание условий в пользу правильного развития детей и молодежи*.

В статье рассмотрены избранные рассказы, включенные в антологию *Безопасная сказка*, опубликованную в издательстве *Наша Ксенгарня* в 2011 году, а также цикл книг Гданьского психологического издательства, появляющихся в серии *Безопасный ребенок*. В материале были использованы также фрагменты повести *Брайан и огненные драконы* Анджея Жака и сказки *Лиловый бор* Адама Шафраньца, толчком для написания которых стала история Брайана Хлебовского (1998—2005) — шестилетнего мальчика из Лодзи. Этот ребенок благодаря необыкновенной зрелости и мужеству спас от смерти в пламени своего отца, а также нескольких десятков жителей дома, а сам, к сожалению, умер. Последняя из перечисленных книг получила почетный патронаж Польского совета реанимации и была дополнена инструкцией „первой помощи”, написанной специально для детского читателя.

Ilona Witkowska

Bardzo żeśmy się zdziwili —
stylizacja na potoczność
w polskim przekładzie cyklu opowiadań
o przygodach Mikołajka

Dla dzieci trzeba pisać tak, jak dla dorosłych, tylko lepiej.
Maksym Gorki

Nauczyciele w polskiej szkole podstawowej mogą samodzielnie dokonywać wyboru lektur z zaproponowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej listy (wytyczne: nie mniej niż cztery pozycje książkowe w roku szkolnym oraz wybrane teksty o mniejszej objętości). Pozycją często wybieraną na poziomie klasy czwartej jest *Mikołajek* — wybór opowiadań z dowolnego tomu. W skład słynnego cyklu o Mikołajku autorstwa francuskiego humorysty René Gosciniego (z nieodłącznymi ilustracjami Jeana-Jacques'a Sempé) wchodzi: *Mikołajek*, *Rekreacje Mikołajka*, *Wakacje Mikołajka*, *Mikołajek i inne chłopaki*, *Mikołajek ma kłopoty* (pierwotnie: *Joachim ma kłopoty*)¹. Każda część cyklu składa się z kilkunastu (15–19) rozdziałów, historyjek bogato i adekwatnie do treści ilustrowanych charakterystycznymi obrazkami (stanowiącymi około 25% zawartości książeczki). Można poszczególne tomiki czytać w dowolnej kolejności, a krótkie

¹ Pierwsza historyjka o przygodach Mikołajka została opublikowana w 1959 roku na łamach francuskiego dziennika „Sud-Ouest Dimanche”. Mimo iż autorzy nie planowali jej kontynuacji, zdecydowali się stworzyć kolejne opowiadania pod naciskiem czytelników, ogromnie zainteresowanych losami Mikołajka. Odtąd Goscinny i Sempé aż do 1965 roku publikowali kolejne historyjki. Pierwsze z nich zostały zebrane i wydane w roku 1960, kolejne w następnych latach. Ostatnie — już po śmierci autora — w latach 2004, 2006 i 2009.

rozdziały — mimo iż wpisane w szerszy kontekst przedstawianych wydarzeń — stanowią pełne i samodzielne teksty, nie tracące na znaczeniu, uroku i humorze, jeśli zostaną tego kontekstu pozbawione².

Książki te w Polsce ukazywały się nakładem Wydawnictwa Nasza Księgarnia od roku 1964 do 1982 (i wznawiano je aż do 2014 roku) w tłumaczeniu Toli Markuszewicz i Elżbiety Staniszkis (autorki przekładu dwóch pierwszych części) oraz Barbary Grzegorzewskiej (autorka przekładu pozostałych trzech części oraz najnowszych, których nie poddano analizie w niniejszym artykule³). W rozważaniach nad stylizacją w tych utworach i jej dydaktyczną jakością interesować nas będą ze względów oczywistych tylko wersje w języku polskim, czyli takie, jakie trafiają do rąk uczniów i nauczycieli polskiej szkoły⁴. Przekładowi literackiemu jako takiemu nie będziemy poświęcać tu uwagi, ponieważ nieistotne dla poruszanego tematu są zagadnienia wiarygodności, podobieństw, różnic czy rozbieżności między wersjami oryginalnymi (francuskimi) a tłumaczonymi na język polski⁵. Zwracamy uwagę na polski język niejako polskiej książki, bo czytanej po polsku (przez polskie dzieci, dla których autorstwo przekładu dzieła jest sprawą co najmniej drugorzędną⁶). Innych tłumaczeń tego cyklu na język polski, poza wymienionymi, nie ma.

² To czyni z książki doskonały materiał na lekturę dodatkową: pozwala wybrać nauczycielowi dowolną część cyklu, dowolną liczbę rozdziałów (dostosowaną do liczby godzin, którymi nauczyciel dysponuje), umożliwia głośne przeczytanie na lekcji wybranego opowiadania (nawet kilku różnych opowiadań) lub przedstawienie go w dowolnej formie.

³ Na polskim rynku dostępne są także wydane po śmierci autora zbiory: *Nowe przygody Mikołajka* (od 2005 roku) i *Nieznane przygody Mikołajka* (od 2009 roku).

⁴ R. GOSCIŃNY, J.J. SEMPÉ: *Mikołajek*. Przeł. T. MARKUSZEWICZ, E. STANISZKIS. Warszawa 2014; R. GOSCIŃNY, J.J. SEMPÉ: *Rekreacje Mikołajka*. Przeł. T. MARKUSZEWICZ, E. STANISZKIS. Warszawa 2013; R. GOSCIŃNY, J.J. SEMPÉ: *Mikołajek i inne chłopaki*. Przeł. B. GRZEGORZEWSKA. Warszawa 2013; R. GOSCIŃNY, J.J. SEMPÉ: *Mikołajek ma kłopoty*. Przeł. B. GRZEGORZEWSKA. Warszawa 2013; R. GOSCIŃNY, J.J. SEMPÉ: *Wakacje Mikołajka*. Przeł. B. GRZEGORZEWSKA. Warszawa 2013.

⁵ Oczywiście, bardzo ciekawe wydaje się w kontekście stylizacji w utworze literackim zagadnienie granic dowolności jego przekładu. Tłumacz jest nie tylko pierwszym odbiorcą tekstu, ale i „nadrzędnym” wobec pozostałych, ponieważ to on staje się odpowiedzialny za dalszy przekaz utworu i on decyduje o jego ostatecznym kształcie językowym, oceniając poprawność, zasadność i adekwatność każdego rozwiązania językowego. Szczególnie trudne dla tłumacza jest zapewne rozpoznanie intencjonalności zastosowanych przez autora oryginału zabiegów językowych: chwytów, innowacji, także błędów i usterek. Wydaje się jednak, że czytelnik zakłada lojalność tłumacza wobec oryginału, dlatego odpowiedzialnością za kształt tekstu obarcza autora, uznając przewagę treści (semantyki) nad formą (stylistyką).

⁶ Tak rzecz ma się i z innymi lekturami obcojęzycznymi, np. z baśniami Hansa Christiana Andersena, które uczniowie poznają w wielu różnych tłumaczeniach (ich autorów pamięta mało który dorosły). Nikt nie sprawdza zgodności tych utworów z oryginalnymi wersjami, a wiadomo, że odbiegać mogą od nich znacznie, skoro przez dziesiątki lat nie

Wychodzimy z założenia, że wprowadzona w ramach narracji pierwszoosobowej stylizacja językowa⁷ jest rozwiązaniem zaplanowanym, intencjonalnym i odpowiadającym oryginałowi, które wiąże się z zamiarem zachowania jak największej spójności oraz zgodności między przedstawianą rzeczywistością pozatekstową i jej językowym wyrazem. Przyjmujemy, iż „stylizować językowo tekst to nie tylko wprowadzać do niego elementy językowe, które normalnie występują w innym kontekście językowym, to przede wszystkim podszywać się pod określony wzorzec językowy, z którego te elementy zostały przejęte”⁸. W omawianym utworze występuje kolokwializacja — kształtowanie języka wypowiedzi na styl potoczny. Styl, który „obejmuje szeroką gamę wypowiedzi zarówno ustnych z ich wewnętrznym zróżnicowaniem gatunkowym [...], jak pisanych, również zróżnicowanych gatunkowo [...]”⁹. Styl rozumiany jako powszechnie używany, codzienny, pospolity, którego użytkownikiem jest każdy, cała społeczność, i który jest pierwszym przyswajaniem wariantem języka (naturalnym zatem dla dzieci) oraz jedynym wystarczającym do porozumiewania się przez całe życie w codziennych sytuacjach. Ponieważ język potoczny „nie daje się zamknąć w granicach jednej (np. mówionej) formy przekazu, jednej (np. kolokwialnej) sfery użycia i jednego (np. emocjonalnego) typu postawy¹⁰, stylizacja na potoczność jest dla twórcy sporym wyzwaniem. Takiej stylizacji w cyklu opowiadań o Mikołajku spróbujemy się przyjrzeć przez pryzmat dydaktycznego aspektu języka lektury szkolnej. Założyć musimy, iż w utworze stylizacja jest tylko częściowa, wprowadza jedynie „wybrane cechy językowe wzorca, z umiarem i w sposób funkcjonalny operującą jego elementami”¹¹, i tylko wybrane elementy poddane zostaną analizie, nie sposób bowiem w tak krótkim artykule skupić uwagi na wszystkich jej aspektach i wymiarach. Co szczególnie istotne — nie sama stylizacja jest pierwszoplanowym zagadnieniem, które artykuł ma przybliżyć. Najbardziej interesujący nas jest bowiem dydaktyczny walor stosowanych w tekście form językowych, co skłania raczej do namysłu nad

były dla polskiego czytelnika tłumaczone wprost z duńskich oryginałów, lecz „pośrednio”, z innych języków. Różnice tylko w wersjach polskich tłumaczeń tych samych baśni są olbrzymie, mimo to zakładamy (czy słusznie?), że każdy uczeń polskiej szkoły czyta i zna jednego i „tego samego” Andersena.

⁷ Rozumiana, zgodnie z opisem A. MARKOWSKIEGO: *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa 2005, s. 122, jako „świadome kształtowanie tekstu jakiejś wypowiedzi zgodnie z normami stylistycznymi charakterystycznymi dla innego typu wypowiedzi”.

⁸ A. WILKOŃ: *Problemy stylizacji językowej w literaturze*. „Przegląd Humanistyczny” 1984, nr 3, s. 13.

⁹ J. BARTMIŃSKI: *Styl potoczny*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 2012, s. 118.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ A. WILKOŃ: *Problemy stylizacji...*, s. 15.

wzorcotwórczą funkcją tekstów lektur szkolnych zestawioną z artystyczną potrzebą wiarygodności przywoływanego języka, z naciskiem na wskazanie tych wykładników oralności, które przekraczając normę wzorcową polszczyzny pisanej, przywołują jej mówioną odmianę.

Główny bohater cyklu — kilkuletni¹² Mikołaj — jest zarazem narratorem opowiadań. Ze swojej perspektywy — przeciętnego, sympatycznego i pogodnego chłopca, przedstawia codzienne perypetie szkolne, domowe, podwórkowe i wakacyjne. Akcja opowiadanych historii płynie wartko, wydarzenie „goni” wydarzenie, nie ma czasu na rozpamiętywanie przeszłości, przydługie refleksje czy snucie planów. Dla bohatera-narratora ważne jest tu i teraz. Choć „tu i teraz” oznacza „ponad pół wieku temu we Francji”, narrator pokazuje świat dziecka bardzo podobny pod wieloma względami do dzisiejszego. To świat nielubianej szkoły, bez której jednak życie staje się niewiarygodnie nudne, niezastąpionych przyjaciół, którzy przeważnie dokuczają, biją, wyśmiewają i o wszystko się kłóca, wspaniałych rodziców, którym tak trudno znaleźć czas i zrozumienie dla dziecka, i zabaw, bez których nie ma prawdziwego dzieciństwa. Uniwersalność tematów oraz ujęcie ich w krótkie, zgrabne i zabawne opowiadania pozwala nawet dziś czytelnikowi na zrozumienie bohatera, a może i utożsamienie się z nim. Przyjemność i łatwość odbioru tekstu zapewnia jednak przede wszystkim wspomniana specyficzna narracja. Prowadzona z punktu widzenia kilkulatek, pozwala młodym czytelnikom, po pierwsze, mocniej przeżywać relacjonowane przez samego bohatera przygody, po drugie, poczuć istotną więź z rówieśnikiem posługującym się „tym samym” językiem. Dla dalszych rozważań istotny będzie ten drugi aspekt narracji.

O ile narrację pierwszoosobową uczeń klasy IV mógł poznać (i zapewne poznał) już wcześniej i samo jej zastosowanie w tych utworach niekoniecznie go zaskoczy czy zadziwi, o tyle zaintrygować go może sposób wypowiedzania się narratora. Wypowiedź ta nie jest rodzajem opowieści, pamiętnika czy codziennych zapisków rówieśnika z Francji. Jest to relacja niemal „na żywo”, prawie reportaż z francuskiego podwórka i szkoły. Czytelnik odnosi wrażenie, że wszystko to, co dzieje się na kartach książki, relacjonuje uczestnik wydarzeń na bieżąco, że zaobserwowane wydarzenia są omawiane w chwili, gdy się rozgrywają. To zasługa nie tylko wspomnianej już wartkiej akcji, obfitującej w zabawne wydarzenia, ale przede wszystkim stylizacji narracji na dziecięcy język mówiony. Zabiegi mające „upotocznić” tekst i uczynić go podobnym do autentycznych wypowiedzi nie mogą nie spodobać się młodym czytelnikom. Język utworu jest dla nich zrozumiały, bo bardzo prosty, naśladujący codzienny język przeciętnego kilkulatek.

¹² Mikołajek nie zdradza swojego wieku, nie znajdziemy w treści (przynajmniej polskich przekładów) żadnych dokładnych wskazówek na ten temat, jego język pozwala przypuszczać, że chłopiec ma około ośmiu lat.

Zasób leksykalny narratora — małego Mikołajka — jest dość ograniczony, ale opowieści nie wydają się nudne czy jednostajne. Dominujące w tekście czasowniki posuwają akcję do przodu, liczne dialogi przydadają jej tempa. Wypowiedzi bohaterów obfitują w powtórzenia, używane rzeczowniki i zaimki bardzo rzadko mają jakieś synonimy lub peryfrazy, określenia negatywne i obraźliwe (np. *głupek*, *idiota*) nie są zastępowane eufemizmami. Nagminne jest nadużywanie partykuły *no*, spójnika *i*. W utworach brakuje opisów, przymiotniki używane są rzadko i tylko wtedy, gdy jest to niezbędne. Najczęstszym określeniem wszelkich zjawisk i rzeczy ocenianych przez Mikołajka pozytywnie jest przymiotnik *fajny* (*fajna*, *fajne*) oraz przysłówki *fajnie*. Słowa te padają z częstotliwością od około 30 do 40 słów na 100 stron tekstu (zawierającego około 22 linijki). To bardzo dużo, średnio jedno słowo co dwie i pół, trzy strony. Zdarzają się i trzy słowa na jednej stronie. Dla Mikołajka właściwie wszystko może być *fajne*: *fajne historie*, *fajni koledzy*, *fajna plaża*, *fajny bukiet*, *fajna rzecz*, *fajna woda*, *fajny chłop*, *tata jest fajny*, *babcia jest fajna*, *Ludeczka jest fajna*, *Jadwinia jest dziewczyną, ale jest bardzo fajna*. Może być też *okropnie fajnie* albo *strasznie fajnie*. Narrator poucza w pierwszej części, cytując wypowiedź swej *najfajniejszej na świecie*, mamy: *nie należy co chwila powtarzać słowa „fajnie”*. Oko do czytelnika puszcza więc chyba sam autor stylizowanego dzieła. Mikołajek sporadycznie używa też innych przymiotników: *wspaniały*, *fantastyczny*, *przyjemny*, *czarujący*, *uroczy*, *świetny* i — jak pewnie większość dzieci w jego wieku — raz użytego do opisu zjawiska czy osoby określenia używa konsekwentnie przy każdej wypowiedzi na jego/jej temat. Dlatego pani nauczycielka zawsze jest *strasznie miła* albo *strasznie fajna*, Gotfryd to *straszny kłamca*, a Ananiasz to *pierwszy uczeń i pieszczoszek pani*. Większość kolegów i nauczycieli tytułowego bohatera ma swoje stałe przezwiska i epitety: *Rosół*, *grubas*, *głupek*.

Składnia wypowiedzi Mikołajka jest zróżnicowana. Używa on zdań krótkich, dosadnych (szczególnie w dialogach, w które obfituje tekst), bardziej rozbudowanych, często wówczas, gdy mowie niezależnej towarzyszy pozornie zależna — np.:

Odwróciliśmy się wszyscy, żeby na niego popatrzeć, ale pani uderzyła linijką w biurko i powiedziała, żebyśmy się nie kręcili, zajęli swoimi sprawami i przepisywali, co jest na tablicy, tylko proszę bez błędów.

M. ma kł., s. 6¹³

¹³ Wszystkie cytaty pochodzą z wymienionych wcześniej wydań i opatrzone są następującymi skrótami: M. — *Mikołajek*; R.M. — *Rekreacje Mikołajka*; M. i in. — *Miko-*

— ale i całkiem skomplikowanych, długich, wielokrotnie złożonych. Ich skomplikowanie nie wynika jednak z kunsztownej hipotaksy, lecz z nagromadzenia wielu równorzędnych informacji „wypowiadanych na jednym wydechu”. Mimo iż tak bardzo rozbudowane, zdania są skonstruowane poprawnie pod względem gramatycznym, i pozostają zrozumiałe i podobnie jak inne wymienione wcześniej zabiegi językowe, są konieczne w stylizacji na potoczny język mówiony, a także niezbędne do kreacji wiarygodnego bohatera-narratora. Oto kilka przykładów takich charakterystycznych dla stylu potocznego potoków składniowych:

Ananiasz zaczął płakać, powiedział, że nikt go nie lubi, że jest bardzo nieszczęśliwy, że źle się czuje, że wszystko powie swojemu tacie i że wtedy dopiero zobaczymy, i pani powiedziała Euzebiuszowi, żeby się nie odzywał bez pozwolenia, i dyrektor przesunął ręką po twarzy, jakby chciał ją obetrzeć, i zapytał pani, czy ta mała wymiana zdań jest już skończona i czy on może mówić dalej.

M., s. 93

Powiem mu, że jestem bardzo nieszczęśliwy, i jeśli tak, no to dobrze, pójdę sobie z domu i pojedę bardzo, bardzo daleko, dopiero będą mnie żałować, i wrócę za wiele, wiele lat, będę miał dużo pieniędzy i tacie będzie wstyd, że mi powiedział, że do niczego się nie nadaję, a ludzie nie ośmielą się wytykać mnie palcami i wyśmiewać i za te pieniądze zabiorę tatę i mamę do kina, a wszyscy będą mówić: „Spójrzcie, to jest ten Mikołaj, który ma masę pieniędzy i funduje kino swojemu tacie i swojej mamie, chociaż nie byli dla niego zbyt dobrzy”, a do kina zabiorę też naszą panią i dyrektora, no, i stanąłem przed domem.

M., s. 78

I powiedział, że wcale nie jest zazdrosny i że to głupota mówić, że nie zajmuję się braciszkiem — on tylko nie lubi, jak mu się zawraca głowę i śpi w jego pokoju, no i jak mu się nie pozwala bawić z kolegami, i że nie lubi oczek w głowie, a jeśli mu będą za bardzo dokuczać, to ucieknie z domu i wtedy dopiero będą mieli kłopot — że mogą sobie zatrzymać swojego Leoncjusza, że wszystkim będzie żal, jak on sobie wyjedzie, szczególnie kiedy rodzice dowiedzą się, że jest kapitanem na okręcie wojennym

łajek i inne chłopaki; M. ma kł. — Mikołajek ma kłopoty; W.M. — Wakacje Mikołajka, oraz numerem strony.

i zarabia duzo pieniędzy, że i tak ma dość domu i szkoły, że nikogo mu nie potrzeba i że to wszystko okropnie go śmieszny.

M. ma kł., s. 11

Wtedy ja powiedziałem, że w takim razie nie warto przynosić rzeczy, które nikogo nie zadziwią, i że już raczej wolę nie iść jutro do szkoły, tata mi odpowiedział, że zaczyna mieć tego dość, że chyba za karę nie dostanę deseru i że moja pani ma naprawdę dziwne pomysły, a ja kopnąłem fotel w salonie.

M. ma kł., s. 85

W przekładzie Barbary Grzegorzewskiej, a więc w trzech ostatnich częściach cyklu, znajdziemy także mniej udane językowo, choć znacznie krótsze od poprzednich zdania. Mają one oddać charakter niedojrzałej, dziecięcej, niesprawnej wypowiedzi:

*Zupełnie jak piloci w filmie, który widziałem, **ale im** wysiadło radio, a ponieważ była okropna mgła, nie mogli odnaleźć miasta, do którego lecieli, i spadli do wody.*

M. i in., s. 39

*Gizela jest siostrą mojego kolegi Fabrycego, **ale** ciągle się biją i Fabrycy powiedział mi, że bardzo **niedobrze jest mieć dziewczynę za siostrę** i że **jeśli tak dalej pójdzie**, ucieknie z domu.*

W.M., s. 61

*Bardzo **się cieszę**, że już **jestem** w domu, tylko że tu **nie ma** moich kolegów z wakacji, a moi koledzy stąd jeszcze **są** na wakacjach i **jestem** zupełnie sam, i to niesprawiedliwe, i **zacząłem** płakać.*

W.M., s. 69

W tekście trzech ostatnich tomików zdarzają się i inne wypowiedzi o co najmniej wątpliwej poprawności językowej. Stylizacji służą takie zabiegi językowe, które przekraczają normę wzorcową pisanej polszczyzny, mające jednak lepiej oddać jej odmianę mówioną. Tak jest w przypadku używania nieodpowiednich zaimków przy łączeniu dwóch zdań niewspółrzędnych (gramatyczny błąd składniowy często popełniany przez małe dzieci). Oto kilka przykładów takich zdań podrzędnie złożonych: *za każdym razem, **jak** przechodziłem; **jak** się zorientowałem, że...; jadłem rogalą, **jak** on mnie wywołał; **jak** otworzyłem pudełko, zobaczyłem...; **jak** go przywiozła, będzie spał; **jak** zacznie płakać, będą myśleli; **jak***

byłem mały, uwielbiał mnie straszyć (zaimek *jak* zamiast poprawnego *kiedy* lub *gdy*); zapytał tego, co miał słuchawki; zapytał pan, **co** stał w kolejce (zaimek **co** zamiast poprawnego *który*); nowiutki zeszyt, **gdzie** na pierwszej stronie (...) był znaczek (zaimek *gdzie* zamiast poprawnego *w którym*), itd.

Najczęstszy w przekładach Barbary Grzegorzewskiej rodzaj naruszenia normy językowej, służący wyrazistej stylizacji na potoczność, to stosowanie niepoprawnej, konstrukcji *żeśmy*, powstałej z połączenia końcówki osobowej *-śmy* z partykułą *że*¹⁴. Istnieje co prawda możliwość połączenia końcówki osobowej z partykułą wzmacniającą *-że* (*-ź*) pisaną łącznie z wyrazem poprzedzającym, jeśli wyraża ona zniecierpliwienie lub zdziwienie (np.: *Dlaczegożeś nic nie mówił? Gdzieżeście byli tyle czasu?*)¹⁵, ale takie partykuły w omawianym utworze nie występują. Jak wiadomo, formy typu *żem*, *żeś*, *żeśmy*, *żeście* są poprawne, jeśli końcówki osobowe *-(e)m*, *-(e)ś*, *-(e)śmy*, *-(e)ście* dodane zostały do spójnika *że*. Zatem poprawne zdanie brzmi: *Wiem, żeście się zdziwili*, a niepoprawne: *Ale żeście się zdziwili*. W pierwszym przykładzie końcówka *-ście* przechodzi z czasownika *zdziwiliście* (*Wiem, że się zdziwiliście*) do spójnika *że*, w drugim spójnika nie ma, więc końcówka nie może się do niego przyłączyć¹⁶, poprawne zdanie powinno brzmieć: *Ale się zdziwiliście*. Wymienione końcówki osobowe są ruchome (skoro „przechodzą” z czasownika do spójnika) i mogą łączyć się nie tylko ze spójnikiem *że*, ale również z innymi wyrazami, które w zdaniu występują (np.: *ty to zrobieś, tyś to zrobił, ty toś zrobił*). Tym samym zdanie z drugiego przykładu ma jeszcze inną, poprawną formę: *Aleście się zdziwili*. Tomik *Mikołajek i inne chłopaki* rozpoczyna się zdaniem:

Dziś rano, kiedy Kleofas przyszedł do szkoły, bardzo żeśmy się zdziwili, bo na nosie miał okulary.

Tomik *Mikołajek* ma *kłopoty* otwiera zdanie:

¹⁴ Za klasyfikacją A. MARKOWSKIEGO: *Kultura języka polskiego...*, s. 55–60, jest to błąd gramatyczny fleksyjny (odmienianie wyrazu — tu: partykuły *że* — któremu nie można przypisać wzorca odmiany) i leksykalny wyrazowy (ze względu na istniejącą w tym wypadku możliwość mylenia znaczeń i form wyrazów podobnych brzmieniowo i morfologicznie: poprawnego *żeśmy* spójnikowego i niepoprawnej konstrukcji z partykułą *że* zbudowanej analogicznie do poprawnej formy i stosowanej zamiast niej).

¹⁵ *Słownik poprawnej polszczyzny*. Red. W. DOROSZEWSKI. Warszawa 1973, s. 1043.

¹⁶ Takie stanowisko zajmuje J. MIODEK: *Aleśmy się rozbiegali!*. <http://www.gazetawroclawska.pl/artypk/704211.jan-miodek-alesmy-sie-rozbiegali> (data dostępu: 5.01.2015), ale inne spojrzenie na problem prezentuje np. M. BAŃKO — <http://sjp.pwn.pl/szukaj/ześmy.html> (data dostępu: 5.01.2015).

Joachima nie było wczoraj w szkole, a dzisiaj przyszedł spóźniony, nie w humorze i bardzo żeśmy się zdziwili.

Niepoprawne *żeśmy* towarzyszy czytelnikowi od pierwszych do ostatnich stron, wielokrotnie: 20 razy w tomiku *Mikołajek i inne chłopaki* (np.: *kiedy żeśmy wychodzili ze szkoły; wszyscy żeśmy trochę oberwali; nie odpowiedzieliśmy nic, bo żeśmy nie zrozumieli; byłeś bramkarzem i żeśmy ci przyładowali; prawie żeśmy z nią nie rozmawiali; więc żeśmy patrzyli; ledwie żeśmy wstali; kiedy żeśmy skończyli; ciągle żeśmy na niego patrzyli; nic żeśmy nie zrozumieli*), 21 razy w tomiku *Wakacje Mikołajka* (w tym raz forma *żeście* — *pełno tam drzew, jakich żeście w życiu nie widzieli*) i 23 razy w ostatniej części — *Mikołajek ma kłopoty*.

Nie do końca wiadomo, czy autorka przekładu „popelnia” błąd (jako „nieświadome odstępstwo od obowiązującej w danym momencie normy językowej”¹⁷), czy też „używa” niepoprawnych konstrukcji językowych z pełną świadomością. Sama mówi w wywiadach na ten temat jedynie w kontekście nowych opowiadań (a więc tu nieomawianych) tak: „Kiedy więc rozpoczęłam pracę nad przekładem nowych opowiadań, uznałam, że dokonam tylko minimalnych zmian. Oprócz określeń »fajny« czy »fajowy« zaczęłam używać »super«, które wydało mi się już dostatecznie zakorzenione w naszym języku. Poza tym trochę archaiczne wydały mi się obecnie formy takie jak np. »aleśmy się fajnie bawili«, w ich miejsce zaczęłam stosować »ale żeśmy się fajnie bawili« lub »ale fajnie się bawiliśmy«¹⁸. Warto zaznaczyć, że formy, które „obecnie” (2009 rok) ocenia autorka jako „archaiczne” i zastępuje innymi, uznała za takie już wiele lat wcześniej (podczas pierwszych przekładów), bo nigdy ich w utworach nie zamieściła. Podobnie nigdy w omawianych utworach nie pojawiła się poprawna forma czasownika typu *bawiliśmy się*, zawsze konstrukcja typu *żeśmy się bawili*. Wymieniając równorzędnie oba zabiegi językowe, autorka daje do zrozumienia, że używa ich wymiennie (choć rzeczywiście w omawianych opowiadaniach używa jednego), bez uwzględnienia ich poprawności językowej, zatem nie daje nam jasnego sygnału, że z rozmysłem wykorzystuje błąd w jakimś celu. Nie wiemy, czy w ogóle ma świadomość istnienia błędu w tej konstrukcji. Jest albo bardzo konsekwentna w realizowaniu założonej strategii: używania błędnej formy „*żeśmy*” *zrobili* zamiast archaicznej „*aleśmy*” *zrobili* i prostej, poprawnej *zrobiliśmy*, albo nieświadoma popełniania błędu.

¹⁷ A. MARKOWSKI: *Kultura języka polskiego...*, s. 55.

¹⁸ Cytat pochodzi z wywiadu *Mikołajek w oczach tłumaczki* — wywiad z Barbarą Grzegorzewską, zamieszczonego na portalu Qlturka.pl, <http://www.qlturka.pl/czytelnia-literatura,-,2795.html> (data dostępu: 5.01.2015).

Ujawnia się wyraźne napięcie między dydaktyzmem literatury przeznaczonej dla dzieci (a więc wzorem) a potrzebami artystycznej mimetycznej wiarygodności (uobecnianie potoczności naturalnej w języku dziecka). Skoro mamy do czynienia z celowym zabiegiem kolokwializacji (ze stylizacją tekstu pisanego na mówiony) — zakładamy, że również błędne używanie pewnych struktur i form językowych jest w tej sytuacji celowe. Zatem nie powinniśmy zarzucać wypowiedzi niepoprawności, a autorowi — niedbalstwa, bo do czynienia mamy tylko z „wrażeniem” niestaranności, uchwyceniem i zapisaniem błędów języka potocznego (który nigdy nie jest bez skazy, zwłaszcza u młodego użytkownika). W tej sytuacji nawet błędne konstrukcje (naśladujące ów niedoskonały język mówiony) są uzasadnione. Naruszanie normy językowej pisanej odmiany języka może być przecież częścią szerszego zamysłu, jakim jest stylizacja. Pytanie zasadnicze brzmi jednak: czy cel, któremu służy stylizacja w utworze dla dziecka, może być nadrzędny wobec językowej poprawności utworu?. Czy chęć osiągnięcia zamierzonego efektu stylistycznego może być usprawiedliwieniem dla językowych nadużyć w literaturze dla dzieci?

Odpowiedź na takie pytanie byłaby bardzo trudna (niemożliwa?), gdyby nie pomógł udzielić jej dokładnie ten sam cykl utworów, który owo pytanie zrodził. Na zasygnalizowany problem natrafimy bowiem tylko w trzech ostatnich częściach cyklu o Mikołajku, czyli tylko w przekładach Barbary Grzegorzewskiej. Dwie pierwsze części — tłumaczone przez Tolę Markuszewicz i Elżbietę Staniszkis — pokazują, że da się takich (i w ogóle jakichkolwiek) naruszeń normy językowej uniknąć, nie tracąc niczego z udanej stylizacji¹⁹.

Tłumaczenia książeczek *Mikołajek* i *Rekreacje Mikołajka* jako jedyne z całej serii nie posługują się błędnymi konstrukcjami językowymi, w tym występującą w pozostałych tomikach konstrukcją *żeśmy*. Zamiast niej występują tu poprawne (choć brzmiące dziś archaicznie) formy z ruchomą końcówką *-(e)m*, *-(e)ś*, *-(e)śmy*, *-(e)ście*, np.: *pyszniesmy się bawili*; *strasznieśmy się ucieszyli*; *kiedyśmy wieczorem zeszli do ogrodu*; *i tak wszyscyśmy stali*; *dlaczegoście chcieli przestawić ławkę*; *powiedzcie mi, coście robili*; *cofasz to, coś powiedział*; *opowiemy, jakeśmy się fajnie bawili*; *bardzośmy go żalowali*; *myśmy go wypytywali*; *dobrze,*

¹⁹ Dwie najstarsze części (przetłumaczone w 1964 roku) w wydaniach z roku 2013 i 2014 zawierają informację nie tylko o redakcji technicznej, ale też o redaktorze prowadzącym i redaktorze wydania, autorach korekty, redakcji, nawet opiece redakcyjnej, natomiast pozostałe trzy części (przetłumaczone w latach 1979–1982) w wydaniach z roku 2013 takich informacji nie podają (ograniczając się jedynie do informacji o redakcji technicznej). Czy mogło mieć to wpływ na jakość językową przekładów, trudno jednoznacznie stwierdzić, aczkolwiek wyraźnie widać większą dbałość wydawnictwa o opiekę nad językiem w przekładach Toli Markuszewicz i Elżbiety Staniszkis.

żeś już przyszedł; to nie było takie łatwe, bośmy się strasznie kręcili; takeście się wygłupiali; potem, kiedyśmy już byli ustawieni; najwięcej tośmy się śmiali z Alcesta; wszędzieśmy zaglądali; byliśmy okropnie zadowoleni, żeśmy utworzyli drużynę. Mechanizm tworzenia takich poprawnych językowo form omówiony został wcześniej. Z całą pewnością korzystniejsze dla uczniów jest zapoznanie się z tymi różnorodnymi, choć rzadko spotykanymi dziś formami (a przy okazji zdobycie nowej wiedzy o ojczystym języku) niż obcowanie z niepoprawnymi konstrukcjami, nawet jeśli to te błędne są częstsze w mówionej polszczyźnie²⁰.

Ponadto tylko utwory w przekładzie Toli Markuszewicz i Elżbiety Staniszkis nie zawierają nielogicznie zbudowanych zdań ze zwrotem „odmieniać czasownik”. Zdania takie w pozostałych trzech tomach, przytaczane przez narratora jako wypowiedzi nauczycieli — zatem z założenia poprawne, nie są przykładami z języka dziecka i stylizacją na potoczność nie jest dla nich uzasadnieniem:

*A na jutro **odmienicie mi czasownik**: „Nie powinienem opowiadać bredni i wywoływać zamieszania na przerwie, stawiając tym samym Pana Opiekuna wobec konieczności interwencji”. We wszystkich czasach w trybie oznajmującym.*

M. i in., s. 12

*Mamy **odmienić czasownik**: „Nie powinienem pod pretekstem kredek przerywać lekcji i wywoływać zamieszania w klasie”.*

M. i in., s. 27

*Pani kazała mu **odmienić czasownik**: „Nie powinienem udawać, że jestem chory, starając się znaleźć wymówkę, aby zostać zwolnionym z rozwiązywania zadania arytmetycznego”.*

M. i in., s. 107

***Odmienisz mi czasownik**: „Nie powinienem rozmawiać, kiedy stoję w parze, zwłaszcza jeśli przez całą przerwę miałem dość czasu na opowiadanie bredni”. W trybie oznajmującym i rozkazującym.*

M. i in., s. 130

²⁰ Należałoby przeprowadzić szczegółowe badania nad rzeczywistą frekwencją tej konstrukcji w języku mówionym, zwłaszcza dzieci. Jej częste występowanie w potocznym języku uzasadnia wprowadzenie jej do utworu. Czy jednak dzieci rzeczywiście używają słowa *żeśmy* na gminnie (czy tylko sporadycznie)? Z pewnością nie mają przy tym świadomości co do poprawnego i niepoprawnego sposobu budowania tej konstrukcji. Czy zatem lektura nie wskazuje im niepotrzebnie i nachalnie złego wzorca?

Odmienisz mi czasownik: „Powiniennem bardzo uważać, przechodząc przez ulicę, czekać, aż przejście będzie wolne, i nie wbiegać na jezdnię jak szalony”.

M. ma kł., s. 80

Odmienisz mi czasownik: „Nie powiniennem kłamać Panu Opiekunowi, kiedy pyta mnie on o wyjątkowo niebezpieczny przedmiot, który po kryjomu wniosłem na teren szkoły”.

M. ma kł., s. 87

Pani kazała Kleofasowi i Maksencjuszowi **odmienić czasownik:** „Powiniennem uważać na lekcji, zamiast zajmować się głupstwami, ponieważ chodzę do szkoły po to, żeby się uczyć, a nie po to, żeby się bawić czy błaznować”.

M. ma kł., s. 123

Podobne zdania, gdy pojawiają się, brzmią w dwóch pierwszych częściach następująco:

Będziesz odmieniał: „Nie powiniennem być ordynarny wobec kolegi, który ma za zadanie pilnować mnie i który mi poleca rozwiązywać arytmetyczne zadanie”.

M., s. 27

Panią to zgniewało i kazała za karę Euzebiuszowi **odmieniać zdanie:** „Nie powiniennem odmawiać miejsca koledze, który zabrudził koszulę bułką z dżemem”.

M., s. 14

A pani (...) kazała mi **odmieniać zdanie:** „Nie powiniennem przynosić tekturowych nosów na lekcje historii, żeby błaznować i przeszkadzać kolegom”.

R.M., s. 17

Go prawda w polszczyźnie nie występuje zjawisko odmiany zdań, ale użycie zwrotu *odmieniać zdanie*, gdy poprzedza ono zdanie, brzmi bardziej naturalnie w naszym języku niż zastosowanie poprawnego zwrotu *odmienić czasownik* przed rozbudowanym zdaniem, zawierającym kilka czasowników. Drugi przypadek rodzi pytanie o naruszenie zasady jasności wypowiedzi, a więc poprawność stylistyczną, oraz wspomnianą poprawność pod względem logicznym. Najkomiczniejszym spośród wymienio-

nych przykładów wydaje się — a to komizm był chyba głównym celem tych konstrukcji — po prostu *odmieniać*.

Opowiadania o Mikołajku to już klasyka literatury. Na rynku czytelnictwem w polskim przekładzie funkcjonują ponad 60 lat. Tylko autorki przekładu dwu pierwszych części (tj. *Mikołajek* i *Rekreacje Mikołajka*): Tola Markuszewicz i Elżbieta Staniszkis, nie posługują się błędem językowym i — choć w sferze leksyki ich tłumaczenia trącą myszką — pokazują, że łamanie reguł języka nie jest konieczne do uwiarygodnienia przedstawianej postaci.

„Zapisanie” języka mówionego to zupełnie co innego niż stylizacja w utworze literackim. W wypowiedzi pisanej — nawet naśladowującej język mówiony — słowa muszą być dobierane starannie. Książka to dla dziecka najdoskonalszy przykład języka pisanego, więc starannego, nie powinna zawierać konstrukcji językowo niepoprawnych. I choć literatura dla dorosłych — najczęściej chcąc przykuć uwagę czytelnika — dopuszcza formy kolokwialne (i niepoprawne bądź wulgarnie), odchodzi od przypisanego jej stylu literackiego, w tym wypadku rozważamy literaturę czytaną przez nieukształtowanych jeszcze w pełni językowo odbiorców.

Od początku nauki w szkole język dziecka jest doskonały. Szkoła powinna podnosić sprawność językową i komunikacyjną, zapobiegać błędowi językowemu, a ewentualne zwalczać. Powinna uczyć dzieci poprawnego języka i tej poprawności od nich wymagać. Czy nie jest wobec tego nadużyciem proponowanie uczniom lektury (niebędącej przykładem języka „zapisanego”, lecz pozostającej wytworem języka pisanego) stylizowanej na potoczny język mówiony, w której stylizacja ta przekracza normę polszczyzny pisanej? Rażące czy wielokrotne naruszenie normy językowej może kłócić się z oczekiwaniem odbiorców (nawet jeśli niekoniecznie samych dzieci, to z pewnością ich nauczycieli i rodziców), traktujących język lektury jako wzorcowy. Gdzie jest granica naruszenia tej normy w twórczości dla dzieci (produkowanej dziś masowo, przez autorów także o wątpliwych kompetencjach i umiejętnościach)?

Utwór literacki ciągle służy w polskiej szkole przede wszystkim za punkt odniesienia dla wartościowania oraz jako źródło informacji o świecie i ludziach, bardzo rzadko jest prezentowany jako jeden z wielu rodzajów otaczających nas tekstów, z uwzględnieniem jego specyficznego języka. Bardzo rzadko tekst sam w sobie, szczególnie tekst inny niż literacki, poddawany bywa analizom jako jeden z wielu odbieranych przez nas komunikatów. Tym samym lekcje języka polskiego coraz bardziej odchodzą od poznawania współczesnej polszczyzny na rzecz analiz i interpretacji literatury (najczęściej sprzed wielu lat), stając się lekcjami poświęconymi głównie omawianiu treści lektur. Tymczasem spotkanie z lekturą powinno być dla dziecka spotkaniem z językiem. Tylko jedną z wielu możliwości spotkania z językiem, ale zawsze z językiem poprawnym.

Ilona Witkowska

Stylizing on colloquiality
in Polish translation
of the cycle of stories about the adventures of Nicholas

S u m m a r y

One of the many supplementary school reading, elected at the fourth grade of primary school, is *Nicholas* — selection of stories from any volume. The famous series about the adventures of Nicholas by French humorist René Goscinny and illustrator Jean-Jacques Sempé includes: *Nicholas*, *Nicholas recreation*, *Nicholas holidays*, *Nicholas and the other guys*, *Nicholas is in trouble*. These books were published in Poland translated by Tola Markuszewicz and Elżbieta Staniszkis (authors of the translation of the first two parts) and Barbara Grzegorzewska (author of the translation of the other three parts).

Stylizing childlike narration spoken language allows young readers to experience harder reported by the main character's adventures and feel a significant relationship with the speakers of the same age. Treatments designed to make the text more colloquial and make it similar to the authentic expression reflect the character of immature, awkward expression and cause that the language of the stories is very simple, imitating everyday language of the average young child.

In the stories translated by Barbara Grzegorzewska stylizing is achieved by means of language treatments that exceed the reference standard of written Polish. There is a clear tension between the didactic literature intended for children (and thus the exemplar) and necessity of mimetic, artistic credibility (making present of commonness natural in the child language). This problem does not come across in translation by Tola Matuszkiewicz and Elżbieta Staniszkis which shows that it is possible to avoid the linguistic norm violations, without losing anything of successful styling.

Илона Витковска

Мы-то так очень удивились —
стилизация на разговорную речь
в польском переводе рассказов о приключениях Николая

Р е з ю м е

Одной из многих книг для дополнительного чтения, выбираемых на уровне четвертого класса польской шестилетней школы, является *Маленький Николай* — выбор рассказов из любого тома. В состав известного цикла о Николае французского юмориста Рене Госинни и иллюстратора Жан-Жака Семпе входят: *Мальчиш Николай*, *Мальчиш Николай на переменках*, *Каникулы мальчиша Николая*, *Мальчиш Николай и его друзья*, *Неприятности мальчиша Николая*. Эти книги в Польше изданы в переводе Толи Маркушевич и Эльжбеты Станишкис (авторы перевода двух первых частей), а также Барбары Гжегожевской (автор перевода трех остальных частей).

Стилизация повествования на детский разговорный язык позволяет юным читателям сильнее переживать описываемые самим героем приключения и почувствовать существенную связь со сверстниками. Она приводит к тому, что язык произведения очень простой, подражающий повседневному языку обыкновенного ребенка.

В рассказах, переводимых Барбарой Гжегожевской, стилизации служат также языковые приемы, которые нарушают нормы образцовой письменной формы польского языка. Появляется выразительная напряженность между дидактизмом литературы, предназначенной для детей (т.е. образцом) и потребностями художественной миметической достоверности (подчеркивание естественной разговорности в языке ребенка). С этой проблемой не столкнется читатель текстов в переводах Толи Матушкевич и Эльжбеты Станишкис, которые показывают, что нарушений языковой нормы можно избежать, при этом ничего не теряя из удачной стилизации.

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Jak przeklinać..., czyli o emocjach w literaturze dla dzieci

Niecenzuralne wyrażania słyszemy wszędzie: w przestrzeni publicznej — na ulicy, w środkach komunikacji, w pracy, a nawet w szkole, czasami niestety również w domu. Pełno ich w filmach, które oglądają dzieci. I zwykle kwestią czasu jest pojawienie się wypowiedzi „przyprawionej” brzydkimi słowami w ustach milusińskich z najbliższego otoczenia. Już wychowawcy przedszkoli sygnalizują, że dzisiejsze 3- i 4-latki używają wulgaryzmów. Wulgaryzmy i przekleństwa stają się coraz częściej zarówno głównym sposobem sygnalizowania stanów emocjonalnych, jak i komunikowania się z innymi. Wobec tych faktów edukacja w zakresie wyrażania emocji stała się niezbędna. Nie pozostała wobec nich obojętna także literatura dla dzieci.

Emocje są nieodzownym składnikiem naszej codzienności. Umiejętność rozpoznawania ich znaczenia i przynajmniej częściowe nimi kierowanie — to cechy, które czynią nas ludźmi¹. W przeszłości emocje i uczucia traktowano jako uniemożliwiające racjonalne myślenie, niepozwalające na głębokie, intelektualne poznanie. Współczesne badania dowiodły jednak, że cały proces postrzegania, myślenia i interpretowania napędzany jest właśnie emocjami². Poza zmysłami i rozumem są one trzecim, równie

¹ Np. emocje dodają kolorytu ludzkiemu życiu, odgrywają także inną ważną rolę — wywołują lub modyfikują ludzkie działania. Możemy je zaobserwować już u większości noworodków: w 1. roku życia u dziecka występują reakcje typowe dla wielu podstawowych emocji, jak radość, strach, złość, smutek, a w 2. i 3. — pojawiają się nawet bardziej wyrafinowane emocje. Por. *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*. T. 2. Red. B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA. Warszawa 2006.

² Por. D. GOLEMAN: *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. JANKOWSKI. Poznań 1997; A. DAMASIO: *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Harcourt 1999.

znaczącym sposobem poznania, umożliwiają uczestnictwo w życiu społecznym i modelują nasze codzienne zachowania.

Zrozumiałe staje się więc uczynienie emocji oraz zachowań nimi wywołanych istotnym komponentem utworów literackich i książeczek edukacyjnych kierowanych do odbiorcy dziecięcego. Docenienie roli literatury w wychowaniu emocjonalnym podkreśla Joanna Papuzińska: „Waga emocjonalnych doznań literackich może się okazać znacznie istotniejsza dla rozwoju osobowości dziecka, jego zdolności do komunikowania się z innymi ludźmi, zdolności do przewycięzania cierpień i nieuniknionych trudności niżli czerpana z literatury pięknej wiedza czy informacje”³. Dziecięcy czytelnik odbiera utwór, intensywnie przeżywając treść książki, a dzięki emocjom literackim wnikliwie przygląda się samemu sobie i światu. Od zawsze skupia swą uwagę na gwałtownych i silnych doznaniach bohatera w trakcie pokonywania przygód, razem z nim odczuwa radości i smutki.

Prawo dziecka do emocji — do ich rozpoznawania, do umiejętności „obsługi” — uznali także autorzy reprezentujący nurt edukacyjny literatury⁴. We współczesnych zbiorach można znaleźć całe serie książeczek zapraszających do świata uczuć i emocji, pomagających w ich nazwaniu, a nawet w wyrażaniu. O tego typu tekstach pisze Krystyna Zabawa, próbując w nich dostrzec nie tylko walory edukacyjne, ale też artystyczne⁵. Pozostaje jeszcze zwrócić uwagę na te utwory, których tematem jest nie tyle samo doznanie, ile wywołane przez nie reakcje — także te werbalne. Dotyczą one zwykle zachowań będących odzwierciedleniem na emocje źle kojarzone, najmniej akceptowane, jak złość czy gniew — łączone często ze wspomnianym na wstępie „okraszaniem” wypowiedzi niecenzuralnymi słowami.

