



Anna Sałatarow

Uniwersytet Jagielloński

 0000-0001-5986-0900

(Nie)szczęśliwe zakończenia we współczesnej literaturze dziecięcej podejmującej temat Zagłady

(Un)happy endings in contemporary children’s Holocaust literature

Abstract: Among Polish books in the genre of children’s literature, there are many that do not refrain from taking up difficult topics, ones which are burdened with a heavy emotional charge. Among such books are numerous stories about the Holocaust. These stories provide an opportunity to work through traumatic emotions and, at the same time, open the field for reflection on the shaping of socially desirable moral attitudes among young readers and on the mediating role of adults in the reading process. This article analyzes selected works representing this genre as attempts to overcome the dominant convention of happy endings in children’s literature. Anna Sałatarow also attempts to define the consequences of the unhappy or open endings in stories for young readers.

Keywords: contemporary children’s literature, the Holocaust, morality, difficult emotions in literature

Trudne emocje towarzyszą zarówno dorosłym, jak i dzieciom, zatem traktuje o nich także literatura przeznaczona dla młodych odbiorców. Wśród współczesnych polskich utworów z kręgu literatury dziecięcej znajdują się, obarczone dużym ładunkiem emocjonalnym, teksty, których autorzy poruszają rozmaite kwestie związane z różnymi sferami życia. Wymienić pośród nich można opowieści o przemijaniu, chorobach bądź śmierci bliskiej osoby¹, utwory traktujące o sytuacji dziecka w rozbitej rodzinie, o rozwodzących się rodzi-

¹ Śmierć i przemijanie należą do zagadnień wyjątkowo często opisywanych w utworach dla dzieci w różnym przedziale wiekowym, nawet dla jeszcze niesamodzielnie czytających. Jako przykłady literatury dziecięcej, w której podejmowane są te trudne tematy, można wymienić opowieści napisane m.in. przez Alicję Dyrkę (2021), Barbarę Kosmowską (2012), Justynę Bednarek i Pawła Pawlaka (2019) czy Pawła Beręsewicza (2018).

cach², o odrzuceniu i samotności³, lecz także takie, w których poruszono trudne tematy o wymiarze globalnym lub historycznym — problemy uchodźstwa i migracji⁴, wojny⁵, a nawet Zagłady. Te ostatnie, jako ukazujące szczególnie i niezwykle tragiczny fragment historii ludzkości, odwołują się niejednokrotnie do brutalnych faktów. Z tego powodu wypełnione są obrazami i emocjami wymagającymi przepracowania. Ich zakończenia bywają różne — szczęśliwe, otwarte lub nieszczęśliwe, nawet w przypadku, gdy pod wieloma względami daje się je sklasyfikować jako utwory adresowane do bardzo młodych czytelników.

Potencjał i siłę lektury w kształtowaniu moralności i oswojeniu emocji młodych czytelników podkreśla się w rozmaitych badaniach. Wpływ utworów literackich na dziecięcych odbiorców określił między innymi Jan Czechowski: „Literatura dostarcza bowiem młodym czytelnikom zastępczych doświadczeń społecznych, wzorów postępowania i ideałów osobowych, wskazuje na to, co jest ważne w ludziach, prowokuje do stawiania pytań o życie, czasem na nie odpowiada. Dzieła literackie stwarzają także sytuacje do wypowiedzania ocen moralnych, a także do samopoznania” (Czechowski, 2007, s. 17).

Słuszność i popularność szczęśliwych zakończeń w literaturze dla dzieci można argumentować między innymi tym, że potrzebują one odnaleźć w literaturze sprawiedliwość, a ich wrażliwość wymaga ukazania, że zło istniejące w świecie może zostać przewyciężone. Silnie utożsamiając się z bohaterami utworów, młodzi czytelnicy mogą nie tylko internalizować wartości prezentowane przez postaci literackie, ale także znajdować pocieszenie i wzorce postępowania w trudnych sytuacjach życiowych. Na podstawie problemów moralnych i ich rozwiązań przedstawionych w literaturze dzieci budują własne przekonanie o wartościach i o świecie. Anna Józefowicz analizując aspekty biblioterapii, stwierdza, że „Tekst literacki jest w stanie wyzwolić emocje tkwiące w dziecku lub też zredukować nagromadzone napięcie emocjonalne poprzez pokazanie nowych sposobów radzenia sobie w danej trudnej sytuacji” (Józefowicz, 2017, s. 154). Te czynniki sprawiają, że szczęśliwe zakończenia wielu historii mogą być bardzo pożądane jako pożyteczne dla promowania wartości powszechnie uznanych za dobre, na przykład ukazywanie triumfu sprawiedliwości, słuszności stosowania metod pokojowych a nie siłowych.