Góż interesującego zauważa w tych emocjach literatura dla dzieci? Gniew czy złość kojarzą się zwykle z wrogością, agresją, nawet z przemocą. Kiedy dziecko przeżywa smutek czy strach, rodzice szybko odpowiadają kojącym słowem i zrozumieniem, natomiast rzadko z taką samą aprobatą reagują na złość. Okazywanie złości, uznawane za bunt i nieposłuszeństwo, bywa też surowo karane. Tymczasem jest ona — oprócz smutku, strachu, radości czy wstrętu — podstawową emocją, naturalną i wrodzoną. Próby tłumienia złości podejmowane już od dzieciństwa powodują, że z czasem mały człowiek uczy się chować ją w sobie. Próbuje

³ J. PAPUZIŃSKA: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996, s. 14.

⁴ Por. Z. ADAMCZYKOWA: *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*. Warszawa 2004.

⁵ Por. K. ZABAWA: *Edukacja emocjonalna w książkach dla dzieci Rokszany Jędrzejowskiej-Wróbel, Grzegorza Kasdepkego i Wojciecha Kołyszki*. W: *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*. Red. A. UNGEHEUER-GOŁĄB, M. CHROBAK. Rzeszów 2012.

temu przeciwdziałać współczesna literatura podążająca za wskazania-
mi nowoczesnej psychologii, proponując zwykle równowagę pomiędzy
grzecznością i zezwoleniem na wyrażanie złości. I choć przez wiele lat
piśmiennictwo dla dzieci było mocno nasycone dydaktyzmem „strofują-
cym”, wołającym z kart książeczek, co dziecko może, a czego nie wolno
dziecku — także w zakresie zachowań emocjonalnych — już Maria Ko-
nopnicka odzęgnywała się od „dydaktycznego dramatu”, stwierdzając:
„Nie przychodzę ani uczyć dzieci, ani też ich bawić. Przychodzę śpiewać
z nimi”⁶. Współcześnie zaś Wojciech Kołyszko w bajce terapeutycznej
Smok Lubomił i tajemnice złości spokojnie zezwala na odejście od bez-
warunkowej grzeczności, a miejsce, w którym ona panuje, obligatoryjnie
wartościuje nazwą *Straszliwa Kraina*⁷.

A jednak dla prezentowanych w tekstach zachowań płynących z do-
świadczania złości i towarzyszących im w języku wulgaryzmów i prze-
kleństw — nie ma pobłażania⁸. W książeczkach dla młodszych dzieci
— o mocnym nachyleniu dydaktycznym — autorzy wracają do bezwzględ-
nych zakazów stosowanych w epoce Stanisława Jachowicza⁹. Przekazują
je mniej lub bardziej zręcznie, z rzadka „okraszając” natrętny dydaktyzm
atrakcyjnymi dla dziecka humorem czy przygodą. I tak, w jednej z książ-
czek z serii o Kamilce pt. *Kamilka mówi brzydkie słowa*¹⁰ wykrzyknienie:
— *O kurcze!* — kiedy bohaterce spada kredka, jest kwitowane przez ojca
pouczeniem:

— *Czy ja dobrze usłyszałem? — pyta tata. — Kamilko, wiesz
przecież, nie wolno mówić brzydkich słów.*

s. 1

⁶ K. KULICZKOWSKA: *Literatura dla dzieci 1864–1918. Zarys rozwoju, materiały*. Warszawa 1959, s. 313.

⁷ W. KOŁYSZKO: *Smok Lubomił i tajemnice złości*. Gdańsk 2005.

⁸ Językoznawcy rozróżniają oba pojęcia. Według Macieja Grochowskiego, *wulgaryzm* to „jednostka leksykalna, za pomocą której mówiący ujawnia swoje emocje względem czegoś lub kogoś, łamiąc przy tym tabu językowe”, z kolei *przekleństwo* badacz definiuje jako „jednostkę leksykalną, za pomocą której mówiący może w sposób spontaniczny ujawnić swoje emocje względem czegoś lub kogoś, nie przekazując żadnej informacji” (M. GROCHOWSKI: *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*. Warszawa 1995, s. 13, 15). Należy stwierdzić, że między zakresami obu pojęć zachodzi relacja krzyżowania. Istnieją przekleństwa niewulgarne, a także wulgaryzmy nienależące do zbioru przekleństw. Podobnie możemy powiedzieć o relacji między wulgaryzmami i wyzwiskami.

⁹ *Upominek z prac Stanisława Jachowicza. Bajki, nauczki, opisy, powiastki i różne wierszyki z 40 obrazkami*. Oprac. J. LEITGEBER. Poznań 1902. Także: http://pl.wikisource.org/wiki/Upominek_z_prac_Stanis%C5%82awa_Jachowicza (data dostępu: 12.02.2015).

¹⁰ N. DELVAUX, A. DE PETIGNY: *Kamilka mówi brzydkie słowa*. Przeł. A. SZESZKO. Warszawa 2004.

Odbiorca wraz z bohaterką zostają pouczeni, że nie wolno tego czynić głośno ani cicho, a nawet w ustronnym miejscu, co wyraźnie artykułują rodzice Kamilki w poinczie tekstu:

– *Ależ Kamilko, mówiliśmy ci, że nie wolno nigdzie mówić brzydkich słów!*

s. 16

Mały odbiorca nie znajdzie w tej książeczce podpowiedzi, co zrobić, kiedy rządzą emocje i kiedy, jak stwierdza mała bohaterka, „brzydkie słowa”:

– *[...] same wychodzą mi z ust! To nie moja wina, naprawdę!*

s. 3

Jeśli przekleństwa służą dorosłym do wyrażania silnych emocji, trudno się dziwić w tej kwestii maluchom. Bo dzieci, a zwłaszcza ich uszy, są szczególnie wrażliwe na wyłuskiwanie tych słów z ust dorosłych. Tę myśl w opowiadaniu z serii *Plastelinek* pt. *Po co na świecie są brzydkie słowa?* przekazuje Roksana Jędrzejewska-Wróbel¹¹, prezentując małym użytkownikom języka nieco lepsze rozwiązanie, nade wszystko zaś zaznajamia odbiorcę z sytuacjami komunikacyjnymi i kontekstami, w jakich dzieci najczęściej są narażone na kontakt z „brzydkimi słowami”. Wskazuje na:

- przypadkowe zetknięcie się z nimi (*Ja słyszałam, jak tak mówił taki pan, który u nas kładł kafelki*, s. 6; – *Mój tata też czasem tak mówi. Najczęściej, jak jedziemy samochodem*, s. 24);
- naśladowanie dorosłych dotyczące ich użycia (*– A mój wujek to mówi okropnie brzydkie wyrazy, jak ogląda mecz w telewizji. Od niego się najwięcej nauczyłem*, s. 24);
- nieświadomość wartości tych słów (*Skąd miałam wiedzieć, że to brzydkie słowo?*, s. 6).

Wreszcie Jędrzejewska-Wróbel bezbłędnie określa ich atrakcyjność dla maluchów:

– *Brzydkie słowa są całkiem fajne – powiedział (Marcelek – B.N.S.) szeptem do Julka.*

– *No o wiele fajniejsze od ładnych – przytaknął Julek.*

– *Ładne są nudne – szeptął dalej Marcelek, ostrząc ołówek.*

– *„Proszę”, „przepraszam”, „dziękuję”, uue...*

s. 7

¹¹ R. JĘDRZEJOWSKA-WRÓBEL: *Po co na świecie są brzydkie słowa?*. Warszawa 2006.

Dopiero po takiej „instrukcji” komunikacyjnej bohaterom i odbiorcom podawana jest myśl dydaktyczna, włożona zresztą — gwoli bezpieczeństwa i podniesienia atrakcyjności — w usta (i ręce) Plastelinka, plastelinowego ludzika uczestniczącego w zabawach dzieci. Znajduje on „wyjście z sytuacji”, gdy trudne emocje skłaniają go do użycia „brzydkich słów”. Kiedy sam w złości, nie do końca zgodnie z bezwarunkową grzecznością, wykrzyczał sporo wyzwisk i obraźliwych wyrazów, zakleja sobie buzię plasteliną, a dzieciom podaje rozwiązanie, jak sobie z nimi radzić:

– *Bo ja już wiem, po co one są.*

– *Naprawdę???* – *dzieci zamieniły się w słuch.*

– *One są do myślenia!* – *obwieścił plastelinowy ludzik mocnym głosem (...). – Jak robimy się naprawdę okropnie, okropnie źli, to wtedy możemy sobie pomyśleć takie brzydkie słowa i złość przechodzi. Ale nie wolno ich wypuszczać. Dlatego zakleitem sobie buzię. Żeby przypadkiem same nie wypadły.*

s. 31–32

Tymczasem bezwarunkowa grzeczność w przypadku nabywania języka nie ma sensu — twierdzi Dorota Simonides — wulgaryzmy i przekleństwa mogą stanowić reakcję na wymuszanie „grzecznego” zachowania wobec dorosłych¹²; wtedy stają się próbą testowania nowych słów, sprawdzania siły ich oddziaływania i oceniania ich mocy z czystej ciekawości. W takim przypadku tradycyjne metody perswazyjne na niewiele się zdadzą, nawet jeśli „ubrać” je — jak to czyni Jędrzejewska-Wróbel — w swego rodzaju autodydaktyzm. Dlatego warto, jeśli dziecko zaczyna używać wulgaryzmów, pokusić się o nauczenie go nowych, trudniejszych słów, zwrotów czy nawet rymowanek, które pomogą mu dać ujście swemu stresowi czy emocjom, a jednocześnie — przyczynią się do zaimponowania rówieśnikom¹³.

I takie rozwiązanie proponuje Michał Rusinek, autor książki *Jak przeklinać. Poradnik dla dzieci*¹⁴. Już sam tytuł i tytułowe umieszczenie książki w określonym gatunku — wśród poradników — jest prowokacyjne i ku radości małych odbiorców lokuje to, co do tej pory było zakazane, w sferze „legalnej”. Dziś poradniki są w modzie — zaspokajają potrzeby szerokich kręgów czytelnicy: „[...] przekazują wskazówki praktyczne,

¹² Zob. D. SIMONIDES: *Współczesna ustna twórczość dzieci*. W: S. FRYGIE: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*. Warszawa 1982, s. 149.

¹³ Por. N. LANIADO: *Gdy dzieci przestają być grzeczne, czyli kto nauczył cię tych brzydkich rzeczy?*. Łódź 2009.

¹⁴ M. RUSINEK: *Jak przeklinać. Poradnik dla dzieci*. Kraków 2008.

tj. oparte na doświadczeniu i możliwe do wykorzystania na co dzień”¹⁵. Autor, chcąc doradzać dzieciom, sięga do doświadczeń rodzinnych: zebrany od rodziców słownik „przekleństw” domowych „ubiera” w rymowane opisy i oferuje szerokiej rzeszy odbiorców w postaci licznych porad. Czy taki zabieg jest równoznaczny z przekraczaniem kolejnych granic tabu w literaturze dla dzieci, czy też pod pozorem przewrotnego doradzania Rusinek wpisuje się jedynie we wspomniane propozycje współczesnych psychologów (uznających prawo dzieci do wyrażania emocji)? A przy okazji, wtórując wyznaniu Konopnickiej, wykorzystuje naturalną skłonność dzieci do zabawy językiem i podsuwa im bezpieczne „przekleństwa”? Jak wynika z artystycznego zapisu, a także z wypowiedzi samego autora, jego propozycja powstała z zamiarem realizacji tej drugiej ewentualności¹⁶.

Zabiegi podsuwania odbiorcom zamienników „brzydkich wyrazów” nie są w literaturze dla dzieci zjawiskiem zupełnie nieznanym. Wkładali je co prawda w usta swych bohaterów Adam Bahdaj, Edmund Niziurski czy Joanna Chmielewska¹⁷, niemniej jednak umieszczanie ich w szeregu dyrektywnych aktów o funkcji nakłaniającej odbiorcę do „twórczego” stosowania jest niewątpliwie czymś nowym¹⁸.

Badacze poradnictwa sygnalizują, że rad zwykle udziela się w sytuacjach trudnych, których wszak niemało w życiu codziennym¹⁹. Książka Rusinka, nietypowa rozmiarowo²⁰, przedstawia aż 28 takich okoliczno-

¹⁵ E. FIGEK: *Poradnik. Model gatunkowy i jego tekstowe realizacje*. Katowice 2013, s. 7.

¹⁶ „[...] gdy dziecko zaczyna powtarzać zasłyszane gdzieś przekleństwa, broń Boże nie można wtedy mówić, że nie wolno, że jest to zakazane, bo natychmiast wzmagają się zainteresowanie. Należy natomiast zaproponować zastąpienie jednego słowa innym. Najlepiej takim, do stworzenia którego potrzebna jest jedynie wyobraźnia”. Por. *O pucho marna! Niech cię wąż kopnie i fąfną gzdryce!*. Z Michałem RUSINKIEM rozmawia Jolanta GAJDA-ZADWORNA. „Życie Warszawy” z 22.05.2008. <http://www.zw.com.pl/artykul/251788.html> (data dostępu: 18.01.2015).

¹⁷ Adam Bahdaj np. używał w funkcji wyzwick nazw z atlasu grzybów (*twardzioszek smrodliwy* czy *sromotnik bezwstydney*) — por. A. BAHDAJ: *Podróż za jeden uśmiech*. Warszawa 1964; Joanna Chmielewska zaś — liczebnika *trzydzieści trzy* w języku duńskim: *Na usta nasunęło jej* (Janeczce — B.N.S.) *się straszne słowo, którego używali z Pawełkiem bardzo rzadko i tylko w wyjątkowych okolicznościach, stanowiło bowiem, podobno, tak chyba gdzieś słyszeli, najokropniejsze przekleństwo świata. Nie wytrzymała...*

— *Trrreotrrralwe...! — zazgrzytała wściekle.*

— *Ojej! — przestraszyła się Mizia, niewymownie zgorzszona. — Ty przeklinasz!*

J. CHMIELEWSKA: *Wielkie zasługi*. Warszawa 1981, s. 144. Edmund Niziurski używał eufemizmów: wiadomą część ciała nazywał „miejscem, gdzie plecy tracą swą szlachetną nazwę”.

¹⁸ Por. O. PRZYBYŁA: *Akty mowy w języku nauczycieli*. Katowice 2004.

¹⁹ Por. *Z podstaw poradownictwa*. Red. A. KARGUŁOWA. Wrocław 1996.

²⁰ O nietypowym jak na książki dla dzieci formacie: wysokim i wąskim — nieco wyższym niż A4 (210 × 330), co niewątpliwie wyróżnia ją na półce.

ści: rymowane historyjki opisują dowcipnie perypetie, wpadki, drobne nieszczęścia czy też pechowe sytuacje, jakie mogą się zdarzyć każdemu młodszemu i starszemu dziecku. Zdaniem poety, człowiek poirytowany – nawet dziecko – coś „musi”, więc podsumowuje sytuacje odpowiednimi propozycjami użycia „przekleństw” – jednak nie takimi, które mogą ranić słuchacza, lecz słowami niebanalnymi, wymyślonymi lub użytymi w nowej funkcji. Według poety, młody człowiek ma prawo do rozładowania emocji i wyrzucenia z siebie „soczystego” wykrzyknienia, gdy

*[..] się zerwiesz rano z łóżka [..]
omal nie złamiesz sobie szczęki,
gdy potkniesz się o próg i głowę
wyrzujesz wprost w muszlę klozetową [..];*

czy kiedy zaśpi rano do szkoły, a na miejscu

*[..] pan woźny
patrzy na ciebie wzrokiem groźnym
i mówi: „Nie masz kalendarza?
Niedziela dziś!”.*

Także kiedy ktoś:

*Co mógłby być i koszykarzem.
Gdy w kinie wprost przed tobą siada [..].*

Sytuacji tych jest o wiele więcej: gdy dziecko pośliźnie się na skórcie z banana lub kiedy zostanie wezwane do odpowiedzi, akurat gdy nie odrobiło zadania. Prawo do zdenerwowania daje też przeigrana „wojna śniadaniowa” z bratem, kiedy w odwecie

*próbujesz trafić brata kromką
z nutellą, lecz gdy robisz zamach,
to kromka nagle spada sama
tobie na głowę [..].*

lub gdy wpada się we własnoręcznie wykopany dołek na plaży albo kiedy w czasie gry na komputerze ojciec wyłączy bezpieczniki... Wtedy, a także w kilkunastu innych sytuacjach „szarpiących nerwy” czy w chwilach przeszywającego bólu, mały odbiorca ma prawo – wedle zasad poradnika – dać upust swej irytacji.

Sytuacje są więc „uszyte na miarę” dziecięcego odbiorcy, dotyczą spraw, których może on doświadczać na co dzień, choć nieraz powody do zdenerwowania ulegają niebywałemu spiętrzeniu. To zaś z jednej strony daje efekt naśladowania życia: „nieszczęścia wszak chodzą parami”, a z drugiej — prowadzi do komizmu (humoru) sytuacyjnego i bawi²¹. Dziecięcemu odbiorcy łatwo sobie wyobrazić takie sytuacje, a nawet utożsamić się z bohaterami kolejnych „małych” nieszczęść dzięki zastosowanemu w wierszach zwrotowi do adresata, a więc skierowaniu wypowiedzi bezpośrednio do odbiorcy.

Należy jeszcze dodać, że poza formą językową na wyobraźnię odbiorcy i komunikację z nim działa opracowanie graficzne książki. Ilustracje i oprawa graficzna Joanny Olech oraz Marty Ignerskiej sprzyjają wyobrażeniu sobie kolejnych sytuacji. Łączą one bowiem naszkicowane portrety bohaterów kolejnych wierszy — wyraźnie oddające emocje w zarysowanych pozach, gestach, mimice (nieraz w zbliżeniu), a nierzadko także myślach bohatera — z wykrzyknieniami i dźwiękami towarzyszącymi pechowym spiętrzeniom wydarzeń. Całość — trochę jakby „niegrzeczna” i nieporządna — wraz ze zróżnicowanym liternictwem „przekleństw” i dźwięków (często naśladowującym uczniowskie gryzmoły), z ich rozłożeniem na całych (dużych) stronach, dominująca nad tekstem, a nierzadko także nad „portretem” bohatera, świetnie oddaje atmosferę wydarzeń nagłych i wymagających jakiejś reakcji. Sam tekst wiersza — porada, jest jakby zaledwie dodatkiem, choć „przekłęcie”/zakłęcie²² zostało zapisane (z myślą o podniesieniu jego wyrazistości) tekstem półgrubym.

A jednak to głównie forma tekstu decyduje o nawiązaniu dobrego porozumienia z odbiorcą, o przemówieniu do niego wprost. Konstrukcja „ty” lirycznego jest pochodną językowego zarysowania okoliczności i czasu przedstawianych zdarzeń, dominantą kompozycyjną i — w miejsce podmiotu lirycznego — wyznaczonym bohaterem wierszy²³. Opisane nieszczęścia nie zdarzają się komuś — one stają się udziałem odbiorcy, co ujawnia 2. osoba czasownika i formy zaimkowe zastosowane w opisywanych sytuacjach, np.: *kiedy się zerwiesz rano...; lewa nóżka wsunie ci się w pantofel prawy...; gdy potkniesz się...; ty, żądzą zemsty dysząc gromko; zaspasłeś (...) /, wybiegasz z domu niewesoły...; miałaś na jutro zrobić karmnik / i zapomniałaś!; tniesz, kleisz, zbijasz...; Biegniesz, dzwonisz...; jesteś dorosłym już pilotem; klniesz bezwiednie;*

²¹ Por. D. BUTTLER: *Polski dowcip językowy*. Warszawa 1974.

²² To trochę jakby użycie języka w funkcji magicznej, zaklinalanie rzeczywistości (na co zezwala etymologia obu wyrazów: *przekleństwa* i *zakłęcia*), by stała się lepsza, by mniej dokuczała.

²³ Zob. M. GŁOWIŃSKI, T. KOSTKIEWICZOWA, A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, J. SŁAWIŃSKI: *Słownik terminów literackich*. Wrocław—Warszawa 1988, s. 254.

esemes **wstukujesz** w stresie; kontrgracz z **tobą** nie przegrywa; gdy zabraniają ci w kałuże wskakiwać...; **ty**, jak i każdy bez wątpienia / **uwielbiasz** robić doświadczenia; dlatego przecież tak **cię** wścieka; wystawili **cię** do wiatru; Wszystkim zrzędzie mina, / kiedy usłyszą, jak **przeklinasz!**

A że mamy tu do czynienia z radami/poradami, konstrukcja orzeczenia występuje w nich — jak w prawdziwym poradniku — najczęściej w 2. osobie l.poj. trybu rozkazującego²⁴, np.: *a kiedy już cię spotka kara (...), **wrzaśnij; wycedź** przez zęby; **wyobraź** sobie; **zgrzytnij** zębami; **zaklnij** (w sekrecie); jak szewc **zaklnij; zaklnij** siarczyście; **zaklnij** szpetnie; **klnij; wrzeszcz** więc; siedząc w domu, **krzycz**; więc **krzycz** na budzik; **nie martw się**. Go istotne, porady uwalniające absurdalne „przekleństwo” często też przybierają formę 1. osoby l.mn. — podmiot liryczny dołącza do świata przekonañ odbiorcy, co tego ostatniego jeszcze bardziej przekonuje i włącza do proponowanych działań, więc na hasła: **krzyczymy; zaklnijmy; wrzaśnijmy; krzyczymy** do lustra; **zawujmy; gwiźdźmy** sobie; **straż wkracza — klnijmy** — dziecko na pewno zakrzyknie odpowiednio dźwięczne „coś”. W podobnej funkcji, kiedy poeta solidaryzuje się z dziećmi, dzieląc z nimi trudną sytuację, występują w tekstach czynności bliżej nieokreślonego podmiotu²⁵: *idzie się, robi się*, lub w roli upowszechnionego wykonawcy występuje *człowiek*, np.: *Czasami jest się zdrowym dziwnie...; czasem się idzie na podwórko...; czasami jest się iść zmuszonym / na obiad...; i człowiek tęskni wnet za... szkołą; człowiek ścierpiął znie wag tyle*. Językowa strona owych porad jest więc skonstruowana w tekstach wierszy porad tak, by przekonać do twórczego rozładowania emocji, które może przynieść ulgę.*

Poza atrakcyjną/aktywizującą formą zwrotu do adresata równie atrakcyjny powinien być sam zbiór owych alternatywnych „przekleństw”. I rzeczywiście, spełniają one wszystkie warunki, jakie stawia językowi dziecko, które „bawi się słowem, traktując je jak każdy fizyczny przedmiot zabawy (...): bawi się jego dźwiękiem, melodią, intonacją, jego wieloznacznością”²⁶, rymuje bez widocznego sensu wyrazy, które przychodzą mu na myśl, składa z nich nowe „sensy” świata, potrafi „smakować język”, grać pojedynczymi wyrazami oraz ich układem, zarówno na poziomie fonicznym, jak i semantycznym. Spodobać mu się więc wykrzyknienia, te pozbawione sensu, a nierzadko te sensowne, lecz użyte w nowej funkcji²⁷,

²⁴ Por. E. FIGEK: *Poradnik...*, s. 91.

²⁵ W konstrukcjach bezpodmiotowych.

²⁶ J. GIEŚLIKOWSKI: *Wielka zabawa*. Wrocław—Warszawa 1985, s. 248.

²⁷ Choć dla nieco starszego odbiorcy, a zwłaszcza dla odbiorcy pośrednika, często aluzyjnie nawiązujące formą foniczną do znanych słów i tekstów.

wszystkie jednak zrytmizowane i pełne dźwiękowych walorów²⁸: *Komba bruca!*; *Dziamdzia glań!*; *O, hellada!*; *O, rozpiska!*; *Tuba heniek!*; *Belwebra!*; *O, oskoma!*; *Mordebrano!*; *Brukiew!*; *Raptem totem!*; *Onomatopeja!*; *Marakuje!*; *Patelnie-bagatelnie!*; *O, zalidzie!*; *Jam-dram-druid!*; *Orla perć!*; *Baraban!*; *Mordanserka!*; *Pucho marna!*; *Pod budą!*; *Tam-gna-gnu!*, a także całe wypowiedzenia z zagadkowymi nawiązaniem semantycznymi, zaklinające rzeczywistość: *A niech cię porwie bladek kręty!*; *A niech to fąfną gzdryce!*; *A niech to amarylis!*; *Niech to synekdocha!*; *Niech to moździerz utrze!*; *W dziob, mikrobie!*; *Cięcielina pała!*.

Michał Rusinek wykorzystuje więc sposoby już wcześniej funkcjonujące w literaturze dla dzieci, ale je rozszerza, odkrywając ich użyteczną stronę, podkreślając jednocześnie ich sporą popularność. Do wykrzyknień użytych w tekstach wierszy dodaje przecież jeszcze dwie strony zawierające listę wielu kolejnych pomysłowych zastępników (jak: *Kwakwa-rakwa!*, ale też zwyczajna *kurka wodna*; a dalej: *Myszki-kiszki!*; *Parda pularda, niech to musztarda!*; *Wydzimdzirymdzi!*; *Rymdobolera!*), przysłanych przez rodziców. Występują wśród nich onomatopeje, grupy wyrazów zatracające w uzyskanym złożeniu pierwotny sens, czy też tradycyjne eufemizmy w funkcji zaklinaczy, przekleństw i wyzwisk (jak: *Ach, ty księciu-pocięciu!*; *Ty gambuku!*; *Skulejko jasna!*; *Ty ralwo!*; *Wątła mą-twa!*) mało zrozumiałych, ale śmiesznych. Z kolei na ostatniej dodanej do wierszy stronie poeta już wprost aktywizuje małego odbiorcę ((...) / *zrób więc spis przekleństw swoich własnych, / by sięgnąć w strasznych chwilach po nie*) – otwierając w ten sposób miejsce na twórcze eksklamacje czytelnika...

Takie aktywizowanie musi jednak budzić wątpliwość wielu dorosłych odbiorców, bo choć to użycie słów innych, nieraniących postronnych uszu²⁹, jednak ciągle w tej samej funkcji, wiązanej z agresją³⁰. Namawiać dzieci do przeklinania? Jerzy Bralczyk, recenzując *Jak przeklinać...*, pisze: „Przekleństwa są potrzebne w każdym języku. Ale trzeba się z nimi obchodzić ostrożnie i stosować je jak najrzadziej”, co wskazywałoby pewną dezaprobatę dla zamysłu poety. Zaraz jednak dodaje: „Kiedy trudno być cicho, mogę tak przekląć, żeby siłę złości skierować tam, gdzie się przyda.

²⁸ Przytaczam głównie te, które znajdują się w wierszowanych radach.

²⁹ Wyraźnie trzeba podkreślić, że we wszystkich wierszowanych „radach” nie tylko nie występują tzw. brzydkie słowa, nigdy też nie ma w nich zwrotu przeciwko komuś lub czemuś, co podkreśla także sam autor: „Chodzi o to, by nakrzyczeć na rzeczywistość, w której dzieciom jest trudniej niż dorosłym”. Por. wywiad *O pucho marna!*...

³⁰ Internet huczał od słów krytyki dla pomysłu poety: internauci, głównie rodzice, wyrażali bowiem niepokój związany z tym, czy jeśli nawet zastąpimy tzw. brzydkie słowa sformułowaniami typu *O, hellada!* albo *A niech to brązowa śrubka!*, to takie przeklinanie będzie czymś lepszym... Por. <http://biencycka.com/blog/?p=3044> (data dostępu: 23.03.2015).

Choćby do rozbawienia. Mało rzeczy daje tyle uciechy, co dobrze użyty język⁵¹. Dobrze użyty, bo poeta, znając upodobania dzieci, nawiązuje do zabawy słowem, inspiruje do niej, a jednocześnie zgodnie z zaleceniami nowoczesnej psychologii radzi, jak pozbywać się negatywnych emocji, nie tłamsząc ich w sobie i czyniąc świat łatwiejszym do zniesienia.

⁵¹ J. BRALCZYK: *Przekleństwa są potrzebne...* W: M. RUSINEK: *Jak przeklinać...*, okładka.

Bernadeta Niesporek-Szamburska

How to swear...,
that is, on emotions in children's literature

S u m m a r y

The work concerns texts which help children express their negative emotions. At the beginning, the author points out to writings in which the educational function is dominant. Then she proceeds to the collection of poems *Jak przeklinać... (How to swear...)* by Michał Rusinek — the guidance for children, wherein the author treats the linguistic expressing of anger in a quite unconventional way. As indicated in the analysis of the texts of the poems, they stimulate the young addressee and inspire them not so much to use swear words, but to play with words, and at the same time — in accordance with what psychologists indicate — they teach how to get rid of negative emotions.

Бернадета Неспорек-Шамбурска

Как браниться...,
или об эмоциях в литературе для детей

Р е з ю м е

В статье рассматриваются тексты, которые помогают детям выражать негативные эмоции. В ее начале автор указывает на такие произведения, в которых преобладает дидактическая функция. Далее наблюдается переход к анализу сборника стихотворений Михала Русинька *Как браниться. Пособие для детей*, в котором автор довольно насмешливо потрактовал языковое воплощение злости. Как показывает анализ текстов стихотворений, они активизируют юного адресата и вдохновляют его не столько употреблять бранные выражения, сколько играть словами, а вместе с тем — согласно указаниям психологов — учат, как избавиться от отрицательных эмоций.

Lucyna Sadzikowska

Nowe propozycje lekturowe Powieść detektywistyczna w szkole podstawowej — o wybranych książkach słów kilka...

Powieść detektywistyczną¹ dla dzieci możemy — posługując się klasyfikacją Ottona Penzlera² — umieścić w grupie pierwszej, czyli w odmianie zwanej klasyczną powieścią detektywistyczną (*detective story*), z detektywem amatorem w roli głównej. Warto na wstępie odnotować, że mamy dobre i interesujące polskie książki tego typu, a postać detektywa w literaturze dla najmłodszych jest bardzo pozytywna i wiarygodna.

Opinie ekspertów, teoretyków literatury jednoznacznie wskazują, że nurt powieści detektywistycznej — również tej dla dzieci — bardzo się rozwija³. Niewątpliwie, zainteresowanie czytelnicze tym rodzajem twórczości literackiej wzrasta. Tendencja taka napawa optymizmem i jest powodem do radości. Wpływ dziecięcych lektur o charakterze detektywistycznym na późniejsze kształcenie kompetencji czytelniczych, rozwój osobowości, na pobudzanie wrażliwości i kreatywności dzieci jest oczywisty, udowodniony w licznych pracach literaturoznawczych, pedagogicznych i psychologicznych⁴.

¹ Powieść detektywistyczną traktuję jako odmianę powieści kryminalnej. Por. A. MARTUSZEWSKA: *Kryminalna powieść i nowela*. W: *Słownik literatury polskiej XX wieku*. Red. J. SŁAWIŃSKI. Wrocław—Warszawa—Kraków 1993, s. 481—486.

² Szerzej: M. CZUBAJ: *Etnolog w Mieście Grzechu. Powieść kryminalna jako świadectwo antropologiczne*. Gdańsk 2010, s. 30.

³ Por. W.J. BURSZTA, M. CZUBAJ: *Krwawa setka*. Warszawa 2007.

⁴ Zob. np. artykuły w tomach: *Dziecko — język — tekst*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DUDEK. Katowice 2010; *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla*

Nie ulega wątpliwości, że powieści detektywistyczne pogłębiają ciekawość świata, wyzwają siły witalne, inspirują do działania, uczą odwagi myślenia. Podkreślają rolę przyjaźni i serdeczności w relacjach międzyludzkich. Propagują pełen ciepła humor oraz wiarę w zwycięstwo dobra nad złem⁵. Któż z nas nie śledził poczynań detektywa Adasia Cisowskiego, bohatera wydanej w 1937 roku powieści detektywistycznej Kornela Makuszyńskiego pt. *Szatan z siódmej klasy?* Rozwiązanie zagadki przez Adasia staje się możliwe dzięki współpracy kolegów, którym wcześniej bohater pomógł.

Atmosfera przyjaźni i zrozumienia unosi się w — dziś już zupełnie zapomnianej (z wielką szkodą dla małych, a nawet starszych czytelników) — opowieści Zbigniewa Lengrena⁶ o *Borku, Topku i Azie*. Głównym bohaterem jest oswojony wilk Borek, następnie mały kundelek, uratowany przez Borka przed utopieniem w nurtach rzeki, Topek i papuga Aza, bardzo przypominająca Polinezję, powiernicę doktora Dolittle. W opowieści Lengrena wspólna praca zwierzęcych detektywów przynosi znakomite efekty. Razem rozwiązują w miejscowym zoo zagadkę podduszenia flaminga, przeprowadzają akcję w sprawie mieszkaniowej wiewiórki, ujawniają oszustwo zawodników na wyścigach Klubu Psów Nierasowych, demaskują jeża hałasującego w nocy w magazynie i straszącego pana Cykorie, spektakularnie wyjaśniają problem ginącej panu Trybikowi kiełbasy z kanapek, budzą wyrzuty sumienia w pani Zazlemajskiej, która zabrała małej Marysi sanki, podejmują próbę wykrycia złodzieja kradnącego bocek panu Bazylemu Paprotce.

W książce Zbigniewa Lengrena jest wyraziście zarysowana akcja, której bieg wyznaczają poszukiwania wiodące od przestępstwa do przestępstwa, a konstrukcję wydarzeń cechuje wyjątkowa logiczność. Główni bohaterowie to trójka detektywów, uszeregowanych w następującej kolejności: szef biura, zastępca i sekretarka. Teren akcji ograniczony jest do jednego miejsca — Przyborowa i jego okolic.

Słownictwo detektywistyczne to także ważny wyznacznik gatunku, pociągający za sobą kompleks kategorii. Mamy więc: krzyżowy ogień pytań, tropienie po śladach, zasadzkę, przebiegłego złodzieja, przesłuchanie, ustalenie faktów, świadków, prowadzenie śledztwa i przede wszystkim dy-

dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, M. WÓJCIK-DEDEK. Katowice 2013; Z. ADAMCZYKOWA: *Aktywizująca funkcja literatury „czwartej”*. W: EADEM: *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*. Warszawa 2001, s. 51–76.

⁵ J. GIEŚLIKOWSKI: *Literatura i popkultura dziecięca*. Wrocław 1975; K. BĘCZKOWSKA: *Wartości w świecie dziecka we współczesnej literaturze dla dzieci*. Kielce 2000.

⁶ Zob. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ: *Przyczynek do dziejów polskiej powieści detektywistycznej dla dzieci o Borku, Topku i Azie*. W: EADEM: *Tajemnicze ogrody. 3: Rozprawy i szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*. Katowice 2013, s. 122–129.

plomowanego detektywa Borka. Lengren świadomie nawiązuje do modelu książek Artura Conan Doyle'a — klasyka powieści kryminalnej. Wilk i pies w rozmowie za wzór postępowania uznają Sherlocka Holmesa i doktora Watsona, których przygody zwierzęta oglądały w telewizji.

Swoistym Sherlockiem Holmesem i doktorem Watsonem są mali bohaterowie książek Agnieszki Szczepańskiej, jednej z popularniejszych współczesnych autorek literatury dla młodych odbiorców. Ta wszechstronna pisarka swą twórczość adresuje do szerokiego kręgu odbiorców. Jest współautorką scenariuszy filmowych i powieści dla dorosłych. Pojawiają się opinie, że Agnieszka Szczepańska może być uznana za spadkobierczynię nestorki polskiego kryminału Joanny Chmielewskiej.

Kierowane do najmłodszych czytelników (szczególnie tych uczęszczających do początkowych klas szkoły podstawowej) książki Agnieszki Szczepańskiej *Patka i Pepe. Pierwsza zagadka*, *Patka i Pepe. Tajemnica Meduzy* oraz *Patka i Pepe. Zagadka wieżowca* to intrygujące, zabawne i interesujące opowieści detektywistyczne. Po lekturze trzech tomów przygód małych bohaterów można pokusić się o postawienie tezy, że autorka mocno angażuje się w realizację kolejnych części. Jeśli następna książka zapowiedziana w epilogu *Zagadki wieżowca* będzie także pełna niesamowitych pomysłów i wartkiej akcji, a wciągnie czytelnika tak bardzo, że zapomni podczas lektury o otaczającym świecie, to można spodziewać się naprawdę niebagatelnej, detektywistycznej serii kierowanej do najmłodszych czytelników. Grzegorz Leszczyński bowiem w książce *Magiczna biblioteka. Zbójceckie księgi młodego wieku* stwierdził: „[...] każdy, kto pozbawia lektury młodego pokolenia silnych emocji czytelnicznych, skazuje to pokolenie na [...] analfabetyzm kulturalny”⁷.

Agnieszka Szczepańska trafia w gusta czytelników, którzy witają na popularnych portalach internetowych kolejne książki autorki *Zabójczego spadku uczuć* entuzjastycznymi recenzjami, polecają, „lajkują” i czekają na kolejne tomy. W rankingu najlepszych powieści dla młodych czytelników 2013 roku na wortalu literackim „Granice.pl — wszystko o literaturze” *Patka i Pepe. Pierwsza zagadka* oraz *Patka i Pepe. Tajemnica Meduzy* zajęły siódme miejsce. Książki polecają także inne witryny, takie jak: „Zbrodnia w Bibliotece” i „Portal Kryminalny”. Autorka zajmuje również wysokie miejsce w rankingach popularności. Inspiracji do kreowania swych bohaterów szuka w życiu córki Patrycji, która pozwala i ułatwia pisarce poznać świat współczesnych młodych, ich codzienność, zwycza-

⁷ G. LESZCZYŃSKI: *Magiczna biblioteka. Zbójceckie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007, s. 10.

je, modę i język. Stąd też zapewne trafna konstatacja autorki, że dzieci, podobnie jak dorośli, lubią tajemnicę⁸.

Podczas lektury pozycji literackich dotyczących przygód Patrycji i Piotrka młody czytelnik może rozwinąć swoją wiedzę historyczną, biologiczną, geograficzną i krajoznawczą (Karpacz, Chorwacja, Gdańsk, Adriatyk, wyspa Hvar, gekon, pinia):

Mama wyczytała w przewodniku, że Split to niezwykle miejsce, w którym nowoczesne budynki sąsiadują z zabytkami z odległych czasów rzymskich, sprzed dwóch i trzech tysięcy lat!!! Niesamowite!!! Najbardziej znany był Pałac Dioklecjana, i Patka już zaczęła sobie wyobrażać, jak przechadza się po jego starożytnych, niezwykłych komnatach⁹.

Wysoko należy ocenić dbałość o realia (również te związane z nowinkami technologicznymi: mp4, ajfon, ajpad, nawigacja satelitarna itd.).

Autorka precyzyjnie opisuje świat najmłodszych czytelników oraz czas, kiedy dzieci zawiązują pierwsze przyjaźnie, mają swoje pasje, pokazuje świat „innych” ludzi i ich problemów, czasami jest to „dziwny” świat dorosłych. Uśmiechamy się, czytając wyznanie 9-latków, których charakteryzuje niezwykła jak na ten wiek odpowiedzialność za dorosłych. Patka twierdzi, że *wszystko jest na jej głowie*, Pepe zaś walczy z sennością podczas podróży samochodem, gdyż musi pilnować ojca, by ten nie zasnął.

Portrety postaci dziecięcych pisarka kreśli z fascynacją i ze znawstwem psychologicznym, lubi swoich bohaterów, operuje humorem, potrafi treści ważne i trudne przekazać zręcznie i zabawnie¹⁰. Nie epatuje i nie poraża złem, opisywane przez nią życie jest pozornie zwyczajne, nie ma w książkach skrajności. Rodziny Patki i Pepego są pełne, wielopokoleniowe. Genne są relacje z dziadkami, których mądrość objawia się, według Piotrka, w słowach: *co dwie głowy, to nie jedna*. Akcja toczy się w dużych aglomeracjach i w miejscowościach kojarzonych z wypoczynkiem: w Karpaczu podczas szkolnej przerwy zimowej i w Chorwacji — podczas letnich wakacji. To czas odprężenia, czas służący przygodzie i relaksowi. Na uwa-

⁸ O tajemnicach dziecięcej lektury pisała Alicja Baluch, przybliżając kwestie recepcji świata przez najmłodszych następująco: „Każde dziecko żyje na pograniczu dwóch światów: realnego i iluzji (...). Granica między nimi jest w odczuciu dziecka słabo wyczuwalna, niewyraźna i chwiejna, bo wszystko w autonomicznym świecie dziecka może się zdarzyć i wszystko może być przez nie uznane za własne”. A. BALUCH: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa 1987, s. 15.

⁹ A. SZCZEPAŃSKA: *Patka i Pepe. Tajemnica Meduzy*. Warszawa 2013, s. 9.

¹⁰ O roli humoru w tekstach dla dzieci zob. C. MATUSEWICZ: *Humor, dowcip, wychowanie*. Warszawa 1976. Por. też K. ŻYGULSKI: *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*. Warszawa 1985.

gę zasługuje przyjaźń rodząca się między Patką i Pepem. Spontanicznie zawiązany sojusz przeradza się nie tylko w przyjemność deliberowania o potencjalnych przestępcach, ale i w radość płynącą ze wspólnej zabawy.

Autorka dość szczegółowo zaprezentowała bohaterów pierwszo- i drugoplanowych, ciekawie zarysowała intrygę oraz zgrabnie poprowadziła akcję. Punktem kulminacyjnym w każdej książce staje się rozwiązanie zagadki. Bohaterowie opowieści Agnieszki Szczepańskiej są zawsze inteligentni, sporo czytają. Mali detektywi mogą liczyć na miłość, bezpieczeństwo, zaufanie i ciepło ze strony rodziców, którzy czasami mimowolnie niezwykle utrudniają małym detektywom działanie. Dodajmy, że w większości kryminałów czy powieści detektywistycznych dla dzieci dominuje schemat, wedle którego dziecko musi zostać w pewien sposób „osieroczone”, musi wyrwać się spod troskliwej opieki rodzicielskiej, aby przeżywać przygody. Patka i Pepe po mistrzowsku potrafią uśpić czujność rodziców.

Czytelnicy — zwłaszcza ci młodszy — odnajdą się w opisywanych przez narratorkę wydarzeniach, bez trudu będą się mogli identyfikować z Patką i Pepem. Patka to

niezwykle energiczna i pełna pomysłów prawie dziewięciolatka, atrakcyjna szatynka o zielonych, skośnych oczach, którymi lubi ciskać zadziorne spojrzenia, jako że szybko się niecierpliwi. Może i bywa czasem nieznośna, ale cechuje ją za to dobre serce i chęć niesienia pomocy innym¹¹.

Pepe¹² scharakteryzowany został następująco:

Piotrek, czyli Pepe — dziewięcioletni wielbiciel zagadek kosmosu, gier w telefonie oraz oczywiście piłki nożnej. Poza tym chłopiec spokojny i lubiący robić wszystko zgodnie z planem. W kontraście do usposobienia obdarzony bardzo wyrazistą, tatarsko-włoską urodą, odziedziczoną po swym ojcu¹³.

Agnieszka Szczepańska w zabawny sposób opisuje poszczególne postaci, dzięki czemu oddaje siłę wyobraźni tytułowych bohaterów. Ciekawie

¹¹ Ibidem, s. 8.

¹² Piotrek z uwagi na cechy charakteru i usposobienie mógłby być bratem bliźniakiem 17-letniego Adasia Cisowskiego z powieści Kornela Makuszyńskiego. Autor opisywał młodego detektywa jako bardzo bystrego, inteligentnego chłopca, który był powolny z natury. Cisowski myślał zawsze rozważnie, bez pośpiechu, z cierpliwością niezgodną z jego wiekiem... Nigdy nie tracił spokoju ani nie unosił się gniewem. Pogodny i serdeczny kolega, wesoły i uśmiechnięty, uczynny i współczujący. Zdobył sobie bez wielkiego trudu miłość u wszystkich. We wszystkim, co robił, kierował się zasadami logiki.

¹³ A. SZCZEPAŃSKA: *Patka...*, s. 11.

zderzyła osobowości bardzo różniących się od siebie dzieci. Dziewczynka jest rezolutna, ma tysiąc pomysłów na minutę, bacznie obserwuje otoczenie i optymistycznie podchodzi do życia. Nieco poważniejszy od niej Pepe jest natomiast ostoją spokoju, cechuje go strategiczne podejście do przyszłości. Lubi planować. Takie scharakteryzowanie postaci wydaje się stereotypowe, czyli: ona po stronie emocji, on po stronie rozsądku. Szybko jednak okazuje się, że bohaterowie świetnie się uzupełniają, a takie, a nie inne zachowania są konsekwencją wpływu rodziców i ich wychowania. W efekcie Patka potrafi nieraz podejść do sprawy w sposób rozważny i praktyczny, a Pepe poddaje się chwili.

W perypetiach głównych bohaterów nie ma infantylności, śmieszności czy przesady. Afery, które tropią, w pewnym stopniu są pokłosiem ich bardzo swobodnej interpretacji zdarzeń i wybujałej wyobraźni. Śledztwa, jakie prowadzą Patka i Pepe, napawają ich dumą, a zarazem potwierdzają zdolności detektywistyczne każdego z małych bohaterów, ale także całego ich zespołu. Podwalinami dobrej współpracy staje się wzajemne zaufanie. Odzwierciedleniem przyjacielskich relacji, zażyłości Patki i Pepego jest ich logo — splecione dwie litery p. To logo staje się elementem zamykającym pierwszy tom i otwierającym część drugą przygód Patki i Pepego.

Przybliżmy zatem w skrócie fabuły powieści detektywistycznych, nie zdradzając jednak finałów opowieści. *Patka i Pepe. Pierwsza zagadka* to pierwszy tom serii o przygodach Patrycji i Piotrka. Ośmioletnia Patka Szczypek przyjeżdża wraz z rodzicami do Karpacza, by aktywnie spędzić ferie zimowe. Jako dziecko niezwykle ruchliwe, inteligentne i ciekawskie, w mig trafia na aferę, która rozgrywa się w domu wczasowym. Do Karpacza, by korzystać z atrakcji, jakie oferuje region, przyjeżdża także wraz z rodzicami i młodszym braciszkiem Piotrek Wężowski, który zaprzyjaźnia się z Patką, i wraz z dziewczynką próbuje rozwikłać zagadkę ośrodka wczasowego.

Dzięki swemu sprytowi dzieci bardzo sprawnie łączą zasłyszane rozmowy z poczynionymi w ośrodku obserwacjami, dzięki czemu bardzo szybko zbliżają się do rozwiązania tajemnicy. Bez większego trudu udaje się im przechytryć zamieszanych w aferę pracowników ośrodka: Spocznego Włochacza, Kierownika, Szalonego Węża, Gienię i Zbyszka.

Mali czytelnicy bez wysiłku odnajdą się w opisywanych przez narratorkę wydarzeniach, a wśród bohaterów znajdą osoby, z którymi będą się mogli identyfikować. Podobnie wygląda kwestia dorosłych bohaterów opowieści. Być może przypominać będą oni czytelnikom ich rodziców, sąsiadów lub nauczycieli.

Akcja powieści jest wartka. To niezwykle istotne — zwłaszcza, jeśli weźmiemy pod uwagę wiek odbiorców książki. Opisy ograniczone zostały do niezbędnego minimum. Prym wiodą żywa fabuła i dowcipne dialogi.

Humor¹⁴ spełnia w książkach funkcje etyczne i relaksacyjne. Mali odbiorcy z przyjemnością zagłębią się w przygody Patki i Pepego, z wypiekami na twarzy czekać będą na kolejne zwroty akcji, by na finiszu powieści stwierdzić, że zakończenie ich zaskakuje.

Patka i Pepe. Tajemnica Meduzy to osadzony w Chorwacji opis szalonych zmagañ, szukania tropów i rozwikłania niesamowitej zagadki przez dwójkę dorastających przyjaciół. Kolejny tom serii jest jeszcze bardziej wciągający, zaskakujący i z pewnością z nadwyżką zaspokoi oczekiwania młodych miłośników powieści detektywistycznych.

Część druga z uwagi na brak konieczności szczegółowego przedstawiania głównych i drugoplanowych bohaterów (choćby rodziców Patki i Pepego) ma zdecydowanie bardziej dynamiczny początek. Akcja toczy się błyskawicznie już od pierwszej strony, przesłanki o tym, że podczas pobytu w Chorwacji Patka i Pepe będą musieli rozwiązać kolejną kryminalną zagadkę, pojawiają się już na pierwszych kilku stronach opowieści. Obfitujące w wydarzenia otwarcie tomu sprawia, że od książki trudno się oderwać. Kolejne ślady prowadzą dzieci do tajemniczych spiskowców – Meduzy, bliźniaków, Cukierka i Wykręczonego. Wiele tu zaskakujących zwrotów akcji. Rozdziały w książce są krótkie i kończą się najczęściej w kulminacyjnym momencie. To stosowane i znane z powieści sensacyjnych rozwiązanie sprawia, że od książki jeszcze trudniej się oderwać.

Autorce udało się połączyć opis tajemniczej intrygi kryminalnej z charakterystyką leniwych, upalnych i raczej bezstresowych wczasów, na jakie wybrały się do Chorwacji rodziny Szczypków i Wężowskich. Ta pozornie trudna do zachowania równowaga sprawdza się w powieści Szczepańskiej idealnie. Z jednej strony czytelnik bawi się z małymi bohaterami na kamienistych plażach, nurkuje w Adriatyku i pałaszuje słodkie lody, z drugiej strony pędzi tropem niebezpiecznych przestępców.

Patka i Pepe. Tajemnica Meduzy to książka dopracowana i równa. Zauważyć bowiem można spójność fabuły i prowadzenia narracji, brak przestojów czy momentów, w których akcja zwalnia. W książce wszystko dzieje się szybko, czytelnik nie ma czasu, by złapać oddech, a rozwiązanie zagadki jest jeszcze bardziej zaskakujące i niesamowite niż zakończenie tomu pierwszego.

Czy we współczesnym gdańskim wieżowcu (zdaniem dzieci na szczycie świata) mogą straszyć duchy? Nad wyjaśnieniem takiej zagadki pracują mali detektywi w trzeciej części serii pt. *Patka i Pepe. Zagadka wieżowca*.

¹⁴ O funkcjach humoru szerzej w: Z. ADAMCZYKOWA: *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki...*; G. MATUSEWICZ: *Humor, dowcip, wychowanie...*

Patka już pierwszego dnia pobytu u Pepego w Gdańsku poznaje kilku niezwykłych mieszkańców wieżowca — tajemniczą Teosię, która podnosi ciężary, skrzypaczkę Klarę, Giotkę Lotkę — była tancerką mówiącą dziwnym językiem, chińskiego ogrodnika Dziadka Wanga oraz kilka innych zwykłych postaci, noszących jednak niecodzienne przezwiska. Ważną postacią jest przyjaciel Piotrka — Władek. Chłopak cierpi na pewną chorobę, która nie przeszkadza mu w codziennym życiu i błyskotliwym rozwiązywaniu zagadek. Dzieci, zwiedzając Gdańsk i wypoczywając podczas letnich dni, rozwiązują zagadkę ducha oraz starego dokumentu ukrytego w miejscu, w którym nikt się tego nie spodziewał.

Książka oprócz warstwy typowo przygodowej i detektywistycznej porusza dwa tematy ważne z punktu widzenia dziecka. Otóż Patka zamartwia się kłótniami rodziców: dziewczynka nie potrafi zrozumieć, że zwykła kłótnia o tapetę może doprowadzić do rozwodu. Drugi problem to temat przyjaźni z chorym rówieśnikiem. W książce pokazano obraz chłopca chorego na zespół Aspergera. Autorka, używając tej nazwy, nie opisuje objawów choroby, być może dlatego, by czytelnik samodzielnie sprawdził, na czym choroba polega. Jeśli nie zrozumie też pojęć takich jak *adrenalina* czy *pracownia lutnicza*, książka pobudzi go do poszukania wyjaśnień w dostępnych mu źródłach.

Zagadka wieżowca jest naprawdę niezwykła: od tajemniczych Nóg Edlorda, które same się przemieszczają, aż do ducha, skarbu i Ślimaczka.

Wydaje się, że pisarka wie, jak zachęcić dzieci do czytania. Historie opowiedane przez Agnieszkę Szczepańską świetnie nadają się na literacki wabik służący zachęceniu kilkuletnich czytelników do lektury kryminałów. Przystępstwa, które w Karpaczu, Chorwacji i Gdańsku tropią bohaterowie, nie należą do szczególnie mrocznych. Z pewnością sprzyja to oswajaniu się z tą tematyką. Jednocześnie autorka odwołuje się do starej dobrej tradycji, zgodnie z którą przygoda czeka wszędzie, trzeba się tylko dokładnie rozejrzeć wokół siebie. W książkach Agnieszki Szczepańskiej oprócz warstwy literackiej ważnym elementem są ilustracje, pomagające uporządkować myśli. Tekst zapisany jest dużymi literami, co może dać podwójną satysfakcję małemu czytelnikowi, gdyż dziecko nie tylko samodzielnie może oddać się lekturze, ale potrafi też rozwiązać zagadkę.

Całość opatrzona jest ilustracjami wokalistki zespołu sceny alternatywnej LocoStar Marsii, świetnie oddającymi klimat opowieści. Wykonane z niezwykłą starannością rysunki, ilustrujące opisywane na kartach powieści wydarzenia, pozwalają młodym czytelnikom wyobrazić sobie poszczególnych bohaterów — zwłaszcza że w książkach pojawia się ich całkiem sporo. Rysunki są czarno-białe, niekiedy zajmują całą stronę publikacji, innym znów razem są raczej małe. Bez względu jednak na wielkość rysunki te są znakomitym dopełnieniem ciekawych, bogatych

w wydarzenia książek. *Patka i Pepe. Pierwsza zagadka, Patka i Pepe. Tajemnica Meduzy* oraz *Patka i Pepe. Zagadka wieżowca*, wydane w Studio MOEMA, mają charakterystyczne rysunki na okładkach ze zmienianym w poszczególnych książeczkach tłem. Barwy tła są wyraziste, a symbolika graficzna — powszechnie zrozumiała.

Z niewyjaśnionymi sprawami dziecko styka się od samego początku istnienia. Baśnie są usłane tajemnicami. Dzieci lubią rebusy, krzyżówki, a w książce detektywistycznej ścigają się, żeby pierwsze odgadnąć tajemnice — stwierdził specjalista od literatury dziecięcej¹⁵. W książkach kilkulatki czy kilkunastolatki biorą też pewien odwet na dorosłych, bo okazuje się, że dziecko może przed dorosłym wyjaśnić tajemnicę. Ten swoisty odwet jest możliwy dzięki dziecięcej spostrzegawczości, czujności i zaangażowaniu, a także swoistej intuicji, które przyczyniają się do rozwiązania poważnych problemów i prowadzą do udzielenia pomocy, za co kilka osób jest Patrycji i Piotrkowi naprawdę bardzo wdzięcznych.

Przechodzenie od bajek, zagadek i powieści detektywistycznych dla dzieci do literatury dla dorosłych jest procesem naturalnym, wpisanym w programy, podręczniki szkolne oraz podstawę programową¹⁶ zatwierdzoną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Zgodnie z dydaktyczną zasadą stopniowania trudności, na kolejnych etapach kształcenia proponowane są coraz bardziej skomplikowane teksty literackie. W sytuacji szkolnej lektura opowieści Agnieszki Szczepańskiej, na którą pozwala podstawa programowa, może przynieść różne interesujące efekty. Trzeba bowiem pamiętać, że literatura w szkole jest przede wszystkim zdarzeniem, którego treść jest nieprzewidywalna, różnorodna i powikłana¹⁷. I tak jak zapomniana powieść Zbigniewa Lengrena, tak współczesne opowieści detektywistyczne Agnieszki Szczepańskiej, „naszpikowane” elektronicznymi gadżetami i współczesnymi realiami, przypominają, że lektura przede wszystkim powinna „uczyć bawić”.

¹⁵ Wypowiedź Grzegorza Leszczyńskiego, kierownika Pracowni Badań nad Literaturą Dziecięcą i Młodzieżową w Instytucie Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Rozmowa o kryminałach dla dzieci w „Sezonie na Dwójkę”.

¹⁶ <http://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa> [data dostępu: 30.05.2015].

¹⁷ K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006, s. 34–56.

Lucyna Sadzikowska

New proposals of reading books
 Detective story in primary school —
 a few words on selected books...

S u m m a r y

Children's detective novels, which feature an amateur detective as the protagonist, spark curiosity of the world, inspire action, and teach how to think boldly. We have good Polish literature of the genre, and the detective is a very positive character in children's fiction. New generations of readers become enchanted with Zbigniew Lengren's story about *Borek, Topek and Aza* (*Borek, Topek i Aza*). Intended for young readers (particularly those starting their education at primary school), Agnieszka Szczepanska's *Patka and Pepe: The First Riddle* (*Patka i Pepe. Pierwsza Zagadka*), *Patka and Pepe: Medusa's Secret* (*Patka i Pepe. Tajemnica Meduzy*), and *Patka and Pepe: The Mystery of the Skyscraper* (*Patka i Pepe. Zagadka wieżowca*) are intriguing, funny, and engaging detective stories. The merit of Agnieszka Szczepanska's works is that they entertain and stimulate imagination. The books vitalize children, develop their intelligence, and show them the magnificence and comicality of the world.

Люцина Садзиковска

Новые предложения текстов для чтения
 Детективная повесть в шестилетней школе —
 несколько слов об избранных книгах...

Р е з ю м е

Детективные повести для детей, в которых сыщик-любитель выступает в главной роли, пробуждают интерес к миру, побуждают к действиям, учат смелости мышления. В Польше есть хорошая литература этого типа, а образ сыщика в литературе для юных адресатов очень положительный. Очередные поколения восхищаются повестью Збигнева Ленгрена о Бореке, Топике и Азе. Предназначенные маленьким читателям (особенно тем, которые ходят в начальные классы шестилетней школы) книги Агнешки Щепанской *Патка и Пепе. Первая загадка*, *Патка и Пепе. Тайна Медузы*, а также *Патка и Пепе. Загадка многоэтажки* — это интригующие, забавные и интересные детективные повести. Достоинством книг Агнешки Щепанской является то, что играя и вдохновляя, они развивают интеллект, высвобождают витальные силы, показывают красоту и смеховую сторону мира.

Lenin dla maluczkich

„Lenin obecny jest w całym okresie realizmu socjalistycznego nie tylko jako przyjaciel literatury i jej teoretyk (tj. w dyskursie o socrealizmie), ale też jako postać sportretowana w utworach oddających hołd »geniuszowi rewolucji«, a powstających dla uświetnienia kolejno przypadających rocznic — 25-lecia śmierci (1949), 30-lecia śmierci (1954) i 85-lecia urodzin (1955). Oprócz roli, jaką odegrał Lenin (czy — blok cytatów z jego pism) w obrębie dyskursu o socrealizmie, ważna była też ta, jaką odegrał jako postać literacka, jeden z elementów socrealistycznego świata” — pisze wybitny znawca epoki realizmu socjalistycznego Wojciech Tomasiak¹. Także, a nawet szczególnie — dodajmy — w dziedzinie szkolnej edukacji.

Propagandowo-ideologiczna oraz perswazyjno-agitacyjna literatura szkolnych podręczników z lat 50. XX wieku utrzymana była w poetyce popularnego gatunku szkolnego — czytanki². Natomiast kształtowanie pozytywnych wzorców osobowych w czasach socrealizmu należało do najczęściej stosowanych w edukacji polonistycznej na niższych etapach kształcenia strategii dydaktyczno-wychowawczych. Wykreowany w tych czasach obraz ideału bohatera, element — szerzej potraktowanego — obrazu wychowawczego ideału, nawiązywał często w swej genologicznej formie do biografii/życiorysu bohatera, ze szczególnie wyróżnianym

¹ Zob. Z. ŁAPIŃSKI, W. TOMASIAK: *Słownik realizmu socjalistycznego*. Kraków 2004, s. 118.

² Niewielkie partie tekstu pochodzą z książki D. MICHUŁKA: *Ad usum Delphin. O szkolnej edukacji literackiej — dawniej i dziś*. Wrocław 2013 (tam zob. rozdział *Kowale lepszego jutra*). Por. W. DYNAK: *Literatura współczesna w nauczaniu szkolnym po 1945 roku*. W: *Studia z dziejów edukacji literackiej w Polsce w XIX i XX wieku*. Red. M. INGLOT. Wrocław 1992, s. 118; I. MORAWSKA: *Rola literatury w edukacji patriotycznej uczniów szkoły podstawowej (1944–1989)*. Lublin 2004.

okresem dzieciństwa, zapowiadającym już przyszlą wielkość prezentowanej osoby³.

„Bohaterem najbardziej pożądanym stała się (biografia — D.M.) mająca swój rodowód w rzeczywistości pozaliterackiej, ponieważ jej autentyzm niósł z sobą walor »prawdziwości«, w potocznym tego słowa znaczeniu, bardziej wiarygodny niż fikcja literacka. Do formalnych znaków tej »prawdziwości« należało słowo opowieść w tytule lub podtytule utworu”⁴.

O zjawisku biografii literackiej, genealogii terminu *opowieść* i jego kontekstach przekonująco pisze Maria Jasińska: „[...] »opowieść« w przeciwieństwie do »powieści« była także do niedawna w języku potocznym na równi z »opowiadaniem« stosowana do zwykłego opowiadania w realnym życiu, zawiera więc skojarzenia i z tą czynnością, i z jej podmiotem”⁵.

„I właśnie to stwierdzenie — konstatuje Gertruda Skotnicka — ma duże znaczenie w odniesieniu do twórczości dla dzieci. Opowieść skojarzona z opowiadaniem, takim zwyczajnym, znanym z różnych doświadczeń od wczesnego dzieciństwa, sugeruje, że »rzecz« nie będzie trudna, a poza tym, co istotne w wyborze lektury, nie będzie tak długa, jak powieść”⁶.

W czytankach czasów socrealizmu promowano teksty o proveniencji historyczno-biograficznej (literackie i publicystyczne), w których bohater wpisywał się w modelowy (wzorcowy) życiorys: „[...] powsta(wała) »nowa hagiografia« złożona ze zmitologizowanych postaci rewolucjonistów”⁷, organizatorów społecznych buntów, działaczy politycznych. Do takich należał Włodzimierz Ilijcz Lenin.

Wiele fragmentów utworów literackich, zamieszczanych w szkolnych podręcznikach tego okresu, których tematem jest życie Lenina, ma charakter parenetyczno-wychowawczy i propagandowy. Zgodnie z teorią i praktyką propagandy, w strategii kreowania osobowych wzorców (w tym Lenina) istotną rolę odgrywa kształtowanie określonych postaw i ich znaczenie w socjalistycznym systemie społecznym.

Dominowały stereotypizacja, idealizacja oraz ideologizacja obrazu bohatera, wykorzystujące schematyzm ujęć zawsze prawych etycznie zachowań przedstawianej postaci, tu — zgodnych z zasadami ideologii socrealizmu promującymi przede wszystkim: pracowitość, wytrwa-

³ Zob. Z. JAROSIŃSKI: *Nadwiślański socrealizm*. Warszawa 1999 (tu rozdział *Socrealizm dla dzieci*, s. 277–299); B. DOBEK-OSTROWSKA, J. FRAS, B. OGIEPKA: *Teoria i praktyka propagandy*. Wrocław 1997.

⁴ G. SKOTNICKA: *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży w latach 1939–1989*. Gdańsk 2008, s. 72.

⁵ M. JASIŃSKA: *Zagadnienia biografii literackiej. Geneza i podstawowe gatunki dwudziestowiecznej beletrystyki biograficznej*. Warszawa 1970.

⁶ Zob. G. SKOTNICKA: *Barwy przeszłości...*, s. 72–73.

⁷ Ibidem, s. 73.

łość, sumienność, obowiązkowość, solidność, koleżeństwo i współpracę w słusznej sprawie⁸.

Podkreśliśmy również swego rodzaju epizodyczność czy fragmentaryczność w przedstawianiu postaci wielkiego wodza, tzn. wydobyć takich sytuacji z życia bohatera, które mogły mieć szczególne znaczenie dla patriotycznego i obywatelskiego wychowania młodych pokoleń.

Ważnym etapem w życiu bohatera staje się dzieciństwo przygotowujące do dorosłości i aktywności, z założenia, pełnej poświęceń dla ojczyzny⁹.

Wzorowe i nienaganne dzieciństwo Wołodii ukazane jest m.in. we fragmencie utworu Anny Uljanowej *Szkolne lata Lenina*. Pojawia się w nim młody Włodzimierz jako uczeń idealny i wrażliwy na krzywdę innych chłopiec, świadomie i konsekwentnie „ćwiczący” swój charakter, np. w kontaktach z rodzeństwem — ze starszym bratem Saszą, który ma zawsze poważny i sumienny stosunek do nauki, oraz z siostrą Olgą — małą, pracowitą pianistką. Dla zapalczego i impulsywnego Wołodii, „toczącego swoistą walkę wewnętrzną”, opanowany i zrównoważony Sasza staje się niedościgłym wzorem. Żywy, swawolny i pozornie lekkomyślny Wołodia naśladuje brata we wszystkim i ciężko pracując nad sobą, powoli kształtuje swe pozytywne cechy charakteru. Pracowitość swą formuje i wyrabia Wołodia także, obserwując ćwiczącą z zapałem na pianinie siostrę Olę. Gały ten proces dorastania do wielkości przyszłego bohatera z dumą obserwują rodzice.

Autorka biografii Lenina, kreując swą opowieść o wielkim wodzu rewolucji dla młodego czytelnika, rysuje zatem idealny obraz dorastającego chłopca, ukazując go głównie w rodzinnej i szkolnej codzienności¹⁰.

*Zwykle po powrocie ze szkoły do domu Wołodia opowiadał ojcu o tym, co było na lekcjach, z czego go pytano i jak mu „poszło”.
Ponieważ zazwyczaj powtarzało się to samo — trafne odpowie-*

⁸ Zob. W. LIPPMANN: *Public Opinion*. New York 1960. W centrum zainteresowań Lippmanna znalazły się stereotypy oraz ich rola w procesie percepcji. „Zjawiska propagandowe analizował przez pryzmat stereotypów, czyli narzucania odbiorcom uproszczonych obrazów świata. Stereotypy podnosił do rangi najważniejszego mechanizmu percepcji” (s. 90). Zob. też T. PARSONS: *Szkice z teorii socjologicznej*. Warszawa 1972; J. ELLUL, *Propaganda. The Formations of Men's Attitudes*. New York 1965.

⁹ Czytanki eksponujące dzieciństwo przyszłego bohatera zamieszczone w podręczniku *Dzień dzisiejszy* (1952) to m.in. *Dzieciństwo i lata chłopięce J. Lelewela A. ŚLIWIŃSKIEGO*, *Szkolne lata Lenina A. ULJANOWA*, *Dziecięce lata Stalina H. BOBIŃSKIEJ*. Zob. G. PAUSZER-KLONOWSKA, K. LAUSZ: *Dzień dzisiejszy. Wypisy dla klasy V*. Warszawa 1952, s. 213, 237, 241.

¹⁰ A. ULJANOW: *Szkolne lata Lenina*. W: G. PAUSZER-KLONOWSKA, K. LAUSZ: *Dzień dzisiejszy...*, s. 237—241.

dzi i dobre stopnie – Wołodia, często przebiegając na górę do pokoju dziecinnego przez pokój przejściowy obok gabinetu ojca, raportował, nie zatrzymując się:

„Z greki – piątka, z niemieckiego – piątka”. Pamiętam dobrze te sceny i widzę uśmiechy zadowolenia, które wymieniają ojciec i matka, śledząc oczyma krępą figurkę w gimnazjalnym płaszczu, o rudawych włosach wyglądających spod szkolnej czapki. Przedmioty oczywiście zmieniały się; czasem brzmiało to: „Z łaciny – piątka, z algebry – piątka”. Ale treść pozostawała ta sama: stopień był zawsze jeden – piątka.

Ojciec w tych czasach w rozmowach z matką wyrażał obawę, że Wołodii wszystko przychodzi zbyt lekko i z tego powodu może nie nauczyć się wytrwałości w pracy. Jak wiemy, obawy te okazały się płonne – Wołodia zdołał wyrobić w sobie wielką pracowitość. Lubił jednak śmiać się i żartować. I czy to w zabawach z rówieśnikami, czy też w grach z młodszym rodzeństwem – Olą i Mitią – był zawsze wodzirejem. Codziennie rozbrzmiewał jego śpiew, miał też Wołodia niewyczerpany zasób dowcipów. Ponieważ pokój Wołodii znajdował się obok pokoju Saszy, Wołodia przebywał stale w bezpośredniej bliskości starszego brata. Przejmował od niego jego poważny stosunek do nauki, asystował przy jego naukowych doświadczeniach przyrodniczych, interesował się książkami, które czytał Sasza, zasięgał jego rady. Jako uczeń gimnazjalny chętnie grywał w szachy z Saszą. I nie tylko w szachy. Lubił grać we wszystko, w co grał Sasza, robić wszystko, co robił Sasza. Bardzo bowiem kochał starszego brata i naśladował go w najmniejszych nawet drobnostkach. Gdy pytano o coś Wołodię, na przykład w co chce się bawić, czy pójdzie na spacer, czy dodać mu do kaszy masła, czy mleka – nie odpowiadał od razu, lecz patrzył na Saszę. Ten zaś umyślnie zwlekał z odpowiedzią, figlarnie spoglądając na brata. Oboje śmieliśmy się z Wołodii. Ale nawet drwiny nie odstraszały go i odpowiadał: „Tak jak Sasza”. A ponieważ Sasza był chłopcem wyjątkowo poważnym, głębokim i na serio odnoszącym się do swych obowiązków, naśladowanie to było dla Wołodii bardzo korzystne. Miał ciągle przed sobą przykład skupienia, dokładnego, starannego wykonywania obowiązków, dużej pracowitości. Przykład Saszy, gorąco ukochanego brata, miał olbrzymie znaczenie dla Wołodii. I nie tylko w stosunku do pracy, ale i w stosunku do ludzi Sasza był dla nas wszystkich wzorem, był przez wszystkich darzony wyjątkową miłością za swój subtelny, łagodny, a zarazem sprawiedliwy i stanowczy

charakter. Wołodia był od dzieciństwa zapalczywy, przykład więc Saszy, jego zrównoważenie oraz wielkie opanowanie wywarły poważny wpływ na resztę rodzeństwa, a szczególnie na Wołodię. Zaczął on zwalczać w sobie zapalczywość początkowo przez naśladowanie starszego brata, później świadomie, tak że z czasem pozbył się niemal zupełnie tej wady. (...) Jeszcze w dzieciństwie spostrzegłam u Wołodii świadomy stosunek do otoczenia. Ten żywy, swawolny, pozornie lekkomyślny chłopiec, który często spostrzegał śmieszności i słabostki innych, chętnie śmiał się i przekomarzał, w rzeczywistości spostrzegał i rzeczy ważniejsze¹¹.

Biografia Lenina i jej głośne czytanie jest także głównym punktem programu obchodów święta rewolucji w radzieckiej szkole. W czasie uroczystości następuje tendencyjna rekonstrukcja zdarzeń z 1917 roku, a w ogromnej, przepelnionej sali z wyróżniającym się napisem: „Niech żyje rocznica rewolucji październikowej”, przystrojonej stosownie na czerwono, fragmenty życiorysu wodza czyta np. pionierka Wala: „(...) o tym, jak się ukrywał w szalasiu, jak pracował. O wszystkim”¹².

Parenetyczno-wychowawczy charakter mają również *Opowiadania o Leninie* Aleksandra Kononowa, opatrzone w szkolnym fragmencie tytułem *Subotnik*¹³. Sytuacja, której Lenin staje się bohaterem, dotyczy „sobotniego czynu społecznego” — wódz rewolucji dobrowolnie bierze w nim udział. Pracuje szybko i wytrwale, rozmawia z robotnikami w czasie krótkiego odpoczynku — staje się dobrym przykładem dla kolejnych „nowych milionów radzieckich obywateli”, które wyjdą, aby pracować w następny „subotnik”¹⁴. W taki sposób kształtowano — szerzej — wzór przodowników pracy.

Teraz pracowało z Włodzimierzem Iljiczem trzech studentów i dwóch robotników. Jeden robotnik patrzył na Lenina, patrzył i w końcu powiedział:

— Włodzimierzu Iljiczu! My poradzimy sobie bez was, macie przecież ważniejsze sprawy.

Włodzimierz Iljicz odpowiedział:

— Obecnie to jest sprawa najważniejsza.

¹¹ Ibidem, s. 237–239.

¹² *Przygotowania do święta w szkole radzieckiej*. W: Z. DERWISZÓWNA, Z. PARNOWSKI: *Czytanka dla klasy II*. Warszawa 1952, s. 50–52.

¹³ A. KONONOW: *Opowiadania o Leninie*. W: J. DEMBOWSKA, H. RUDNICKA, T. WOJEŃSKI: *Na drodze przemian. Wypisy dla klasy VII*. Warszawa, s. 227–229.

¹⁴ Ibidem, s. 212.

I dlatego, że pięknie świeciło słońce, że obok pracował towarzysz Lenin, wszyscy czuli, że dzisiejsza ciężka praca – to radosne święto. Każdy chciał się przed Włodzimierzem Iljiczem wyróżnić w pracy; słychać było żarty, śmiech, piosenki. Wszyscy starali się nie pozostawać w tyle za Leninem. Lenin miał bardzo bystry chód. Nawet, gdy rozmyślał w domu nad książką, którą pisał, nad przemówieniem, które miał wygłosić, chodził szybko z kąta w kąt po pokoju – nie chodził, lecz biegł. Tak samo szybko nosił belki podczas subotnika¹⁵.

Szczególnego wymiaru „uzwyczajnienia herosa” w edukacji młodych odbiorców nabierają sytuacje, w których wielki wódz ukazany jest w kontaktach z dziećmi. Większość utworów o takiej tematyce to przedruki lub adaptacje radzieckich utworów. Polscy autorzy sytuują zdarzenia w radzieckiej szkole, rodzinie, w miejscu pracy lub na froncie, dlatego bohaterami tych czytanek są dzieci znad Wołgi: Iwanki, Grisz, Wale, Sasze, Weronki (np. *List Proszki do Lenina Zamojskiego* czy utwór autorstwa Kononowa *Lenin i chłopiec*¹⁶).

Czytankowa pogawędka małego Miszy z Leninem – „zwyczajnym człowiekiem” – w ujęciu Kononowa prezentuje się następująco:

Ze wsi szedł drogą chłopiec i niósł pusty koszyk. Drogę znał dobrze: pole, rzeczka, most przez rzeczkę. A za mostem dróżka prowadząca pod górę. Na górze pośród wielkich drzew stał biały dom z kolumnami. W niewielkiej odległości od tego domu chłopiec zrównał się z człowiekiem ubranym w granatową bluzę i sandały. Chłopiec powiedział:

– Tu mieszka Lenin.

Człowiek zsunął czapkę z szerokiego czoła na tył głowy i mrużąc od słońca oczy, spojrzał na chłopca.

– „Mieszczuch” – pomyślał chłopiec i dodał:

– To sławna miejscowość. Tutaj często przyjeżdżają z miasta.

– Ładna miejscowość – zgodził się człowiek w granatowej bluzie.

Szli obok siebie. Chłopiec odezwał się znowu:

– Tak bym chciał zobaczyć Lenina.

– Dlaczego?

– Jak to dlaczego? Żeby wiedzieć, jaki on jest.

¹⁵ Ibidem, s. 227–229.

¹⁶ A. KONONOW: *Lenin i chłopiec*. W: S. ALEKSANDRZAK, H. KOSZUTSKA: *Czytanki dla klasy III*. Warszawa 1952.

– *Zwyczajny. Mówią, że do mnie podobny. Po prostu trudno odróżnić.*

– *Akurat!... Trudno odróżnić!*

Nieznajomy zaśmiał się wesoło, odrzucił w tył głowę:

– *Więc uważasz, że nie jest podobny?*

Chłopiec spojrzął na jego bluzę i na sandały:

– *Alboż to Lenin chodzi w granatowej bluzie? Nie, on nosi czarną marynarkę albo wojskową kurtkę. [...]*

– *Jak się nazywasz chłopcze? – spytał – Dokąd idziesz?*

– *Nazywam się Misza. Idę do sowchozu po kapustę¹⁷.*

Wielki patos, napięcie i emocje ujawniają się natomiast w czytance Kononowa *Powitanie*, w której ukazano czas wielkich przygotowań związanych z oczekiwaniem na Lenina w Piotrogradzie. Wyrazisty obraz socjalistycznego przywódcy eksponuje bezgraniczne uwielbienie tłumu, który w ciszy wyczekuje jego przyjazdu. Bohater, ukazany tu w blasku światła, wystylizowany został na herosa — świętego:

I nagle po placu przeszedł stłumiony pogwar. Potem od razu zaległa cisza, że słychać było trzask palących się pochodni. Na samochodzie pancernym, tak, że widzieli go wszyscy, stał Lenin.

Przez kilka chwil milczał, pochyliwszy się z lekka naprzód. Wydawało się, że wpatruje się w napisy na sztandarach i plakatach; blask pochodni oświetlał je blado i trudno było odczytać napisy. Promień reflektora padł na daleki skrawek perkalu i ze wszystkich stron stały się widoczne na nim wielkie litery. „Jedźcie do nas Lenin. Pójdźmy go powitać”. Napis trzymały na pałeczkach dwie pracownice igły w czerwonych chusteczkach.

I Lenin je ujrzał.

Widział marynarzy, robotników, żołnierzy, studentów. Widział morze głów — lud, który przyszedł go powitać. Wzruszony, uniósł wysoko nad głową swą czapkę. Potem wsunął ją szybko do kieszeni, wyciągnął naprzód rękę i zaczął przemówienie, którego nikt tego wieczoru nie zapisał... I którego nikt nie zapomniał¹⁸.

Wizerunek Lenina musi uwzględniać także temat rewolucji i walki. Zawiera go m.in. utwór Zofii Kwiecińskiej *Wielkie dni* zamieszczony

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ A. KONONOW: *Powitanie* (z tomu *Opowiadania o Leninie*). W: J. DEMBOWSKA, H. RUDNICKA: *Dom i świat. Czytanki dla klasy VI*. Wyd. 2. Warszawa 1950, s. 104–108.

w podręczniku Stanisława Aleksandrzaka, Zofii Kwiecińskiej i Zbigniewa Przyrowskiego *Na szerokiej drodze. Czytanki dla klasy IV*¹⁹.

Czytanka ukazuje obraz ojca i syna — małego Griszę, na tle ulicznych protestów. Scena jest plastyczna, niezwykle dynamiczna i pełna ulicznego „dziania się”:

Na przodzie demonstrujących robotników stoi młody człowiek, trzymający w ręce sztandar, w oddali słychać śpiewaną międzynarodówkę oraz skandowane przez protestujących hasła: „Żądamy chleba! Precz z wojną! Precz z carem!”. Lud czeka cierpliwie, ale i z entuzjazmem, i z wielką nadzieją na przyjazd Lenina. Na dworcu czekały już tłumy. Ciasno jeden przy drugim stali robotnicy, żołnierze, marynarze. Tłumy stały i na ulicy. W milczeniu oczekiwano, patrząc w stronę, z której miał nadjechać pociąg. Daleko gdzieś rozległ się świst parowozu. Ojciec schwytał Griszę i podniósł wysoko w górę.

— Patrz... Na peron powoli wtoczył się pociąg. Wtedy z tysięcy piersi wyrwało się potężne „hurra!”. Z pociągu wyszedł człowiek w okrągłej futrzanej czapce. Chwycili go na ręce. Wnieśli na stację. Ojciec, niosąc Griszę na ramionach, szedł razem z nimi. Od czasu do czasu tylko powtarzał:

— Patrz, synku. Przyjrzyj się dobrze. On o twoje szczęście, o twoją przyszłość walczy. On ciebie nauczy, jak masz walczyć. Stojąc na samochodzie pancernym, Lenin przemawiał i Grisza starał się nie stracić ani jednego słowa z tego przemówienia. Lenin wzywał do walki o zwycięstwo socjalizmu.

— Niech żyje rewolucja socjalistyczna! — zakończył.

I Grisza razem z innymi krzyczał: „Niech żyje”, i klaskał w ręce. Nagle ojciec przytulił go do siebie i niespodziewanie mocno, mocno pocałował:

— To dla ciebie, synku, dla twojej przyszłości. Żebyś mógł żyć jak człowiek i nie męczyć się tak, jak myśmy się męczyli...²⁰.

Szkolne odtwarzanie prawdziwej socjalistycznej rzeczywistości to również kwestie związane z niedoskonałościami propagowanego systemu, z którymi także musi zmierzyć się wódz — budowniczy nowego państwa — Lenin. W podręczniku do klasy VIII uwzględniono, utrzymany w sty-

¹⁹ S. ALEKSANDRZAK, Z. KWIECIŃSKA, Z. PRZYROWSKI: *Na szerokiej drodze. Czytanki dla klasy IV*. Warszawa 1951, s. 245–250.

²⁰ A. KONONOW: *Powitanie*. W: S. ALEKSANDRZAK, Z. KWIECIŃSKA, Z. PRZYROWSKI: *Na szerokiej drodze...*, s. 245–250.

lu agitacyjnej propagandy, fragment utworu Aleksego Tołstoja *Lenin*²¹. Przedstawia on obraz wielkiego głodu oraz spotkanie Lenina z delegatami fabryk piotrogrodzkich. Delegaci z bólem referują sytuację w kraju, mówiąc m.in. o kradzieży chleba:

*Trzymamy się, umacniamy się, wolności proletariackiej nie sprzedamy. Ale jesteśmy niespokojni: do żniw trzeba trzy miesiące czekać, a nie ma co jeść, dzieci z wiosną zaczęły umierać. Żal, Włodzimierzu Iljiczu. Kobiety od zmystów odchodzą. Jedzenie widzimy tylko we śnie*²².

Lenin, sprawnie konstruując swą perswazyjną i płomienną wypowiedź, manipulując świadomością odbiorców, powtarza ideologiczne hasło, że przecież *Kto nie pracuje, ten nie je*, następnie tworzy długą listę wrogów klasowych oraz używając znanych i utartych szablonów językowych i potocznych frazeologizmów, przedstawia plan poprawy sytuacji. W przemówieniu dominują metafory kolektywnej walki o prawdę, ale i słownictwo semantycznie należące do sfery społeczno-ekonomicznej:

Trzeba zorganizować wielką „wyprawę krzyżową” przeciwko spekulantom zbożowym, przeciwko kułakom, dezorganizatorom, łapownikom... (...) Tylko masowy wysiłek czołowych robotników zdolny uratować kraj i rewolucję... Potrzebne są dziesiątki tysięcy przodowników, zahartowanych proletariuszy... Tak uświadomionych, aby mogli wytłumaczyć sprawę milionom biedoty we wszystkich krańcach kraju i stanąć na czele tych milionów... Tak wypróbowanych, aby bezlitośnie odcinali od siebie i rozstrzeliwali każdego, kto by się dał skusić – co się zdarza – pokusom spekulacji... Tak twardych i oddanych rewolucji, aby znieśli wszystkie ciężary „wyprawy krzyżowej”. Trudniejsze to, niż zdobyć się na bohaterstwo na kilka dni... Rewolucja idzie naprzód, rozwija się, rośnie... Walka się poszerza i pogłębia. Należyty podział chleba i opału, powiększenie zapasów, jak najściślejsze obliczenie i kontrola nad tym ze strony robotników i w skali ogólnopaństwowej – oto prawdziwy i główny przedsięwzięcie socjalizmu... To już zadanie nie „ogólnorewolucyjne”, ale właśnie komunistyczne... (...) Towarzysze, jednym z najdonioślejszych, niezniszczalnych dzieł październikowego – radzieckiego – przewrotu jest to, że czołowy robotnik poszedł

²¹ A. TOŁSTOJ: *Lenin*. W: J. DEMBOWSKA, Z. KLINGEROWA, E. SAWRYMOWICZ, M. ŻMIGRODZKA: *Wypisy polskie. Klasa VIII*. Warszawa 1951, s. 128–132.

²² Ibidem, s. 128.

„pomiędzy lud”, poszedł jako kierownik biedoty, jako wódz mas pracujących wsi, jako budowniczy państwa...²³.

Oprócz trudów codziennego życia (np. ciężkiej pracy) młody czytelnik poznaje również obraz skomplikowanej walki, jaką prowadzą z burżuazją komuniści. Tak więc w nieco innym, batalistycznym, stylu przywołana jest postać Lenina we fragmencie poematu *Włodzimierz Iljicz Lenin* Włodzimierza Majakowskiego. Dzięki nagromadzonym czasownikom dominuje w nim obraz permanentnego działania oraz symbolika wojny, do której wzywają liderzy partii: *z ostrzy bagnatów trzaskanie iskiei, marynarz bomby niby piłki miota...²⁴*. Jest także symboliczne światło „Aurory”, która wskazuje drogę, wzywa i integruje protestujących, oraz wielka moc jednoczenia ludzkości, ponieważ Lenin

*setkę guberni w mózgu swoim scalił,
dźwigał z półtora miliarda ludzi.
Świat w ciągu nocy ważył na szali,
by go nad ranem zbudzić²⁵.*

Inny szkolny przykład prawdziwie edukacyjnego uświadamiania młodzieży ukazany został we fragmencie referatu Lenina, opatrzonego tytułem *O rewolucji 1905 roku*, wygłoszonego dla młodzieży robotniczej w Zurychu w 1917 roku²⁶. Lenin referuje w nim przebieg rewolucji, mówi o dwunastej rocznicy „krwawej niedzieli” i o petycji wzywającej do porozumienia, prośbie o pomoc, którą składa carowi pop Hapon. W podręcznikowym przypisie znajduje się taka oto informacja o słynnym popie zdrajcy:

Hapon G.A. (1870–1906). Od 1902 roku organizował, współdziałając z pułkownikiem żandarmerii Zubatowem, kółka robotnicze niby w celu zaspokojenia „religijno-moralnych i kulturalno-oświatowych” potrzeb robotników. Cel faktyczny jego działalności (to) odciąganie robotników od ruchu rewolucyjnego. W końcu 1904 roku rozwijał agitację wśród robotników za złożeniem petycji (prośby) carowi. Petycja była omawiana na masowych zebraniach robotniczych i 9 stycznia Hapon popro-

²³ Ibidem, s. 128–129.

²⁴ Ibidem, s. 213.

²⁵ Ibidem, s. 216.

²⁶ J. DEMBOWSKA, Z. KLINGEROWA, E. SAWRYMOWICZ, M. ŻMIGRODZKA: *Wypisy polskie. Klasa VIII...*, s. 68–71.

wadził pochód do siedziby cara – Pałacu Zimowego. W r. 1906 został zdemaskowany jako agent ochrony i zabity²⁷.

W podręczniku, jako tekst źródłowy, zamieszczono także pełen emocji fragment petycji do cara, w której zniewoleni nędzą, upokorzeni i zdesperowani robotnicy usprawiedliwiają swe „przerwy” w pracy, a ich słowa stanowią ostatnią – dramatyczną próbę nawiązania „współpracy” z carem:

My, robotnicy, mieszkańcy Petersburga, przyszliśmy do Ciebie. Jesteśmy nieszczęśliwymi, poniewieranymi niewolnikami, zgnębionymi przez despotyzm i samowolę. Kiedy przebrała się już miara cierpliwości, przerwaliśmy pracę i prosiliśmy naszych chlebodawców, aby dali nam jedynie tylko to, bez czego życie jest udręką. Wszystko to jednak odrzucono, wszystko to wydało się fabrykantom bezprawiem... (...) Najjaśniejszy Panie! Nie odmów pomocy ludowi Twemu! Zburz mur między Tobą a ludem Twoim. Rozkaż i przysięgnij, że spełnione zostaną nasze prośby, a uszczęśliwisz Rosję...²⁸.

Lenin – wybitny orator i strateg – skrupulatnie omawia w swym referacie kolejne etapy rewolucji, pokazuje jej głęboki sens, uwypuklając rolę uświadamiania proletariackiego narodu; w sposób plastyczny ukazuje, jak szerokie kręgi zaczęła zataczać rewolucja, i przekonuje słuchaczy, w jak zawrotnym tempie, w cudowny sposób, zaczęła się ona rozrastać:

Setki rewolucyjnych socjaldemokratów „nagle” rozrosły się do tysiący, tysiące stały się przywódcami dwóch do trzech milionów proletariatusy...,

jak wkroczyła w fazę masowych strajków i jaki był jej charakter:

Swoistość rewolucji rosyjskiej polega właśnie na tym, że co do swej treści społecznej była to rewolucja burżuazyjno-demokratyczna, natomiast co do środków walki – proletariacka (...).

Lenin jako dobry wzór podkreśla rolę najbardziej uświadomionego proletariatu w trzech miastach: Petersburgu, Rydze i Warszawie; mówi o „splataniu się” strajków ekonomicznych i politycznych w przebiegu rewolucji.

²⁷ Ibidem, s. 68.

²⁸ Ibidem, s. 68–69.

Konkluzja referatu wodza zmierza w sposób oczywisty znów w stronę metafory walki, kolektywizmu i zwycięstwa:

Prawdziwego wychowania mas nigdy nie da się osiągnąć w oderwaniu od samodzielnej, politycznej, a zwłaszcza rewolucyjnej walki samych mas. Dopiero walka wychowuje klasę wyzyskiwaną, dopiero walka daje jej poczucie siły, rozszerza jej widnokrąg, rozwija zdolności, rozjaśnia umysł, wykuwa wolę. Toteż nawet reakcyoniści musieli przyznać, że rok 1905, rok walk, „szalony rok”, ostatecznie złożył do grobu Rosję patriarchalną²⁹.

Bohatera-herosa charakteryzuje zatem, jak zauważono: robotnicze pochodzenie, zwyczajność, prostota, szczerłość, wytrwałość, pracowitość i postawa wodza walczącego.

Warto w tym miejscu przywołać publikację Wojciecha Tomasika *Inżynieria dusz. Literatura realizmu socjalistycznego w planie „propagandy monumentalnej”*. Badacz wymienia wiele portretów — idealnych liderów pracy komunistycznej, poczynając od „żelaznego Feliksa” (Dzierżyńskiego), który „stanowi syntezę wszystkiego” i jest człowiekiem doskonałym. Tomasik wyróżnia następujące cechy charakteru literackich bohaterów: miłość do dzieci (!), poddanie się surowej dyscyplinie, ascetyzm (wyrzekanie się dóbr materialnych), „godzenie w sobie cech opozycyjnych”: dojrzałości z młodością („starości w dzieciństwie” i „dzieciństwa w starości”), męskiej siły z kobiecą delikatnością, rysów ludzkich z nadludzkimi (nietzscheanizm)³⁰.

W tej skali cech charakteru mieściła się także czytankowa wersja postaci Lenina.

²⁹ Ibidem, s. 70–71.

³⁰ W tekstach literackich, w których bohaterem jest np. Dzierżyński, pojawia się symbolika ognia i stali — pisze Tomasik. Przywołajmy kilka określeń: *Wieczny płomień, Żywy płomień, Płomień nieustający, Gorejący płomień...*, lub następujący fragment: „[...] była to postać dziejowa mściciela / Rylcem idei w żelazie rzeźbiona”. Niewątpliwie istotnym czynnikiem, powodującym, że tak wiele czytanek o Dzierżyńskim zamieszczono w podręcznikach szkolnych, była podkreślana przez wielu badaczy jego wielka miłość do dzieci: „[...] o dzieciach potrafił pisać długie listy (...) często wraca (w listach) do najmłodszych” — wspominają najbliżsi Dzierżyńskiego. Sam też wyznaje: „[...] ja bardzo lubię dzieci”; „[...] tylko miłością można trafić do serca dziecka”. Zob. W. TOMASIK: *Inżynieria dusz. Literatura realizmu socjalistycznego w planie „propagandy monumentalnej”*. Wrocław 1999, s. 124, 126. Zob. także *Wspomnienia o Feliksie Dzierżyńskim Aldony Kojatowiczowej, Stanisławy i Ignacego Dzierżyńskich*. W: F. DZIERŻYŃSKI: *Listy do siostry Aldony*. Warszawa 1951, s. 21. Cyt. za: W. TOMASIK: *Inżynieria dusz...*, s. 126; J. PYTLAKOWSKI: *Listy z MDM*. Warszawa 1952, s. 15; H. RUDNICKA: *Płomień gorejący*. Warszawa 1951, s. 15.

Język literatury dla dzieci i młodzieży — tekstów przedrukowywanych w szkolnych podręcznikach w latach 1946—1953 — uwidacznia także wszechobecne w tym czasie zjawisko „nowomowy”, wyraźnie widoczne m.in. w przytoczonych fragmentach referatu Lenina z Zurychu³¹. Pojęcie *nowomowa*, na określenie zjawiska językowego, zaadaptował — powołując się na George’a Orwella — w polskiej kulturze literackiej Michał Głowiński i zauważył w nim m.in. „narzucanie wyrazistego znaku wartości” (w czytankach o Leninie będzie to np. wyjątkowa rola konsekwentnej walki — „razem”), łączenie „elementów pragmatycznych i rytualnych” (np. splatanie się strajków ekonomicznych i politycznych oraz skuteczna walka, która kształtuje prawdziwego człowieka: rozjaśnia umysł i wykuwa wolę), „żywiół magiczny” (np. cudowne rozrastanie się rewolucji), arbitralność znaczeń (czyli walka i tylko walka)³².

Kult wodza — jak pokazuje kolejna czytanką zamykająca rozważania o Leninie dla maluczkich — trwa wiecznie i „odzywa się” konsekwentnie także po wielu latach. Egzemplifikując — podręcznikowy utwór Mariusza Kwiatkowskiego *Lenin w Mansfeld*³³ to opowieść o zrobionym z brązu pomniku Lenina, przywiezionym do miejscowości Mansfeld jeszcze w czasie okupacji niemieckiej: „Rzeźbiarz przedstawił Lenina przemawiającego do tłumów”. Bartke, jeden z robotników pracujących dla Niemców w fabryce, przechował pomnik do wyzwolenia — do 1945 roku. Pomnik wodza w cudowny sposób „wyrasta” jakby w centrum miasta. Kiedy do Mansfeld wkraczają pierwsze czołgi radzieckie — żołnierze radzieccy widzą następującą scenę:

Na placu wznosił się pomnik, wokół którego zgromadzili się ludzie z transparentami i czerwonymi chorągwiami. [Leitenant — D.M.] Kosmow podniósł do oczu polową lornetkę. Popatrzył, przetarł oczy i popatrzył raz jeszcze.