² Przykładowo, rozwód jest przewodnim motywem w książkach dla dzieci autorstwa Stanisławy Domagalskiej (2016) czy Idy Pierelotkin (2017).

³ Motyw samotności bądź odrzucenia występuje w licznych utworach kierowanych do dziecięcych odbiorców, często jako wynikający z innych okoliczności przedstawionych w toku fabuły. Samotni — czasem jedynie przejściowo — czują się niektórzy bohaterowie opowieści dotyczących emigracji lub Zagłady; tak jest np. w przypadku ukrywającej się Cesi (Landau, 2015).

⁴ Warto zwrócić uwagę, szczególnie w obliczu bieżącego kryzysu polityczno-społecznego i problemów migracyjnych, na książkę Barbary Gawryluk (2016).

⁵ Wśród nich wskazać można np. książki Joanny Rudniańskiej (2015) i Michała Rusinka (2019).

Natomiast warto zaznaczyć, że szczęśliwe zakończenia często implikują czarno-biały świat z wyraźnie wytyczonymi granicami pomiędzy dobrem a złem, co nie oddaje złożonej natury otaczającej nas rzeczywistości. Równie istotne wydaje się to, że właśnie nieszczęśliwe finały pewnych historii decydują o sile ich emocjonalnego wydźwięku. Słuszne zdaje się również twierdzenie, że „akcentowanie funkcji pozaestetycznych literatury — poznawczych i instrumentalno-wychowawczych, nastawionych na prezentowanie pozytywnych wzorców zachowań i postaw, unikanie tematów trudnych, prezentowanie często spłaszczonego obrazu świata, może negatywnie oddziaływać na inkulturację dzieci” (Śmiechowska-Petrovskij, 2011, s. 293—294).

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że nieodpowiednio dobrany do stopnia dojrzałości i kompetencji emocjonalnych dziecka utwór może traumatyzować odbiorcę. Także brak adekwatnych wyjaśnień wątpliwości nasuwających się dziecięcemu czytelnikowi, brak wprowadzającego kontekstu lub pozostawienie lektury bez potrzebnego komentarza wzbudzające poczucie bezcelowości proponowania właśnie takiego utworu może skutkować negatywnym odbiorem tekstu. W tym miejscu wyraźnie zaznacza się odpowiedzialność w wyborze tekstów sugerowanych młodemu odbiorcy, która spoczywa na jego dorosłym pośredniku literatury⁶. Jest to tym istotniejsze, że ostateczny odbiór dzieła przez dziecięcego czytelnika kształtuje się na podstawie jego własnego wniosku, ale też przekazu ze strony przewodnika (Klus-Stańska, 2009, s. 20). Wydaje się zatem, że rola dorosłego pośrednika literatury jest szczególnie trudna i obciążona największą odpowiedzialnością właśnie w przypadku zaznajamiania młodego odbiorcy z utworami przedstawiającymi ważne tematy odnoszące się do trudnych emocji.

Wśród współczesnych utworów literackich przeznaczonych dla niedorosłych czytelników nie brak takich tekstów, które zrywają z konwencją baśni lub stają się nowoczesnymi baśniami z otwartymi zakończeniami. Z perspektywy zagadnień omawianych w niniejszym artykule ważną kwestią jest pozbawienie tych utworów wyraźnie zaznaczonego szczęśliwego rozwiązania typowego dla gatunku fundamentalnego dla literatury dziecięcej — bajki⁷. Taka konstrukcja niesie z sobą liczne konsekwencje — zarówno w płaszczyźnie interpretacyjnej, jak i w warstwie emocjonalnego odbioru tekstu. Otwarte zakończenie pozostawia pewien nierozwiązany problem, a to z kolei implikuje brak wyrazistego rozstrzygnięcia pomiędzy dobrem a złem. Tym samym jednak, brak jednoznacznego zakończenia nie dopowiada tego, co tragiczne, dając mimo wszystko perspektywę różnych możliwych scenariuszy przyszłości. Dziecięcy czytelnik może

⁶ Kim jest pośrednik i jaka jest jego rola, pisały m.in. Alicja Baluch (2003) oraz Anna Janus-Sitarz (2016).