³¹ Zob. M. GŁOWIŃSKI: *Nowomowa. (Rekonesans)*. W: IDEM: *Nowomowa po polsku*. Warszawa 1990, s. 8—9. Informacje podaję za G. SKOTNICKĄ: *Barwy przeszłości...*, s. 440.

³² Z. Jarosiński stwierdza, że „nowomowę” charakteryzuje „używanie prostych kontrastów: u nich wyobcowanie, u nas poczucie wspólnoty, tam produkcja literackiego towaru — tu prawdziwa twórczość, tam ograniczenie horyzontów — tu śmiałość myśli, tam rzeczywistość godna pogardy — tu rzeczywistość godna epepei. Socrealistyczne wypowiedzi programowe roją się od paralogizmów, wytartych klisz, deklaracji, które nie wiadomo co znaczą. A zarazem odznaczają się męczącą monotonią. Powtarzają się w nich ciągle te same nie tylko myśli, hasła, argumenty, ale też sformułowania i nawet metafory. Próbowano już opisać socrealizm jako poetykę skrajnie monologiczną w Bachtinowskim sensie słowa”, ale należy też zauważyć, iż „kiedyś pisarz pisał dla niewielu czytelników, teraz pisze dla całego narodu — ten krzepiący fakt jest naturalnym następstwem socjalistycznej rewolucji kulturalnej”. Z. JAROSIŃSKI: *Nadwiślański socrealizm...*, s. 172.

³³ G. PAUSZER-KŁONOWSKA, K. LAUSZ: *Dzień dzisiejszy...*, s. 126—130.

– Hej, rebiata! Patrzcie no! Lenin czy nie Lenin?

Zgromadzeni ludzie wznosili jakieś okrzyki, kobiety powiewały chusteczkami. (...) Na kwadratowej podstawie Kosmow ze zdumieniem przeczytał rosyjski napis: Władimir Iljicz Lenin. Jakże to tutaj, w mieście jeszcze wczoraj zajmowanym przez hitlerowców, wziął się ten pomnik. Radzieccy żołnierze powyskakiwali z czołgów i obchodzili dokoła pomnik. Niektórzy dotykali go nawet, jakby chcąc się przekonać, czy wzrok ich nie myli³⁴.

Konkluzja

Nastrój szkolnych czytanek, w których zamieszczano elementy biograficzne z życia wielkich postaci socrealizmu, np. Włodzimierza Iljicza Lenina, szczególnie w tych partiach, które zawierały elementy agitacyjnej propagandy, ukazany w swym maksymalnym uproszczeniu i konkretności, był tak naprawdę bardzo optymistyczny³⁵.

Choć „socjalizm w szkolnym mundurku — jak twierdzi Gertruda Skotnicka — miotał się, jak wskazują na to programy nauczania i uczniowskie lektury, między infantylizmem a polityczną dojrzałością, (a — D.M.) w powadze swoich założeń mieścił wiele śmieszności”, to jednak manipulacja młodym czytelnikiem przyjęła, jak zauważono w analizowanych tu utworach, charakter wszechobecny i totalny³⁶.

Literatura czytankowa, szczególnie ta, która kreowała osobowe wzorce postaci, toczyła najważniejszą dla ówczesnej władzy bitwę o umysł i dusze, stając się najskuteczniejszym narzędziem ideologicznej perswazji i kształtowania „nowego człowieka” w duchu nowego systemu. Tendencyjne czytanki o Leninie, wykorzystując strategię stereotypizacji, zbudowały tu zatem czytelny człowieczy ideał. Autorzy szkolnych tekstów posłużyli się szablonem czarno-białych ujęć, „artystyczną socjologią”, jasną problematyką, mimetyzmem, ogranyimi motywami i chwytami, ale najbardziej

³⁴ Ibidem, s. 129–130.

³⁵ Ibidem, s. 280. Warto wspomnieć jeszcze o kilku utworach o charakterze hagiograficzno-biograficznym, których bohaterami stały się następujące postacie: Karol Świerczewski (*O człowieku, który się kulom nie kłaniał* J. Broniewskiej, 1948), Feliks Dzierżyński (*Płomień gorejący* H. Rudnickiej) czy Józef Stalin (*Soso* H. Bobińskiej, 1953). Ryszard Waksmund zwraca uwagę także na zjawisko monumentalizacji liryki i poematy o charakterze biograficznym, np. Lucyny Krzemienieckiej (*O wielkim Stalinie*, 1949) czy Janusza Minkiewicza (*Lenin w Poroninie*, 1951). Zob. R. WAKSMUND: *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*. Wrocław 2000.

³⁶ G. Skotnicka: *Barwy przeszłości...*, s. 65.

chyba skutecznym środkiem manipulacji okazał się patetyczny, euforyczny, perswazyjny język, arcyproduktywny środek oddziaływania na sferę emocjonalną młodego odbiorcy, kształtujący tym samym właściwą — bo aprobującą ideologię socjalizmu — postawę dziecka.

Dorota Michułka

Lenin for “young children”

S u m m a r y

In Socialist Realism, formation of positive role models was one of the most popular educational strategies in the lower stages of Polish language and culture education. The ideal of a hero of that time, a part of a broadly defined educational ideal, was often connected in its generic form to the biography/life of the hero — with special attention to his/her childhood, which foretells his/her future greatness. School readings for children, especially those involved in role model formation, fought a battle for minds — the most important battle for the contemporary authorities. Thus, the readings became the most effective tool of ideological persuasion and formation of a “new man” in the spirit of the new system. Tendentious readings about Lenin used the strategy of stereotypicalisation to form a clear human ideal. The authors of school readings resorted to black-and-white imagery, “artistic sociology”, clear-cut issues, mimesis, and hackneyed motifs. However, the arguably most effective manipulative tool was the lofty, euphoric, and persuasive language, which was an extremely efficient instrument in influencing the emotional realm of a young reader — thus forming the proper (because conforming with the socialist ideology) mindset of the child.

Дорота Михулка

Ленин для самых маленьких

Р е з ю м е

Формирование положительных личностных образцов во времена соцреализма принадлежало к наиболее часто используемой в обучении польскому языку и литературе на первых этапах обучения воспитательно-дидактической стратегии. Созданный в те времена образ идеала героя как элемент — трактуемого шире — воспитательного идеала соотносился часто в своей генологической форме с биографией/жизнеописанием героя с особенно выразительным периодом детства, предопределяющим уже будущее величие представляемого лица. Литература для чтения, особенно та, которая моделировала личностные образцы, вела самую важную для тогдашней власти борьбу за умы и души, становясь самым эффективным инструментом идеологического воздействия и формирования „нового человека” в духе новой системы. Тенденциозные тексты о Ленине, используя стратегию стереотипизации, создавали легко воспроизводимый человеческий идеал. Авторы школьных текстов воспользовались шаблоном черно-белых тонов, „художественной социологией”, прозрачной проблематикой, миметизмом, обыгранными

мотивами и приемами, а также наиболее, наверно, эффективным в манипуляции патетическим, эйфорическим, персуазивным языком, сверхпродуктивным средством воздействия на эмоциональную сферу юного адресата, формируя благодаря этому соответствующую, поскольку одобряемую идеологией социализма, позицию ребенка.

Diana Jagodzińska

Szerzenie świadomości prawnej
wśród najmłodszych na podstawie książki
Dzieciom wyjawię, co piszczy... w prawie
Krystyny Sapiehy

Konieczność szerzenia świadomości prawnej wśród dzieci

O przydatności podstawowej wiedzy w zakresie obowiązującego prawa nie trzeba przekonywać. Jej zdobycie ma szerokie walory praktyczne — nie tylko pozwala unikać nieprzyjemnych sytuacji związanych z karami za nieprzestrzeganie przepisów, ale i stwarza możliwości rozwoju. Bezspornie to znajomość norm prawnych warunkuje zarówno rzetelne dopełnienie wszelkich nałożonych nimi obowiązków, jak i spełnienie okoliczności, pozwalających w pełni korzystać z praw. Nie można zaś ani unikać położenia kłopotliwego, ani też stwarzać korzystnych dla nas sytuacji, jeśli nie wiemy, jak muszą zostać skonstruowane, by pociągały za sobą skutki przewidziane w prawie. Dlatego choćby ograniczona orientacja w mających moc prawną przepisach wydaje się sprawą ważną, a nawet kluczową dla każdego człowieka.

Prawo jednak, tak, jak przydatne, jest i trudne, dlatego poznawanie go — nawet w ograniczonym zakresie — budzi naturalne wątpliwości. Niechęć do bezpośredniego obcowania z przepisami odczuwalna jest wyraźnie u większości dorosłych. Często, nawet narażając się na poniesienie negatywnych konsekwencji, decydują się oni za wszelką cenę stronić od kontaktu zarówno z prawem, jak i prawnikiem, wierząc, iż unikanie problemu sprawi, że sam zniknie. Takie zachowania są konsekwencją pokutującego w spo-

łeczeństwie stereotypu absolutnej niezrozumiałości prawa. Skoro bowiem prawa i tak nie da się zrozumieć, nie ma sensu nawet próbować go poznać. Niezagłębianie się zaś w prawne uzasadnienia sprawia w dalszej kolejności, iż nie rozumiemy motywów wydawanych w naszych sprawach decyzji czy wyroków. Brak rozeznania potęguje z kolei poczucie niejasności prawnych mechanizmów, napędzając błędne koło mitu niejasności przepisów.

Jak więc można przeciwdziałać takiej sytuacji? Co zrobić, by nie okazało się, że rzeczywistość prawna i ludzka tworzą odmienne, nieprzystające do siebie perspektywy oglądu? Trafną odpowiedzią wydaje się właśnie szerzenie świadomości prawnej. I nie chodzi tu o samo przełamywanie barier, naukę czytania ustaw i korzystania z własnych praw, lecz raczej o intensywną reformację myślenia o prawie jako systemie. Zgodnie zaś z przysłowiem: czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci, to nabyte w młodości przyzwyczajenia i sposoby myślenia decydują o późniejszych zachowaniach człowieka. Dlatego więc należy zacząć uczyć prawa tak wcześnie, jak tylko jest to możliwe. Jakkolwiek nie twierdzę, że edukacja prawna spowoduje, że staniemy się społeczeństwem miłośników i znawców prawa, wydaje się ona zdecydowanie lepszym krokiem niż trwanie w stagnacji i poczuciu, że prawo dla ludzi tworzone jest odrębnym, nieludzkim językiem.

Inicjatywy w zakresie edukacji prawniczej dzieci

Myśl o budowaniu podstaw świadomości prawnej najmłodszych wpisuje się w zauważalną od kilku lat modę na kształtowanie specjalistycznych kompetencji dzieci. Trend ten widoczny jest również na rynku wydawniczym, na którym ukazują się książki poświęcone podstawom: języków obcych, *savoir vivre*'u, masażu czy gry w szachy¹, dostosowane w założeniach do poziomu przyswajania wiedzy już 3- czy 4-latków. Na tle owych prób wpajania wąsko zakrojonych wiadomości — edukacja prawna zajmuje istotne miejsce. Mimo powszechnych opinii o nieprzystępności prawa potrzeba zapoznawania z nim najmłodszych obywateli została dostrzeżona, a podejmowane w odpowiedzi na nią działania wciąż się mnożą.

Wśród nich wskazać należy kilka typów inicjatyw, mających na celu wprowadzanie dzieci — głównie w wieku szkolnym — w zagadnienia pra-

¹ Por. ofertę wydawniczą dostępną w salonach Empik, w wydawnictwie Zielona Sowa czy w księgarni Matras. Dostępne w Internecie: <http://www.empik.com/ksiazki/dla-dzieci>; <http://www.zielonasowa.pl/ksiazki/>; <http://www.matras.pl/ksiazki/dla-dzieci.html> (data dostępu: 10.01.2015).

wa. Pierwszą z nich są publikacje edukacyjne, jak choćby książka UNICEF dotycząca Konwencji o prawach dziecka². Ma ona na celu uświadamianie najmłodszych w zakresie przysługujących im praw, nauczenie, jak reagować na ich łamanie oraz gdzie w takiej sytuacji szukać pomocy. Choć trudno owej publikacji zarówno odmówić merytorycznej treści, jak i przeczyć zasadności jej wydania, jest ona poświęcona wyłącznie jednemu, stosunkowo mało obszernemu aktowi prawnemu. Nie może mieć więc szerokiego *spectrum* zastosowania.

Kolejnym wprowadzonym już w życie i funkcjonującym pomysłem na szerzenie prawnej wiedzy są popularyzacyjne lekcje multimedialne. Wśród takich wskazać należy PrawoTeczkę Okręgowej Izby Radców Prawnych w Poznaniu³. Stanowi ona zbiór kilku tematów poświęconych zagadnieniom życia codziennego – praw konsumenta i kibica, a także pewnym kwestiom teoretycznym, jak podział prawa czy rodzaje zawodów prawniczych. Na każdą z lekcji składa się niezwykle kolorowa prezentacja multimedialna treści właściwej danej materii, a także opis dla nauczyciela, zawierający dodatkowe informacje i wskazówki oraz odpowiedzi na pytania skierowane do dzieci w prezentacji. W prawne problemy wprowadzają sympatyczne postacie – Pan Sędziol i sówka Prawol. Wykorzystanie tych lekcji może ułatwić proces przekazywania istotnej wiedzy z uwagi na barwność formy przekazu i interesujące wycinki prawnej wiedzy, proponowanej do przekazania uczniom. Jedynym warunkiem jest obudowanie zaprezentowanych kwestii odpowiednią materią dydaktyczną. Z tym bowiem twórcy pozostawiają nauczycieli samych sobie.

Prowadzone są także kampanie edukacji prawnej. Przykładem takiej jest prowadzona przy współpracy kuratoriów seria spotkań z prawnikami, promowana i organizowana przez sędzię Annę Marię Wesołowską oraz Uniwersytet Dziecięcy UNIKIDS⁴. Prelekcje te, poświęcone przekazywaniu podstawowej wiedzy m.in. o tym, co to jest przestępstwo czy też kim jest ofiara, uświadomić miały nawet 70 tysięcy dzieci ze szkół podstawowych. Trudno ocenić skuteczność prowadzonej w ten sposób kampanii. Zaangażowanie osoby rozpoznawalnej na pewno mogło w samej istocie zaciekać słuchaczy. Jednakże z uwagi na fakt, że nie wszędzie to właśnie ta pani sędzia spotkania odbywała, nie można ocenić, w jakim stopniu ów chwyt był skuteczny i jakie finalnie przyniósł rezultaty.

² *Konwencja o prawach dziecka. Wersja przyjazna dzieciom*. Warszawa, Polski Komitet Narodowy UNICEF 2009. <http://www.unicef.pl/Co-robimy/Prawa-dziecka/Dla-dzieci> [data dostępu: 10.01.2015].

³ http://prawoteka.pl/article_young/show/371,prawo_dla_dzieci [data dostępu: 10.01.2015].

⁴ Opis przeprowadzanych działań w ramach kampanii dostępny na stronie internetowej: <http://bezpiecznaszkola.unikids.pl/> [data dostępu: 10.01.2015].

Powstawanie i promowanie książki *Dzieciom wyjawię, co piszczy... w prawie*

W przedstawione w poprzednim podrozdziale działania promujące prawo wpisuje się książka Krystyny Sapiehy *Dzieciom wyjawię, co piszczy... w prawie*. Jej celem jest bowiem inspirowanie umysłów młodych czytelników do odkrywania funkcji i roli norm prawnych oraz kształtowanie właściwych postaw, opartych na szacunku do prawa i drugiego człowieka. Publikacja wprowadza dzieci w tematykę i zagadnienia prawne, oswajając z językiem stosowanym na co dzień w kancelariach prawnych, pismach procesowych i na sali sądowej.

Przedstawiana książka jest 53-stronicowym zbiorem 13 wierszy poświęconych tematyce prawnej. Są to kolejno: *W normie o normie, Czy prawnicy są dzicy?, Wyliczę zawody prawnicze, Ich eminencje... łacińskie sentencje, Czego w prawie szuka... luka?, Ach, odwiedzamy sądowy gmach, Czy przypadkiem zostaje się świadkiem?, Czy biegły może być uległy?, Zadanie Łucji: zjrzeć do konstytucji oraz Brawa dla twórców prawa*. Autorka przez formę wiersza próbuje w nich przybliżyć najmłodszym czytelnikom wybrane prawne definicje, terminy i zjawiska. Jak sama stwierdza, dzięki wierszom *pewne pojęcia prawne stają się jasne i bliskie*⁵. Zgodnie z jej założeniami, opisywane zjawiska rzeczywistości prawnej mogą również zachęcić najmłodszych do związania swojej przyszłości z zawodami prawniczymi albo pomóc im oswoić się z pewnymi instytucjami prawnymi na wypadek sytuacji, w których musieliby zetknąć się z nimi naprawdę⁶. Książka nie jest jednak adresowana wyłącznie do dzieci. Takie jest wprawdzie jej główne założenie, potwierdzone także zwrotami adresatywnymi w toku wierszowanego wywodu, jak: *każde dziecko*⁷ (s. 10), *dzieci* (s. 11), *cierpliwy maluszku* (s. 11), *koleżanko i kolego* (s. 27), *śładkie pociechy* (s. 32), jednak jak twierdzi sama autorka, *może tematy zainteresują też niejednego dorosłego, wiadomo przecież, że o pewnych rzeczach po prostu dobrze jest wiedzieć*⁸.

Nie bez znaczenia jest również sama postać twórczyni. Krystyna Sapeha to absolwentka Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Łódzkiego, autorka wierszy i opowiadań dla dzieci: *Ryszard Lwie Serce*

⁵ K. SAPIEHA: *Wstęp*. W: EADEM: *Dzieciom wyjawię, co piszczy... w prawie*. Łódź 2011, s. 5.

⁶ Zob. *ibidem*.

⁷ Wszystkie przytoczone cytaty pochodzą z książki: K. SAPIEHA: *Dzieciom wyjawię...* W dalszej treści podawać więc będę wyłącznie stronę po zacytowanym fragmencie.

⁸ *ibidem*, s. 5.

oraz *Ważne odkrycia Babci Wie i jej Wnuczki Wiórki*. Nie jest więc pi-sarką i do tego miana nie pretenduje. O swoich literackich poczynaniach na premierze książki w Księgarni Mała Litera w Łodzi powiedziała, że są wynikiem wyłącznie chęci połączenia pasji pisania opowiadań dla dzieci z wiedzą prawniczą⁹.

Publikacja cieszy się dużym zainteresowaniem. Jej wydanie współ-finansowało Biuro Informacji i Komunikacji Społecznej Urzędu Miasta Łodzi, a patronat honorowy nad wydawnictwem objęła prezydent Miasta Łodzi. Przychylnie oceniona została również przez Łódzką Okręgową Izbę Radców Prawnych, która ambasadorowała jej rozpropagowaniu w łódz-kich szkołach. Książka nominowana została także w Plebiscycie „Punkt dla Łodzi” w kategorii Inicjatywy 2011. Wydanie zebrało również bardzo pozytywne recenzje — sędzia Anna Maria Wesołowska, od lat angażu-jąca się w edukację prawną dzieci, określiła ją słowami: „(...) gra pełna finezji, fantastycznych rymowanek, naznaczona szacunkiem dla prawa, wiarą w sprawiedliwy świat, ale przede wszystkim miłością do dzieci. Wiem z doświadczenia, jak trudnym zadaniem jest pisanie o prawie. Pi-sanie o prawie wierszem wydaje się prawie niemożliwe. Jednak autorce udało się chwilami dowcipnie, chwilami poważnie poprowadzić nas przez zawiłości tematyki prawnej, która nie jest już zarezerwowana tylko dla dorosłych. Edukacja prawna jest więc niezbędna od najmłodszych lat, a ta książka może pomóc ją wprowadzić”¹⁰. I choć być może językowe fragmenty tej opinii nie wydają się w pełni przekonujące, warto zwrócić uwagę na dowartościowanie edukacyjnej i popularyzatorskiej funkcji wierszy, a także docenić dzieło, którego autorka się podjęła.

Walory i mankamenty

Stosowanie wiersza jako mnemotechniki polecano już od tysiącleci. Także jego walory w pracy z dziećmi najmłodszymi wydają się oczywi-ste¹¹. Zastosowanie formy wierszowanej w omawianej książce stanowi

⁹ *Dzieciom wyjawię, co piszczy... w prawie — książka prawnicza dla dzieci*. „Dziennik. Gazeta Prawna”. http://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/488201,dzieciom_wyjawie_co_piszczczy_w_prawie_ksiadzka_prawnicza_dla_dzieci.html (data dostępu: 11.01.2015).

¹⁰ Fragment recenzji zamieszczonej na okładce książki.

¹¹ Zob. M. GANCZARSKA: *Mnemotechnika jako alternatywa w nauczaniu i uczeniu się na szczeblu kształcenia zintegrowanego*. W: *Dziecko — sukcesy i porażki*. Red. R. PIWOWARSKI. Warszawa 2007, s. 456—464.

jej podstawową zaletę oraz cechę charakterystyczną. Uznane być może również za nadrzędną zasadę konstrukcyjną, gdyż to utworzenie rymu wielokrotnie wydaje się sugerować lub wręcz narzucać autorce zastosowanie pewnych wyrazów czy konstrukcji. Tak jest np. w wierszu *W normie o normie*:

*Marylin Monroe ją nazywano,
chodź więc wciąż o tą [sic!] samą panią,
[...]*

s. 7

Podobnie w *Czy prawnicy są dzicy?*:

*Dzieci, czy oprócz magika, co pojawia się i znika,
znacie choćby jednego prawnika?
Nie, nigdy o nim nie słyszaliście,
rozumiem. Ważne, że chcielibyście.
[...]
Zaś na każde wasze pytanie w mig
odpowie sprawnie, jak prawdziwy magik.*

s. 11

Z podobną sytuacją mamy do czynienia również w utworze *Wyliczę zawody prawnicze*:

*Ta informacja jest przecież jawną,
że adwokat świadczy pomoc prawną
i zawsze jest **bardzo rad**,
gdy udziela wielu **prawnych porad**.
[...]
Przyszło mi jeszcze do głowy,
by napisać coś o doradcach podatkowych,
bo ostatnio niezym Królowa **w Anglii**,
stali się w Polsce bardzo **popularni**.*

s. 15, 19

— a także dalej w *Ich eminencje... łacińskie sentencje* (s. 23–29):

*Vade mecum! Vade mecum!
Z wrażenia nogi aż się gną,
a to tylko znaczy: **chodź ze mną!**
[...]*

*By móc za czyn jakiś skazać,
wpierw przepis prawny należy wskazać,
a jeśli taki **nie istnieje**,
to **nie ma sprawy i szumią knieje**.*

[..]

*wysoka kultura prawna **Rzymu**
przydała się Państwu **niejednemu**.*

s. 23, 27, 29

— czy też w wierszu *Brawa dla twórców prawa* (s. 50–53):

*Prawo nasze zachowania kontroluje
różne konflikty reguluje.
Rozdziela też **dobra i ciężary**
w imię sprawiedliwości, **nie dla chwały**.*

[..]

*Sejm zwykle uchwała ustawę, **stuchajcie mych słów**,
zwykłą **większością głosów**.*

s. 50, 52

Czasem chęć zachowania rymu jest dla autorki tak ważna, że do wierszy wbrew założeniom wkładają się treści o wątpliwym wydźwięku wychowawczym, jak choćby w *Czy prawnicy są dzicy?* (s. 11–13):

*[..] i **gdy aura uczelni jest łaskawa**,
po pięciu latach **zostaje się magistrem prawa**.*

s. 11

— albo dalej (s. 12–13):

*[..] **uwierzcie, proszę, w polskiego prawnika**.
Czasem **jego praca biegnie szlakiem magicznym**
dlatego, że prawo **jest zjawiskiem dynamicznym**.*

s. 12–13

W utworach, które z założenia mają przybliżyć pewne pojęcia, istotny jest również sposób wyjaśniania nowych dla czytelnika terminów. Także w tym zakresie można dostrzec w wierszach Krystyny Sapięhy pewne niedostatki. Pojawiają się bowiem definicje, które nie są wystarczająco precyzyjne i mogą nie objaśnić właściwie i wyczerpująco oznaczanych zjawisk, jak np. w wierszu *W normie o normie*, w którym *norma* określona jest jako *pewna reguła* (s. 8), a *kodeks* to *uporządkowany zbiór*

reguł (s. 9). Z kolei w definicji *luki prawnej* w wierszu *Czego w prawie szuka... luka?*, w wyjaśnieniu podane zostaje: *przecież to coś, czego nie ma, / pustka, dziura, brak wypełnienia* (s. 30).

Warto również zaznaczyć, iż proponowane najmłodszym wiersze są dość długie — rozciągają się na 3 do 9 stron. Zostały one wprowadzone urozmaiczone prostymi ilustracjami, nawiązującymi do treści, jednak obszerność tekstów może być męcząca dla czytelników tak młodych, jakimi są docelowi adresaci książki.

Ponadto dla pełnego opisu książki trzeba również zaznaczyć, że w treści zdarzają się błędy stylistyczne, składniowe i interpunkcyjne. Ten ostatni wkradł się nawet w tytuł zbioru. Niedociągnięcia te nie wynikają jednak z dyletanctwa autorki. Przekonuje o tym choćby fragment jednego z wierszy, w którym znalazło się miejsce i dla językoznawstwa — *Czego w prawie szuka... luka*:

*Bo jeśli nowe wyrazy poznajemy,
uczmy się ich najlepiej, jak możemy,
by nie zasmucać pewnych znawców,
to jest polskich językoznawców,
i by tworzyć zgrabnie nowe,
poprawne konstrukcje językowe.*

s. 32

Wartością omawianych utworów jest zapewne różnorodność tematyczna. Autorka nie dokonuje być może gruntownego przeglądu trudności problemów, jakich przysparza język prawny, prezentuje jednak wielość zagadnień, które można poruszyć, by lepiej zrozumieć, o co w prawie chodzi i jak się wyraża jego istotę. Wskazuje ona bowiem specyficzne zjawiska dostrzegane w przepisach prawnych — normę i lukę, prezentuje szczegóły różnicujące pracę i ubiór prawnika, adwokata, prokuratora, sędziego oraz radcy prawnego, zapoznaje z elementami kultury prawnej w postaci łacińskich sentencji, oswaja z rolą świadka i biegłego, budową budynku sądu, z podstawowym aktem prawnym — konstytucją, a finalnie propagaże poszanowanie dla twórców prawa.

Nie wszystkie wybory autorki wydają się uzasadnione. Nawet bowiem z perspektywy prawnej trudno uargumentować przedstawianie pojęcia *norma*, stanowiącego wprawdzie podstawowy termin z zakresu teorii prawa, jednak dość niefunkcjonalny w procesie jego stosowania, zwłaszcza z perspektywy początkującego miłośnika przepisów. Podobnie zresztą ocenić można poświęcenie wiersza łacińskim sentencjom, które owszem, są istotnym elementem retoryki prawniczej, jednak nie wydają się kwestią na tyle ważną, a tym bardziej łatwą, by proponować jej poznanie dzie-

ciom, zwłaszcza że trudno bezsprzecznie zgodzić się z postawioną przez autorkę tezą, iż:

*Każdy prawnik je rozumie
i doskonale na pamięć umie.*

s. 24

Także niektóre skojarzenia — jak choćby rozpoczęcie wiersza o normie od nawiązania do Normy Jeane, czyli Marilyn Monroe (s. 7) — nie wydają się ani uzasadnione, ani przede wszystkim czytelne dla najmłodszych czytelników, do których książka jest adresowana. Tak silne osadzenie wierszy w rzeczywistości — i to nie tylko teraźniejszej — przy jednoczesnym odejściu od głównego tematu mogą niezwykle utrudnić dzieciom odbiór. Z uwagi na brak odpowiedniej wiedzy o świecie czytelnicy mogą nie zrozumieć tego fragmentu. Biorąc zaś pod uwagę, iż jest to niezwykle luźne znaczeniowo skojarzenie, zakotwiczone jedynie w zjawisku homonimii, w znalezieniu sensu nie pomoże również kontekst.

Jako słabość można wskazać także używanie bez wytłumaczenia prawniczych zwrotów i pojęć, być może stanowiące wyraz przyzwyczajenia praktykującego prawnika, jednak zacierające czytelność wierszy. Jako takie wymienić możemy: *sankcje* (s. 8), *rzecz ruchoma* (s. 9), *wyjątek* (s. 11), *reguła* (s. 11), *posiedzenia jawne i niejawne* (s. 11), *zjawisko dynamiczne* (s. 13), *wieści gospodarcze* (s. 13), *praworządność* (s. 17), *orzekać* (s. 18), *Rzeczpospolita Polska* (s. 18), *prowadzenie ksiąg* (s. 20), *ewidencja* (s. 20), *sentencje* (s. 23), *eminencje* (s. 23), *retoryka* (s. 24), *granda* (s. 27), *objęcie normowaniem* (s. 31), *czyn przestępny* (s. 33), *zasada prawdy materialnej* (s. 41), *prawo stanowione* (s. 50), *istotne materie* (s. 50), *monopol* (s. 50), *większość kwalifikowana* (s. 52), *ustawa zasadnicza* (s. 52) oraz *organ stosujący prawo* (s. 53). Brakuje więc w słownictwie wierszy wyjścia poza materię prawniczą ku językowi dzieci.

Edukacja prawna najmłodszych wierszem

Książka *Dzieciom wyjawię, co piszczy... w prawie* nie ma ponadprzeciętnych walorów literackich, do tego nie zamierzam więc przekonywać. Jednak jej wyjątkowość polega na zwróceniu uwagi na istotną, niedocenianą dotąd zależność między nauczaniem prawa dzieci i zachowaniami późniejszych pełnoprawnych obywateli. Zebrane w publikacji wiersze może nie mówią wszystkiego o prawie i nie przemawiają w sposób zachwy-

cający czy bezbłędny, ale inicjują rozmowę na tematy prawne, wpajając podstawy i chęci do jego poznania. Nie nadają się do polecenia dzieciom do samodzielnej lektury, lecz nie przekreśla to ich roli w lekturze wspólnej, pogłębionej i wspomaganej rozmową z prawnikiem, nauczycielem czy osobą dorosłą, nawet bez odpowiedniego przygotowania prawniczego. Wspólne poszukiwanie z młodym czytelnikiem odpowiedzi na pytania wypływające z treści wierszy może być rozwijające i pasjonujące zarówno dla dziecka, jak i dla rodziców czy pedagogów. Podstaw prawa bowiem wprowadzie sama lektura książki wyczerpująco nie tłumaczy, ale wskazuje wiele rządzących nim reguł i odsyła do źródeł, w których należy szukać pozostałych informacji, co pobudza w adresacie chęć badania i odkrywania. Przeznaczenie książki do wspólnego czytania sugeruje również sama autorka, wspominając w jednym z wierszy: *teraz obserwujcie uważnie czytającego usta* (s. 51).

Opisywane wiersze mogą być więc znaczącą pomocą w nauczaniu prawa. Lekkość wierszy zapewnia przyjemność czytania i pomaga oswajać z nie najlżejszą materią. W ten sposób ich rolę określiła również recenzentka, stwierdzając finalnie: *Ważne, abyśmy umieli tę lekturę mądrze wykorzystać*¹². W praktyce edukacyjnej książka ta może być skuteczną inspiracją do rozmowy z najmłodszymi o roli prawa, jego znaczeniu i podstawach. Tak zresztą wykorzystywana jest obecnie, będąc punktem wyjścia dyskusji z podopiecznymi świetlic w ramach warsztatów *Całkiem strawna norma prawna*¹³. Wybierane każdorazowo fragmenty literackie skłaniają zgromadzonych młodych słuchaczy do dzielenia się swoimi doświadczeniami i wyciągania wniosków. Uwrażliwiają tym samym na ważne dla tych, którzy muszą stykać się z prawem na co dzień, a więc dla nas wszystkich.

Dodatkowe przeznaczenie książki dostrzec też można poza dziecięcym kręgiem odbiorców i funkcją popularyzatorską. Jej czytanie to doskonała rozrywka dla osób, które zawodowo zajmują się prawem — studentów, prawników, urzędników i biegłych. Niezwykle trafne i miejscami humorystyczne opisy rzeczywistości dają z pewnością dużo satysfakcji oraz pomagają nabrać dystansu do urzędniczo-sądowej rzeczywistości, która pozostawia przecież wiele do życzenia. Przedstawione w wierszach pewne przekorne wyobrażenia o związanych z prawem zawodach i zjawiskach mogłyby zachęcić osoby za ów stan odpowiedzialne jeśli nie do zmian, to przynajmniej do spotkań z dziećmi, opowiedzenia o arkanach zawodu i udzielenia dodatkowych wyjaśnień. Wtedy zaś być może edu-

¹² Fragment recenzji zamieszczonej na okładce książki.

¹³ <http://www.swietlicapodworkowa.pl/mobilny-klub-mlodzi-z-pasja/calkiem-strawna-a-norma-prawna-2/> [data dostępu: 10.01.2015].

kacja prawna nabrałaby tempa, a w konsekwencji świadomość prawna młodego pokolenia wkroczyłaby na nowy, zdecydowanie wyższy poziom.

Ponadto sam pomysł i kompozycja publikacji mogą inspirować. By nie zostawiać tych słów wyłącznie w formie deklaracji, przytoczę rymowaną, stworzoną po lekturze książki Krystyny Sapiehy i z powodzeniem stosowaną w mojej praktyce prawniczej:

*Gdy podpisać masz umowę,
to podejście bardzo zdrowe,
by przeczytać ją w całości,
aby rozwiązać wątpliwości.
Warto też poświęcić chwilę
Na: z kim? za co? i na ile?
Gdy nie wiesz, co z niej wynika,
udaj się wnet do prawnika,
bo nie bez przyczyn się sądzi,
że kto pyta, ten nie błądzi.*

Wierszowana forma nadaje słowom odpowiedni rytm, a wypływające z niej ograniczenia zmuszają do tego, by przeznaczone do przekazania myśli ujmować zwięźle, precyzyjnie i treściwie. Wyliczone określenia odpowiadają zaś w znacznej części cechom, które przypisywane są językowi prawnemu jako subkodowi języka¹⁴. Być może więc prawnicy i urzędnicy dla lepszej komunikacji z sobą oraz z nieznanymi im prawami osobami powinni nie wydawać opinii i decyzji w formie wierszy?

¹⁴ Zob. A. MALINOWSKI: *Polski język prawny. Wybrane zagadnienia*. Warszawa 2006, s. 23.

Diana Jażdżińska

Spreading legal awareness among children
on the basis of Krystyna Sapieha's book
Children reveal what squeaks... in the law

S u m m a r y

The article is an extensive review of the Krystyna Sapieha's book *Children reveal what squeaks... in the law*. The author synthetically presents arguments for the spread of legal awareness among children and presents a book in mainstream activities undertaken in order to build legal competence in children. Then presents in detail the circumstances of writing a book, its creator and the content of contents. Review ends

evaluate the usefulness of the publication in the educational process and to present options for its practical use.

Диана Ягодзиньска

Расширение правового сознания среди детей
на основании книги *Детям расскажу*
о том, что там слышно... в праве Кристины Сапеги

Резюме

Статья является расширенной рецензией на книгу *Детям расскажу о том, что там слышно в праве* Кристины Сапеги. Автор синтетически представляет аргументы в пользу расширения правового сознания среди детей, а также вписывает рассматриваемую книгу в направление действий, предпринимаемых с целью выработки правовой компетенции у маленьких детей. Далее детально представляются обстоятельства создания книги, ее содержание, а также личность автора. Рецензия заканчивается оценкой пригодности публикации в процессе обучения, а также представлением возможностей ее практического использования.

(Nie) tylko słowo



Beata Gromadzka

Między logosferą, ikonosferą a audiosferą Franciszki i Stefana Themersonów fenomen twórczości dla dzieci

Rosnące zainteresowanie książką obrazkową (*picture book*, *picture-book*, *picturebook*) skutkuje ukazywaniem się na współczesnym rynku wydawniczym wielu edycji tego rodzaju. Badacze zwracają uwagę na zjawisko bliskości tego medium słowno-obrazowego wrażliwości współczesnego odbiorcy, dla którego w dobie Internetu narracja werbalno-wizualna i audialna jest bardziej oczywista niż oparta wyłącznie na słowie.

Poszukiwanie wartościowej książki obrazkowej (czy, jak wolą inni, obrazowej) prowadzi do twórczości dwojga artystów awangardowych debiutujących w latach 30. XX wieku. Zajmowali się głównie sztukami wizualnymi (Franciszka) i działalnością literacką (Stefan). Franciszka i Stefan Themersonowie są m.in. autorami wielu książek dla niedorosłego odbiorcy (*Pan Tom buduje dom*, *Poczta*, *Narodziny liter*, *Była gdzieś taka wieś*). Stefan pisał teksty, a Franciszka opracowywała je plastycznie od strony ilustracji i typografii. Franciszka Themerson ilustrowała również książki dla dzieci autorstwa Jana Brzechwy i Anny Świrszczyńskiej. Wraz z mężem założyła w Anglii wydawnictwo Gaberbocchus Press, które znane było z wyrafinowanych artystycznie publikacji. Zazwyczaj artystów kojarzy się z symbolicznymi filmami awangardowymi opartymi na poetyce snu, takimi jak *Europa* czy *Apteka*, rzadziej — z wartościową plastycznie i wychowawczo twórczością dla dzieci. Warto jednakże upowszechnić dorobek państwa Themersonów ze względu na wysoką jakość artystyczną i dydaktyczną ich wspólnych projektów. Skłania do tego przede wszystkim teoretyczna samoświadomość ujawniająca się w pismach krytycznych oraz poetyckie i plastyczne doświadczenia autorów. Ich twórczość

jest konsekwentnie wielodyscyplinarna i interdyscyplinarna. Składa się na nią rysunek, typografia, obraz filmowy, tekst literacki, i to nie na zasadzie współwystępowania, lecz koherencji ekspresji. Z tego względu należy uznać ich za artystów konsekwentnie przekraczających granice sztuk i poszukujących znaczenia nie tylko w słowie i obrazie, ale także w znaku graficznym czy druku. Są Themersonowie autorami książek dla dzieci, które wciągają odbiorcę w świat lektury i prowokują do aktywności propozycjami łamigłówek i rebusami związanymi z tekstem oraz zapraszają do ocen. Autorzy zwracają się do odbiorcy: *Napiszcie, proszę, jak się Wam ta książka podobała*. Tekst zaprasza do stawiania pytań, jest wewnętrznie zdialogizowany, często są w nim obecne zwroty do dziecka. O wartości Themersonów książek dla dzieci świadczą nie tylko edukacyjne walory, ale także wysoki poziom literacki: słowotwórcze zabawy i humor oraz nowatorska typografia i oryginalne wykorzystanie płaszczyzny strony dla spłotu tekstu i obrazu.

Trudno oddzielić to, co wnosi do pomysłu artystycznego Franciszka, a co Stefan. Adriana Prodeus w szkicach biograficznych o Themersonach pisze nie bez racji: „Themersonowie byli parą twórców oddziałujących na siebie nawzajem i nie da się powiedzieć, kto w tym duecie był bardziej inspirujący, kto był lokomotywą. Działali jak naczynia połączone”¹.

Oglądowi chciałabym poddać dwa projekty Themersonów: *Żółte, czerwone, zielone, niebieskie, niezwykle przygody* i *O stole, który uciekł do lasu*². Oba teksty powstały przed wojną w latach 30. i 40. minionego wieku. Łączy je nie tylko zbliżony czas powstania, ale także tematyczna wspólnota – oba dotyczą aktu tworzenia oraz wyrażają stosunek artystów do natury. Wspólne są: dadaistyczna gra wyobraźni i nastrój absurdu, który może bawić niezależnie od wieku odbiorcy. W obu książeczkach odbijają się, jak w lustrze, cechy artystycznej aktywności Themersonów, autorzy traktują odbiorcę niedorośłego jak partnera we wspólnej twórczej przygodzie. Ten stosunek do czytelnika-widza dotyczy spraw poważnych, można by rzec: dorosłych, bo doświadczeń wizualnych i werbalnych oraz stosunku do artystycznej działalności.

¹ A. PRODEUS: *Themersonowie. Szkice biograficzne*. Warszawa 2009, s. 199.

² Omawiane teksty Themersonów oraz zamieszczone w artykule ilustracje pochodzą ze strony wydawnictwa. Por.: <http://festina-lente.pl/> [data dostępu: 17.11.2014]; *Żółte, zielone, czerwone, niebieskie. Niezwykłe przygody*. <http://iczytam.pl/prod236,42> [data dostępu: 17.11.2014]; *O stole, który uciekł do lasu*. <http://iczytam.pl/prod237,42> [data dostępu: 17.11.2014].

Żółte, czerwone, zielone, niebieskie, niezwykłe przygody są prawdopodobnie pierwszą książką dla dzieci stworzoną przez oboje artystów³ w roku 1931. Bohaterami książeczki są Jan i Janek — ojciec i syn:

*Tata Jasia maluje,
jest artystą malarzem.
Co maluje,
jak maluje —
zaraz wam pokażę.
[...]
Janek też chce być malarzem,
co rysuje,
jak rysuje,
zaraz wam pokażę...*

Powtórzone *pokażę* zamiast *opowiem* odsyła do towarzyszących tekstowi ilustracji, na których widać kolorowy świat Jana i rysunki Jasia. Obraz ma dać ludziom radość, oderwać ich od codzienności, kreować inny, barwniejszy świat:

*[...]
więc się każdy tak uśmiechnął,
tak do siebie,
tak z radości,
i wydało mu się, że jest,
hen na wielkiej wysokości.
Że na wielkiej wysokości
w słoneczkowych chmurkach jedzie
i zapomniał o swych troskach
i zapomniał o obiedzie.*

W ten sposób nazwane zostały emocje towarzyszące odbiorowi sztuki Jana.

Rysunki Janka to zabawy wyobraźni: *to są fale, za falami płynie okręt ze skarbami*. Prosty rysunek imitujący falistymi kreskami morze zaprasza do uzupełnienia go mentalnym obrazem statku zanurzonego w odmętach, pobudza fantazję odbiorcy. Autor oddaje w ten sposób hołd dziecięcemu widzeniu świata, w którego najprostszym kształcie tkwi żywioł zabawy.

³ Według ustaleń Jasi Reichardt. Por. <http://iczytam.pl/fb/kolory/#32> (data dostępu: 17.11.2014).

Farby miesza
i maluje
obraz nowy
kolorowy
i się cieszy
i raduje
i ten duży tata Jasia
jest szczęśliwy i wesoły
jak siedzące w kwiatkach pszczoły.



I dużego taty Jasia
nie ma teraz wcale w domu,
bo choć stoi przy sztalugach
to właściwie w chmurach fruwa.

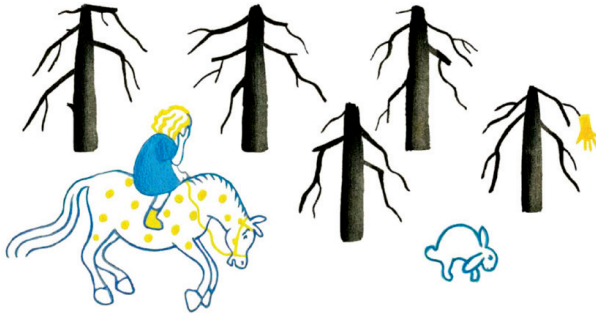
I dużemu tacie Jasia
jest tak pięknie,
jest tak cudnie,
jak małej ważce w południe.

Rys. 1. Karta z książki Franciszki i Stefana Themersonów:
Żółte, zielone, czerwone, niebieskie. Niezwykle przygody, s. 7

Artyści mały i duży spotykają się nad kartką papieru. Pozbawione kolorów rysunki Jasia nabierają barw dzięki podsuwanym przez ojca kredkom. Na początku jest to zwykłe kolorowanie zgodnie z konwencjonalnymi wyobrażeniami: niebo niebieską kredką, a słońce żółtą. Ich nowy, wspólny obraz, początkowo realistyczny, nabiera surrealistycznego charakteru, podobnie jak towarzysząca jego tworzeniu narracja. Historia rozwija się równolegle: Stefan Themerson opowiada ją słowem, a Franciszka — obrazem. Namalowany przez Jana wielki las traci żółte liście, strącone przez wiatr, a obwiedzony niebieskim konturem królik ucieka ze strony, tak że znika częściowo na brzegu kartki i nie można dorysować mu królewskiej korony, bo skoro jest królem, to powinien ją mieć. Za zbiegiem rusza Marysia na żółto nakrapianym koniku, ale jesienny wiatr zakłóca pogoń:

*Wtem wiatr zerwał się z polany,
szumią klony
i kasztany,
wiatr szalony
zrywa liście,
żółte liście —
widzieliście?*

Odbiorca czyta tekst i widzi obok sugestywną, ekspresjonistyczną ilustrację powykreślanych konarów, z których opadają liście – rękawiczki, to *widzieliście* powoduje, że sam staje się współuczestnikiem zdarzeń. Smutek bohaterów oddają skurczone sylwetki o obwisłych kształtach. Do zabawy w twórczość włącza się anarchiczny ruch wyobraźni, czerwoną kredką dorysowane zostają na ogołocionych gałęziach śmiejące się kwiaty. Potem już nic nie jest zwyczajne: kwiaty mówią i machają do bohaterki, lis na rysunku chodzi na tylnych łapach i udziela rad, a ślimaki z żyrafimi szyjami pomagają wypatrzeć Jasiowi Marysię.



Szu szu szu szu śpiewa smutno czarny las.
Skok skok smutny królik w czarnym lesie smutno skacze.
Tup tup smutny konik w czarnym lesie smutno tupie.
U..! U..! Smutna Maryś w czarnym lesie smutno płacze.



Precz! Precz! Smutek, troska!
Janek dostał kredkę nową,
piękną kredkę fioletową
i na smutnych drzew gałązkach
piękne kwiaty wyrysował,
piękne kwiatki fioletowe.

Rys. 2. Karta z książki Themersonów: *Żółte...*, s. 15

Tekst i ilustracja umieszczone są na płaszczyźnie strony w różnych dynamicznie zmieniających się układach i wyraźnie towarzyszą rytmowi opowieści. Gdy nastrój pozbawiony jest napięcia, ilustracja i rysunek umieszczone są w kolumnach, paralelnie, a gdy akcja przyspiesza, segmenty werbalne i wizualne spletają się z sobą i wzajemnie się przenikają. Rysunek jest delikatny, konturowy, można rozpoznać już charakterystyczną dla Franciszki kreskę, artystka wykorzystała czyste, radosne barwy. Badania dotyczące preferencji barw⁴ wśród dzieci przedszkolnych i szkol-

⁴ S.L. POPEK: *Barwy i psychika*. Lublin 2012.

nych pokazują, że jako przyjemne dzieci wskazują barwy podstawowe: czerwony i żółty oraz zieleń i błękit. Wymienione kolory wywoływały zazwyczaj przyjemne emocje i pozytywne pobudzenie badanych.