⁷ Władimir Propp, omawiając uniwersalną, globalną strukturę bajki, wskazuje na zaistnienie w niej jednego lub wielu problemów, a także ich pomyślnego rozwiązania. Każdy nowy kłopot lub nieszczęście otwiera w baśni kolejną sekwencję, której zamknięciem jest zażegnanie trosk i szczęśliwe zakończenie (Propp, 1968).

wówczas sam snuć domysły na temat potencjalnego dalszego biegu wydarzeń, odwołując się do swojej wyobraźni, wiedzy o funkcjonowaniu świata, bądź sugerować się tym, co zostanie mu dopowiedziane przez dorosłego przewodnika.

W utworze *Bezszenność Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali zakończenie utworu pozostaje otwarte i pomimo ogólnie pomyślnego przebiegu zdarzeń raczej wzbudza w czytelniku niepokój i niepewność. Esterze i Jutce co prawda udaje się wydostać poza getto, a także mimo podejrzliwych spostrzeżeń starszego człowieka nie zostają rozpoznane jako Żydówki w tramwaju po aryjskiej stronie, ale dalsze losy bohaterek nie są opisane. Odbiorcy nie dowiadują się ani o tragicznym finale, ani nie zostają uspokojeni zapewnieniem o szczęśliwych losach uciekinierek — ostatnie zdania utworu brzmią następująco:

Dojechały aż na krańcówkę i spokojnie opuściły tramwaj. Jutka rozejrzała się wokoło. Wszędzie było tyle drzew, że te największe trochę ją przeraziły szumem liści, bo to był wietrzny wrześnieowy dzień. Chodnikiem biegł czarny pies i merdał ogonem. Jutka wiedziała, że to coś znaczy, ale nie wiedziała, czy to dobrze, czy źle. Stanęła zaskoczona, aż Estera pociągnęła ją niecierpliwie za sobą. Gdzieś daleko piał kogut. TU było zupełnie inaczej niż TAM. Zniknęły za rogiem ulicy.

Combrzyńska-Nogala, 2014, s. 80

Znalazłszy się w wolnej, aryjskiej części miasta, dziewczynka nie odczuwa zachwytu przestrzeni, jakiej nie mogła zaznać w getcie. Ogromne drzewa, których również brakowało w dzielnicy zamkniętej, napełniły ją strachem, a nie ucieszyły swoim szelestem. Nawet merdający ogonem pies wzbudził jej obawy, zamiast wywołać radosne zaniepokojenie. W zaledwie kilku zdaniach ostatniego akapitu utworu skumulowane są emocje, takie jak przerażenie, dezorientacja, niepokój i niecierpliwść wynikająca ze zdenerwowania, co powoduje, że opisane w ten sposób „tu” nie do końca jawi się jako lepsze od niewątpliwie przykrego „tam”. Przestrzeń getta była już przez Jutkę w pewien sposób oswojona. Dziewczynka umiała w niej funkcjonować pomimo wielu niedogodności. Będąc w niej wraz z ukochanym dziadkiem, miała poczucie bezpieczeństwa, ponieważ nie zdawała sobie w zupełności sprawy ze swojego położenia i wynikających stąd konsekwencji. Natomiast wyjście poza tę pozornie bezpieczną, znajomą przestrzeń spowodowało uchwytne i silne poczucie zagrożenia.

Ostateczne zniknięcie bohaterek utworu za rogiem ulicy, a zarazem z pola widzenia niedorosłego czytelnika, pozostawia w sferze jego domysłów to, czy udało im się znaleźć bezpieczne schronienie i szczęśliwie doczekać końca wojny, czy też podzieliły tragiczny los ogromnej liczby polskich Żydów zgładzonych w trakcie drugiej wojny światowej. Napięcie, które zostało zbudowane jeszcze w poprzedzającej finał opowieści scenie jazdy tramwajem i bliskiego ujawnienia prawdziwej tożsamości Jutki, nie zostaje zatem całkowicie rozładowane.

Pod względem zakończenia utworu podobnie sytuacja wygląda w przypadku *Pamiętnika Blumki*, utworu stylizowanego na pamiętnik dziewczynki zamieszkującej warszawski Dom Sierot prowadzony przez Janusza Korczaka (Chmielewska, 2011). W tekście przedstawionych jest dwanaścioro dzieci — mieszkańców sierocińca, a ich opisy pokazują, że każde z nich było na swój sposób wyjątkowe. Ponadto, z lektury przezierną także korczakowska idea wychowania oparta na akceptacji i wzajemnym poszanowaniu: „Pan Doktor mówi, że dziecko ma prawo być tym, kim jest”, „Pan Doktor często powtarza, że jesteśmy tak samo ważni, jak dorośli, i że mały nie znaczy gorszy czy głupszy” (Chmielewska, 2011).

Utwór ten kończy się wybuchem wojny, a dalsze losy mieszkańców sierocińca nie są już przedstawione na kartach *Pamiętnika Blumki* — dorośli czytelnicy zapewne w większości zdają sobie sprawę z tego, co w kolejnych latach stało się z Domem Sierot oraz całym gettem warszawskim, ale omawiana opowieść nie przynosi tych informacji. Zatem dla młodego odbiorcy, pozbawionego szerszego kontekstu, dalszy bieg zdarzeń jest nieznanym, a jego dojrzały przewodnik po tej wyjątkowej lekturze będzie decydował o zakresie i sposobie przekazania wiedzy na temat rzeczywistych wydarzeń związanych z miejscem opisanym w *Pamiętniku Blumki*. Stosunkowo niewielka ilość tekstu, a jednocześnie bogata szata graficzna sprawiają, że utwór zdaje się przeznaczony dla małych dzieci, jednak rozmaite możliwości pracy z tym tekstem i szerokie pole do wprowadzania dodatkowych wyjaśnień i dopowiedzeń powodują, że zyskuje on miano dość uniwersalnego, jeśli idzie o ramy wiekowe odbiorców dzieła. Na przykładzie *Pamiętnika Blumki* można zaobserwować, że nieszczęśliwe zakończenie, jakim niewątpliwie jest wybuch wojny, nie musi traumatyzować młodego odbiorcy, a odpowiednie wsparcie dziecka w odczytaniu utworu daje szansę na wyniesienie z lektury nie mniejszych korzyści, niż w odniesieniu do opowieści z klasycznie postrzeganym szczęśliwym zakończeniem. Co więcej, taka forma zakończenia wzbudza dociekliwość czytelnika, który chciałby wiedzieć, co wydarzyło się później.

Utworem zawierającym finał obciążony dużym ładunkiem trudnych emocji, a jednocześnie przeznaczonym dla najmłodszych odbiorców jest również *Mój pies Lala* autorstwa Romana Kenta, ocalałego z Zagłady działacza społeczności żydowskiej. Opowieść o Lali snuta jest na kanwie rzeczywistych wojennych przeżyć Kenta, który urodził się w Łodzi, w tamtejszym getcie spędził część wojny, do czasu deportacji do obozu koncentracyjnego. Zamieszczone w książce autentyczne fotografie i informacje o autorze sprawiają, że czytelnik ma świadomość prawdziwości historii opisaną w utworze. Tekst przedstawiony w przystępnej dla dzieci formie (duża czcionka, szeroka interlinia) i wzbogacony prostymi rysunkami przynosi wiele informacji o cenzurze, jaką stanowił w życiu rodziny autora wybuch drugiej wojny światowej. Wprowadza pojęcia związane z Zagładą, opisuje rzeczywistość getta. Przygody związane ze znikaniem i wracaniem psa Lali budują napięcie i przywracają nadzieję, jednak finalnie ta histo-

ria nie ma szczęśliwego końca. Ostatnie zdania opowieści o ukochanym psie to bezpośredni zwrot narratora do czytelników:

Najbardziej przerażające czasy, w których przyszło mi żyć, były dopiero przede mną, ale ten epizod to moja pierwsza osobista tragedia [...]. Utratę domu i przeprowadzka do getta były stratami materialnymi. Utratę Lali odczułem jak odejście członka rodziny. [...] Już nigdy więcej nie zobaczyliśmy naszej wspaniałej Lali. Jednak ona wciąż żyje w moim sercu, sercach moich dzieci i wnuków. Mam nadzieję, że będzie żyła także w sercach tych wszystkich, którzy przeczytają tę książeczkę.

Kent, 2015, s. 49

Wzruszające zakończenie z jednej strony ukazuje tragedie, jakich doświadczył narrator zaznaczający, że mimo grozy opisanych zdarzeń to nie one stanowiły najtrudniejszy czas w jego życiu, z drugiej zaś zawiera wyraźnie sformułowane przesłanie o ocalającej funkcji pamięci. Uczy, że nawet największą osobistą tragedię można przepracować i — tak jak w przypadku utraty Lali — zachować w pamięci czułe i miłe odczucia, jakie budziła. Wskutek tego trudne uczucia zostają złagodzone.