Rys. 3. Karta z książki Themersonów: *Żółte...*, s. 12

Ilustracje pozbawione są tła, narysowane ostentacyjnie na białej kartce, jakby szkicowane były w pośpiechu w trakcie wspólnej artystycznej zabawy ojca i syna. Pochyleni nad stołem, opowiadają, malują i rysują. Obaj wymyślają kolejne, coraz bardziej szalone przygody niebieskiego króla – królika i Marysi. Widzimy kolejne sekwencje zdarzeń kreowanych, opowiadanych i malowanych na kartce. Na prośbę Jasia ojciec włącza się w przygodę, malując morze, Jaś wyciera gumką nogi konia i zamienia go w nakrapianego jak koń wieloryba, który wiezie dziewczynkę. Na zmianę prześcigają się w tworzeniu absurdalnych zdarzeń, pływający piec do ogrzania bohaterki, w którym pali koralowymi krzewami oryginalny pałac; ryba głowacz, śpiewający pieśń o sałacie królik – to tylko niektóre z pomysłów artystycznego duetu. Do zabawy włącza się wcześniej narysowane czerwone słońce:

*i tak rzecze,
mrużąc oczy —
Też jestem malarzem.
Co maluję,
jak maluję,
zaraz wam pokażę.*

*I
— równiutko,
delikatnie,
czyściutko,
bardzo ładnie
kolorową bramę
rysuje kredkami.*

*A ta brama
kolorami
nad morzem się jarzy.
Szumią fale,
bo im z tęczę
bardzo jest do twarzy.*

W ten sposób czytelnik dowiaduje się, że barwy użyte do namalowania opowieści Jana i Jasia są składnikami kolorów tęczy. W zakończeniu wierszowanej historii barwy wylewają się na podwórko kamienicy, upiększając świat i uszczęśliwiają ludzi. Tę funkcję sztuki autorzy wielokrotnie podkreślają, radość tworzenia i terapeutyczna moc artystycznej aktywności są obecne w samym akcie ekspresji i akcie odbioru.

*Jan malarz:
Farby miesza
i maluje
obraz nowy,
kolorowy
i się cieszy,
i raduje,
i ten duży tata Jasia
jest szczęśliwy i wesoły,
jak siedzące w kwiatach pszczoły.*

*Jaś:
Jaś się cieszy, jest szczęśliwy,*

*że mu kredki takie dziwne
na papierze
rysują.*

Odbiorcy:

*I tym ludziom na podwórzu
było dobrze i wesoło,
jak tym, z kolorowych kwiatów,
sok pijącym żółtym pszczołom.
I tak pięknie,
i tak cudnie,
jak małej ważce w południe.*

Prosta historia opowiada pięknie o procesie twórczym jako o radosnym akcie ekspresji. Przedstawia także poglądy autorów na relację sztuka — rzeczywistość, które wyartykułowane zostały w pismach teoretycznych Stefana Themersona, m.in. w późniejszym niż omawiana książka eseju z 1937 roku *O potrzebie tworzenia widzeń*⁵. Sztuka jest artykułowaniem „widzeń” świata, których doznaje zmysłowo odbiorca. Bez podmiotu nie ma aktu poznania, najpierw jest byt, potem poznający podmiot, który widzi rzeczywistość w obrazach, a słowa służą mu do opowiedzenia świata. Ten związek znajduje też odzwierciedlenie w relacji słowo — obraz. Obraz, odsyłający do rzeczywistości, odnosi się do tekstu, który werbalizuje jego sensy, by odnieść się z kolei do obrazu odsyłającego do rzeczywistości. Tworzy się krąg zależności, punktem wspólnym jest doświadczający podmiot. Można by odwołać się w tym miejscu do filozoficznej teorii reprezentacji przypisującej sztuce aktywną rolę w konstruowaniu rzeczywistości. Sztuka nie tyle odzwierciedla rzeczywistość, ile ją przekształca, jest aktem performatywnym. Themersonowie nie unikają poruszania tej tematyki w książce dla dzieci, robią to z lekkością i z humorem. Dynamiczna historyjka ujęta w ramy aktu twórczego przybliży niedoroślemu odbiorcy tajemnicy procesu tworzenia i tajemnicę sztuki.

Na pierwszy rzut oka naiwnie, płasko narysowana kreską i prosto opowiedziana rymowana historyjka stylizowana jest na dziecięcy sposób widzenia świata, mimo to widać w niej wiele cech właściwych warsztatowi twórczemu Themersonów oraz ich artystycznych preferencji. Warto zwrócić uwagę na sposób operowania przestrzenią strony w książeczce. Początkowo na każdej stronie paralelnie usytuowany jest tekst i ilustracja, która ma charakter denotacyjny, ściśle odpowiada słowu. Pozornie ta zasada wyczerpuje sposób tworzenia narracji wizualnej, która jest

⁵ S. THEMERSON: *O potrzebie tworzenia widzeń*. Przeł. M. SADY. Warszawa 2008.

powtórzeniem tego, co obecne w warstwie słownej; ale tylko pozornie, ponieważ wraz z rozwojem fabuły i uruchomieniem historii w historii zmienia się i zarazem komplikuje sposób konstruowania przestrzeni. Ujawnia się kilka perspektyw widzenia: z zewnątrz, kiedy bohaterowie są prezentowani z tzw. lotu ptaka, by pokazać Jana i Jasia w działaniu artystycznym, i z wnętrza historii. Niektóre z kart szczególnie przyciągają uwagę, ponieważ skupiają się w niej wszystkie wątki:

*A nad łąką
tańczy słonko,
toczy się po niebie, w górze,
aż stoczyło się z papieru
i skulnęło się ze stołu,
i, wciąż śmiejąc się, przez okno
wyleciało na podwórze!*

Franciszka Themerson, ilustrując ten fragment wiersza, użyła skrótu ikonicznego, czerwone, pucułowate słońce narysowane dziecięcą kreską i niedbale pokolorowane wysuwa się, wypada czy wytacza z równie schematycznie przedstawionego okna, przez lewy margines karty przebiegają szczury narysowane z góry tak, jak mogło widzieć je słonko lub ktoś spoglądający przez okno w dół. Dzięki temu w nieoczekiwany sposób w płaskim, konturowym świecie ujawnia się aspekt przestrzenny. Ciekawie prezentuje się strona przedstawiająca apoteozę świata zwieńczonego tęczą, nie tylko dlatego, że tekstowi i obrazowi towarzyszą elementy muzyczne w postaci śpiewanego na cześć zieleni hymnu i tańca radości na trawie. Pozornie dziecinne wyobrażenie odsyła do symboliki ikonografii średniowiecza, a obojętność wobec realizmu i brak perspektywy na rysunku mogą być aluzją do artystycznych sposobów przedstawiania świata w tamtej epoce.

Nieco późniejszy projekt plastyczny dla dzieci autorstwa Themersonów *O stole, który uciekł do lasu* pochodzi z lat 40.⁶, choć wersja książkowa ukazała się w roku 1963. Publikacja znakomicie prezentuje plastyczną wyobraźnię Franciszki i absurdalny humor Stefana. Historyjka jest przewrotna: drewniany stół, na którym zazwyczaj poeta pisze wiersze, uciekł w butach autora i jego żony. Stół zbiega po schodach, cwałuje przez ulice na wyścigi z samochodami i u kresu swej wędrówki, wiosną, dociera do

⁶ Pierwsza wersja pochodzi z roku 1940, wydrukowano ją w dodatku dla dzieci w „Gazecie Polskiej” (z ilustracjami Franciszki), wiersz został też zamieszczony w zbiorze wierszy Stefana Themersona *Dno nieba* z roku 1942. W roku 1963 ukazał się w książce obrazkowej z rysunkowo-fotograficznymi kolażami Franciszki Themerson. Zob.: N. WADLEY: *Informacja o książce*. <http://iczytam.pl/fb/o-stole/#20> (data dostępu: 17.11.2014).

lasu, gdzie zapuszcza korzenie i wyrastają mu gałęzie i liście, a ptaki wiją gniazdo w kałamarzu. Nie sposób nie odnaleźć tu motywów obecnych w *Żółtym, zielonym, czerwonym, niebieskim, niezwykłych przygodach* i charakterystycznych dla innych sfer działalności artystycznej małżeństwa Themersonów. Bohaterem przygody jest artysta i materialny atrybut jego warsztatu pisarskiego — drewniany stół, taki jak ten, przy którym malowali Jan i Jaś. Poeta i jego żona Franciszka to oczywiście Themersonowie, warto zatem przyjrzeć się obecnej w nim refleksji autotematycznej i autobiograficznej. Pogoń za uciekającym stołem kończy się porażką, ale pozorną, bo natura przyjmuje mebel z powrotem, ślady obecności poety: plama po atramencie i miejsca, w których opierał łokcie, znikają, zastępują je liść i gałęzie, ale poeta jest szczęśliwy, cieszy go niezwykłość przygody i natura. Życie się odradza, wyrasta las, a ptaki wysiadują pisklęta. Można odnieść tę przygodę do osobistych doświadczeń małżonków rozdzielonych przez wojnę. Proste znaki zakończonej rozłąki, buty bezużyteczne po wędrówce szczęśliwie zakończonej, wiosna następująca po mroźnej i ponurej zimie, przyjazna natura przyjmująca w siebie człowieka i jego kulturę — to wszystko sprawia, że prostota i czułość emanujące z historyjki zapowiadają optymistyczną przyszłość.

Historyjkę *O stole, który uciekł do lasu* plastycznie opracowała Franciszka Themerson, która zastosowała technikę kolażu, wycinanki i wykorzystała semantyczne możliwości typografii. Na płaszczyźnie karty znalazły się proste figury, te o ostrych kształtach są właściwe kulturze: stół, kształty domów, schody; obłe, łagodne krzywizny to natura. Połączone zostały elementy fotografii, rysunku i malarstwa w zależności od momentu opowieści. Ciekawy jest początek: stół artysty to jedyny element przestrzeni, na nim leży kartka, na której tzw. ręcznym pismem zapisano słowa *pewnego razu*; są to słowa rozpoczynające wiersz. To sygnał, że opowieść jest zabawą artysty w fantazjowanie. Kiedy przyjrzymy się dokładniej, widzimy plamę atramentu, szufladę i otwór na kałamarz, jakby



Rys. 4. Karta z książki S. THEMERSONA: *O stole, który uciekł do lasu*.

Ilustr. F. THEMERSON, s. 5

sygnały, że wszystko, co nastąpi, to gra wyobraźni, aż po radość artysty, że w jego kałamarzu gnieźdzą się ptaki, co można interpretować jako nieograniczone możliwości kreatywne sztuki słowa.

W narracji wizualnej znaczą wszystkie elementy: materiał, kształty, kolorystyka, krój liter oraz sposób rozmieszczenia ich na stronie. Ilustrują to znakomicie wybrane karty z omawianej książki. Pogoń poety i jego żony za stołem uruchamia ciąg obrazów — najpierw obuty stół zbiega po schodach, a potem pędzi przez miasto. Cała karta książki wykorzystana została na kolaż wykonany ze zdjęć, przestrzeń miasta kreowana jest przez wycięte z fotografii wizerunki gmachów o modernistycznych bryłach i kształtach. Podobny zabieg autorka zastosowała, tworząc ulicę przecinającą miasto i przestrzeń kartki. Fakturę jezdni tworzą fragmenty nakładających się na siebie zdjęć z różną, imitującą porowatość strukturą. Nad nią doklejone zostały niezbyt starannie powycinane, jakby rodem z dziecięcego rysunku, samochody, za którymi pędzi, wymachując obutymi nogami, stół. Kolaż jest czarno-biały, choć w książce zastosowano też kolory: czerwony, niebieski, żółty i czarny zarezerwowane są dla początku historii, by ustąpić czarno-szarej kolorystyce w scenie ucieczki, kiedy stół dociera do lasu pojawiają się zieleń liści i brąz ziemi, kolory z początku (czerwony i niebieski) w zakończeniu historii służą podkreśleniu imaginacyjnej ramy opowieści. Rozwiązania plastyczne Franciszki charakteryzują się dynamiczną kompozycją, a poszczególne sceny historyjki są ujęte syntetycznie i z humorem.



Rys. 5. Karta z książki S. THEMERSONA: *O stole...*, s. 8

Prosta, czytelna typografia, z reguły czarne litery na białym tle zaskakują rozmieszczeniem, litery nie biegną poziomo, lecz łagodnymi krzywiznami, by w zakończeniu imitować gałęzie wyrastające z biurka. Odbiór tekstu i obrazu następuje jednocześnie, ponieważ elementy werbalne i wizualne stanowią całościowy, znaczący układ typograficzny. Wers zbiega ze schodów, tak jak uciekający stół, układając się na kształt stopni, lub na innej stronie łagodnie pnie się ku górze w formie konarów.

W tekście ujawnia się właściwa Stefanowi Themersonowi inwencja językowa oraz skłonność do zabaw słowotwórczych, operowania brzmieniem i semantyką składni:

*dwie pary butów wzuł
i pobiegł sobie w dół*

lub

*biegliśmy boso za nim,
a on – skok – susa dał
w podwórzu i przez bramę
na jezdnię, z samochodami
wyścigi, kto prędzej: w cwał!⁷.*

W tym ostatnim przykładzie widoczne jest połączenie typograficznego układu naśladującego pęd, wers pęka i rozciąga się, fragmenty zdania rozrywają się graficznie, jednocześnie mają eliptyczny charakter, aż chce się ten fragment przeczytać w zdyszonym pośpiechu. Podobnie jak w poprzednio omawianym tekście, i tu obecne są elementy muzyczne:

las gra jak skrzypki i bas.

Utworki Themersonów dla dzieci, które w początkach ich twórczości dostarczały autorom środków do życia, zaskakują do dziś świeżością. I choć może niektóre elementy tego świata są współczesnemu niedoroślemu odbiorcy nieznane, jak choćby kałamarz, niełatwo znaleźć literaturę dla dzieci, która w podobnie nienachalny sposób pokazuje świat najmłodszemu, poczynając od prostych prawd: stół zrobiony jest z drewna, po bardzo wyrafinowane intelektualnie rozważania o źródłach twórczości. Można odnieść wrażenie, że autorzy wypróbowywali swe nowatorskie techniki artystyczne w utworach dla dzieci, a na pewno można stwierdzić, że sztuka dla najmłodszego odbiorcy nie różniła się w środkach wyrazu od tej dla dorosłych. Dadaistyczna zabawa słowem, konstruktywizm obecne są w ich tekstach niezależnie od projektowanego wieku odbiorcy. Nawet antropomorfizowanie przedmiotów i zwierząt, cecha tak, wydawałoby się, immanentnie należąca do dziecięcej wyobraźni, pojawia się również w pracach autorów przeznaczonych dla dorosłego odbiorcy. Szczególnie opowieść *O stole, który uciekł do lasu* nazwać można kola-

⁷ Najpełniej zabawy słowotwórcze dochodzą do głosu w innych utworach, np.: *Był gdzieś / haj! / taki kraj: / nazywał się – / Alibajdadzikafrajdawtomigraj.*

zem typograficznym, łączącym sferę słowa ze sferą obrazu. Słowo jest tu ikoną, materialnym znakiem obrazu i dźwięku. Obraz dopełnia słowo i spojony jest z nim jako nośnik sensu, tworząc oryginalne *słowoobrazy*. Tak ukształtowana narracja odpowiada doświadczeniom współczesnego odbiorcy nowych mediów.

Przekaz właściwy światowi interfejsów stanowi werbalno-wizualną kombinację i należy go traktować jako jednolity, równoległy system znaczeń. Odbiorca jest prowokowany do wyborów, do odnajdywania porządków, do twórczej pracy umysłu. Stąd już krok do świata *narracji intermedialnej*. Ten termin stosuje się do tekstów, które wykorzystują w wypowiedzi prezentującą ciąg zdarzeń różne media artystyczne, tworzące integralną całość. Narracja intermedialna musi spełniać kilka warunków, przede wszystkim przedstawiać logiczny ciąg zdarzeń, które mają charakter przestrzenny, sekwencyjny – nielinearny, ale ostatecznie dopełniają się wzajemnie i korzystają z różnych form przekazu, stają się swoistym kołażem tekstu, obrazu, animacji, dźwięku itp. Dla twórcy niewątpliwie interesująca jest możliwość konstruowania wielokodowego przekazu, a dla odbiorcy atrakcyjna staje się jako bodziec do działań interaktywnych w procesie odbioru. Stawia jednak spore wymagania w zakresie interpretacji tekstów różnego rodzaju, operuje kodem audiowizualnym, dlatego tak ważne jest, by wypracować praktykę przygotowywania do odbioru nowoczesnych przekazów, wymagających sporej aktywności od odbiorcy. Drogą do rozumienia narracji intermedialnych może być książka obrazkowa.

Inicjatywą znakomicie, w moim przekonaniu, łączącą tradycyjne media z nowymi jest działalność wydawnictwa hybrydowego Fundacji Festina Lente. Działalność ta warta jest uwagi ze względu na umiejętne wykorzystanie wielo- i transmedialnej formy przekazu tekstu oraz z uwagi na dbałość o wysoką jakość literatury dziecięcej dostępnej na stronie internetowej wydawnictwa. Staraniem wydawnictwa pozyskano projekty Franciszki i Stefana Themersonów. Artystyczna twórczość Themersonów dla dzieci wytrzymała próbę czasu, stając się przykładem nowoczesnej książki ilustrowanej, szczególnie jeśli chodzi o rozwiązania plastyczne, nowoczesną typografię, słowotwórstwo i wysokie wymagania, jakie stawia niedoroślemu odbiorcy tekst. Aktywny udział czytelnika wspierają umieszczone w książeczkach rebusy, quizy czy łamigłówki. Eksperymentowanie ze słowem i z obrazem, walory wychowawcze i artystyczne tych książek decydują o tym, że można uznać Themersonów zarówno za oryginalnych autorów książek dla dzieci, jak i prekursorów intermedialnej narracji właściwej nowym mediom. Te cechy wykorzystali wydawcy, a zintensyfikowały je nowe media, które rozszerzyły i zwielokrotniły potencjał awangardowych projektów Themersonów przez dodanie do tradycyjnej

formy papierowej — dźwiękowej i cyfrowej w postaci aplikacji, i umożliwienie odbiorcy interakcji z tekstem na ekranie. Okazuje się, że pomysły słowne książki, które zaprojektowała para znanych twórców awangardy początków XX wieku, są jakby stworzone do nowego medium i zaskakują połączeniem prezentowanego świata wartości⁸ z oryginalną koncepcją tworzenia narracji zwielokrotnioną przez nowe media.

⁸ Np.: głębokiej więzi między ojcem i synem oraz siły twórczości artystycznej zdolnej przekształcać świat w książce *Żółte, zielone, czerwone, niebieskie. Niezwykłe przygody...*

Beata Gromadzka

Between the Logosphere, the Iconosphere and the Audiosphere
The phenomenon of children's literature of Stefan and Franciszka Themerson

Summary

The aim of this article is to present the artistic and educational values of two artistic-poetic projects for children by Frances and Stefan Themerson. They share not only a similar time of origin, but also thematic and ideological identity, both refer to the act of creation and express artist' relationship to nature. Both booklets reflect, as in a mirror, the characteristics of artistic activity of Themersons. Experiments with words and images, as well as educational and artistic values of these books determine the fact that Themersons can be considered as the original authors of children's books, as well the precursors of intermedial narration, specific for the new media.

Беата Громадзка

Между логосферой, иконосферой и аудисферой
Феномен творчества для детей Франтишки и Стефана Темерсонов

Резюме

Цель статьи заключается в представлении художественных и воспитательных ценностей двух изобразительно-поэтических проектов, предназначенных для детей, авторами которых являются Франтишки и Стефана Темерсонов. Их объединяет не только подобное время создания, но также тематическая и идейная общность. Оба касаются акта творчества, а также выражают отношение художников к природе. В обеих книгах отражаются, как в зеркале, черты активности Темерсонов. Экспериментирование со словом и картинной, воспитательные и эстетические достоинства этих книг предопределяют то, что Темерсонов можно считать как оригинальными авторами книг для детей, так и первооткрывателями интермедийной наррации, присущей новым медиа.

Ewa Ogłóza

O kilku dawnych (z lat 60.) książkach z ilustracjami Józefa Wilkonია

Wstęp

Celem artykułu jest opis kilku książek, a w opisie — zwrócenie uwagi na ilustracje wciąż tworzącego reprezentanta tzw. polskiej szkoły ilustracji oraz wskazanie wciąż wartościowych książek dla nastolatków¹.

Prawie 60-letnia obecność Józefa Wilkonია w przestrzeni książek dla dzieci i młodzieży skłania do próby określenia cech tego niezwykłego fenomenu artystycznego, jaki stanowią ilustracje do kilkudziesięciu książek. Mówiąc o ilustracjach, chciałabym także podzielić się refleksjami o ilustrowanych wierszach i powieściach oraz proponować je jako lekturę szkolną (czy lekcyjną lub pozalekcyjną), nadal interesującą i o ważnych sprawach. Wybrałam książki polskich autorów z lat 60. minionego wieku, z początkowego okresu ilustracyjnej twórczości Józefa Wilkonია, a jednocześnie teksty takie, mam nadzieję, które mogą jeśli nie zachwycić, to zainteresować opowieścią, językiem i właśnie warstwą obrazową.

Ogólnie można by tak scharakteryzować dzieło ilustracyjne Wilkonია: od tasyzmu — przez rysunek i malarskie realizacje, różnorodne technicznie (rodzaj papieru, rozlewane na papierze akwarele, używanie piórka i długopisu; ciemne barwy, ale i wiele złota, także srebra) — do fotografii drewnianych rzeźb.

Całość na ogół utrzymana jest w ciemnych barwach, wypełniona wieloma drobnymi elementami, często wyraźnie obrysowanymi pędzelkiem

¹ Wystąpieniu na konferencji towarzyszył pokaz kilkunastu książek, które uczestnicy mogli swobodnie przeglądać.

lub piórkami, wyjątkowo — kolorowym długopisem. Rysuje, czy raczej maluje, Wilkoń ludzi, budynki, zwłaszcza pałace, zwierzęta (np. konie, psy, koty i zwierzęta egzotyczne), ptaki (sowy, pawie), owady, rośliny, drzewa, kwiaty. Jak mówi sam o sobie, jest malarzem pejzażu i malarzem nocy.

Z przeglądu i opisu kilku książek wnioskuję, że poziom literacki i graficzny publikacji sprzed prawie półwiecza był na tyle wysoki, że wszystkie one zasługują całościowo (tekst i ilustracje) na lekturę kolejnego pokolenia, a być może także na wznowienie czy inne formy popularyzacji, jak wystawy, konkursy czytelnicze lub plebiscyty; w każdym razie nie powinny być zapomniane i wyłącznie zalegać na półkach dziecięcych oddziałów bibliotek miejskich. O wartościach ówczesnej ilustracji i książki dla dzieci decydowało wiele względów, przede wszystkim udział znakomitych artystów plastyków w wydawaniu tomów, które doceniano i nagradzano na wielu międzynarodowych wystawach.

O ilustracjach — ogólnie

O książce ilustrowanej można znaleźć wiele interesujących stwierdzeń i przykładów w rozprawie Krystyny Zabawy². Jako motto do drugiego rozdziału (*Książka ilustrowana — słowo i obraz*) zamieściła cytat z wywiadu z Józefem Wilkoniem. Artysta wyczerpująco odpowiedział na pytanie o to, jak powstaje ilustracja, podając też kryteria oceny dobrych ilustracji, na których udaje się pokazać charakterystyczne cechy malowanego, oddać nie tylko ruch, ale też uczucia, doznania zmysłowe, a nawet ciszę: „— Bardzo prosto, jeśli się wie i umie parę rzeczy. Najpierw trzeba wiedzieć, jak wygląda to wszystko, co chce się namalować (...). Później wiedzieć, jak się porusza wszystko, co biega, pełza, pływa i lata. Dla wielu to już koniec edukacji. Niektórzy jednak idą dalej, potrafią namalować porę dnia, księżyc, żeby świecił, ptaka, żeby śpiewał, potrafią nawet namalować smutek, radość, strach i odwagę. Tylko nielicznym udaje się namalować sen, ciszę, a nawet zapach i smak owoców. Jeżeli się to wszystko umie, trzeba na koniec wiedzieć, co robić, żeby tekst i ilustracja uzupełniały się wzajemnie, żeby w książce rosło napięcie jak w teatrze, by wszystko było w swoim czasie i w dobrych proporcjach”³.

Niedawno ukazała się ważna rozprawa Beaty Mazepy-Domagały, w której autorka relacjonuje kompetentnie i szczegółowo, odwołując się

² Zob. K. ZABAWA: *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*. Kraków 2013.

³ Ibidem, s. 44.

twórczo i krytycznie do teoretycznych ustaleń w zakresie warstwy obrazowej książek, wyniki własnych, zakrojonych na szeroką skalę badań odbioru ilustracji przez małe dzieci⁴. Autorka zwraca uwagę na podstawie teorii i własnych badań empirycznych, co jest ważne w ilustracjach, aby zajmowały czy przyciągały wzrok i były adekwatne do słowa.

Wymienię najważniejsze klasyfikacje z książki Mazepy-Domały, ponieważ dzięki nim łatwiej będzie opisywać ilustracje Wilkonia. Klasyczne zasady projektowania obrazu opierają się w zakresie jakości wizualnej na: kontraście rozmiaru, wyrazistości kształtu i koloru oraz na równowadze i rytmie, a także na sposobach budowy przestrzeni i zasadach kompozycji (statycznej i dynamicznej, symetrycznej i asymetrycznej, otwartej i zamkniętej), natomiast dla języka ilustracji istotne są: artystyczne nadanie (wartości estetyczne), iluzyjność (wrażenie realności przedstawię), emotywność (oddziaływanie na emocje czytelnika lub tylko oglądającego) oraz rytmizacja (powtarzalność elementów)⁵. Autorka rozprawy podkreśla zdecydowanie, że „ilustracja książek dla dzieci jest dziedziną sztuki, zobowiązującą artystę grafika do łączenia w procesie tworzenia obrazu plastycznego wymogów artystycznych z zasadami jego funkcjonalności”⁶. Proponuje własną klasyfikację funkcji ilustracji: po pierwsze, jako przekazu (funkcja przedstawieniowa, ekspresywna, apelu i poetycka), po drugie, jako medium edukacyjnego (funkcja poznawcza, aktywizująca, motywująca, wychowawcza) i po trzecie, jako bodźca procesów poznawczych (funkcja interpretacyjna, inspiracyjna, kreacyjna, estetyczna)⁷. Ilustracja powinna więc uczyć, wzruszać, zachęcać do interpretacji tekstu lub działań z zakresu przekładu intersemiotycznego, wywoływać odczucia estetyczne.

Ilustracje mogą przyjmować formy rysunku, malarstwa lub grafiki. Dominantami sposobu obrazowania są: abstrakcyjność, barwność, szczegółowość, wyrazistość oraz dynamika; z kolei dominanty mogą występować

⁴ B. MAZEPA-DOMAGAŁA: *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*. Katowice 2011. O ilustracjach zob. także: J. OLECH: *Polska szkoła ilustracji – lata 60., 70.* „Konteksty” 2010, nr 4, s. 127–131; A. WINCENCJUSZ-PATYNA: *U źródeł światowych sukcesów Polskiej Szkoły Ilustracji.* „Quart” 2009, nr 1 (11), s. 4–29. http://www.historiasztuki.uni.wroc.pl/quart/pdf/quart11_Wincencjusz.pdf [data dostępu: 9.11.2014]; A. MARCHWIC-ADAMKIEWICZ: *Projektowanie książek dla dzieci* [na stronie ASP Katowice – BSP 4]. <http://www.asp.katowice.pl/zobacz/bsp-4-projektowanie-ksiazek-dla-dzieci> [data dostępu: 9.11.2014]; S. GAJOWNIK: *Ilustracje w książkach dziecięco-młodzieżowych w okresie PRL-u*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży*. T. 4. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, K. TAŁUĆ. Katowice 2014, s. 313–324.

⁵ Zob. ibidem, s. 88.

⁶ Ibidem, s. 90.

⁷ Zob. ibidem, s. 93, tabela.

pować w całym obrazie, na pierwszym planie lub na planach dalszych, dominanta może być ledwie zauważalna lub nie występować wcale⁸.

Książki z lat 60. z ilustracjami Józefa Wilkońia

W zbiorze wierszy **Joanny Kulmowej** *Co piszczy w trawie* z 1961 roku⁹ Wilkoń zilustrował 17 utworów i dodał dwie ilustracje na okładce (na pierwszej stronie okładki — kwiaty i ptaki jak esy-floresy, okalające tytuł, na innej stronie, powtórzone, okalające tytułowy wiersz). Wszystkie ilustracje są na pastelowym tle z nieco rozmytymi konturami, zawsze z najważniejszymi motywami z wierszy. Dominuje przyroda: drzewa (kołysane przez wiatr lub różniące się wielkością), łąkowe kwiaty, trawa, ptaki (dzięcioł, gawron — dodany element, a nie żurawie, do których podobne są liście, i inne), zające, ślimak, biedronka, jeże (z nastroszonymi igłami), wół (zapowiedź innych rysunków i wielkich rzeźb z drewna). Są też na kilku ilustracjach tylko ludzie (piekarz, dama z parasolką, muzykanci z orkiestry wojskowej). Na innych obrazkach — pejzaże (wiejska droga i uliczka w mieście). Lekkość, delikatność ilustracji korespondują z pełnymi zachwyty przyrodniczymi drobiazgami i pełnymi humoru słownego wierszami Kulmowej, tworząc ładną całość estetyczną, zachęcającą do czytania i oglądania.

W zbiorze wierszy **Leopolda Staffa** *Szum drzew* (1961)¹⁰ jest 14 ilustracji (z dwiema na okładkach); trzy ilustracje obejmują półtorej strony, z pozostałych tylko jedna jest nieco węższa niż cała strona. Zbiór zawiera 10 wierszy z siedmiu tomów, począwszy od *Ptakom niebieskim* (1905) i *Łabędzia i liry* (1914), przez *Ścieżki polne* (1919), *Wysokie drzewa* (1932), *Barwę miodu* (1936) i *Martwą pogodę* (1946), skończywszy na *Wiklinie* (1954). Z dwu tekstów zacytowano tylko fragmenty. Wybrano teksty różnorodne wersyfikacyjnie, z opisami przyrody i zjawisk atmosferycznych, przede wszystkim z motywami drzew i wiatru, także deszczu i słońca. Ważne są w wierszach kolory, ruch i dźwiękonaśladownictwo czy instrumentacja głoskowa (np. *Żaby rade — rada w radę; Głos podaje kuma kumie, / Będą kumkać tak do rana; Chmur czarne płaszcze, / Szarpia gęstwina / Wichry hulaszczce.*); w niektórych wierszach pojawiają się motywy tajemniczo-baśniowe, np. w metaforyce i personifikacjach

⁸ Zob. ibidem, s. 108, 119.

⁹ J. KULMOWA: *Co piszczy w trawie*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1961.

¹⁰ L. STAFF: *Szum drzew*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1961.

(*A na tęczy wodna panna / Sieje perły (...); Po niebie pędzi chmur konnica*); mowa też o dzieciach i jest humor (...*A po ścieżce skacze żaba... / Kto się boi, ten jest baba!*).

Efekt zaciekawienia i zaskoczenia wywołuje nieco tajemnicza okładka; niektóre barwne plamy przypominają kształtem drzewa, inne — mają wygląd twarzy czy ryby i pajacyka w łódce, co kojarzy się z dzieciennym pokojem.

Nieco rozmyte plamy, ale wyraźnie obramowane, z liniami i drobnymi kreseczkami, przywodzą na myśl nie tylko drzewa, ale też duże liście lub ptasie pióra. W tej malarskiej gęstwinie drzew i innych roślin ukrywają się gdzieś tam ptaki, twarze, straszdełka, podobnie jak w wierszu *Bajka o dziecięciu grajka*, które tak się przestraszyło własnych snów i opowieści, że *w głos płacze, we łzach cała, / Że się w borze zabłąkała*. Z wierszem *Marcowe słońce* ładnie łączy się obrazek z wyrazistymi elementami, o których mowa w wierszu: z jedynym drzewkiem, ze słońcem i z równiną stepu. Do wiersza *Deszcz majowy* są dwa obrazki. Kolorystyka wszystkich obrazków odpowiada zjawiskom opisanym w wierszach, np. burzy czy tęczy lub wieczornym zorzom. Nachylenie drzew sugeruje ruch na wietrze. Różnorodność obrazów zyskał Wilkoń dzięki barwnym i rozmytym plamom farb akwarelowych.

Na ilustracji do *Muzyki żab wieczornych* zwracają uwagę różne odcienie czerwieni (*krwią słońca zachód ociekł*), gniazdo bocianie, odbicie w wodzie i zaznaczone malutkie kręgi na tafli wody, wskazujące na tytułowe żaby. Opisowi śnieżycy, podczas której wszystko przykrył śnieg, odpowiada obrazek z wieloma plamkami śniegu *włochatego* i *kosmatego*, a biel zlewa się z delikatnym różem.

Pożegnanie ogrodu Ewy Szelburg-Zarembiny (1966)¹¹ jest niewielkich rozmiarów książeczką (format prawie kwadratu, o boku około 17 cm); zawiera 15 wierszy oraz 20 ilustracji: 11 dużych na całą stronę lub wewnątrz dwu stron (dwie powtórzone na obwolucie — jedna w całości; druga we fragmencie); jedną powyżej strony oraz osiem mniejszych (na stronach jest także tekst). Ilustracje malowane były pędzelkiem (niektóre kreski — piórkiem) na wydartych lub wyciętych, niezbyt równych kawałkach papieru, często obramowane szlaczkami z kreseczek lub trójkącików (co przypomina obramowanie gobelinów). Na ilustracjach jest dużo budynków, w tym kamieniczek, i drzew, często — księżyc lub słońce, jakiś owad, jest też chmara szpaków, są owoce i chmury (*niebo nad nimi / ze słońcem, / z księżycem, / z gwiazdami. / I z obłokami płynnymi.*); zdarzają się postaci ludzi — dorosłych lub dzieci.

¹¹ E. SZELBURG-ZAREMBINA: *Pożegnanie ogrodu*. Ilustr. J. WILKOŃ. Kraków 1966.

Barwy korespondują z sobą wewnątrz obrazów, np. na ilustracji do wiersza, w którym trawa mówi o przemianie w siano, brąz kapoty kosiarza, dachów i drzew czy czerwień w otoczce księżycy, i na powierzchni siana na wozie, i na grzbiecie konia, oraz żółć czy beż, wypełniające miejsca po skoszonej trawie. Albo na innej ilustracji — łączą się z sobą zieleni drzew iglastych i liściastych, traw i otoczki słońca. Na kilku ilustracjach jest pies — mniejszy z boku obrazka (*nie biegał, ale fruwał*), największy na pierwszym planie (cztery łapki *chodziły godnie*) i najmniejszy — na końcu drogi (*odszedł nocą w ciszę*). Jest dużo brązów, żółci, zieleni, ale są też plamy czerni i czerwieni.

Ogródek wydaje się chwilami rajem, np. dla biedronki, która, odlatując, staje się cudem *w jego oczach znużonego człowieka* i dostrzega ogrom świata: *Przed listkiem przestrzeń bez końca i miary, / powietrzne nad listkiem obszary*. Inny wiersz zawiera w wypowiedzi kamienia na skalniku obraz początku świata — *Na pustej, nagiej ziemi / (...) / Prócz nas / były jeszcze: / metale, woda, ogień*. W tym pięknym ogródku jest też smutek, zmiany wywołane rytmem przyrody (na przykładzie wierzby i świerka — *Srebrny nie może być, / kto jest złotym. // Zima nas skłóci, / złączy nas wiosna / i wspólna młoda zieleń radosna.*), przemijanie i śmierć. Motyl mówi: *nam potrzeba ciepła: / już nie jesteśmy młodzi*. Tam gdzie tylko dorośli, nie ma miejsca dla polnej myszki, *maluteńkiego, nieśmiałego / znaku zapytania*.

Zbiór komponowany jest jakby wspomnienie dorosłego człowieka o domku z ogródkiem, mimo że domek znajduje się w miasteczku, o domku, do którego wchodzi się przez gościnnie „zapraszającą” bramę (co się uchyla przed przechodniem), do którego zagłada się przez okno i widzi, jak dziecko pisze przy lampie list do misia, ale nagle lampa gaśnie: *Ciemność! / I wszystko znika.*, czyli być może ostatnie wersy to wyobrażenie śmierci lub odejścia z domu czy dzieciństwa — *Tym pozdrowieniem z ogródka / żegnam cię, Misiu Kochanie*, tym bardziej że na tylnej stronie obwoluty widać rajskie drzewa, a tytuł brzmi *Pożegnanie ogrodu*.

W Nieparyżu i gdzie indziej zostało wydane tylko raz — w 1967 roku, ale nie mam wątpliwości, że warto wrócić do książki **Anny Kamińskiej**¹². Powieść składa się z kilkudziesięciu krótkich i zatytułowanych epizodów, które w całości stanowią uroczą i groteskową narrację o przygodach dwu starszych panów — Michała i Ryszarda, czyli pana Rysia i Michasia. Pan Michaś chciał napisać powieść, więc kupił w sklepie pana Rysia brulion, w którym napisał kilkanaście zdań, raczej bez sensu, ale zaraz tego samego wieczoru ktoś ukradł mu ów zeszyt; wyruszył więc pan Michaś razem z właścicielem sklepu na poszukiwanie brulionu. Na miejscu została

¹² A. KAMIŃSKA: *W Nieparyżu i gdzie indziej*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1967.

Hania, wnuczka pana Rysia, gospodyni pana Michasia, Urszula, a także młody kominiarz Marcin, który sprytnie wy dostał brulion z domu pana Michasia. Obaj wędrowcy docierają do różnych miejscowości, gdzie zdziwienie budzą najrozmaitsze kwestie. Narrator powieści opowiada o wielu niezwykłych spotkaniach, a jednocześnie rozwija takie wątki, jak wątek autotematyczny, polityczny, naukowy czy językowy¹³.

Powieść podzielona została na 103 zatytułowane rozdziały, co niewątpliwie zaciekawia, a jednocześnie może czynić lekturę łatwiejszą. Zwracają uwagę typograficzne rozwiązania w tytułach — większa czcionka i wielkie litery. Wilkoń dołączył 20 całostronicowych ilustracji na wkładkach, dwie ilustracje na pierwszej i czwartej stronie okładki oraz jedną ilustrację podwójną na rozkładówce. Na niektórych ilustracjach dominuje srebro.

Ilustracje do *Maciupinki* zawierają na ogół pojedyncze motywy obrazowe — różne motyle, które spotykała bohaterka, ukazane frontalnie, w powiększeniu i realistycznie, niekiedy z małeńką biedronką, dodatkowo ilustracje ozdobione są czymś na kształt szlaczków. Natomiast do wielowątkowej powieści *W Nieparyżu i gdzie indziej*, z rozbudowanymi elementami przestrzennymi świata przedstawionego, ilustracje są wieloelementowe — z architekturą, ludźmi, drzewami, roślinami, ptakami i innymi zwierzętami. Jeśli przyjrzeć się ilustracjom w połączeniu z tekstem, zauważamy, jak dba Wilkoń o narysowanie całości i znaczących szczegółów (np. teatr, zabudowa miasteczka czy pan poeta z długimi wąsami, które oplatają mury wieży, miejsca dobrowolnego zamieszkania i tworzenia).

Wymieniłabym następujące atuty omawianej powieści: rozbudowana fabuła, oparta na motywie podróży, pełnej niespodzianek i atrakcji dla bohaterów oraz czytelników, różnaitość postaci, sympatycznych, mądrych i z wyobraźnią oraz okrutnych czy niemądrych, pokazanie możliwości rozwiązywania konfliktów i znajdowania ratunku w trudnych sytuacjach, poetyckość i łagodny humor, refleksyjność, czyli zaduma nad światem, człowiekiem, życiem, sztuką. W powieści czytamy np. takie zdanie:

Czasem wydaje się, naprawdę, że wszystko jest dziwnie pomieszane, pozamieniane na tym świecie¹⁴.

W rozdziale *Rozmyślenia o celu życia* pan Ryś próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie *Co jest celem życia?* — najpierw ogólnie i niepewnie odpowiada pan Michaś: *Celem życia... celem życia... no, chyba żyć!*, a potem pan Ryś stara się zgłębić temat, odwołując się do ich przygód czy polowania, aby przejść do uogólnienia. Mówi pan Ryś:

¹³ Ze względu na szczupłe ramy artykułu rezygnuję z omawiania wątków.

¹⁴ Ibidem, s. 223.

Żyć! Ale życie jest rzeczą bardzo dziwną (...). Żyć! (...) Czyż to nie znaczy iść ku nieznannej przygodzie. (...) I to właśnie znaczy żyć. Nie wiemy nigdy, co jest za zakrętem¹⁵.

Kamińska rozbudowuje metaforę życia jako podróży; motyw kolejnej podróży pojawia się w zakończeniu, kiedy okazuje się, że nie wszyscy wrócą do miasteczka. Nie ma pana Michasia, a na jego poszukiwanie wyrusza w swoją podróż kominiarczyk Marcin, który ukrył na jakiś czas brulion z początkiem powieści. Pan Ryś usprawiedliwia Maćka, mówiąc do niego:

Wiesz, czasem człowiekowi chce się gdzieś wyjechać. Gdzieniebądź! (...) I wtedy byle co, drobiazg, może skłonić do podróży¹⁶.

Słowo *Gdzieniebądź* jest również nazwą miasteczka, w którym znaleźli się obaj panowie na początku podróży.

lustró i promyk Jerzego Ficowskiego z 1966 roku¹⁷ obejmuje oprócz tytułowego wiersza osiem innych liryków: *złote liście, to już zima, pogroźki śnieżycy, złoty pajaczek, roztopy, bursztynowe koraliki, lipcowe święto, o ptakach i ojczyźnie*. W wierszach występują motywy przyrody, w zależności od pory roku, także ptaków, ojczyzny oraz odbicia w lustrze lub wodzie dzięki odpowiedniemu oświetleniu.

Najdłuższy jest tytułowy tekst — historia promyka, który pragnął dotrzeć do wnętrza lustra, podziwiając to, co w nim było widać: *Chciał pofrunąć słoneczny promień / w świat odbity w taflí lustrzanej (...) wejść w lustro jak w srebrne okno!*; kiedy lustro odmówiło: *do wnętrza cię nigdy nie wpuszczę, / bo w moim wnętrzu — kraina zaklęta*, odszedł i przekonało się lustro, że zmieniło się w nim odbicie: *I już lustro wie ponieważ, / że choć piękne w nim szkło — na nic zda się, / kiedy nie ma złotego promyka*. Ficowski zachęca więc dziecko, aby spróbowało zrozumieć fizyczny mechanizm odbicia, ale też starało zastanowić się nad jego znaczeniem dla wyobraźni. Wilkoń w ilustracji wypełnia płaszczyznę dziwnymi, zoomorficznymi kształtami. Motyw odbicia raz jeszcze występuje w strofie wiersza *roztopy (niebo odbija pogodne światło // w lśniących lusterkach niebieskich kałuż)*.

Ilustracje Wilkonia do książki Ficowskiego są urozmaicone pod względem wyboru elementów, kolorystyki czy wielkości — niektóre ilustracje są duże, na ogół na całą stronę, choć zdarzają się też większe lub mniejsze. Większe ilustracje zawierają tyle składników, łącznie z fantastycznymi istotami, że aż narzucają się sugestie dla czytelnika: nazwij i ponumeruj

¹⁵ Ibidem, s. 33.

¹⁶ Ibidem, s. 255.

¹⁷ J. FICOWSKI: *lustró i promyk*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1966.

elementy, które odnajdziesz, a także: nazwij „sportretowane” stwory. Giekawy jest obrazek złożony z jesiennych liści.

Poeta uczy budowania wypowiedzi nie tylko poetyckiej; pokazuje np. w wierszu o znakach zimy, jak celowo stosować powtórzenia słów i fraz. Nawiązując do tytułu *to już zima*, powtarza stwierdzenie na końcu każdej z pięciu strof, w których najpierw w dwu wersach wylicza argumenty (np. *Kiedy woda udaje, że jest szkłem (...); kiedy z ziemi tysiące różnych barw znikną gdzieś (...); Kiedy oddech bielutki frunie z ust (...)*), aby w szóstej strofie podsumować poetycki wywód: *Po tym wszystkim, com ci przed chwilą rzekł, / poznasz łatwo, gdy spadnie pierwszy śnieg, / że już zima.*

Motywy patriotyczne występują oprócz wiersza o lipcowym święcie także w wierszu *o ptakach i ojczyźnie*, w którym obserwacja migrującego ptactwa prowadzi do analogii z losem emigrantów, co w ustach poety narodowości żydowskiej brzmiało wtedy (w latach 60.) i dramatycznie, i proroczo:

*Chociaż wielu wygnaty złe burze,
rozproszyły po świecie kłęski,
kto daleko – ten wraca z daleka,
kto nie wraca z daleka – ten tęskni.
(...) Do widzenia, ptaki przelotne!
Ja zostaję.
Tu moja ojczyzna.*

Jedną z pierwszych książeczek ilustrowanych przez Wilkonia, która mnie zachwyciła także tekstem, jest urocza opowieść o **Maciupince Jerzego Ficowskiego**¹⁸ z 1968 roku. Mała biedronka postanowiła opuścić mieszkanie w krzaku róży przy warszawskiej alei Róż 40, aby zwiedzić świat i dostać się na zachód do Teksasu (dodajmy, że przy alei Róż nie ma tylu budynków). Biedronka spotkała kilkanaście owadów, niektóre bardzo się jej podobały, innych się bała. Ficowski w dialogach bawi się językiem, jednocześnie przekazuje małemu czytelnikowi wiedzę o owadzim świecie. W przekazaniu wiedzy pomaga Wilkoń, który na ilustracjach przedstawia „bohaterów” kolejnych wierszy. O biedronce, która uciekła rankiem w piątek pisze Ficowski z sympatią i czułością, nazywając ją np. *maleństwem, stworkiem tycim, krasnoludkiem, skrzatem czy malutkim.*

Książeczka została bardzo ładnie wydana; w obu wersjach — w twardej i miękkiej oprawie, jest prawie kwadratem o boku około 18 cm. Sąsiadują z sobą strona z tekstem i ilustracją. Tytuły kolejnych epizodów zapisane są dużo większą czcionką, podobnie jak kilka wersów w różnych

¹⁸ J. FICOWSKI: *Maciupinka*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1968.

miejscach. Najciekawsze dwa wersy dotyczą rozmowy biedronki z motylem szachownicą, kiedy biedronka chciałaby przeczytać tekst, a motyl wyjaśnia, że wzór na jego skrzydłach jest ozdobą: *pismo – znaczy, wzór – zachwyca*. Być może, dla dzieci byłoby to interesujące, ponieważ same uczą się czytać.

Tytuły 14 epizodów zapowiadają nowych bohaterów (nazwy własne pisane są wielkimi literami), informują o przygodach tytułowego owada, wprowadzają humor, sugerują trocheiczny rytm wierszyków.

Książeczka jest bogato ilustrowana; 19 stron wypełniają tylko obrazki, na trzech stronach obrazkom towarzyszy po kilka wersów tekstu; ilustracje są także na pierwszej i czwartej stronie okładki oraz na stronie tytułowej, a na wszystkich innych stronach znajdują się rysunki z pojedynczymi elementami (owady, drzewo, rośliny łąkowe i polne). Każda strona jest obramowana – pojedynczą kreską, kreską z wypustkami czy szlaczkiem między dwoma kreskami. Ilustracje przypominają wzorzyste kilimy czy makatki ludowe, tkane lub haftowane.

Ficowski wykorzystuje w swoim tekście wieloznaczność i etymologię słów, które nie tylko są nazwami owadów lub ich narządów, ale też znaczą w innych sferach życia. Dzięki temu tekst jest nasycony humorem. Chodzi o takie nazwy, jak *paź królowej, admirał, pawie oczko, żałobnik* czy *trąbka pokrzywika*, które biedronka rozumie dosłownie. Pyta np. *pazia królowej, dlaczego opuścił pałac i zwiedza kwietne włości / sam, bez Jej Królewskiej Mości*, widząc *pawie oczko*, zastanawia się, czy dotarła już do Krakowa (Wisła i charakterystyczne budowle są na ilustracji), wydaje jej się też, że *ptak oczkami mruga*, kiedy dostrzegła rzekotkę, co ma *zielono w głowie*.

W tekście są poetyckie opisy niektórych owadów, np. *ważki świtezianki* –

*Lekka jak dmuchawca puszek
fruwający w zawierusze,
najprzejrzystsza i najbledsza,
cała z blasku i powietrza.*

Mowa także o cechach przyrodniczych, np. *dlatego bielinkowi niepozorność się przydaje*. Bawi fragment o ślimaku winniczku, któremu biedronka grzecznie dziękuje za propozycję „podwiezienia” – *Widzę, żeś jak wicher prędki! Wolę iść piechotą raczej, // niż na muszli mknąć ślimaczem!*¹⁹.

¹⁹ Wymieńmy inne książki z lat 60. z ilustracjami J. Wilkonia. Są to: M. SIZOWA: *W baletowej szkole*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1962; M. BUCZKÓWNA: *Tajemnica białego kamienia*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1963; C. JANCZARSKI: *Tygrys o złotym sercu*. Ilustr.

W 1970 roku ukazał się zbiorek **Wandy Chotomskiej *Siedem księżyców***²⁰, w którym znalazło się 18 ilustracji Wilkońia (w tym trzy powtórzone na pierwszej i czwartej stronie okładki oraz na stronie tytułowej), od miniaturek do półtorastronicowych. Złote tło, brązy i zielenie, biel czy żółć księżycy, smugi blasku odbijającego się w wodzie lub na jezdni oraz wiele drobnych elementów na ilustracjach z pejzażami miejskimi czy parkowymi (księżyc, budynki, ludzie, drzewa, ptaki, zwierzęta i inne) wykonanych na wydartych z toreb na cukier kawałkach pakunkowego papieru, wszystko to tworzy niezwykle baśniowo-poetycko-senny nastrój. Ilustracje korespondują z poezją Chotomskiej — z liryzmem, humorem, realizmem, z teatralnością; poetka zestawia księżyc z osobami, przedmiotami i roślinami, nawiązując do kształtu (pełnia, kwarta), widoczności, zjawisk świetlnych (lisia czapa). Wzrusza liryk o księżycu i konwaliach.

Na fali współczesnych starań o zachowanie neonów zaciekawienie budzi liryk o księżycu i neonach, któremu towarzyszy obrazek warszawskiej ulicy, gdzie na stojących wzdłuż niej budynkach usytuowano kilkanaście neonów:

*Każdy staje olśniony,
zapatrzony w neony
nad dachami Warszawy i Pragi,
a ja chodzę zgaszony,
odkąd świecą neony,
bo nikt na mnie nie zwraca uwagi.*

Chotomska wykorzystała wieloznaczność słów z pola semantycznego światła.

Wielokrotnie zarówno liryki, jak i obrazy przedstawiają scenki, które przypominają spektakle rozgrywane na niebie, w parku czy w budowlach. Na rysunkach, zwłaszcza do *Księżycy i dorożki*, widzimy jakby boki kurtyny oraz ludzi wpatrzonych w to, co się dzieje w teatrze natury (niebieska dorożka, dorożkarz w księżycowym kaszkiecie, koń z gwiazdką na czole i ze skrzydłami na grzbiecie). Takimi widzami stają się i czytelnicy.

J. WILKOŃ. Warszawa 1963; E. KOŁACZKOWSKA: *Wakacje pana burmistrza*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1964; H. JANUSZEWSKA: *Sześć grubych ryb*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1966 [1. wyd.]; E. FARJEON: *Marcin spod Dzikiej Jabłoni*. T. 1: *W sadzie*. Przeł. H. JANUSZEWSKA. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1966; I. PARANDOWSKA: *Ze świata mitów*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1967; J. HARTWIG, A. MIĘDZYRZECKI: *Przygody poziomki*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1967; J. SZTAUDYNGER: *Zwrotki dla Dorotki*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1968; B. HLEBOWICZ: *O słowiczku podróżniczkę*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1968.

²⁰ W. CHOTOMSKA: *Siedem księżyców*. Ilustr. J. WILKOŃ. Warszawa 1970. Tomik zawiera wiersze: *Księżyc i wiatr*; *Księżyc i neony*; *Księżyc i konwalie*; *Księżyc i lisia czapa*; *Księżyc i trąbka*; *Księżyc i droźnik*; *Księżyc i dorożka*.

Na ilustracjach dominuje ujęcie frontalne (ilustrator zakłada, że odbiorca jest na wprost dzieła, a obserwator wydarzeń miał taki właśnie punkt widzenia). Kompozycja poszczególnych elementów i planów na płaszczyźnie obrazu sprawia, że w każdym obrazie sporo się dzieje, można po nim przebiegać wzrokiem, wertykalnie i horyzontalnie, w celu rozpoznania szczegółów. Na większości ilustracji głębia przestrzenna jest spłycona, ponieważ artysta stosuje tzw. perspektywę pasową, tzn. poszczególne plany komponuje jeden nad drugim (np. s. 13, 11, 20–21). W niektórych ilustracjach można odnaleźć także elementy wskazujące na ich perspektywę geometryczną, nie są one jednak typowe dla całej kompozycji obrazu. Różnice między poszczególnymi planami są także wyrażone wielkością obiektów, ale nie zawsze obowiązuje zasada, że to, co większe, znajduje się bliżej; czasami to, co większe, zostało uwydatnione przez wzgląd na rangę (np. *Księżyc i dorożka*). Giekawe są obrazy z dużą, pomalowaną złotem powierzchnią, zawierającą nieduże elementy. Niemal wszystkie obrazy na ilustracjach mają ramę, jakby wycinaną z papieru, na którym malowano²¹.

Zakończenie (o artyście Józefie Wilkoniu)

W książkach można znaleźć ilustracje malarskie (najczęściej z zamalowaną całą powierzchnią stron) i rysunkowe (z kreską czarną, a także w innych kolorach). Wilkoń zachowuje realizm przedstawienia (*Maciupinka*), ale też deformuje nieco kształty lub tworzy fantastyczne stwory (*Lustro i promyk*). Barwne plamy przypominają np. sylwety drzew. Niekiedy maluje artysta na brązowym papierze pakunkowym. Przywiązuje wagę do rytmu — w szlaczkach i na obrazkach, powtarzając w odpowiednich układach rozmaite elementy (np. drzewa w *Pożegnaniu ogrodu*). Tworzy malarskie obrazy, na których przedstawia poszczególne elementy, pojedynczych bohaterów lub sceny zbiorowe.

Inspirował się malarstwem europejskim i sztuką ludową. Zachwycił się grafiką amerykańskiego artysty Saula Steinberga, podziwiał malarstwo André Françoisa, Jana Lebensteina, Joana Miró i Paula Klee²². Nawiązywał do ludowych drzeworytów i tkanych makatek.

²¹ Uwagi zawarte w tym akapicie zgłosiła Justyna Budzik.

²² Zob. znakomity, pięknie wydany wywiad, bogato ilustrowany: *Józef Wilkoń — Szum drzew*. Z Józefem WILKONIEM rozmawia Janusz GÓRSKI. Tarnów 2013.

Ilustracje mogą się podobać, uczyć wiedzy ogólnej i odbioru malarstwa; zachęcać do rozpoznawania tematów z towarzyszących tekstów. Należą do historii ilustracji i stanowią żywy składnik książek dla dzieci.

Można by wymienić jeszcze kilka tekstów, w których są nieco inne rozwiązania plastyczne, jak w *Misiołku* Stefana Garczyńskiego (ilustracje dwubarwne; rysunek miasteczka wyraźnie przypomina Steinberga; zwraca uwagę metamorfoza rysunkowa misia w sowę), jak rysunki ryb w książce Hanny Januszewskiej czy w *Zwrotkach dla Dorotki* — jakby komiksowe obrazki, wrysowane czy wmalowane w niewielkie ramki, w których jest także tekst, lub wreszcie — inspirowane malarstwem z Altamiry i Lascaux rysunki do wznowionej niedawno książki Wiktora Woroszylskiego *Dużo śmiechu trochę smutku to historia o mamutku* (2008).

Wilkoń chętnie udziela wywiadów²³; mówi o dzieciństwie na wsi, w bliskim kontakcie z naturą, co go wyraźnie ukształtowało. Wyjaśnia, że stosuje ciemne barwy, ponieważ jest „malarzem nocy”, a więc także lęków, cierpienia czy złości, które są również udziałem dzieci i do których odczuwania czy przeżywania trzeba dzieci przygotować, aby umiały radzić sobie z mrocznymi stronami egzystencji. Ujawnia szczegóły swojej drogi malarskiej — od tasyzmu (woda i rozlewające się plamy farby akwarelowej), przez temperę i złoto — farby pokrywające karty, do ilustracji przestrzennej (fotografie rzeźb z różnych materiałów).

Można zgodzić się z opinią jednego z recenzentów, że najciekawsze są te ilustracje, na których Wilkoń łączy kreskę z plamą. Badacz dorobku Wilkonia opisał drobiazgowo ptasie motywy w wielu książkach²⁴. Na ilustracjach są np. realistycznie przedstawione jaskółki, skowronki, wrony czy sowy (pojedynczo i w chmarach), a także ptaki fantastyczne oraz inne stworzenia ze skrzydłami. Wilkoń mówił o „gęście zwierzęcym” czy istotach żywych, jakby z wyrazistą twarzą.

Stosunek Wilkonia do dziecięcego odbiorcy jest pełen zainteresowania i powagi. Uważa, że ilustracje powinny mieć wysoki poziom artystyczny,

²³ Zob. np. *Jestem malarzem nocy*. (Wywiad został przeprowadzony przez Ewę ZIEMER 8 sierpnia 2009 roku w domu artysty w Zalesiu Dolnym pod Warszawą — część 1; część 2 — *Potrzebna jest mi obecność drzew* został przeprowadzony przez Ewę ZIEMER 21 lutego 2010 roku w domu artysty w Zalesiu Dolnym pod Warszawą). http://ryms.pl/artykul_szczegoly/134/jestem-malarzem-nocy.html (data dostępu: 30.08.2014); *Znaleźć swoją osobowość (rozmowa z Mistrzem Wilkoniem)*. Rozmawia Marta LIPCZYŃSKA-GIL. „Ryms” 2007, nr 1, s. 7. http://ryms.pl/artykul_szczegoly/21/znalez-swoja-osobowosc-rozmowa-z-jozefem-wilkoniem.html (data dostępu: 30.08.2014); *Ilustracja nie dla dzieci. Józef Wilkoń o książkach i bajecznym dzieciństwie*. (Wywiad E. KULPY). http://dzielni.carodzica.pl/42032/67/artykuly/mama_i_tata/bajki_lecza_kalecza/Ilustracja_nie_dla_dzieci_Jozef_Wilkon_o_ksiazkach_i_bajecznym_dziecinstwie (data dostępu: 30.08.2014).

²⁴ J. FRIEDRICH: *O ptakach i innych skrzydlatych wilkoniach*. „Ryms” 2009, nr 7, s. 15—19. http://ryms.pl/artykul_szczegoly/27/index.html (data dostępu: 30.08.2014).

by tworzyć wartościowe zestawy, rozwijające wrażliwość estetyczną i nie pokazywać tego, co w tekście jest dokładnie opisane, lecz zawierać motywy, które są zaledwie sugerowane²⁵.

²⁵ O ilustracjach Wilkonia do książki *Mały Asmodeusz* Ulfa Starka (2011) powstała praca licencjacka. Zob. A. PAWLUCZUK: *Problematyka szaty graficznej w polskiej wersji „Małego Asmodeusza” Ulfa Starka* (pod kierunkiem Profesor E. TEODOROWICZ-HELMAN). www.slav.su.se/polopoly_fs/.../a.%20pawluczuk,%20masteruppsats.pdf (data dostępu: 30.08.2015).

Ewa Ogłóza

On a few old books (from the 60s)
illustrated by Józef Wilkoń

S u m m a r y

In the article the author describes the text and illustrations of seven books (poetry and prose) for young readers by Polish authors, published in the 60s. All the books were illustrated by Józef Wilkoń — a brilliant artist and a representative of Polish School of Illustration. The article starts with the discussion on the most important principles of illustrating books for children and teenagers, and finishes with pointing out to the most significant characteristics of Wilkoń's art of illustration.

Эва Оглоза

О нескольких книгах 60-ых годов
с иллюстрациями Юзефа Вильконя

Р е з ю м е

В статье описываются тексты и рисунки из семи книг (сборников поэзии и прозы) польских авторов, изданных для юных читателей в 60-ых годах прошлого века. Все книги иллюстрировал Юзеф Вильконь, известный художник, представитель Польской школы иллюстрации. В начале статьи рассматриваются общие принципы иллюстрирования книг для детей и юношества, а в ее заключении указывается на самые существенные черты творчества Вильконя.

Postmodernizm w literaturze dla najmłodszych — książki autorstwa Hervé Tulleta

Hervé Tullet w październiku 2012 roku przyjechał do Polski i w trzech miastach: w Warszawie, Krakowie i we Wrocławiu, poprowadził warsztaty dla dzieci. Odwiedził nasz kraj na zaproszenie wydawnictwa Babaryba oraz Instytutu Francuskiego, a jego wizyta była częścią promocji książki *Turlututu. A kuku, to ja!*.

Po spotkaniach pytany przez dziennikarzy o to, jak odbiera zachowania dzieci na warsztatach w Polsce, a jak w innych krajach, w których bywał wcześniej, odpowiadał: „Wszędzie reagują tak samo. To naprawdę dziwne uczucie, ale zawsze napawa mnie dumą. Zaskakujące jest to, że w wielu krajach, które odwiedzam, nie ma nawet zwyczaju czytania książek w sposób, który ja proponuję, nie ma tego typu warsztatów, a jednak reakcje dzieci są wszędzie takie same”¹.

Mam nadzieję, że przedstawienie w tym artykule publikacji francuskiego twórcy stanie się zachętą do wykorzystania ich w pracy z dziećmi w przedszkolach i szkołach oraz wszędzie tam, gdzie wprowadza się najmłodszych w wyjątkowy świat literatury.

W 1994 roku ukazała się pierwsza książka dla dzieci autorstwa Hervé Tulleta. Najbardziej znana publikacja tego autora w języku polskim nosi tytuł *Naciśnij mnie*. Wydano ją do tej pory w 25 krajach, trafiła też m.in. na listę bestsellerów „New York Timesa”. Na pierwszej stronie widzimy żółtą kropkę, a pod nią zdanie: *Naciśnij na żółtą kropkę i przewróć kartkę*. Po wykonaniu tych czynności na kolejnej stronie zobaczymy już nie jedną żółtą kropkę, lecz dwie. Kolejne polecenia mówią o pocieraniu

¹ http://www.edziecko.pl/rodzice/1,79361,12724460,Herv%C3%A9_Tullet___kulto_wy_autor_ksiazek_dla_dzieci_w.html (data dostępu: 18.08.2014).

kropek z lewej lub z prawej strony kartki, dmuchaniu, klaskaniu, obracaniu książki. Kropki zmieniają wtedy kolory, pojawia się ich więcej, powiększają się lub znikają. Wszystko kończy się znowu na żółtej kropce i całą zabawę można zacząć od początku².

Giekawa jest seria książek o wspólnym tytule *The Games of...*³. Jedną z nich — *The Game of Mix-Up Art* — to publikacja pełna kolorowych wzorów (prostokątów, kwadratów, ale także plam, kratek i kresek), które strony zostały poziomo poprzecinane. Możliwość przekładania fragmentów kartek pozwala tworzyć własne kolorowe, „różnowzorzyste” obrazy⁴. Jak wskazuje tytuł kolejnej: *Książka z dziurą*, wykorzystuje ona motyw pustej przestrzeni. Pojawia się w niej słoń, któremu należy dorysować trąbę, brzuch pana, który za dużo zjadł, ogromna luneta, przez którą można zobaczyć wiele ciekawych rzeczy. W książce pt. *Turlututu. A kuku, to ja!* bohater, nazywany także *wielkim okiem*, wybiera się w podróż, maluje ściany, śpiewa piosenki. Zawsze potrzebuje pomocy dziecka, które musi wcisnąć guzik, aby rakieta wzbiła się w powietrze, czy potrząsnąć książką,

² Na podobnym pomysłe oparta została publikacja o kolorach. H. TULLET: *Kolory*. Warszawa 2014.

³ Wydaje ją wydawnictwo Phaidon (<http://uk.phaidon.com/>) w języku angielskim, a także w ojczystym języku autora, czyli francuskim [data dostępu: 18.08.2014].

⁴ Chwył poprzecinanych stron wykorzystano także w *The Game of Mix and Match* (Phaidon, London, New York 2011), z tą różnicą, że przedstawiono w niej rysunki różnych przedmiotów. Dzięki temu można sprawdzić, co powstanie, gdy połączy się cytrynę i samolot, można też szukać dwóch części poszczególnych obrazków.

The Game of Red, Yellow, and Blue (Phaidon, London, New York 2012) jest opowieścią i zabawą opartą na trzech podstawowych kolorach (czerwonym, żółtym niebieskim). Na poszczególnych stronach pytania zachęcają np. do zastanowienia się, które kolory należy połączyć, aby powstała barwa zielona lub fioletowa.

Z kolei tylko dwa kolory występują w *The Game of Let's Go!* (Phaidon, London, New York 2011). To białe strony z zieloną tasiemką. Aby je „przeczytać”, należy zamknąć oczy, dotknąć wypukłej tasiemki i wodząc po niej palcem, snuć własne opowieści.

Kolejną książką z tej serii to *The Game of Patterns* (Phaidon, London, New York 2011). Na sąsiednich, bardzo kolorowych stronach znajdują się podobne wzory, kształty i obrazki. Zadaniem czytającego jest odnalezienie występujących między nimi różnic i podobieństw.

Dwie książki *The Game in the Dark* (Phaidon, London, New York 2012) i *The Game of Light* (Phaidon, London, New York 2012) wykorzystują różnicę między światłem a ciemnością. Pierwszą należy oglądać tylko w ciemności — wtedy specjalna farba, którą jest pokryta książka, zaczyna świecić. Za pomocą drugiej, używając dodatkowo latarki, można stworzyć teatrzyk cieni na ścianie.

Niezwykła w tej serii jest publikacja *The Game of Sculpture* (Phaidon, London, New York 2012). Kolorowa, twarda harmonijka z wyjmowanymi elementami staje się rzeźbą, jeśli się ją rozłoży i puści wodze wyobraźni, dokładając do niej np. skrawki papieru czy patyczki.

Nie jest to opis całej serii, lecz tylko jej części, gdyż ciągle ukazują się nowe publikacje.

by wymieszać farbę potrzebną do malowania ścian. Publikacji pod znanym tytułem *A gdzie tytuł?* nie brak autora, są bohaterowie, ale nie ma skończonych ilustracji i fabuły. To opowieść o tym, jak dzieci i same książkowe postaci domagają się, by autor ukończył swe dzieło. Tullet stworzył także postać Blopa – przypominającego kształtem zaokrąglony na brzegach kleks – krzyżyk, który może zmieniać wielkość i kolory⁵.

Pierwszym kontaktom małych dzieci (od 0 do 3. roku życia) z książkami i literaturą towarzyszą emocje oraz układy ruchowe. Dużą rolę odgrywają odczucia, jakie wywołują ruch, dotyk oraz rytm⁶. Tym samym potrzeby dziecka związane z lekturą to: potrzeba dotyku, słuchania dla przyjemności, przeżywania, manipulowania ukrytym gadżetem (np. w książkach-zabawkach), fantazjowania, potrzeba medytacji i imaginacji (dziecko obmyśla świat i dzięki temu poznaje go), naśladowania i pozostawiania w centrum, potrzeba ekspresji i ruchu⁷. Dzieci w tzw. wieku przedszkolnym zmieniają nieco swoje podejście do literatury, ciągle jednak „dominującą aktywnością dziecka w tym wieku pozostaje zabawa”⁸. W tym okresie stopniowo rozbudowują one swój zasób słownictwa, szybko uczą się nowych słów, tworzą neologizmy, a co za tym idzie, dużą radość sprawiają im zabawy językowe⁹. Zwracają także uwagę na graficzną stronę książek: „Ważny jest kontakt z ilustracjami intrygującymi, pełnymi niedomówień, poetyckimi, wykraczającymi poza tekst, dającymi się osobno interpretować, tworzącymi samodzielne całości, ilustracjami, które można oderwać od tekstu, same w sobie będącymi tekstem i opowieścią”¹⁰.

Autorskie książki Tulleta¹¹ wpisują się w te potrzeby i oczekiwania, przełamując jednocześnie definicje służące do ich opisu. Uznać je można

⁵ H. TULLET: *I am Blop*. London—New York 2013.

⁶ Zob. A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Podręcznik. Warszawa 2011, s. 22.

⁷ Zob. ibidem, s. 36.

⁸ G. LEWANDOWICZ-NOSAL: *Od czterech do sześciu. Książki dla przedszkolaka*. Warszawa 2012, s. 11.

⁹ Zob. ibidem, s. 12.

¹⁰ Ibidem, s. 13.

¹¹ „Książka autorska może być książką ilustrowaną albo obrazkową (ikonotekstową). Jej istotą jest to, że powstaje jako wynik pomysłów i działań jednego człowieka. To on odpowiada zarówno za kształt edytorski, jak i literacki, i plastyczny swojego dzieła”. K. ZABAWA: *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dla dzieci po 1989 roku wobec kultury współczesnej*. Kraków 2013, s. 80.

Pojęcie *książka autorska* wiąże się również z liberaturą, czyli taką formą literatury, „w której tekst i materialna forma książki tworzą organiczną całość, a wszelkie elementy, w tym również niewerbalne, mogą być nośnikami znaczenia. W utworze liberackim znacząca jest więc nie tylko warstwa słowna, ale także fizyczna przestrzeń i konstrukcja książki, jej kształt, format, układ typograficzny”. <http://www.liberatura.pl/co-to-jest-liberatura.html> [data dostępu 20.11.2014].

za książki-zabawki¹², jeśli traktować je jako publikacje przeznaczone dla dzieci do 3. roku życia, publikacje których podstawową cechą jest oddziaływanie na wiele zmysłów (polisensoryczność)¹³. Zalicza się je do kategorii książek obrazkowych (czy, jak postuluje Iwona Chmielewska, do książek obrazowych¹⁴ lub książek ikonotekstowych według Krystyny Zabawy¹⁵), które charakteryzują się wprowadzeniem dwóch sposobów przedstawiania: słów i obrazów, składających się na jeden kulturowy przekaz, we właściwy sobie sposób będący formą sztuki¹⁶.

Publikacje francuskiego autora mają także niewątpliwie wiele walorów edukacyjnych. Na ich podstawie można uczyć nazw kształtów, kolorów, przedmiotów lub liczenia (jak w książce pt. *10 razy 10*¹⁷), umiejętności wskazywania lewej i prawej strony, a nawet dmuchania.

Wymieniając kolejne możliwe przyporządkowanie tych publikacji, należy podkreślić jednak ich indywidualny charakter. Wyprodukowano je jako zwykłe książki, nie ma w nich wypukłych przycisków, nic nie gra, nie mięga, nic nie jest zasilane małymi bateriami, w większości brak ruchomych elementów (z wyjątkiem *The Game of Sculpture*), nie są

¹² Nie będą nimi natomiast w ujęciu, jakie prezentuje Alicja Ungeheuer-Gołąb. Według badaczki, książki-zabawki „Są to książki wykonane na przykład z tworzyw sztucznych, których można używać podczas kąpieli. Posiadają miękkie wypełnione powietrzem strony, na których przedstawione są ilustracje, najczęściej w formie historyjki obrazkowej, i krótkie teksty. Inny rodzaj to książki wykonane z miękkich tkanin opatrzone ilustracjami i zwykle rymującymi się tekstami. Dziecko może traktować taką książkę jak maskotkę, przytulać ją i wszędzie zabierać, tym bardziej że niektóre tego typu publikacje przygotowane są w kształcie zwierząt (żółw, jeź, mysz)”. A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą...*, s. 13.

¹³ Cecha ta pozostaje ważna także na dalszych etapach rozwoju kontaktu z książką, o czym piszą m.in. K. ZABAWA: *Rozpoczęta opowieść...*, s. 28; A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą...*; J. GIEŚLIKOWSKI: *Słowo – obraz – gest. O intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*. W: *Literatura osobna*. Wybór R. WAKSMUND. Warszawa 1985.

¹⁴ Rozważania na temat książki obrazkowej znalazłam na jednym z forów internetowych: http://forum.gazeta.pl/forum/w,16375,84622245,,Ksiazka_OBRAZOWA_proba_n_owego_pojecia_.html?v=2 (data dostępu: 18.08.2014).

¹⁵ Zob. K. ZABAWA: *Rozpoczęta opowieść...*, s. 78.

Iwona Chmielewska postuluje wprowadzenie pojęcia *książka obrazowa*, aby odebrać się od słowa *obrazek* – zdrobienia, kojarzonego tylko z ilustracjami w książkach dla dzieci.

¹⁶ Zob. M. CACKOWSKA: *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce*. Cz. 1. „Ryms” 2009, nr 5; cz. 2. „Ryms” 2009, nr 6; cz. 3. „Ryms” 2009/2010, nr 8.

¹⁷ Informacja ze strony wydawcy, wydawnictwa Babaryba: „Odkryj siłę własnej wyobraźni oraz magię zaklętą w książkach Hervé Tulleta, autora bestselera *Naciśnij mnie!* Nauczysz się z nami nie tylko kształtów, kolorów i liczenia, ale też opowiadania bajek”. <http://babaryba.pl/sklep/index.php?p435,herve-tullet-10-razy-10> (data dostępu: 22.09.2014).

z miękkiego materiału czy plastiku, to tylko papier i druk, a jednak tkwi w nich moc, potencjał przykuwający uwagę. Prawdopodobnie jest to zasługa tajemnicy Tulleta, siła jego wyobraźni. Zwięźle określiła to autorka jednego z blogów: „Co tu dużo dyskutować — książka bez niczego, co się interaktywne nazywa, jest najbardziej interaktywna, jaką do tego czasu spotkać mi się udało”¹⁸. Na przecięciu słów, obrazów i gestów rodzi się odbiór tych książek. Sam ich autor podkreśla: „Od samego początku, od niemal pierwszej książki uważałem, że czytanie może angażować wszystkie zmysły. Gałymi sobą możemy chłonać treść książki, przyjmować to, co wydarzy się, gdy przełożymy stronę itp.”¹⁹. I w innym miejscu dodaje: „Czytanie to kombinacja doznań”²⁰. Badacze są w tej kwestii zgodni — najlepszymi publikacjami dla małego odbiorcy są takie propozycje, które angażują ciało, ucho, oko²¹.

Same imiona bohaterów, jak Turlututu czy Blop, nawiązują do tak lubianych przez dzieci zabaw językiem²². Słów jest najczęściej niewiele i pełnią różne funkcje. Czasem ograniczają się tylko do tytułu, np. w *The Games of Mix and Match*, lub polecenia, np.: *Naciśnij mnie*, i pochwały, np.: *Brawo, Super, Świetnie!*. To także uzupełnienia obrazu, jak w *Książce z dziurą*, jednak już w *Turlututu, a kuku, to ja!* słowa tworzą opowieści, budują fabułę połączoną z obrazami. Książki Tulleta konstruowane są najczęściej przy użyciu podstawowych kolorów, wykorzystują geometryczne wzory (koła, prostokąty, trójkąty), linie lub plamy (choć jest także książka bez kolorów, która eksponuje właściwości fosforyzującej farby²³). By zyskały swą pełnię, należy dołożyć do nich kilka elementów (jak w *The Game of Sculpture*) lub pokolorować czarno-białe ilustracje, jak w *Książce z dziurą*. Obrazy funkcjonują w nich w całkowitej łączności z treścią lub stanowią autonomiczny przekaz. Zarówno słowa, jak i obrazy zachęcają do gestu, do działania. Kiedy bierze się do ręki książkę z dziurą, automatycznie prawie każdy w tę dziurę zagląda. W książkach „poprzecinanych” same kartki przy otworzeniu tak się układają, że należy je przewracać. *The Game of Sculpture* bez gestu (wyciągnięcia ruchomych elementów, ułożenia ich, dołożenia czegoś własnego) byłaby tylko złożoną w harmonijkę twardą kartką. Polecenia zapisane w książkach Tulleta zachęcają do ruchu i działania: *naciśnij i obróć kartkę, potrzyj z lewej strony, dmuchaj,*

¹⁸ Por. <http://klocek-i-kredka.blogspot.com/2012/10/babaryba-says-yeeeeeeeeeees.html> [data dostępu: 18.08.2014].

¹⁹ http://www.qlturka.pl/czytelnia,literatura,wyobraznia_i_prostota_w_to_wierze_%E2%80%93_rozmowa_z_herv%C3%A9_tullem,16696.html [data dostępu: 20.12.2012].

²⁰ Ibidem.

²¹ Zob. A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą...*, s. 68.

²² Zob. A. BALUCH: *Od form prostych do arcydzieła*. Kraków 2008, s. 38–39.

²³ H. TULLET: *The Game in the Dark*. London, New York 2012.

kłaśnij w dłonie, zaśpiewaj. Ruch jest konieczny do ich odbioru, nie można go pominąć. Gdybyśmy nie wykonywali gestów przy jednoczesnym czytaniu i oglądaniu obrazów, byłby to, w moim odczuciu, odbiór niepełny.

Wielokrotnie zostało użyte określenie *czytanie*, dlatego że w odniesieniu do książek mówimy o ich czytaniu. Wydaje mi się jednak, że w odniesieniu do twórczości Tulleta częściej możemy mówić o jej odbieraniu, głównie podczas zabawy²⁴. To kolejny element, który czyni je wartościowymi publikacjami dla dzieci, gdyż „słowno-ruchowa aktywność małego dziecka podąża głównie ku zabawie”²⁵. Jerzy Cieślowski przypominał, że dziecko jest po to, aby się bawić, a zabawa stanowi istotę dzieciństwa²⁶. Opisywał zdolności dzieci, które, bawiąc się, potrafią „wierzyć w złudzenia”. Podał przykład chłopca biegnącego po łące z patykiem i udającego, że jeździ konno. W trakcie tej zabawy dziecko nie widzi ani konia, ani patyka. Powstaje iluzja samej jazdy na koniu. Tak też jest zapewne np. z kropkami w książce *Naciśnij mnie*. One nie zmieniają kolorów, nie rosną, w rzeczywistości to iluzja wywołana wykonywaniem poleconych gestów i przewracaniem kartek, ale dzieci poddają się tej zabawie, tej iluzji. Dobra książka odbierana w trakcie zabawy musi budzić pożądane emocje. Gelem Tulleta — jak to wyraził w wywiadzie telewizyjnym — jest odnalezienie języka, który posługuje się odczuciami, emocjami²⁷. Wymownie świadczą o tym wpisy na blogach (najczęściej wpisy mam opisujących doświadczenia swych dzieci związane z książkami tego autora):

*Książka jest książką, a „Turlututu, a kuku, to ja!” to prawdziwa zabawa*²⁸.

Blog O tym że

*Fantastyczna propozycja zabawy z książką w rękach. Ewka za każdym razem angażuje się w lekturę, całą sobą*²⁹.

Blog O tym że

²⁴ Należy tu odróżnić zabawę od zabawki. Opisywane książki-zabawki nawiązują do zabawek, czyli „przedmiotów służących dzieciom do zabawy”. Zob. *Słownik języka polskiego PWN*. <http://sjp.pwn.pl/szukaj/zabawka.html> [data dostępu: 22.09.2014]. Jednak pojęcie *zabawy* oznaczające „wszelkie czynności, które bawią i pozwalają przyjemnie spędzić czas”, nie musi mieć i często nie ma związku z zabawkami. Zob. *Słownik języka polskiego PWN*. <http://sjp.pwn.pl/szukaj/zabawa.html> [data dostępu: 22.09.2014].

²⁵ A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą...*, s. 19.

²⁶ Por. J. CIEŚLIKOWSKI: *Wielka zabawa*. Wrocław 1985, s. 214.

²⁷ Wywiad przeprowadzony 19.10.2012 w programie *Dzień Dobry TVN*. <http://dziendobry.tvn.pl/video/ksiazka-ktora-pobudza-wyobraznie-dzieci,1,newest,63630.html> [data dostępu: 18.08.2014].

²⁸ Por. <http://otymze.blogspot.com/2012/11/ewa-czyta-i-potrza-turlututu-babaryb-a.html> [data dostępu: 18.08.2014].

²⁹ Por. *ibidem*.

„Naciśnij mnie” – wołanie książki o... zabawę! :)³⁰.

Blog Nowidelka

„Naciśnij mnie” – zaskakuje, napętnia świetnym humorem i wciąga w kolorowy świat zabawy z wesołymi kropkami³¹.

Blog Nowidelka

Warto wspomnieć o jeszcze jednej ważnej właściwości tych publikacji. Zrezygnowanie z mówienia o „czytaniu” książek Tulleta ma kolejne ważne uzasadnienie. Autor tak zaprojektował i przygotował swe publikacje, że umiejętność czytania nie jest niezbędna, aby się z nimi zapoznać, bawić nimi, odbierać je i czerpać radość z pierwszych kontaktów z literaturą³².

Książki Tulleta przeznaczone są dla odbiorców w różnym wieku i „rosną razem z dziećmi” – od twardych tekturowych przekładanek, przez publikacje oparte na prostych poleceniach, do bardziej rozbudowanych opowieści. Należy zaznaczyć, że nawet dorośli poddają się ich urokowi³³. Autor wielokrotnie podkreślał to w udzielanych podczas pobytu w Polsce wywiadach: „Interesuje mnie zarówno rodzic, jak i dziecko, każde na swój sposób odbierające to, co dla nich tworzę”³⁴. Akcentuje różnice między dorosłym a dzieckiem w podejściu do tych książek, ale ważny jest dla autora także aspekt łączący, jednoczący: „W moich książkach zawsze szukałem interakcji między dorosłym a dzieckiem, książka ma tworzyć te relacje”³⁵. Dzięki czytaniu i zabawie tworzy się wspólnota „bycia razem” – niezwykle ważna w życiu dziecka i dorosłego, ułatwiająca wejście najmłodszych w świat literatury.

Szeroka gama publikacji Hervé Tulleta z powodzeniem realizuje wiele założeń dobrych publikacji dla małych czytelników³⁶: zaangażowanie oka, ucha i gestu, gry językowe, odbiór przez zabawę, pobudzanie emocji. Zaliczyć je można do wielu kategorii: książek-zabawek (pod pewnymi

³⁰ Por. <http://nowidelka.blog.pl/id,332341770,title,Nacisnij-mnie-wolanie-ksiazki-o-zabawe-,index.html?ticaid=6f760> (data dostępu: 18.08.2014).

³¹ Por. ibidem.

³² Por. K. ZABAWA: *Rozpoczęta opowieść...*, s. 43.

³³ Obserwacje z pracy w MOCAK Bookstore, księgarni Muzeum Sztuki Współczesnej w Krakowie.

³⁴ Por. http://www.q1turka.pl/czytelnia,literatura,wyobraznia_i_prostota_w_to_wie_rze_%E2%80%93_rozmowa_z_herv%C3%A9_tullem,16696.html (data dostępu: 20.12.2012).

³⁵ Wywiad przeprowadzony 19.10.2012 w programie *Dzień Dobry TVN...*

³⁶ Książki autorstwa Hervé Tulleta znalazły także swoje miejsce w książce *Warto mieć w bibliotece. Książki dla dzieci 2010–2013...*, w której autorki stawiają sobie za cel próbę „stworzenia podstawowego zasobu biblioteki obsługującej dzieci w wieku od 0 do 12/13 roku życia”. Por. G. LEWANDOWICZ-NOSAL, A. KRAWCZYK, K. KUJAWA, Z. PORZUCZEK: *Warto mieć w bibliotece. Książki dla dzieci 2010–2013. Katalog*. Warszawa 2014, s. 7, 158.

względami), książek obrazkowych, książek edukacyjnych³⁷. Zgodnie jednak ze słowami Michała Rusinka, książki Tulleta należy uznać głównie za publikacje postmodernistyczne, a dopiero w dopowiedzeniu określać je jako zabawki, książki obrazkowe czy książki edukacyjne.

W ich opisie pomocna stanie się przytoczona przez Michała Zająca lista siedmiu cech postmodernistycznych książek dla dzieci³⁸. Wśród nich znalazły się takie, jak:

„Nietradycyjne konstrukcje fabuły, świata przedstawionego, bohaterów, sprzeczne z oczekiwaniami i doświadczeniami czytelnika i wymagające nowych sposobów czytania i oglądania książki.

Niedookreślenie w narracji lingwistycznej lub ikonicznej, które każe czytelnikowi samodzielnie budować elementy tekstu lub ilustracji.

Nowy i niezwykle kształt fizyczny książki: budowanie innowacyjnego formatu i układu graficznego, który zaskakuje czytelnika przyzwyczajonego do określonej techniki lektury.

Otwartość na różne interpretacje dostępne dla różnych grup odbiorców³⁹.

Wszystkie (bez wyjątku) książki Hérve Tulleta odznaczają się nową, niezwykle budową, zmuszając odbiorców do szukania ich indywidualnych sposobów odbioru. Najlepszym przykładem realizacji wymienionych cech jest książka *A gdzie tytuł?*. To opowieść o tym, że nie ma książki, ponieważ sama jej treść i forma ulegają dekonstrukcji⁴⁰. Zaburzone lub zburzone zostały w niej zasady metanarracji, strefy wpływów autora i ilustratora⁴¹. Stanowi „przestrzeń gry”⁴², okazję dla dziecka, by „podglądneło warsztat

³⁷ Pod pojęciem *książka edukacyjna* rozumiem bardzo szeroko publikacje, dzięki którym można się czegoś nauczyć, które służą zdobyciu określonej wiedzy lub umiejętności. Oczywiście, każda książka w szerokim rozumieniu może spełniać takie warunki, są jednak publikacje specjalnie do tego predestynowane. Mam tu na myśli szczególnie edukację małych dzieci, które uczą się rozpoznawania kolorów, kierunków itp.

³⁸ Jej autorką jest Michele Anstey, która wielokrotnie opisywała związki książek obrazkowych z postmodernizmem. Cytowana przez Michała Zająca lista jest tak popularna, że znalazła się także na portalu Wikipedii, w haśle „postmodern picture book”. Zob. M. ZAJĄC: *Postmodernizm we współczesnych edycjach książek dla dzieci*. W: *W poszukiwaniu odpowiedniej formy*. Red. M. KOMZA. Wrocław 2012, s. 75.

³⁹ M. ZAJĄC: *Postmodernizm we współczesnych edycjach książek dla dzieci...*, s. 75–76.

⁴⁰ Zob. *ibidem*, s. 79.

⁴¹ Zob. *ibidem*, s. 80.

⁴² Zob. M. RUSINEK: *A gdzie tytuł? Felieton Michała Rusinka*. <http://xiegaria.pl/video/a-gdzie-tytul-felieton-michala-rusinka/> (data dostępu: 15.08.2014).

autora⁷⁴³. W postmodernistycznej twórczości literackiej, podkreślającej umowny i ludyczny charakter form artystycznych (takich jak narracja, fabuła, postać), „autor nie tai, że posługując się nimi, prowadzi jedynie grę z konwencjami, które nie mogą być traktowane całkiem poważnie, wobec własnego przekazu zachowuje ironiczny dystans⁷⁴⁴. Taka twórczość odrzuca koncepcję utworu zamkniętego, kompletnego i zrównoważonego wewnętrznie, poddanego z góry założonym rygorom⁷⁴⁵. „Książka postmodernistyczna pokazuje nie tylko iluzoryczność samej treści i rujnuje możliwe próby dokonania przez czytelnika zawieszenia świadomości rzeczywistości wejścia do świata przedstawionego książki (...). Idzie znacznie dalej — obnaża i ujawnia także konstrukcję samego medium, które tę treść niesie⁷⁴⁶.

Propozycje francuskiego autora są dobrym wstępem do dalszego uczestnictwa dzieci w kulturze literackiej, dlatego że spełniają wszystkie oczekiwania stawiane książkom dla dzieci, opierając się jednocześnie na odbiorze polegającym na zabawie. Zgadzam się ze słowami Alicji Ungeheuer-Gołąb, która uważa, że „z wczesnego dzieciństwa dziecko powinno głównie zapamiętać, że opowieść daje mu przyjemność. Dopiero z takim doświadczeniem może realizować w późniejszym, samodzielnym czytelnictwie cele poznawcze i informacyjne⁷⁴⁷.

Bycie aktywnym czytelnikiem — to stawanie się nim na każdym etapie życia, ponieważ „motywacje i przyjemność czytania nigdy nie są definitywnie utrwalone. Na każdym z etapów rozwoju trzeba je na nowo odkrywać i utrwalać. Jeżeli dziecko znajdzie wcześniej przyjemność w czytaniu, nie oznacza to wcale, że zostanie czytelnikiem na zawsze, ale na pewno oznacza, że został zrobiony pierwszy ważny krok w tym kierunku⁷⁴⁸.

Książki tworzone w duchu postmodernizmu powinny stać się ważnym, jeśli nie koniecznym elementem edukacji literackiej dzieci — „nawet jeśli stanowią nieliczną alternatywę, mogą być elementarzem niezbędnym do zrozumienia (w przyszłości — O.B.) produktów kultury coraz bardziej zdominowanych przez metafikcję, nielinearność, nadmiar czy niedookreśloność⁷⁴⁹.

⁴³ Zob. ibidem.

⁴⁴ *Słownik terminów literackich*. Red. M. GŁOWIŃSKI, T. KOSTKIEWICZOWA, A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, J. SŁAWIŃSKI. Wrocław—Warszawa—Kraków 2005, s. 414.

⁴⁵ Zob. ibidem.

⁴⁶ M. ZAJĄC: *Postmodernizm we współczesnych edycjach książek dla dzieci...*, s. 82.

⁴⁷ A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą...*, s. 32–33.

⁴⁸ G. LEWANDOWICZ-NOSAL: *Książki dla najmłodszych...*, s. 13.

⁴⁹ M. ZAJĄC: *Postmodernizm we współczesnych edycjach książek dla dzieci...*, s. 89.

Oliwia Brzeźniak

Postmodernism in the literature for children —
books written by Hervé Tullet

S u m m a r y

The aim of the article is to present publications by globally popular French author Hervé Tullet. This piece refers to the various publications aimed at children: toy books, picture books and educational books. But above all, the article presents them as a realization of theoretical assumptions, which should attempt to be fulfilled by any good book aimed at the youngest readers. Furthermore, the article recognises them as the realization of theoretical assumptions in line with postmodern ideals.

Оливия Бжезьняк

Постмодернизм в литературе для самых маленьких —
книги Эрве Тюлле

Р е з ю м е

Целью статьи является представление популярных в мире и в Польше произведений французского автора Эрве Тюлле в контексте разнообразных публикаций для детей: книжек-игрушек, книжек-рисунков и обучающих книг. Однако прежде всего эти книги показаны со стороны реализации теоретических основ, которые должны приниматься во внимание, если речь идет об удачных публикациях для маленьких читателей. Кроме того, эти книги рассматриваются как тексты, отвечающие требованиям постмодернистского творчества.

Anna Podemska-Kałuża

Klasyczna baśń
w perspektywie edukacji wielozmysłowej
Film z audiodeskrypcją
jako nowa propozycja lektury *Lnu*
Hansa Christiana Andersena

Wstęp

W 1848 roku Hans Christian Andersen napisał jedną ze swych niezapomnianych baśni. Nowy tekst zatytułował *Hørren*, co w przekładzie z duńskiego na język polski znaczy *Len*. W Polsce baśń ta ukazała się po raz pierwszy drukiem w 1908, nakładem warszawskiego Wydawnictwa Gebethner i Wolff. Przekładu na język polski dokonała Cecylia Niewiadomska¹. Autorką najnowszego tłumaczenia jest Bogusława Sochańska. To pierwsze bezpośrednie tłumaczenie trzech tomów *Baśni*, także *Lnu*, z języka duńskiego na język polski. Podczas prac translatorskich Sochańska korzystała z wersji autorskiej — bez poprawek dokonanych przez wydawnictwa. Taka edycja ukazała się w 2005 roku w Danii z okazji obchodów 200. rocznicy urodzin baśniopisarza².

¹ H.Ch. ANDERSEN: *Len*. Przeł. G. NIEWIADOMSKA. Warszawa 1908. *Baśnie* genialnego Duńczyka tłumaczyli na język polski m.in. Stefania Beylinówna, Jarosław Iwaszkiewicz, Franciszek Mirandola, Władysław Syrokomla, Czesław Kędzierski.

² H.Ch. ANDERSEN: *Baśnie i opowieści*. T. 1–3. Przeł. B. SOCHAŃSKA. Poznań 2006. Zestawienie bibliograficzne dotychczasowych przekładów *Baśni* Andersena i wiele ustaleń szczegółowych w zakresie tłumaczenia dosłownego zawiera artykuł: B. SOCHAŃSKA:

Len nie należy do najbardziej rozpoznawalnych baśni Andersena: nigdy nie zyskał takiej popularności, jak *Dzikie łabędzie*, *Calineczka*, *Dziewczynka z zapałkami*, *Księżniczka na ziarnku grochu* czy *Królowa Śniegu*. Nie jest wprawdzie uznawany za arcydzieło literatury dla dzieci, ale zajmuje poczesne miejsce w zbiorach baśni, obok takich znanych tekstów, jak *Słowik*, *Ołowiany żołnierz* czy *Nowe szaty cesarza*. Chociaż utwór ten nie stał się ikoną literatury dla dzieci, jest jednym z najpiękniejszych tekstów. W tej prostej historii o kiełkowaniu, wzroście i wykorzystaniu rośliny został przedstawiony cykl funkcjonowania w przyrodzie. Baśń wzbudza wiele pozytywnych emocji w dzieciach i dorosłych: zaciekawienie, empatię, fascynację, zachwyt, wzruszenie. Do tak pozytywnego odbioru przyczynia się przede wszystkim uniwersalne przesłanie *Lnu*: konieczność pogodzenia się z kresem wszystkiego, co nas otacza.

Recepcja *Lnu*

Baśń ta przez dziesięciolecia miała trudną recepcję: nie zawsze uwzględniano ją w podstawowym wyborze arcydzieł duńskiego autora, w wyniku czego z trudem znajdowała miejsce na półce w domowej biblioteczce lub w publicznej wypożyczalni. Ta „edytorska nieobecność” *Lnu* poważnie ograniczała jego popularność i zakres recepcji przez dziecięcego czytelnika. Subtelna, bardzo pouczająca narracja o potrzebie akceptacji zmian, o poszukiwaniu prawdy o świecie i samym sobie długo funkcjonowała w wąskim kręgu odbiorczym. A powinno być inaczej, bo baśń Andersena porusza wyobraźnię i sferę psychoemocjonalną młodego widza: stanowi przecież nadzwyczaj ekspresywną opowieść o spełnianiu się w różnych rolach i pogodzeniu z przemijaniem. Siłę oddziaływania wzmacnia prostota opowiedzianej historii: tytułowy len zostaje zasiany, potem kiełkuje, rozwija się, pnąc się ku niebu, zakwita, a gdy dojrzeje, zostaje zerwany i staje się surowcem do produkcji płótna. Kiedy jego wartość użytkowa się zmniejsza, ulega przetworzeniu na papier, a gdy przydatność jest już znikoma, służy jako materiał do palenia w piecu i choć na chwilę staje się źródłem ciepła.

Podczas lektury baśni Hansa Christiana Andersena dziecko poznaje kolejne etapy rozwoju rośliny: w istocie styka się z opisem cyklu życiowego, obserwując czas od narodzin do śmierci. Metaforyczna opowieść

Czy potrzebny był nowy przekład baśni Andersena?. „Przekładaniec” 2009/2010, nr 22–23, s. 97–128.

o lnie przedstawia ludzką egzystencję z uwzględnieniem „wchodzenia w kolejne role” i nieuchronne dążenie człowieka do kresu życia. Baśń Andersena w subtelny sposób wprowadza w trudną problematykę, gdyż odchodzenie i śmierć są dla dziecka doświadczeniem „nieoswojonym”, traumatycznym, często sytuującym się w sferze tabu³. *Len* metaforycznie tę lukę wypełnia, ponieważ uaktywniając konteksty filozoficzne, wpływa na wrażliwość młodego czytelnika i pobudza go do refleksji. Emocje wpisane w baśń wyzwalały emocje dziecka: najpierw zainteresowanie, potem smutek, w końcu akceptację⁴.

Dla polskiego ucznia tekst Andersena był przez wiele lat prawie nieznaną: przełom nastąpił, gdy po ponad 150 latach od swego powstania *Len* znalazł się w kanonie lektur dla IV klasy szkoły podstawowej. Pozytywną konsekwencją wprowadzenia baśni do obiegu szkolnego był wzrost zainteresowania dzieci tym utworem Andersena i zwiększenie dostępności na rynku wydawniczym (jako lektura szkolna *Len* stał się atrakcyjną pozycją dla wydawców, co spowodowało zwiększenie nakładów i publikację w formie samodzielnego tekstu). Masowa recepcja baśni nastąpiła wprawdzie w wyniku „przymusu lekturowego”, ale jest to jeden z tych ważnych przypadków kształtowania dobrych praktyk czytelniczych, kiedy kanon lektur szkolnych przyczynił się do autentycznej popularyzacji wartościowego tekstu literackiego.

³ O obecności problematyki śmierci w literaturze dziecięcej Hanna Diduszko napisała: „Wydaje się, że istnieje dziś zgoda na obecność śmierci w literaturze dziecięcej. Literatura ta po długiej drodze — od czułościowego dydaktyzmu poprzez ludyczność — znalazła się na takim etapie, że jest w niej miejsce na niemal wszystkie problemy człowieczeństwa, łącznie z tymi, które — do niedawna — traktowano jako tematy tabu.

Autorzy książek dla młodych i najmłodszych czytelników zaakceptowali fakt, że wiele dzieci stawia pytania dotyczące śmierci, miłości, cierpienia, czasu, nieskończoności. To jest jednak ludzka (dziecięca) rzeczywistość. Literatura winna słyszeć te pytania i podejmować próbę stworzenia płaszczyzny, umożliwiającej dzieciom zmierzenie się z tymi kwestiami. Argumenty pedagogów, by chronić delikatną psychikę dziecka, mają, oczywiście, znaczenie, ale, podobnie jak to jest z książkami dla dorosłych, nie istnieje jedna dobra recepta na książkę odpowiednią dla każdego dziecka. Powód jest zupełnie oczywisty — każdy człowiek (dziecko) jest jednak inny (inne), choć przynależy do tego samego gatunku. Niektóre dzieci będą pragnęły zastanawiać się nad śmiercią, inne — nie. Jednym na wieść o śmierci ukochanego dziadka wystarczy czuły gest i pocałunek mamy, inne będą drażnić temat. Żadne, prawdopodobnie, nie zadowolą się kłamstwem. Jeśli zatem pretenduje się do miana uczciwego artysty (pisarza), tworzącego dla dzieci, to i z tym niełatwym wyzwaniem przyjdzie się zmierzyć”. H. DIDUSZKO: *Dziecko i śmierć*. „Ryms” 2007, nr 2, s. 2.

⁴ Wymienione emocje są zaliczane do emocji podstawowych w różnych teoriach psychologicznych: zainteresowanie (Carroll Izard), smutek (Paul Ekman) i akceptacja (Robert Plutchik). D. DOLIŃSKI: *Ekspresja emocji. Emocje podstawowe i pochodne*. W: *Psychologia ogólna — podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. STRELAU. Gdańsk 2002, s. 351–367.

Wprowadzony w orbitę współczesnego młodego czytelnika, tekst Andersena zwrócił uwagę Joanny Jasińskiej-Koronkiewicz. Konsekwencją jej czytelniczej fascynacji i ożywionego zainteresowania artystycznego stał się film animowany *Len* z 2005 roku — jedyna ekranizacja opowieści Andersena, która powstała jako ekranowy hołd złożony genialnemu Duńczykowi w rocznicę jego 200. urodzin⁵. To także pierwszy polski obraz filmowy udostępniony dzieciom z niepełnosprawnością wzroku i z niepełnosprawnością słuchu.

Len Joanny Jasińskiej-Koronkiewicz: film z audioskrypcją

Len jest krótką, prawie 14-minutową animacją, która równie silnie jak pierwowzór literacki oddziałuje na wyobraźnię i emocje widza. Przekaz, adresowany głównie do dziecięcego odbiorcy, operuje środkami wyrazu mającymi rozbudzić zainteresowanie i wyzwolić ekspresję młodszych miłośników X Muzy. Także młodzież i dorośli mogą zachwycić się tą formą ekranowego czytania baśni, ponieważ ogromnym walorem animacji Joanny Jasińskiej-Koronkiewicz jest niezwykła warstwa wizualna. Film został wykonany techniką animacji malarskiej przed kamerą. Animację wzbogacono o ścieżkę komunikatów w języku migowym (w 2007 roku) i o audiodeskrypcję (w 2011 roku). Adaptacja filmowa tekstu literackiego w formie animowanej, z wykorzystaniem przekazu malarskiego, języka migowego i audiodeskrypcji zapewnia młodemu odbiorcy kontakt ze złożonym formalnie tekstem lektury, który uaktywnia percepcję wielozmysłową⁶.

⁵ *Len* Joanny Jasińskiej-Koronkiewicz powstał w Telewizyjnym Studiu Filmów Animowanych Sp. z o.o. w Poznaniu w 2005 roku. Spośród innych inicjatyw, które upamiętniły obchody 200. rocznicy urodzin baśniopisarza w naszym kraju, warto przypomnieć, że Poczta Polska wprowadziła do obiegu dwa znaczki, które przedstawiały postaci z dwóch bardzo popularnych baśni Andersena: z *Matej Syrenki* oraz *Królowej Śniegu*. Znaczki zaprojektowała Agnieszka Sobczyńska. Każdy ze znaczków miał nominał 1,30 zł. Zob. www.dik.org.pl/Hans_Christian_Andersen/Wydarzenia (data dostępu: 15.11.2014).

⁶ Podstawą tej formy percepcji jest jednoczesne uaktywnienie poznania przez doświadczenie wizualne, audialne, dotykowe, organoleptyczne (smakowe), węchowe. W przypadku tekstów kultury (teksty literackie, teksty filozoficzne, utwory muzyczne, obrazy malarskie, rzeźby, wszelkie inne formy ekspresji artystycznej) tego typu postrzeganie konstytuuje „filologię wielu zmysłów” sprzyjającą poszerzaniu zakresu interpretacji intersemiotycznej, intensyfikowaniu doznań estetycznych, odkrywaniu „miejsc wspólnych” pomiędzy różnymi dziedzinami dyskursu współczesnej humanistyki. Wielozmysłowość stała się istotną kategorią poznawczą we współczesnej edukacji. Ten typ podmiotowego poszukiwania wiedzy zyskał w pedagogice nazwę nauczania polisensorycznego i jest obecnie jednym z najważniejszych nurtów dydaktycznych.

Wymienione zabiegi formalne niezwykle silnie ukierunkowują emocjonalny odbiór *Len* Joanny Jasińskiej-Koronkiewicz: ich integracja w filmie krótkometrażowym uaktywnia jednoczesną „filologię oka” i „filologię ucha”⁷. Ma to znaczenie zwłaszcza dla odbiorcy z deficytami w zakresie postrzegania wzrokowego i percepcji audialnej. Wizualność przekazu, która silnie motywuje widza (zwłaszcza niesłyszącego) do aktywnego odbioru wzrokowego, funkcjonuje na zasadach równorzędności z audiodeskrypcją, a więc z przekazem adresowanym do widza niewidzącego lub mającego poważne deficyty w zakresie postrzegania świata wzrokiem.

Film jest przykładem spełnionej korespondencji sztuk, i to we wzorcowej realizacji. Podczas odbioru tego tekstu kultury widz intensywnie doświadcza formy artystycznej, co multiplikuje wrażenia i pozwala o wiele głębiej przeżywać ekranową opowieść. Ma to szczególne znaczenie dla odbiorcy z deficytami w zakresie postrzegania wzrokowego i percepcji audialnej. Umożliwia odbiór wizualny i audialny tym dzieciom, które przychodząc do kina, z powodu barier percepcyjnych nie mogłyby na równoprawnych zasadach uczestniczyć w typowym seansie filmowym. Elementem intensyfikującym odbiór filmu przez osoby niesłyszące są również komunikaty w języku migowym, którymi został uzupełniony film jeszcze przed audiodeskrypcją.

Len jest przykładem innowacyjnej „ekranowej lektury”⁸ i zwrotem ku nowym mediom w edukacji. Po pierwsze, ten krótkometrażowy obraz filmowy daje możliwość odbioru wielozmysłowego. Po drugie, rozwiązania artystyczne zastosowane w tym filmie dowodzą, jak kultura obrazu, a w szerszym wymiarze — kultura elektroniczna, mogą uatrakcyjnić ekranizację tekstu literackiego dla dzieci. Po trzecie, o emocjonalnym odczycaniu filmu Joanny Jasińskiej-Koronkiewicz decydują zabiegi i środki formalne, które pochodzą z różnych obszarów odbioru artystycznego. Tekst literacki (czytany przez Jerzego Stuhra⁹ jako narratora), tekst au-

Zagadnieniom percepcji wielozmysłowej została poświęcona książka A. GRODECKIEJ, A. PODEMSKIEJ-KAŁUŻY: *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*. Poznań 2012.

⁷ Terminy przytaczam za: B. KASPRZAKOWA: *Od filologii oka do filologii ucha na przykładzie „Karuzeli z madonnami” Mirona Białoszewskiego*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji*. Red. M. KWIATKOWSKA-RATAJCZAK, S. WYSŁOUCH. Poznań 1998, s. 209—218.

⁸ Termin zaczerpnięty z: A. KSIĄŻEK-SZCZEPANIKOWA: *Ekranowe „czytanie”*. „Polonistyka” 1993, nr 10, s. 584—588.

⁹ Jerzy Stuhr jest Honorowym Ambasadorem Andersena w Polsce. Informacja za: *Len*. TV Studio Filmów Animowanych Sp. z o.o. tvsvfa.com/index.php/len/ [data dostępu: 10.11.2014]. W 2006 roku do *Baśni* Andersena w przekładzie B. Sochańskiej ukazał się audiobook z sześcioma tekstami czytany przez J. Stuhra. Były to: *Kołnierzyk, Ogrodnik i jaśniepaństwo, Pchła i profesor, Len, Bociany, Choinka*.

W krótkiej recenzji tego wydawnictwa zwrócono uwagę, że „autorce nowego przekładu, dyrektorce Duńskiego Instytutu Kultury i znawczyni duńskiej kultury, udało się

diodeskryptowany (adresowany do uczniów z deficytami wzroku), znaki języka migowego (zastosowane z myślą o dzieciach niesłyszących), dźwięki (muzyka filmowa) oraz obrazy malarskie zostały zintegrowane w animacji, która służy uzyskiwaniu ruchomych obrazów. Jako technika kształtowania przekazu filmowego i telewizyjnego, animacja wywołuje „wizualny efekt ożywiania obiektów podczas szybkiej projekcji serii statycznych obrazów reprezentujących kolejne fazy ruchu”¹⁰, co stanowi dodatkowy walor artystyczny przekazu. W filmowym *Lnie* na emocje widza jednocześnie oddziałują ożywione bezpośrednio przed kamerą obrazy malarskie (technika animacji malarskiej) oraz komunikaty werbalne przybliżające rzeczywistość wizualną niewidomemu odbiorcy (audiodeskrypcja).

Audiodeskrypcja to system narracji opisowej specjalnie przygotowanej dla osób niewidomych i słabowidzących, dzięki której zyskują one dostęp do kultury obrazu. Dzięki skondensowanemu komentarzowi słownemu, wprowadzonemu w ścieżkę dźwiękową, widzowie z deficytami wzrokowymi otrzymują informacje o treściach, które przeciętny odbiorca postrzeża jako typowy przekaz wizualny. Warstwę audiodeskrypcji tworzy opis werbalny pojawiający się w przerwach partii dialogowych, który służy prezentacji tego, co rozgrywa się na ekranie kinowym czy telewizyjnym, na scenie, w przestrzeni instytucji kulturalnej (galeria sztuki, muzeum) czy podczas imprezy sportowej. Audiodeskrypcja umożliwia widzowi zrozumienie wizualnej warstwy obrazu, zatem przekład obrazu na słowa zawiera podstawowe informacje o miejscu i czasie akcji (ich ewentualnych zmianach), o sekwencji zdarzeń, postaciach¹¹, scenografii, grze aktorów, kostiumach, o nietypowych dźwiękach oraz efektach dźwiękowych, które trudno rozpoznać, o czołówce i napisach końcowych oraz innych widocz-

zachować zarówno pierwotny wydźwięk baśni, jak i uniknąć błędów poprzedników. Sprawa to, że teraz brzmią one zgoła inaczej, lepiej — co rusz odkrywamy w nich pokłady niezwyklego humoru, czasem ciętą ironię, a niekiedy nawet i satyrę! Dzięki znakomitej interpretacji Jerzego Stuhra nabierają z kolei ogromnej soczystości, a ich słuchanie to doskonała wprost rozrywka — nie tylko dla młodszych, ale także i starszych!”. www.empik.com/basnie-i-opowiesci-4-andersen-hans-christian,p108460 (data dostępu: 10.11.2014).

¹⁰ Ustalenie jest zawarte w haśle *animacja* w: *Popularna encyklopedia mass mediów*. Red. J. SKRZYPCZAK. Poznań 1999, s. 27. Według A. Kossakowskiego, „film animowany należy do zjawisk kulturowych, leżących na pograniczu dwu dyscyplin twórczych. Jest on — jak twierdzą jedni — ożywioną plastyką lub — jak wolą inni — sztuką ruchów narysowanych”. A. KOSSAKOWSKI: *Polski film animowany 1945–1974*. Wrocław 1977. Cytat za: culture.pl/pl/tworca/witold-giersz (data dostępu: 10.11.2014). Więcej informacji: *Polski film animowany*. Red. M. GIŻYCKI, B. ZMUDZIŃSKI. Warszawa 2008.

¹¹ Do najważniejszych informacji deskryptowanych w opisie werbalnym postaci należą: wiek, ubiór, wygląd (cechy fizyczne, mimika twarzy, gestykulacja) oraz pochodzenie etniczne (jeżeli ma znaczenie dla rozwoju fabuły). Więcej ustaleń zawiera tekst: B. SZYMAŃSKA: *Audiodeskrypcja „obraz słowem malowany”*. www.audiodeskrypcja.pl (data dostępu: 10.11.2014).

nych podczas oglądania znakach, napisach i symbolach, które znacząco wpływają na ostateczną interpretację fabuły przez widza¹².

Fuzja środków formalnych w ekranowym *Lnie* jest typowa dla współczesnego tekstu polimedialnego, sytuującego się w obrębie kultury impulsów¹³. Postępująca różnorodność i indywidualizacja odbioru to konsekwencja redefinicji nawyków percepcyjnych w dobie płynnej nowoczesności¹⁴: nieustanne zmiany dokonują się w coraz krótszym czasie, systematycznie zwiększa się liczba przekazów informacyjnych, jednostka funkcjonuje w erze dominacji nośników cyfrowych i elektronicznego obrazowania, odbiorca poszukuje doświadczeń artystycznych, które wyzwolą silne emocje, a komunikaty podlegają wręcz kalejdoskopowym zmianom formalnym.

Zwrotem ku Toflerowskiej kulturze impulsów jest intensyfikacja środków artystycznego wyrazu w filmie Joanny Jasińskiej-Koronkiewicz. Mają one bardzo silnie oddziaływać na sposób, w jaki odbiorca postrzeża rzeczywistość. Zastosowana w *Lnie* technika animacji malarskiej stanowi jeden z najbardziej efektywnych sposobów kształtowania psychoemocjonalnego odbioru tekstu kultury. Oko kamery rejestruje każdą fazę ruchu pędzla podczas tworzenia obrazu farbami olejnymi. To, w jaki sposób poszczególne kadry stworzą całość, zależy od kreatywności reżysera i jego wizji artystycznej, ale na ostateczny kształt filmu spory wpływ ma improwizacja formalna. Oprócz techniki animacji malarskiej takimi środkami intensyfikującymi odbiór filmu przez młodego widza są język migowy i wspomniana już wcześniej audiodeskrypcja. Ich zastosowanie pozwoliło stworzyć zupełnie nową jakość: efektem jest kompensacja ograniczeń odbiorczych w przypadku osób niesłyszących dzięki uaktywnieniu kanału wzrokowego oraz użycie kanału audytywnego u osób niewidomych i niedowidzących. To możliwe, gdyż język migowy jako naturalny język wizualno-przestrzenny „kształtuje strukturę językową w sposób niedostępny audytywno-akustycznej komunikacji fonicznej. (...) Miganie jest czynnością przestrzenną i dynamiczną. Dwa lub więcej składniki (sic!) znaczenia mogą być przekazywane równolegle za pomocą różnych artykulatorów (części ciała). (...) Informacja gramatyczna może być przekazywana niema-

¹² Niniejszy fragment o audiodeskrypcji pochodzi z książki A. GRODECKA, A. PODEMSKA-KAŁUZA: *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka...*, s. 181.

¹³ „Kultura impulsów, pojęcie wykorzystane przez Alвина Tofflera do opisu dominującej roli nowych technologii informacyjnych w życiu współczesnych społeczeństw. Oznacza ono nie tylko dominację obrazowania elektronicznego, lecz również charakter komunikatów (fragmentarycznych, nietrwałych, cząstkowych, stanowiących «impulsy informacyjne») wymagających od odbiorców nieustannego konstruowania i rekonstruowania modelu rzeczywistości”. W: *Popularna encyklopedia mass mediów...*, s. 274. Więcej ustaleń: A. TOFFLER: *Trzecia fala*. Przeł. E. WOYDYŁO. Warszawa 1997.

¹⁴ Zob. Z. BAUMAN: *Kultura w płynnej nowoczesności*. Warszawa 2011.

nualnie, z użyciem mimiki twarzy, skinień głową, podnoszenia lub opuszczania brwi, zmian kierunku wzroku itd.”¹⁵. Korzystanie z takiego medium komunikacyjnego sprzyja intensyfikacji wyrażania emocji na płaszczyźnie niewerbalnej i procesów mentalnych warunkujących językowe wyrażanie doświadczenia egzystencjalnego.

Len jako przekaz pionierski

Len uznano za film pionierski z kilku względów. To pierwszy w Polsce przekład narracji na język migowy, z jednoczesnym zastosowaniem audiodeskrypcji w filmie animowanym dla dzieci. Inny powód to fakt, że właśnie młodzi ludzie opracowali ścieżkę komunikatów w języku migowym i przygotowali audiodeskrypcję. To precedens, ponieważ tego typu prace powierzano twórcom dorosłym. *Len* stał się przekazem artystycznym adresowanym do grupy dzieci i młodzieży z deficytami wzroku i słuchu z myślą o uaktywnieniu wyobraźni wizualno-przestrzennej ich rówieśników. Stało się to możliwe, ponieważ „dzięki szerokiemu uczestnictwu w kulturze dziecko zdobywa większą sprawność w posługiwaniu się językiem; jest nie tylko umiejętnym odbiorcą różnorodnych tekstów językowych, ale potrafi być też nadawcą w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych”¹⁶.

Projekt, podczas którego nastolatki dokonały „translacji” narracji filmowej na język migowy, zrealizowano w 2007 roku, dwa lata po wprowadzeniu *Lnu* do obiegu kulturowego. Przedsięwzięcie to było możliwe dzięki merytorycznemu zaangażowaniu niesłyszącej młodzieży z Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Poznaniu. Uczestniczyła ona w warsztatach *Odczarować dźwięki filmu*, które zorganizowała Fundacja Wspierania

¹⁵ Jest to fragment opisu założeń grantu „Kategoryzacja gramatyczna przez przestrzeń i ruch w polskim języku migowym”, który był realizowany w Pracowni Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego. Za: www.plm.uw.edu.pl/pl/node/139 (data dostępu: 10.11.2014). Szerzej: *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*. Red. M. ŚWIDZIŃSKI, T. GAŁKOWSKI. Warszawa 2003; M. ŚWIDZIŃSKI: *Jak Głusi przyswajają język? O językach migowych i miganych*. W: *Język migowy we współczesnym szkolnictwie na świecie i w Polsce*. Red. I. GRZESIAK. Malbork 2007, s. 16–24; M. ŚWIDZIŃSKI: *Języki migowe*. W: *Podstawy neurologopedii*. Red. T. GAŁKOWSKI, E. SZELĄG, G. JASTRZĘBOWSKA. Opole 2005, s. 679–692; O. SACKS: *Zobaczyć głos. Podróż do świata cisy*. Przeł. A. MAŁACZYŃSKI. Poznań 1998.

¹⁶ D. BULA, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA: *Komunikacja językowa dzieci*. W: D. BULA, D. KRZYŻYK, B. NIESPOREK-SZAMBURSKA, H. SYNOWIEC: *Dziecko w świecie języka*. Kraków 2004, s. 44.

Twórczości, Kultury i Sztuki ARS¹⁷. „Ekranowe czytanie” z wykorzystaniem języka migowego wymagało pogłębionej integracji uczniów niesłyszących i słabosłyszących z rówieśnikami bez deficytów sensorycznych: szczególnego otwarcia na inny sposób percypowania i doświadczania świata.

Dla młodzieży niesłyszącej praca nad tłumaczeniem na język migowy stanowiła skuteczny sposób na wyjście ze strefy kulturowego wykluczenia. Przygotowanie tekstu w języku migowym było formą otwarcia na doznania rzadko doświadczane — autentyczną „lekturę filmu”. Wynikiem efektywnej współpracy stały się nowoczesne rozwiązania w przestrzeni kreacji artystycznej z zastosowaniem migania.

Doświadczenia pracy artystycznej z przedstawicielami młodego pokolenia zostały powtórzone w 2011 roku, kiedy audiodeskrypcję do filmu *Len* przygotowały dzieci z grupy warsztatowej BINGO. Tym razem najmłodsi twórcy uczestniczyli w warsztatach filmowo-plastycznych realizowanych w ramach projektu *Słowa zakłęte w obrazie, czyli o tym, jak tworzy się film*. Było to wspólne przedsięwzięcie Fundacji Audiodeskrypcja i białostockiej Galerii im. Sleńdzińskich¹⁸. Te dwie instytucje kultury podejmują liczne innowacyjne działania popularyzujące wielozmysłowe postrzeganie rzeczywistości, szczególnie w przypadku osób z deficytami sensorycznymi wzroku. Poważna wada lub utrata wzroku wykluczają młodych odbiorców z uczestnictwa w procesach percepcji wizualnej warstwy filmu: w takiej sytuacji audiodeskrypcja staje się narzędziem sensorycznym, które umożliwia podróż po świecie znaków X Muzy.

Zgodnie z zasadami audiodeskrypcji, unikając wnioskowania, oceniania i wartościowania¹⁹, dzieci niewidome, słabowidzące i widzące z grupy BINGO przygotowały najpierw opisy poszczególnych scen animowanego *Lnu*, a potem ze zgromadzonego materiału wybrano te słowa i fragmenty tekstu, które w najbardziej plastyczny i obrazowy sposób przekładały warstwę wizualną filmu na komunikat werbalny. Kryterium decydującym o wyborze tekstów była pragmatyka odbioru obrazu przez dzieci niewi-

¹⁷ Informacje o jednym z najbardziej spektakularnych działań Fundacji na stronie: www.ars.org.pl (data dostępu: 10.11.2014).

¹⁸ Materiały poświęcone temu projektowi z 2011 roku zostały udostępnione na stronie internetowej Fundacji Audiodeskrypcja — www.audiodeskrypcja.org.pl, oraz na platformie Akademii Orange — www.akademiaorange.pl. Projekt otrzymał nagrodę w II Edycji Programu Akademia Orange.

¹⁹ Zob. B. SZYMAŃSKA, T. STRZYMIŃSKI: *Standardy tworzenia audiodeskrypcji do produkcji audiowizualnych*. Białystok 2010, s. 13. Tekst dostępny również na stronie: www.audiodeskrypcja.org.pl (data dostępu: 10.11.2014); I. KÜNSTLER, U. BUTKIEWICZ, R. WIĘCKOWSKI: *Audiodeskrypcja — zasady tworzenia*, 2012. Dokument opracowany przez Fundację Kultury bez Barier, dostępny na stronie internetowej: http://kulturabezbarier.org/container/Publikacja/Audiodeskrypcja_zasady_tworzenia.pdf (data dostępu: 10.11.2014).

dzące, dla których audiodeskrypcja jest jedynym efektywnym sposobem kompensacji doznań wzrokowych. Dopełnieniem kreatywnych działań młodych twórców było opracowanie słownika dla audiodeskryptorów²⁰.

Zakończenie

Filmowy *Len* może inspirować szkolnych polonistów do podjęcia na „godzinach polskiego” problematyki kształtowania przekazu dla osób z barierami odbiorczymi. Ten współczesny polimedialny tekst kultury sprzyja otwarciu kolejnej perspektywy dydaktycznej na tekst Andersena — perspektywy, która umożliwi realistyczną integrację uczniów z deficytami sensorycznymi w procesach odbioru artystycznego. Jest to ważne, bo współczesna edukacja ma przeciwdziałać wykluczeniom. Obecność polimedialnego przekazu Joanny Jasińskiej-Koronkiewicz w dydaktyce szkolnej sprzyja realnym działaniom integracyjnym: różnorodne sposoby oddziaływania na emocje młodego widza służą uaktywnieniu motywacji wewnętrznej, która ma wspierać procesy pokonywania barier percepcyjnych dzieci z niepełnosprawnością wzroku i z niepełnosprawnością słuchu. To przedsięwzięcie artystyczne, które umożliwia autentyczne uczestnictwo tych uczniów w odbiorze baśni jako jednego z podstawowych tekstów kultury. Warte tym bardziej uwagi, że Joanna Jasińska-Koronkiewicz stworzyła subtelną, pełną impresji narrację filmową. Wizualność i sensualność animowanego *Lnu* ewokują bardzo silny psychoemocjonalny odbiór filmu, wywołując wiele pozytywnych emocji i wrażeń widza²¹. To sprawia, że odbiór artystyczny tego pięknego filmu jest głębokim przeżyciem estetycznym, tym bardziej że dzięki korespondencji sztuk uwypukla filozoficzną wymowę literackiego pierwowzoru.

Ekranowa opowieść jest hołdem dla baśni Hansa Christiana Andersena. Jest też zupełnie nowym rozdziałem w recepcji literackiego *Lnu*: w wyniku zastosowania najnowszych rozwiązań technologicznych zachęca współczesnego ucznia — uczestnika stechnicyzowanej rzeczywistości — do lektury tekstu z klasyki literatury. Film na nowo „otwiera” dziecięcego odbiorcę na doświadczenie czytelnicze: jest zaproszeniem

²⁰ Cykl scenariuszy zajęć warsztatowych, słownik dla audiodeskryptorów oraz nagrania z warsztatów zostały zamieszczone na stronie internetowej Fundacji Audiodeskrypcja i na platformie Akademii Orange.

²¹ *Len* został uhonorowany Nagrodą Publiczności podczas Ogólnopolskiego Festiwalu Autorskich Filmów Animowanych OFAFA w Krakowie w 2005 roku. tvfsa.com/index.php/len/ (data dostępu: 10.11.2014).

do niezwyklego świata słowa, który dziś bywa marginalizowany przez teksty kultury masowej. Przykład *Lnu* Joanny Jasińskiej-Koronkiewicz dowodzi, że z nowych, polimedialnych strategii przekazu warto korzystać w nowoczesnej edukacji: jako wyrafinowana forma animacji, ponownie wprowadza klasyczny tekst Andersena w sferę kulturowych zainteresowań współczesnego dziecka.

Anna Podemska-Kałuża

The classic fairy tale
in the perspective of education many of the senses
The film with the Audio description as a new proposal
to read Hans Christian Andersen's *The Flax*

S u m m a r y

The fairy tales of Hans Christian Andersen are among the most recognizable literary texts in the world. *The Flax* exists in the area of children's artistic reception, although in a very small extent responds to the technical reality of the modern students. The educational interest in this fairy tale due to the placement on the list of school reading at an elementary school. Due to the presence in the canon of readings *the Flax* was the text spoken aloud again, although it is by far the less popular than other more familiar tales of the great Dane.

The development of media technology and intensify information flow that today to promote the literary uses the techniques and the strategies typical of education many of the senses. In the process of teaching-learning of modern student the new mediums and the new media strategies are increasingly new, important educational perspective. For example of *the Flax* it shows how the modern solutions in high-tech style can popularize classical literary text. An animated film *the Flax* of Joanna Jasińska-Koronkiewicz is "the common place": the film combines the Audio description with the reading of Hans Christian Andersen's fairy tale and he perfectly puts in the modern polimedial education.

Анна Подемска-Калужа

Классическая сказка
в аспекте многочувственного подхода в обучении
Фильм с автодескрипцией как новое предложение чтения
Льна Ханса Кристиана Андерсена

Р е з ю м е

Сказки Ханса Кристиана Андерсена принадлежат к наиболее распознаваемым литературным текстам в мире. *Лён* существует в пространстве художественного восприятия детей, хотя в незначительной степени соотносится с техногизированной действительностью современного ученика. Интерес к этой сказке с обучающей точки зрения вытекает из ее размещения в списке обязательного чтения в шестилетней школе. Благодаря этому

присутствию в каноне *Лён* стал текстом, вновь читаемым, хотя он пользуется значительно меньшей популярностью, чем другие более известные сказки гениального датчанина.

Развитие технологии передачи информации и ее интенсификация привели к тому, что сегодня для популяризации литературного произведения используются техники и стратегии, типичные для многочувственного подхода в обучении. В процессе обучения современного ученика новые носители информации и новые стратегии ее передачи составляют все чаще новаторскую, существенную сторону образования. На примере *Льна* Андерсена стоит показать, как современные решения в стиле высоких технологий создают возможность популяризации классического художественного текста. Мультипликационный фильм *Лён* Иоанны Ясиньской-Коронкевич является „точкой соприкосновения”: фильм объединяет автодескрипцию с чтением сказки Ханса Христиана Андерсена и должным образом размещается в современном полимедийном обучении

Marta Woszczak

Czas się zatrzymał? Lektury zagubione między XX a XXI wiekiem

Wstęp

Mimo prowadzonej walki o wzrost czytelnictwa i zainteresowanie dzieci czytaniem i książką wydaje się, że utwory znajdujące się na nieobowiązujących już spisach lektur szkolnych pochodzą z krainy może nie zapomnianej, lecz rzadko odwiedzanej, pokrytej kurzem, w której czas jakby się zatrzymał.

Punktem wyjścia refleksji nad sposobem wydawania i edytorskiej szaty lektur jest znaczenie słowa *lektura*, które odsyła do czynności czytania, tego, co się czyta lub co należy przeczytać, ze spisu książek przeznaczonych do przeczytania¹. Nie zatrzymam się tutaj nad pojęciem *kanon*, lecz przede wszystkim nad powinnością, kwestią wymagalności i obowiązkowości. W 2014 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej na pytanie: Jaki jest proponowany zestaw lektur dla klasy I i następnych klas?, odpowiedziało w następujący sposób: „Dla klas I–III szkoły podstawowej nie wskazuje się w podstawie programowej jakichkolwiek tytułów – wybór pozostawiono nauczycielowi, który zna swoich uczniów i najlepiej się orientuje, które pozycje dzieci przeczytają z zainteresowaniem i o których będą chciały rozmawiać. (...) Dobór utworów powinien uwzględnić następujące gatunki literatury dziecięcej: baśnie, bajki, legendy, opowiadania, wiersze, komiksy”².

¹ Zob. *Słownik języka polskiego*. T. 2. Red. S. DUBISZ. Warszawa 2008.

² <http://naszelementarz.men.gov.pl/faq/> (data dostępu: 22.01.2015).

Choć obecnie nie obowiązuje ścisła lista lektur dla klas I–III i nauczyciel samodzielnie dokonuje wyboru omawianych na lekcjach utworów, to jednak odniosłam wrażenie, że wykaz lektur (zalecanych) nadal istnieje i niestety niewiele się zmienia od wielu lat. Na ostatniej liście ministerialnej z 2007 roku³, podobnie jak i na wcześniejszych listach lektur, pojawiają się te same tytuły, m.in.: H. Loftinga *Doktor Dolittle i jego zwierzęta*, M. Krüger *Karolcia*, G. Gentkiewicza *Anaruk – chłopiec z Grenlandii*, M. Jaworczakowej *Oto jest Kasia*, J. Grabowskiego *Puc, Bursztyn i goście*. W jaki sposób są wydawane lektury dla klas I–III, te najdłużej obecne w szkole? Czy, a jeśli tak, to dlaczego warto zadbać o warstwę graficzną i estetyczną wydań badanych tytułów? Jaki wpływ ma przymus, obowiązek czytania lektur na poczytność, a tym samym na poziom czytelnictwa?

Trzem tytułom z przytoczonej listy poświęcę więcej uwagi w rozważaniach nad warstwą edytorską i graficzną wydań lektur obowiązkowych w minionych 25 latach.

Materiał badawczy, dostępny w bibliotekach i księgozbiornie prywatnym, opracowałam pod kątem następujących parametrów:

- wydawnictwo, liczba i typy wydań;
- format, papier, typ oprawy;
- opracowanie graficzne, ilustrator;
- *layout* i typografia.

Oto jest Kasia

Wydania. *Oto jest Kasia* Miry Jaworczakowej od 1959 roku niezmiennie wydaje Nasza Księgarnia. Książka miała 27 wydań, w tym także elektroniczne, które razem z edycją papierową ukazało się w 2010 roku.

Format/papier/oprawa. Do końca lat 70. minionego stulecia książka miała nieco większy format – około 250 mm wysokości. W kolejnych edycjach został on pomniejszony do 140 × 205 mm. Wydania do końca lat 80. drukowano na papierze o wyższej gramaturze, ale był to papier o wysokiej kwasowości (silne żółknięcie i zmiany w strukturze kart) i niskiej jakości. Po reformach 1989 roku aż do dziś dominuje papier typu offsetowego, silnie bielony, o zaniżonej gramaturze, co powoduje wzmożone przenikanie światła przez papier i zniżenie czytelności, lub nieco grubszy, krem-

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lipca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. 2007, nr 123, poz. 853.

wy papier objętościowy (sztucznie pogrubiający blok książki). Wszystkie wydania miały oprawę broszurową, współcześnie okładka jest foliowana (błyszcząca lub matowa).

Opracowanie graficzne. Wszystkie wydania utworu mają ilustracje Hanny Czajkowskiej. Oszczędne, nakreślone cienką kreską grafiki odznaczają się prostotą, zachowaniem realizmu. Tekst każdego ze współczesnych wydań uzupełniają monochromatyczne, czarne rysunki. W niektórych wcześniejszych pojawiają się ilustracje w odcieniach sepia, co powoduje, że często stają się mniej czytelne. Jakość i kolor druku, a także rodzaj papieru w widoczny sposób wpływają na charakter grafik — dlatego te same, choć nieco „inne” obrazki zdobią kolejne wydania. Czasami tylko okładka i strona tytułowa się zmieniają, aby ożywić, odmłodzić książkę, podnieść sprzedaż, ponownie wzbudzić zainteresowanie. Obok mniej lub bardziej nieudanych — bo odbiegających od pierwotnej koncepcji książki i niepasujących do stale obecnych ilustracji Czajkowskiej — projektów okładek zdarzają się przygotowane przez znanych dziś i cenionych ilustratorów Joannę Rusinek i Macieja Szymanowicza, choć na temat ich adekwatności do całej koncepcji książki można by długo dyskutować.

Layout/typografia. Wszystkie książki mają za wąskie marginesy, dlatego niełatwo je rozłożyć, utrzymać w rękach, a tekst przy wewnętrznej krawędzi łąmu czyta się z trudem. Typografia tekstu głównego jest niezmienna od lat — jej podstawę stanowi krój szeryfowy. Wszędzie zastosowano justowanie z ostatnim wierszem wyrównanym do lewej strony. Zmianie ulegał przede wszystkim wygląd stron tytułowych, które projektowano na nowo wraz z okładką, oraz układ i krój śródtytułów: od wyśrodkowanych bezszeryfowych wersalików o intensywnej czerni, przez delikatniejsze, wyrównane do lewego marginesu szeryfowe wersaliki, po znowu intensywnie czarny, bezszeryfowy tekst wyrównany do lewego marginesu.

Książka *Oto jest Kasia* nigdy nie ukazała się w bardziej dopracowanym wydaniu. Inne ilustracje do utworu pojawiają się w wydaniach zbiorowych (czy raczej w zbiorach fragmentów) lektur. Z elektronicznego wydania tego tytułu rysunki usunięto.

Doktor Dolittle i jego zwierzęta

Wydania. Książka ta ma najbardziej różnorodną i najdłuższą historię wydawniczą. W Polsce bowiem dokonano pięciu przekładów, na które

różne wydawnictwa uzyskały prawa. Prawa te przestały obowiązywać w 2007 roku, gdy upłynęło wymagane ustawą 70 lat od śmierci autora⁴. Historia wydawnicza w naszym kraju rozpoczęła się w 1934 roku, gdy książka ukazała się nakładem Jakuba Mortkowicza, a autorką pierwszego przekładu była jego żona, tłumaczka literatury dla dzieci Janina Mortkowiczowa. Do najpopularniejszych i najczęściej wznawianych wydań należą te, które ukazują się nakładem Naszej Księgarni, z ilustracjami Zbigniewa Lengrena, w tłumaczeniu Wandy Krajen.

Format/papier/oprawa. Wszystkie wydania w czarno-białej szacie graficznej mają zbliżone wymiary (około 140/150 × 190/210 mm). Gatupek i jakość papieru są porównywalne z tym, którego użyto do wydrukowania książki *Oto jest Kasia*. Dominuje oprawa broszurowa, okładka foliowana, błyszcząca.

Opracowanie graficzne. Charakterystycznych rysunków Zbigniewa Lengrena chyba nie sposób pomylić — cienka, dynamiczna czarna kreska, prostota i lekkość ilustracji, tworzonych jakby od niechcienia, dla zabawy, z wielką frajdą, do tego nieprzeciętne poczucie humoru⁵. Artysta zilustrował i inne części przygód Dolittle'a, wszystkie utrzymane są w tej samej konwencji szkicownika, grafik tworzonych jakby pośpiesznie, zawsze czarną kreską.

Równolegle Zysk i S-ka do dziś wydaje tę lekturę z oryginalnymi ilustracjami autora. W takiej szacie graficznej utwór ukazywał się od samego początku (czyli od 1934 roku). Oryginalne ilustracje autorskie, pomijając ekonomiczne przesłanki, mogą stanowić próbę oddania ducha epoki i wyrażać wolę autora, jego sposób interpretacji utworu. Gechuje je jednak bardzo niska jakość i nikła czytelność. Kolejną, dość popularną oprawę graficzną dla wydawnictwa Książka i Wiedza (które także drukowało książki z grafikami pisarza, m.in. w 1950 roku) przygotowała Magdalena Mikiewicz-Poreyko. W tych rysunkach, nakreślonych czarną, prostą, konturową, pozbawioną cieniowania kreską, widać nawiązanie do grafik samego Loftiga, a całość za sprawą przewagi białych obszernych płaszczyzn papieru przypomina kolorowanke.

Utwór był ilustrowany na wiele innych sposobów, jednakże właściwie wszystkie ilustracje są wykonane w odcieniach szarości (na co wpływała zapewne tendencja do minimalizacji kosztów druku) i mają silny wydźwięk

⁴ Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Dz.U. 2006, nr 90, poz. 631, nr 94, poz. 658, nr 121, poz. 843; 2007, nr 99, poz. 662, nr 181, poz. 1293; 2009, nr 157, poz. 1241; 2010, nr 152, poz. 1016, art. 36.

⁵ Zob. A. WINGENCJUSZ-PATYNA: *Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980. Artystyczne kreacje i realizacje*. Wrocław 2008, s. 95.

komiczny. Jedno z nielicznych kolorowych wydań przygotowanych przez Krajową Agencję Wydawniczą jest jakby bardziej poważne, nostalgiczne, wyciszone, choć rewia barw silnie oddziałuje na czytelnika.

Layout/typografia. Wszystkie wydania charakteryzuje prosta, jednolita i przewidywalna kolumna tekstu głównego, złożonego krojem szeryfowym. Zmiany dotyczą jedynie śródtytułów, które umiejscowione są osiowo (zarówno krój szeryfowy zapisany wersalikami i tekstem zwykłym, jak i bezszeryfowy) lub wyrównane do lewego marginesu (także w wymienionych wariantach). Strona tytułowa była projektowana razem z każdą nową okładką i zwykle utrzymana w konwencji graficznego opracowania środka.

Współcześnie wydawane są pozostałe części przygód sławnego doktora, których przygotowanie odznacza się większą w porównaniu ze wspomnianymi wydaniem wcześniejszymi starannością i dbałością o szczegół. Należy jednak skrytykować papier (zwykle kremowy, objętościowy) i sam projekt typograficzny, który cechuje pewne przywiązanie do tradycji, niezbyt silne związanie z warstwą obrazową. Z kolei subtelne i zabawne ilustracje nawiązują do sztuki dziecka, prowadzą czytelnika, interpretują tekst, a nie tylko ilustrują, nie są jedynie dodatkiem do treści. Twarda oprawa z kapitałką i tasiemką jest dość lekka, a jednocześnie wydaje się solidna.

Karolcia

Wydania. *Karolcia* Marii Krüger ukazała się po raz pierwszy w 1959 roku nakładem Naszej Księgarni. Wydawnictwo to przygotowywało jej kolejne wydania, aż do 1991 roku, gdy tytuł przejęło Wydawnictwo Siedmioróg z Wrocławia i wydaje go do dziś. Ukazały się także nieliczne, nieilustrowane wydania Krajowej Agencji Wydawniczej, które pominię.

Format/papier/oprawa. Przeważają książki w formacie 145 × 205 mm (pomniejszone A5), który jest preferowany nie tylko ze względów praktycznych, lecz także, a raczej przede wszystkim, ekonomicznych (w związku z małymi stratami papieru). Oprawa jest klejona, okładka kolorowa, dawniej matowa, obecnie foliowana, błyszcząca. Jakość, typ i kolor papieru są analogiczne jak w przypadku *Oto jest Kasia* i *Doktora Dolittle'a*.

Opracowanie graficzne. Liczne wydania świadczą o popularności tego tytułu i jego oprawy graficznej, która została zmieniona zaledwie w trzech edycjach. Autorką ilustracji do najczęściej wznawianego i najpopularniejszego wydania była Halina Bielińska, z domu Krüger, młodsza (1914) siostra pisarki Marii Krüger⁶. Bielińska była reżyserką filmów fabularnych i animowanych, absolwentką Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, przed wojną zajmowała się dziennikarstwem i grafiką⁷. W 1949 roku, przebywając w Szwajcarii, zrealizowała razem z Włodzimierzem Haupem pierwszy polski film animowany. Od 1951 roku była scenografką Wytwórni Filmów Fabularnych w Łodzi, od 1956 roku samodzielnie reżyserowała filmy animowane, od 1960 roku filmy fabularne. Za ekranizację *Godziny pąsowej róży* otrzymała w 1964 roku wyróżnienie w Cannes, a rok wcześniej — nagrodę Złotego Lwa św. Marka w Wenecji. Ilustrowała także książki dla dzieci.

Ilustracje jej autorstwa poznałam, opracowując zagadnienie ilustratorstwa baśni. W międzywojniu graficzka podpisywała się jeszcze nazwiskiem panięńskim. Zainteresowanie lekturami, w tym *Karolcią*, pozwoliło mi połączyć osoby o innych nazwiskach oraz ich ilustracje, które towarzyszą czytelnikom od pokoleń.

W całostronicowych ilustracjach do *Baśni* (Warszawa: J. Przeworski, [1934] ilustr. Halina Krüger) widać wpływ formizmu, kubizmu, a także drzeworytu i linorytu. Późniejsze ilustracje do *Karolci* także odznaczają się geometryzacją i uproszczeniem form, wypaczoną perspektywą bądź jej brakiem, dużym dynamizmem. Anita Wincencjusz-Patyna podkreśla, że owo uproszczenie zmierza w kierunku stylizacji na rysunki dziecięce⁸.

Reprodukowane raz lepiej, raz gorzej, ze względu na niskiej jakości papier i farby drukarskie, niemalże w niezmienionej formie, zawsze pozostawały jednokolorowe. Oprócz czerni, o różnych odcieniach, podobnie jak w przypadku *Oto jest Kasia*, dodano inny kolor — butelkową zieleń, charakterystyczną także dla okładki książki w opracowaniu graficznym Bielińskiej.

Jedynie okładka została przygotowana w pełnej gamie barw i przedstawia główną bohaterkę oraz jej niebieski koralik. W bardzo charakterystyczny sposób zaprojektowano też tytuł utworu — został on złożony kilkoma różnymi krojami pisma, zarówno wersalikami, jak i małymi literami, a z myślą o osiągnięciu większego dynamizmu poszczególne litery poprzesuwno i poobracano, tak że napis nie jest położony na jednej

⁶ Jedyna odnaleziona informacja na ten temat pochodzi ze strony Wydawnictwa Siedmioróg. <http://siedmiorog.pl/karolcia-witaj-karolciu-seria-limitowana-edycja-2013.html> [data dostępu: 17.01.2015].

⁷ <http://filmpolski.pl/> [data dostępu: 17.01.2015].

⁸ Zob. A. WINCENCJUSZ-PATYNA: *Stacja ilustracyjna...*, s. 148.

linii bazowej. Mamy w tym wypadku do czynienia ze słowoobrazem⁹, w którym dominuje warstwa graficzna, a sam tytuł traci na czytelności. Odbiorca zapamiętuje kształt i wygląd napisu, który odsyła do książki, jej okładki, ilustracji.

Layout/typografia. Typografia wydań pozostaje niezmienna od lat, co więcej, utrzymano ją także w wydaniu elektronicznym. Każdy rozdział otwiera wyśrodkowany tytuł, zapisany wersalikami, w całości zastosowano jeden i ten sam krój. Stopień i krój pisma, a także za wąskie marginesy tworzą zwartą, dość ciężką kolumnę o średnim stopniu zaczernienia tekstem, co może zniechęcić jeszcze niezbyt wprawnego czytelnika II klasy. Książkę wydaną w ostatnich latach ze względu na klejoną oprawę i małe marginesy wewnętrzne trudno się otwiera i czyta. Układ strony bywa urozmaicony ilustracją, która jednak odcina się od tekstu prostokątnymi blokami o różnych wymiarach i proporcjach. Rysunek zawsze umieszczony jest przy krawędziach łamu.

Oprócz opracowania graficznego siostry autorki ukazały się cztery wydania z ilustracjami innych twórców. Były to: dzisiaj trudno dostępne wydanie Krajowej Agencji Wydawniczej z 1984 roku, które zilustrował Tomasz Borowski, a także wydana przez Siedmioróg wersja z ilustracjami Anny Zyndwalewicz i Artura Łobusia z 1998 roku oraz nowsze wydania z 2002 i 2007 roku z ilustracjami Artura Piątka. Wydania Siedmioroгу mają znacząco większy format oraz barwne ilustracje. Ze względu na ograniczony dostęp do książki z ilustracjami Piątka chciałabym poświęcić nieco uwagi dość niezwykłemu wydaniu z 1998 roku, które zdecydowanie różni się od pozostałych.

Możliwe, że wydawnictwo Siedmioróg zamierzało wydać jedną ze swych najpopularniejszych książek inaczej, lepiej, staranniej czy może bardziej adekwatnie do nowej, polskiej rzeczywistości. Mimo że projekt graficzny książki błyskawicznie przywołuje bogato ilustrowane wydania Disneya, negatywnie oceniane przez badaczy¹⁰, i inne popularne, zagraniczne książki, ma niezaprzeczone atuty, których są pozbawione pozostałe edycje.

⁹ O szczególnym zastosowaniu typografii w książkach dziecięcych piszą m.in.: E. SZCZĘSNA: *Słowo jako obraz i obraz jako słowo w sztuce dla dziecka (na przykładzie przekazów cyfrowych)*; A. KARPOWICZ: *Świat liter. Typografia dla dzieci w perspektywie antropologii słowa*. W: *Słowo na terytorium sztuki dla dziecka*. Red. G. LESZCZYŃSKI. Poznań 2013.

¹⁰ Zob. m.in. K. ZABAWA: *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*. Kraków 2013, s. 47–49; M. ZAJĄC: *Nurty i style w edytorstwie książki dziecięcej*. W: *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Red. G. LESZCZYŃSKI, D. ŚWIRCZYŃSKA-JELONEK, M. ZAJĄC. Warszawa 2006, s. 171–172.

Karolcia (nowe wydanie Siedmioróg 1998.

Ilustr. A. Zyndwalewicz, A. Łobuś)

Format/papier/oprawa. Książka ma format zbliżony do A4 (300 mm wysokości), została wydana w twardej oprawie sztywnej, z błyszczącą okleiną i ilustrowaną wyklejką. Dzięki sztywności otwiera się dobrze, czytelnik może ją swobodnie rozłożyć przed sobą na stole, na podłodze czy na kolanach. Zastosowano papier matowy, o wyższej gramaturze, wytrzymały na przewracanie stron i ewentualne zagniecenia.

Opracowanie graficzne. Projekt środka został dość dokładnie przemyślany. Ilustracji jest znacznie więcej niż w innych wydaniach, na każdej stronie umieszczono przynajmniej jedną grafikę. Można je podzielić na różne typy: nagłówkowe, otwierające każdy nowy rozdział, caostronicowe, stanowiące tło tekstu, półstronicowe, większych i mniejszych rozmiarów wkomponowane w tekst, finalikowe, zamykające dany rozdział, znajdujące się na rozkładówkach na całej lub części ich szerokości. Ilustracje mają odzwierciedlać fabułę i świat przedstawiony, mają jednak nieco komiksowy, kreskówkowy charakter. W ich kolorystyce dominują ostre, intensywne barwy, przeważa żółć, błękit i jasna zieleń¹¹. Okładka również jest słonecznie żółta, takie też są włosy głównych bohaterów. Owo nagromadzenie żółci oraz błękitu staje się męczące, natarczywe, nudne. Za sprawą „disnejowskiej” konwencji postacie wydają się pozbawione charakteru, wyidealizowane i także nudne.

Layout/typografia. Stronę zaprojektowano, wprowadzając niebieską ramkę o zaokrąglonych rogach, która okala łam. Niestety, nie zachowano konsekwencji w układzie stron, na których elementy graficzne wstawiono na spad. Zarówno tytuły rozdziałów, jak i martwe paginy umieszczono na osi. Każdy rozdział rozpoczyna się ozdobną winiętą tematyczną (specjalnie przygotowaną dla danej części książki). Ilustracje pojawiają się właściwie wszędzie, przez co skład jest urozmaicony, ale i dość chaotyczny. Nie zachowano także konsekwencji w otaczaniu ilustracji tekstem, choć należy podkreślić, że jest to zdecydowanie trudniejszy i bardziej współczesny skład książki z dużą liczbą grafik. Ilustracje umieszczane są równoległe z tekstem, na bieżąco go objaśniają, interpretują i podkreślają jego wydźwięk. Wywołuje to, niestety odczucie nadmiaru, chaosu, co może utrudnić czytanie i odbiór historii.

¹¹ Wymienione kolory są preferowane przez dzieci w wieku 10–12 lat, do których nie jest kierowany utwór. Zob. S. ПОРЕК: *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*. Lublin 2012, s. 196–199.

Odważne rozwiązania w składzie zaowocowały nietypowym przełamaniem tekstu, który stał się dzięki temu elementem graficznym, we wspólny sposób ilustrującym zniknięcie Karolci. W książkach dla dzieci niewskazane jest tak znaczące obniżenie czytelności tekstu, jednakże siła oddziaływania, sama wizualizacja zniknięcia mają tu większe znaczenie.

Tekst główny złożono jednym krojem szeryfowym, do tytułów zastosowano wersaliki innego kroju. Kolumna tekstu jest zbyt wysoka (liczy 40 wersów) i za szeroka (nawet 80 znaków) dla dorosłego, a tym bardziej dla młodego czytelnika¹². Marginesy są za wąskie, dodatkowo pomniejsza je błękitna ramka.

Opisane wydanie najwyraźniej nie zostało przychylnie przyjęte przez czytelników, gdyż *Karolcia* w takiej szacie graficznej nie ukazała się już nigdy. Ale książka jest tak popularna, sądząc po opiniach blogerów i internautów, że Siedmioróg postanowił przygotować specjalne, kolekcjonerskie, numerowane wydanie obu części przygód dziewczynki w jednym, eleganckim tomie w twardej oprawie, z odświeżonymi i „podkolorowanymi” ilustracjami Haliny Bielińskiej¹³.

Podsumowanie

Zaprezentowane przykłady nie stanowią reguły w sposobie wydawania lektur dla klas I–III. Zarówno jednakże w ich przypadku, jak i w wielu innych, podejście do warstwy graficznej i edytorskiej pozostaje niezmiennie od wielu lat, w dodatku przedstawia się smutno i ponuro. Gdyby wziąć pod uwagę zbiory fragmentów utworów, które obecnie są dostępne na rynku wydawniczym, dominują książki, do których różni ilustratorzy przygotowali grafiki, wskutek czego całość wydaje się niespójna i źle przemyślana. Co więcej, trafiają się też wydania, w których zamieszczono, niejako wzorując się na wydawcach z XIX wieku, wszelkie dostępne ilustracje, tematycznie odpowiadające utworowi, reprezentujące różny poziom artystycznego wykonania; każda ilustracja utrzymana jest w innym stylu, w innej kolorystyce *etc.* Projekty tego typu przypominają najnowszy elementarz Ministerstwa Edukacji Narodowej dla klasy I szkoły podstawowej¹⁴.

¹² Zob. M. MITCHELL, S. WIGHTMAN: *Typografia książki. Podręcznik projektanta*. Tłum. D. DZIEWOŃSKA. Kraków 2012, s. 33, 41.

¹³ Zob. M. KRÜGER: *Karolcia, Witaj Karolciu*. Ilustr. H. BIELIŃSKA, K. KOŁODZIEJ. Wrocław 2013.

¹⁴ <http://naszelementarz.men.gov.pl/naszelementarz-podreczniki/> (data dostępu: 17.01.2015).

Wiele badań i statystyk wydawniczych zgodnie potwierdza, że lektury szkolne należą do najczęściej kupowanych i czytanych książek przez społeczeństwo polskie¹⁵, niezrozumiały jest więc brak zaangażowania w przygotowanie ich redakcji, w opracowanie typograficzne i graficzne, zaobserwowany na podstawie przeanalizowanych wydań. Tytuły najbliższe współczesności oraz te ilustrowane przez wybitnych artystów grafików, których rysunki zakorzeniły się w świadomości odbiorców (Jan Marcin Szancer, Konstanty Sopoćko i inni), wydawane są z coraz większą dbałością o młodych czytelników. A oni, jak dowiodły nadal niezbyt liczne i wykonane na małych próbach badania, przeprowadzone w Polsce (a także obszerniejsze za granicą), zwracają uwagę na to, „jak książka jest zrobiona”¹⁶. Ilustracje często przyczyniają się do wyboru danej pozycji¹⁷, natomiast sama zmiana okładek, także w przypadku lektur szkolnych, wydaje się nieistotna i zbędna, gdyż dzieci częściej zaglądają do środka książki, oglądają ilustracje, niż zatrzymują się na okładce¹⁸. Natomiast inne badania z 1999 roku ukazały, że sami nauczyciele nie zwracali uwagi na szatę graficzną czy na odpowiednie dostosowanie typografii¹⁹.

Chyba nie trzeba dodawać, że ilustracje i obrazy pełnią wiele istotnych funkcji²⁰, odgrywają pozytywną rolę m.in. w rozwijaniu mówienia oraz kojarzenia faktów i postaci²¹. Starannie przemyślana typografia, a także skład odpowiedni do czytelniczego poziomu zaawansowania wpływają na szybkość i efektywność czytania, ułatwiają sam proces, odbiór utworu, chroniąc przed zmęczeniem i zniechęceniem²². Te i inne negatywne skutki wywołuje nie tylko zły projekt graficzny, lecz przede wszystkim przymus czytania lektur, który, jak podkreślali w badaniach z 1991 roku młodzi

¹⁵ Zob. G. STRAUS, K. WOLFF: *Polacy i książki. Z badań nad czytelnictwem*. Warszawa 1996.

¹⁶ Większość 8-latków wybierała książki ze względu na szatę graficzną. Zob. K. KRASOŃ: *Preferencje czytelnicze dzieci w wieku wczesnoszkolnym (rekonosans badawczy)*. „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 2, s. 37–41; A. SAWICKA: *Czy dzieci interesują się książką. Z doświadczeń kształcenia nauczycieli przedszkoli WSP w Opolu*. „Wychowanie w Przedszkolu” 1994, nr 6, s. 342–346.

¹⁷ Zob. P. KOWOLIK, A. SŁOMIAN: *Zainteresowania czytelnicze uczniów klas trzecich szkoły podstawowej*. „Nauczyciel i Szkoła” 1997, nr 1, s. 68–73.

¹⁸ Zob. E. SZEFLER: *Stan kompetencji czytelnicznych dotyczących budowy książki dla dzieci u uczniów w młodszym wieku szkolnym*. „Kultura i Edukacja” 2003, nr 3–4.

¹⁹ Zob. M. DROST: *Motywy wyboru lektur przez nauczycieli klas początkowych*. „Dyrektor Szkoły” 1999, nr 4, s. 26–27.

²⁰ Zob. K. ZABAWA: *Rozpoczęta opowieść...*, s. 48–49.

²¹ Zob. A. JAKUBOWICZ-BRYX: *Historijka obrazkowa jako środek aktywizujący rozwój leksykalny i rozumienie treści u dzieci siedmioletnich*. „Studia Pedagogiczne” 2011, nr 20, s. 199–208.

²² Zob. A. MACHWIC-ADAMKIEWICZ: *Projektowanie książek dla dzieci*. „Biuletyn Sztuki Projektowania” 2009, nr 4.

czytelnicy, budzi niechęć do obcowania z książką²³. Być może właśnie dlatego pięć lat później zaobserwowano powszechną kontestację wobec czytania lektur, stanowiącą reakcję na przymus²⁴.

W dzisiejszych czasach, gdy nie tylko dzieci, ale i dorośli większość wolnego czasu spędzają przed telewizorem, ekranem komputera, tabletu czy smartfona, powinno się zwracać szczególną uwagę nie tylko na wartości artystyczne czy aktualność tematyki, ale także na sposób wydawania lektur szkolnych, i to nie tylko w wersji papierowej, ale też elektronicznej. Wszystko po to, by zaciekawić dziecko, skłonić je do sięgnięcia po książkę, nawet jeśli jest ona lekturą; by samo określenie *lektura* przestało się kojarzyć z przymusem, nudą, z niskiej jakości papierem, przypadkową typografią i z ilustracjami z odzysku.

²³ Tak stwierdziło 25% badanych. Zob. D. ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK: *Dziecko i książka. Czytelność dzieci i młodzieży a wolny rynek książki*. W: *Czytelność dzieci i młodzieży*. (Biuro Studiów i Analiz Kancelarii Senatu). Warszawa 1995, s. 12–17.

²⁴ Zob. G. LEWANDOWICZ: *Krótko o tym, co dzieci czytały w 1996 r.* „Guliwer” 1997, nr 1, s. 37–39.

Marta Woszczak

Time has stopped?
Obligatory reading lost between 20th and 21st century

S u m m a r y

The abolition of the list of required reading for integrated education did not significantly change the canon. In this discussion above it all the attention is paid to literary and educational values, or are the realities still relevant. The deep thought about graphic design and the editorship is absent in this discussion.

For decades, the same books for children of classes I to III are still issued, such as: H. Lofting *The Story of Doctor Dolittle*, M. Krüger *Karolcia*, M. Jaworzakowa *This is Kate*.

The article analyzes the different editions of the above mentioned titles to determine if the graphic design, typography and editing solutions meet the needs and expectations of young readers. It showed that the children's reluctance to read books, may be caused, not only by the obligation but also incautious, negligent and unattractive editions.

Марта Вошак

Время задержалось?
Потерянные тексты для чтения между XX и XXI веком

Резюме

Снесение списка обязательного чтения для интегрированного обучения не повлияло значительным образом на изменение канона. В дискуссии над ним все внимание посвящается художественным и воспитательным ценностям, а иногда также актуальности реалий отдельных произведений. В этой дискуссии размышления на тему редакторской и графической обработки текстов не встречаются.

Уже несколько лет издаются те же книги, предназначенные для детей I—III классов, такие как, в частности: Х. Лофтинга *Доктор Дулиттл и его звери*, М. Крюгер *Каролинка*, М. Яворчаковой *Это вот Кася*. В статье проводится анализ разных изданий указанных книг, для того, чтобы выявить, соответствуют ли принятые решения потребностям и ожиданиям юных читателей. Анализ показывает, что нежелание детей читать книги может вызываться не только принуждением, но также непродуманным, нестарательным и непривлекательным изданием.

Małgorzata Pietrzak

Przydatność lektury (przed)szkolnej w budowaniu fonicznej wrażliwości czytelnika i słuchacza Problemy bibliotekarzy

David R. Olson w kontekście związków słowa i książki pisze: „Czytając teksty, dzieci muszą się nauczyć nowych narzędzi służących panowaniu zarówno nad mocą illokucyjną, jak i nad strukturą tekstu. Sam tekst często nie daje żadnej wskazówki, w jaki sposób należy go traktować, i oczekuje się od czytelnika, że wywnioskuje to z jego kontekstu. Aby czytać, człowiek musi nauczyć się rozpoznawać wskazówki sygnalizujące właściwy sposób traktowania tekstu, zaś aby pisać, musi nauczyć się posługiwać tymi narzędziami w przemyślany sposób”¹. Dotyczy to również mowy i głosu, rozumianych jako funkcja językowa i narzędzie przekazu, ponieważ czytanie i lektura spełniają, także w realizacji głosowej, takie funkcje i cele, jak utrzymanie kontaktu, zabawianie, wychowywanie, dostarczanie emocji i wzruszeń przy jednoczesnym poszerzaniu wiedzy i skłanianiu do myślenia, nie tylko o tekście, ale i dla przyjemności, oraz funkcję autoteliczną, której celem jest doświadczenie artystyczne². Przyjmując za polskimi i zachodnioeuropejskimi teoretykami, badającymi związki muzyki i literatury (Steven Paul Scher, Andrzej Hejmej), teoretyczną kategorię *muzyka w literaturze*, winniśmy ją dla danego tematu defi-

¹ D.R. OLSON: *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*. Przeł. M. RAKOCZY. Red. G. GODLEWSKI. Warszawa 2010, s. 370.

² Zob. J. TRUSKOLASKA: *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*. Tychy 2007; A. UNGEHEUER-GOŁĄB: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Warszawa 2011.

niować i rozumieć jako *muzykę słów*, która jest brzmieniowym kształtem tekstu literackiego³.

Badacze polscy stwierdzają, że współcześnie uczniowska znajomość literatury oscyluje od elitaryzmu literackiego reprezentowanego przez wąską grupę do mizerności kulturowej, która ma zasięg masowy⁴. Współczesne zadania literatury pięknej, nie tylko w polskiej kulturze, traktowane winny być jako priorytetowe dla każdego etapu i sposobu nauczania. Udział młodego pokolenia w poznawaniu i percypowaniu literatury nie może być jedynie elementem biernego uczestnictwa w odbiorze kultury masowej polegającego na oglądaniu seriali, filmów telewizyjnych oraz filmów kinowych, zrealizowanych na kanwie literatury popularnej. Najważniejszym zadaniem kultury, a szczególnie kanonu literatury pięknej, jest jednak wieloaspektowe przygotowanie młodych ludzi do globalnego udziału w odbiorze przede wszystkim kultury wysokiej, a tym samym w możliwościach tworzenia dialogu kultur. Tylko takie rozumienie roli literatury pięknej w tym procesie pozwoli zapewnić pole działania dla aktywnych twórców, działania opartego na świadomości i ciągłości historycznej, będącej filarem humanistyki. A przygotowanie obecnego młodego pokolenia do procesu artystycznego komunikowania się ze światowym dorobkiem z dziedziny literatury, kultury i sztuki jest niestety w wielu wypadkach niewystarczające. Od czego więc zacząć? Od uwrażliwiania na dźwięki i melodie mowy najmłodszych czytelników, słuchaczy i widzów.

Wyobraźnia foniczna a wyobraźnia literacka

Kształcenie *słuchu fonematycznego* (mownego), który odgrywa tak ważną rolę w rozwoju dziecka przed rozpoczęciem nauki czytania, nie może być domeną i zadaniem wyłącznie pedagogów i nauczycieli, to jest także, oczywiście w zakresie zadań danej biblioteki, rola bibliotekarza. Szczególnie w kształtowaniu mowy małego dziecka wzorce poprawnościowe mają kluczowe znaczenie. Jak napisała Sławomira Załęska, logopeda i doradca metodyczny, „Dziecko uczy się mowy przez naśladownictwo. Mowa rodzica nie powinna być monotonna, należy stosować intonację i akcent adekwatny do wypowiedzianych słów. Powinno się dostarczać dziecku prawidłowych wzorców mowy poprzez powtarzanie tego, co dziecko chciało nam przekazać. Musimy stale stymulować rozwój mowy,

³ Zob. A. HEJMEJ: *Muzyka w literaturze*. Kraków 2012, s. 6.

⁴ Zob. B. KĘDZIA: *Lektura szkolna w procesie kształcenia świadomości kulturowej ucznia – wzorce francuskie*. W: *Dialog kultur w nowej Europie. Historia. Literatura. Język*. Red. K. IWAN, E. KOMOROWSKA, A. RELLA, J. ŻYWCZAK. Szczecin 2003, s. 428–435.

mając na uwadze jej różne komponenty. Słuch fonematyczny jest ważnym jej elementem, który należy stymulować⁵. Bibliotekarz powinien pomóc nauczycielowi, pedagogowi, animatorowi czy wreszcie rodzicom lub opiekunom dziecka w doborze właściwych dla jego wieku i możliwości np. książek-zabawek, które pomagają w rozwoju słuchu i mowy przez zabawę, oraz udostępniać teksty korelujące z zadaniami, jakie realizują nauczyciel, pedagog czy logopeda. A sam, kiedy stosuje w bibliotece różne formy pracy z dziećmi i młodzieżą oparte na żywym słowie, powinien skorzystać z metodycznego wsparcia nauczyciela czy logopedy⁶. Bibliotekarz sam powinien dbać o prawidłową wymowę, i to nie tylko przy okazji prowadzenia konkursu czytelniczego, spotkania z autorem czy lekcji głośnego czytania, ale także w mowie żywej, codziennej. Winien także mobilizować rodziców i opiekunów dziecka do pracy nad poprawną wymową oraz właściwym sposobem wypowiadania się, i to bez względu na to, czy ich dzieci-czytelnicy, lub tylko na razie użytkownicy, takiego wzorca poprawnościowego potrzebują, czy nie. Biblioteka bowiem jest przestrzenią publiczną, a więc obowiązują w niej normy zachowań językowych, w tym normy językowe takie, jak w innych miejscach publicznych. A związek biblioteki szkolnej i publicznej z tekstem literackim, poprawną wymową, normami językowymi oraz z kulturą, książką i literaturą jest chyba oczywisty⁷.

Badacze, którzy zajmują się metodologią nauczania języków obcych, we wstępnej fazie poznawania języka ojczystego przez dziecko zwracają uwagę, że poprawny wzorzec fonetyczny w nauczaniu języka ojczystego jako obcego powinien być kształtowany najpierw w formie fonetycznej, i to już na poziomie prenatalnym, następnie powinien być łączony z elementami wizualnymi (przez prawidłowe wymawianie nazwy obiektu z jednoczesnym pokazaniem go). Kolejnym etapem jest łączenie wzorca fonetycznego z doświadczeniami sytuacyjnymi, jakie przeżywa dziecko w trakcie nauki języka, doświadczeniami, które w przypadku biblioteki i książki będą z sobą najlepiej korelowały i kojarzone będą z tekstem, opowiadaniem, czytaniem. Po opanowaniu fonetycznej warstwy języka, po wstępnej nauce czytania i pisania musi przyjść czas na tworzenie przez dziecko własnego zasobu leksykalnego. Istotnym etapem jest nauczanie indywidualne, które w pracy bibliotekarza wydaje się najbardziej absorbujące i wymagające najlepszego warsztatu nie tylko mownego, ale i pedagogicznego. Najważniejszymi elementami tego procesu są więc prymat formy fonetycznej, indywidualizacja nauczania, częste i wielokrotne powtarzanie

⁵ S. ZAŁĘSKA: *Zabawy i ćwiczenia rozwijające słuch fonematyczny*. „Edukacja w Przedszkolu” 2011, nr 4.

⁶ Zob. J. KRAM: *Zarys kultury żywego słowa*. Warszawa 1995.

⁷ Zob. M. PIETRZAK: *Między tekstem a czytelnikiem. Żywe słowo w bibliotece – tradycja i współczesność*. Toruń 2012.

słów i poznawanie słowotwórstwa danego języka oraz podjęcie próby samodzielniego tworzenia formacji słowotwórczych⁸. Osobą pomocną, wręcz niezbędną każdemu rodzicowi, opiekunowi, pedagogowi i nauczycielowi staje się oczywiście bibliotekarz, którego wsparcie i gotowość do kształtowania wszystkich tych elementów są podstawą przygotowania dziecka do właściwego odbioru tekstu artystycznego.

Nie na darmo o wielu autorach tekstów literackich, np. o Gyprianie Kamiliu Norwidzie, Adamie Mickiewiczu, Julianie Tuwimie czy Mironie Białoszewskim, mówi się, że są to autorzy, którzy znakomicie „słyszeli” tekst (w formie mowy), jeszcze zanim powstał w postaci zapisanego tekstu. Warstwa fonetyczna wielu wielkich tekstów (jak np. *Pan Tadeusz*, *Lokomotywa*, *Słopiewnie*) nie tylko znakomicie wpływa na atrakcyjność odbioru tekstu w warstwie werbalnej, lecz także pobudza wyobraźnię zarówno mówiącego tekst, jak i słuchającego, np. czytelnika czy ucznia. Jakże inaczej brzmiałyby strofy *Pana Tadeusza*, gdyby nie trafność i piękno fonicznej warstwy zastosowanego trzynastozgłoskowca, który jest najbliższy frazowaniu i melodyce języka polskiego, słownictwo zaś jest skarbnicą wiedzy o języku, jego historii i czasach, w których powstawał.

Głos i mowa narzędziami w pracy bibliotekarza

Kompetencja fonologiczna (ang. *phonological competence*) odnosi się, według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), zarówno do znajomości systemu fonologicznego, umiejętności rozróżniania i wypowiedzania dźwięków mowy, która pozwala na właściwe posługiwanie się językiem, jak i do umiejętności odbioru oraz produkcji wszystkich elementów jednostek dźwiękowych języka, począwszy od fonemów, a skończywszy na kompozycji słów i zdań. Natomiast tzw. *ogólna wrażliwość i sprawność fonetyczna* (ang. *general phonetic awareness and skills*) jest zdolnością czy umiejętnością warunkującą lub ułatwiającą opanowanie języka oraz w sposób szczególny przyczyniającą się do rozwoju kompetencji fonologicznej, która jest już znajomością systemu fonologicznego i reguł nim rządzących⁹. Wydaje się więc, że nie tylko

⁸ Zob. K. SOKÓLSKI: *Język rodzinny jako język obcy (z badań nad metodologią nauczania języków obcych)*. W: *Dziedzictwo przeszłości związków językowych, literackich i kulturowych polsko-bałto-wschodniostwiańskich*. Red. J.F. Nosowicz, W. SZERSZUNOWICZ. Białystok 2001, s. 79–81.

⁹ M. BIERNACKA: *Pojęcie kompetencji fonologicznej vel fonetycznej – rozważania terminologiczne*. W: *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzo-*

nauczycielowi, który uczy języka ojczystego oraz języka polskiego jako obcego (w mowie i piśmie), ale i bibliotekarzowi, niezbędna jest w pierwszej kolejności kompetencja fonologiczna, bibliotekarza zaś ma cechować dobra *sprawność fonetyczna*, ponieważ świadomość mowy i wykorzystania jej w pracy z książką (także w wersji mówionej) i czytelnikiem będzie czynnikiem warunkującym realizację wszystkich form pracy w bibliotece, które oparte są na żywym słowie.

Wydaje się także, że zarówno głos, jak i artykulacja, są niezbędnymi narzędziami w pracy bibliotekarza, chociaż częściej z prawidłowym wykorzystaniem głosu i artykulacji w swojej pracy kojarzeni są aktorzy, dziennikarze, spikerzy, śpiewacy, nauczyciele. W przekazie fonicznym tekstu literackiego ważną rolę odgrywają takie elementy, jak: brzmienie głosu, jego donośność, wyrazistość, rytm i tempo mówienia, ton głosu, poprawność artykulacyjna i ekspresja mowy, prawidłowe wykonanie głosowe i właściwa intonacja (wznosząca lub opadająca), zamykanie wypowiedzi kropką, zawieszenie głosu (jako znak pauzy i średnika), poprawna realizacja pytańników i wykrzykników oraz wrażliwość na realizację pauzy, jako momentu świadome „używanej” ciszy (nie tylko jako pauzy, ale także jako środka wyrazu artystycznego i interpretacji). Istotnym elementem jest też świadome posługiwanie się gestem i mimiką, które mają wspomóc realizację głosową, oraz prawidłowa realizacja ćwiczeń związanych z tekstem¹⁰. Logopedzi, na co dzień pracujący z osobami mającymi kłopoty z głosem i artykulacją jako narzędziami pracy, zwracają uwagę, że „profesje, w których głos jest narzędziem pracy, często wymagają sprostania nowym zadaniom, nieoczekiwanym, mniej lub bardziej stresującym, sytuacjom. Sprawia to, że człowiek, który w warunkach przyjaznych ma w miarę poprawną technikę mówienia, może mieć kłopoty z realizacją tego samego zadania pod presją stresu”¹¹ lub w sytuacji, w której musi zrealizować zadanie z tekstem bez wcześniejszego przygotowania. Nawet jeżeli lekcje głośnego czytania, lekcje biblioteczne, spotkania autorskie czy próby przedstawień nie odbywają się codziennie, bibliotekarz przez wiele godzin „pracuje” głosem, także rozmawiając przez telefon, prowadząc różnego rodzaju spotkania w bibliotece i poza nią, biorąc udział w akcjach czytelniczych, kontaktując się z użytkownikami i czytelnikami biblioteki, którzy nie biorą udziału w formach pracy związanych bezpośrednio z tekstem literackim, lecz korzystają z usług biblioteki. Każda sytuacja bezpośredniego kontaktu bibliotekarza z czytelnikiem zawsze — świadomie lub podświadomie — jest stresująca.

ziemców. T. 20: *Glottodydaktyka – media – komunikacja. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej*. Red. I. DEMBOWSKA-WOSIK, E. PAŁUSZYŃSKA. Łódź 2013, s. 77.

¹⁰ Zob. M. PIETRZAK: *Interpretacje*. Warszawa 2004.

¹¹ E. KANIA-GROCHOWSKA: *Głos i artykulacja jako narzędzia pracy*. „Logopeda” 2005, nr 1.

Tym bardziej więc warsztatowe (pod względem wypracowanej emisji głosu, artykulacji itp.) przygotowanie bibliotekarza do pracy głosem w sytuacji realizacji tekstu literackiego, jako tego, który jest najtrudniejszy w realizacji głosowej, wydaje się nie tylko zasadne, ale i konieczne. Jak twierdzi Wanda Kostecka z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, „Znajomość norm językowych oraz kryteriów poprawnościowych pozwala nauczycielowi weryfikować (wypowiedzi — M.P.) i posługiwać się wypowiedziami poprawnymi. W przypadkach trudniejszych mamy do dyspozycji najnowsze słowniki poprawnościowe. Istotne znaczenie w pracy nauczyciela jako mówcy ma opanowanie dobrej techniki mówienia, na którą składają się: oddech pełny (przeponowy), prawidłowa emisja głosu oraz poprawna artykulacja — bez wad wymowy, błędów wymowy i hiperpoprawności. Ważna jest również logiczna i poprawna realizacja głosowa tekstu fonicznego przez odpowiednie frazowanie i akcentowanie¹². Tak więc wygłaszany (mówiony, czytany na głos, recytowany, zaigrany, prezentowany) tekst należy traktować jako spójną całość formy i treści.

Żywe słowo w pracy z tekstem artystycznym

Tekst literacki, artystyczny, nazywany też literaturą piękną, zawsze był związany z kulturą i sztuką. Problemy, z jakimi borykają się współcześnie studenci w czasie pracy z tekstem literackim, w szczególności dotyczące praktyki retorycznej w procesie czytania, analizy i interpretacji tekstów artystycznych, wynikają nie tylko z nadmiernej technicyzacji życia społecznego i z zastąpienia kultury oralnej kulturą obrazkową, ale także z niedostatecznego przygotowania na poziomie edukacji szkolnej, z braku czynnego udziału w różnych formach, w których tekst artystyczny stanowi podstawę twórczej pracy (np. kółko recytatorskie, warsztaty literackie), oraz z braku świadomości, jak ważna we współczesnej komunikacji (nie tylko artystycznej), jest szeroko pojęta retoryka praktyczna. Studenci bibliotekoznawstwa przygotowani są do pracy w bibliotekach naukowych, publicznych, szkolnych, w przedszkolach i świetlicach środowiskowych, w domach i centrach kultury, w ośrodkach animacji kultury i w księgarniach, w muzeach oraz we wszystkich innych placówkach, których działalność ma związek z edytorstwem, książką, literaturą, z czytaniem i kulturą mowy. Wszędzie tam zarówno historia literatury, jak

¹² W. KOSTECKA: *Emisja głosu jako ważny przedmiot w kształceniu nauczycieli*. apgr.wssp.edu.pl/wp-content/uploads/3013/12/Emisja-glosu-jako-wazny-przedmiot-w-kształceniu-nauczycieli-pdf (data dostępu: 26.06.2014).

i praktyka pracy z tekstem artystycznym są podstawą wykonywanego zawodu i ostoją budowania własnego warsztatu zawodowego opartego na wiedzy historycznej, teoretycznej, praktyce i nieustannej pracy warsztatowej nad swoim rzemiosłem retorycznym. Dotyczy to zadań czytelniczych, edukacyjnych i artystycznych, także praktyki retorycznej i wykonawczej czytelników, zwłaszcza że teksty literackie stanowią dziś 46% zasobów bibliotek publicznych. Tekst artystyczny wykonywany na żywo jest także wzorcem fonicznym mowy — poprawnej polszczyzny, jak również gwar i dialektów, wzorcem poprawności językowej i kultury wypowiedzi oraz przykładem świadomego udziału w procesie artystycznym. Pamiętać należy, że proces czytania, odczytywania na głos i słuchania to procesy z sobą powiązane i od siebie zależne. Zarówno sam tekst, jak i jego głosowa, a więc foniczna, forma wymagają swoistej strategii, na pewno wymagają też wiedzy (teorii), sprawności (analitycznych, interpretacyjnych) i narzędzi wykonawczych (rzemiosła i praktyki) do ich właściwej realizacji¹³.

Sprawność fonetyczna bibliotekarzy w pracy z tekstem artystycznym — przykłady, problemy

Bibliotekarzom uczęszczającym na zajęcia z emisji głosu, w związku z pracą nad dwoma tekstami: *Małpa w kąpielu* Aleksandra Fredry i *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza (rozmowa Telimeny i Hrabiego o sztuce i rycinach, Księga trzecia *Umizgi*, wersy 530—547), postawiłam zadanie określenia (własnymi słowami), jaką rolę w głosowej realizacji tych tekstów odgrywają następujące elementy: brzmienie głosu, ton głosu i jego donośność, rytm i tempo mówienia, wyrazistość i poprawność artykulacyjna, ekspresja mowy, prawidłowa intonacja (wznosząca lub opadająca), zawieszenia głosu (jako odzwierciedlenia pauzy i średnika), poprawna realizacja pytańników i wykrzykników, wrażliwość na realizację pauzy, jako momentu świadomie użytej ciszy (nie tylko jako pauzy, lecz także jako środka wyrazu artystycznego i interpretacji, jako elementu dźwiękowego), świadome wykorzystanie gestu i mimiki w realizacji tekstu oraz wykorzystanie do celów interpretacji głosowej przestrzeni scenicznej (np. odległości mówiącego od widzów). W badaniu wzięło udział 20 osób, a badanie zostało przeprowadzone w formie pisemnej. Tabela 1. ukazuje, jakie funkcje określono dla każdego z elementów głosowej realizacji tych tekstów.

¹³ T. PIETRASKIEWICZ: *Стратегии чтения и слушания, применяемые польским студентами-филологами*. W: *Dialog kultur w nowej Europie...*, s. 446—451.

Tabela 1

Funkcje poszczególnych elementów głosowej realizacji tekstów

Elementy głosowej realizacji	Utwory	
	<i>Małpa w kąpielu</i>	<i>Pan Tadeusz</i>
Brzmienie głosu	łagodne, stonowane, donośne, wyraźne	podkreślanie piękna języka pisanego, ukazywanie pewności siebie postaci i wykonawcy, określanie epoki
Ton, doniosłość	zróżnicowany, akcentujący zmianę akcji; ciągła	płynny, melodyjny, ukazujący postaci i ich cechy; dostosowana do fragmentu
Rym i tempo mówienia	zmiennie, zależne od miejsca	wyważone, powolne, spokojne
Artykulacja, wyrazistość mowy	wyraźna, poprawna; odpowiednia, nieprzesadzona	podkreślanie słowa i sensu utworu; czytelna, zachęcająca
Ekspresja mowy	zróżnicowana, dostosowana do fragmentów, odzwierciedlony element przeżywania	podkreślanie piękna tekstu, budowanie napięcia, wyrażanie emocji bohaterów
Intonacja	dostosowana do fragmentów, plastyczna, podkreślająca, wznosząca przy ekspresji	opisywanie, obrazowanie
Kropkowanie	zamykanie zdań, scen, oznaczanie przerw i końca, ważne dla interpretacji	kreowanie nastroju, podkreślanie ważności sceny i uczucia, pauza na oddech
Pytajniki, wykrzykniki	nadawanie emocji, budowanie napięcia, dynamizacja tekstu, przykuwanie uwagi	element interpretacji wypowiedzi postaci
Pauza	skupianie uwagi, wypełnianie ciszy, oddzielanie fragmentów, istotny element wspólnoty z mówiącym, czas na przemyślenie	świadome operowanie ciszą, podkreślenie, dopełnienie
Gest, mimika	podkreślanie, uzupełnianie, obrazowanie, uwiarygodnienie tekstu	obrazowanie treści, podkreślanie słów, wyrażanie uczuć; delikatność
Przestrzeń sceniczna	zaciekawienie, budowanie bezpośredniego kontaktu ze słuchaczem; zbyt duża – burzy wiarygodność, mała powoduje nieczytelność	pokazanie walorów tekstu i kontaktu ze słuchaczem

Badanie wykazało, iż bibliotekarze wiążą rozumienie tekstu i jakość jego odbioru z głosową realizacją oraz dostrzegają związki, jakie zachodzą pomiędzy sposobem wykonania i prezentacji tekstu na scenie oraz stopniem jego zrozumienia. Ponadto właśnie w głosowej realizacji tekstów upatrują narzędzi popularyzujących klasykę polską, a także możliwości uczenia szacunku do języka, literatury, kultury.

Wnioski

Profesor Kazimierz Ożóg zwraca uwagę, że wielu młodych ludzi posługuje się dziś prymitywną odmianą języka, która niejako została wykreowana w rezultacie negatywnego wpływu kultury popularnej (jej najgorszych odmian) oraz kultury obrazkowej. Wszystko to zadecydowało o wytworzeniu się swoistej „kultury postliterackiej”, której „literackość” ogranicza się jedynie do porozumiewania się dotyczącego spraw codziennych, konsumpcji i przekazów medialnych. Problemem staje się już nie tylko przeczytanie tekstu ze zrozumieniem, ale też zbudowanie wypowiedzi ustnej i pisemnej. Sprzyjają temu także takie postawy młodzieży, jak: m.in. moda na byle jakie mówienie, zabawowy stosunek do życia, bierność intelektualna, postawy roszczeniowe, wiara w nieograniczoną moc mediów jako wzorca kulturowego, osobowościowego, językowego¹⁴. Tekst artystyczny realizowany głosowo odgrywa więc rolę wiodącą zarówno w nauczaniu szkolnym, jak i w edukacji czytelniczej na każdym poziomie i w każdej bibliotece. Umiejętność pracy z tekstem artystycznym, szczególnie realizowanym głosowo, jest bardzo istotna dla młodego pokolenia, które w przyszłości pracować będzie w bibliotekach, szkołach, w domach kultury, wydawnictwach, realizować będzie zadania związane z książką oraz z różnymi formami pracy z czytelnikiem, takimi jak: przygotowanie do konkursu recytatorskiego, przedstawienie teatralne, spotkanie i dyskusja z pisarzem lub artystą. W procesie edukacji uniwersyteckiej ważne jest również nauczanie historii literatury oraz retoryki, a następnie wykorzystanie ich praktycznych zdobyczy w realizacji takich umiejętności, jak kultura mowy, kultura literacka i czytelnictwo, kultura wysoka, kultura narodowa i dialog kulturowy. Kultura słowa, języka, kultura literacka i kultura teatralna coraz częściej stają się podstawą nabywania umiejętności komunikacyjnych, tak potrzebnych w tzw. dialogu kultur dotyczącym możliwości komunikacji różnych kultur naszej cywilizacji. Dialog ów w XXI wieku ma stać się podstawą wspólnego działania i porozumienia nie tylko humanistów czy wykształconych elit, lecz także wszystkich ludzi. Dialog ten, jak prognozują badacze nie tylko zachodni, nie będzie możliwy bez bardzo dobrego przygotowania humanistycznego, którego podstawą jest znajomość literatury pięknej, jej języka i wartości dla światowej humanistyki bezspornych i ponadczasowych. Dialog interkulturowy, związany z relacjami interpersonalnymi i społecznymi, także wymaga nie tylko codziennej znajomości rodzimego języka i realiów społecznych, ale też

¹⁴ Zob. K. Ożóg: *Kod ograniczony i kod rozwinięty wśród uczniów w aspekcie ich szans edukacyjnych*. „Kwartalnik Edukacyjny” 2010, nr 3, s. 3–7.

zasobu wiedzy, czytania, znajomości historii, sztuki, literatury, tradycji swojego narodu oraz innych narodów, w których przyjdzie młodym żyć i pracować¹⁵. Tak więc upowszechnianie właściwego wzorca fonetycznego jest nie tylko kluczem do świata literatury, kultury i sztuki, lecz także do własnej tożsamości, tradycji i spuścizny — narodowej, kulturowej oraz cywilizacyjnej.

¹⁵ Zob. K. JANASZEK: *Przygotowanie młodego pokolenia Polaków do komunikowania się w warunkach nowo kreowanej rzeczywistości europejskiej*. W: *Dialog kultur w nowej Europie...*, s. 421–427.

Małgorzata Pietrzak

(Pre)school reading usability
in developing a phonic sensibility of readers
and listeners
A library context

S u m m a r y

The article aims in presentation of usability of reading in developing a phonic sensibility of a reader or listener. Voice realization of a text and its influence on a listener is essential. The author focuses also on the problems faced by the librarians in working with artistic texts, and discusses their competencies (voice, speech) in this range. The text is based on both literature review and surveys on LIS students.

Малгожата Петшак

Пригодность (до)школьного текста для чтения
в создании фонической чувствительности читателя
и слушателя
Проблемы библиотекарей

Р е з ю м е

Целью статьи является показать пригодность текста для чтения в создании фонической чувствительности читателя и слушателя. К существенному вопросу принадлежит голосовая реализация текста, способ ее осуществления и степень воздействия на адресата. В статье обращается внимание также на проблемы, с какими во время работы с художественным текстом сталкиваются библиотекари, а кроме того, определяется их профессиональная подготовка (голос, речь) для реализации задач этого типа. Статья опирается на доступную литературу по данной теме, а также собственные исследования, проводимые на избранной группе студентов библиотековедения.

Noty o Autorach

Zofia Adamczykowa, dr
emerytowany pracownik
Katedry Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Alicja Baluch, prof. dr hab.
Katedra Literatury Polskiej XX wieku
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Marta Bolińska, dr hab.
Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Oliwia Brzeźniak, mgr
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Zofia Budrewicz, dr hab. prof. UP
Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Anna Czabanowska-Wróbel, prof. dr hab.
Ośrodek Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej
Katedra Historii Literatury Pozytywizmu i Młodej Polski
Wydział Polonistyki
Uniwersytet Jagielloński

Katarína Dudová, dr
Katedra slovenského jazyka
Filozofická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Iwona Gralewicz-Wolny, dr hab.

Instytut Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Beata Gromadzka, dr hab. prof. UAM

Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego
Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Katarzyna Grudzińska, dr

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Zespół Szkół Zawodowych Huty im. Tadeusza Sendzimira w Krakowie

Krystyna Heska-Kwaśniewicz, prof. zw. dr hab.

Instytut Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Renáta Hlavatá, dr hab.

Katedra slovenského jazyka
Filozofická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Diana Jagodzińska, mgr

Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Jerzy Kaniewski, dr hab. prof. UAM

Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego
Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Katarzyna Kotaba, mgr

Katedra Literatury Polskiej XX wieku
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Grażyna Lewandowicz-Nosal, dr

Biblioteka Narodowa
Warszawa

Jolanta Ługowska, prof. dr hab.

Zakład Literatury Ludowej, Popularnej i Dziecięcej
Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet Wrocławski

Wanda Matras-Mastalerz, dr

Instytut Informatyki Naukowej i Bibliotekoznawstwa
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Dorota Michułka, dr hab.

Zakład Literatury Ludowej, Popularnej i Dziecięcej
Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet Wrocławski

Iwona Morawska, dr hab.

Zakład Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych
Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Beata Mytych-Forajter, dr hab.

Instytut Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Bernadeta Niesporek-Szamburska, prof. dr hab.

Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Anna Nosek, dr

Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet w Białymstoku

Ewa Ogłóza, dr hab.

Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Bożena Olszewska, dr hab. prof. UO

Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa
Uniwersytet Opolski

Olaf Pajączkowski, mgr

Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa
Uniwersytet Opolski

Małgorzata Pietrzak, dr hab.

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych
Uniwersytet Warszawski

Anna Podemska-Kałuża, dr

Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego
Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Marta Rusek, dr

Katedra Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej
Uniwersytet Jagielloński

Lucyna Sadzikowska, dr

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Katarzyna Slany, dr

Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Agnieszka Sochal, dr

Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej
Uniwersytet Warszawski

Paweł Sporek, dr

Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Alicja Ungeheuer-Gołąb, dr hab. prof. UR

Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej
Uniwersytet Rzeszowski

Lidia Urbańczyk, mgr

Instytut Polonistyki i Kulturoznawstwa
Uniwersytet Opolski

Ryszard Wąksmund, prof. dr hab.

Zakład Literatury Ludowej, Popularnej i Dziecięcej
Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet Wrocławski

Ilona Witkowska, mgr

Instytut Języka Polskiego
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Anita Wolanin, dr

Zespół Szkół w Bukowisku

Marta Woszczak, mgr

Ośrodek Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej
Uniwersytet Jagielloński

Małgorzata Wójcik-Dudek, dr

Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Krystyna Zabawa, dr hab.

Katedra Edukacji Artystycznej
Akademia Ignatianum w Krakowie

Aleksandra Zok-Smoła, mgr

Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Redaktorzy Małgorzata Pogłódek, Lucyna Spyrka
Autor ilustracji oraz projektu okładki i stron działowych Aleksandra Gaździcka

Redaktor techniczny Barbara Arenhövel

Korektor Renata Śliż

Łamanie Edward Wilk

Copyright © 2015 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336

ISBN 978-83-8012-623-7

(wersja drukowana)

ISBN 978-83-8012-624-4

(wersja elektroniczna)

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

www.wydawnictwo.us.edu.pl

e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 35,5. Ark. wyd. 40,0.
Papier offset. kl. III, 90 g Gena 50 zł (+ VAT)

Druk i oprawa
EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek





Więcej o książce



CENA 50 ZŁ | ISSN 0208-6336
(+ VAT) | ISBN 978-83-8012-623-7