Przykładem utworu o jednoznacznie nieszczęśliwym zakończeniu jest natomiast *Szlemiel* autorstwa Ryszarda Marka Grońskiego. Utwór ten, osadzony w realiach wojennej Warszawy, wyróżnia się między innymi sposobem prowadzenia narracji — opowieść snuta jest z perspektywy tytułowego bohatera, Szlemiela, który jest buldogiem angielskim o białej sierści. Zastosowany w utworze chwyt udziwnienia⁸ polegający na przedstawieniu zdarzeń z punktu widzenia zwierzęcia domowego, wzbudza ciekawość czytelników przyzwyczajonych do tradycyjnej narracji, a ponadto pozwala na metaforyczne przedstawienie problemu dyskryminacji i prześladowań za pomocą opisu relacji pomiędzy psami mieszkającymi w sąsiedztwie. Absurdalność segregacji rasowej i samej wojny jest tym silniej wyeksponowana, że psi narrator dziwi się jej zupełnie naturalnie, gdyż jako zwierzę — mimo że niezwykle — ma prawo nie wiedzieć o pewnych rzeczach. Oddanie zwierzęciu głosu w narracji uzasadnia także objaśnianie niektórych pojęć, nie czyniąc z tego procesu czysto dydaktycznego definiowania ani infantylnego wyjaśniania. Badacze wskazują również, iż „Łączenie aspektów czytania estetycznego z odbiorem eferentnym poprzez np. czytanie fragmentów eksponujących *specyficzną* narrację [...] wzmacnia siłę interakcji, jaka zachodzi między słowem, obrazem i emocjami, co przekłada się w tym przypadku na wspomaganie rozumienia, kształtowanie

⁸ Tzw. chwyt udziwnienia, analizowany przez Wiktora Szklowskiego, jest zabiegiem formalnym zmieniającym standardowy proces odbioru dzieła literackiego. Poprzez zakłócenie rutynowego procesu lektury wymusza on na czytelniku uwagę i refleksję, a także pozwala ukazać rzeczy i zjawiska z nietypowej perspektywy.

wyobraźni i formułowanie etycznej refleksji nad światem” (Hoffmann, Michułka, Mínguez-López, 2020, s. 21).

Szlemiel to towarzysz Joasi, żydowskiej dziewczynki, którą udaje się wykuć z getta. Pies jest również jej wybawcą z rąk szmalcowników poza gettem. W utworze nie brak zdarzeń wzbudzających niepokój i napięcie, choć pominięto różne aspekty brutalnej rzeczywistości getta, na przykład przyczyny, dla których Joasia opuszcza getto jako dziecko wychudzone i zastraszone. Jednak najbardziej dramatyczne zdaje się zakończenie utworu, które brzmi następująco:

— Co ty, głupia jesteś — wrzasnął, zabiegając drogę Joasi. — Tam nie wolno się zbliżać. Akcja trwa, rozumiesz gówniario. Żydów wywożą! Pójdiesz dalej z tym twoim kundlem, to wachmani puszcza serię i z tobą kaput.

— Tam są moi rodzice [...]. Muszę być z nimi. Niech pan nas przepuści.

Policjant cofnął się jeszcze bardziej zdumiony tym, co usłyszał. [...] Wiem, że patrzył za nami, gdy szliśmy każdym krokiem zbliżając się do MURU.

Jeszcze krok, dwa kroki...

Niemiec repetujący karabin. Jego twarz, na którą hełm rzuca cień.

W tym miejscu się rozstajemy.

Chciałbym tylko pomachać wam łapką na pożegnanie, przypomnieć — biała plamka na tle MURU to ja, Szlemiel.

Groński, 2010, s. 94

Wstrząsająca scena zamykająca utwór niesie ważne przesłanie o pamięci kolejnych pokoleń względem minionych zdarzeń, jednak może być emocjonalnie obciążająca dla czytelników, zwłaszcza pozostawionych bez rozmowy o tekście czy choćby odpowiedniego komentarza.

Nieszczęśliwie kończy się również *Ostatnie przedstawienie panny Esterki*, które, tak jak wspomniany wcześniej *Pamiętnik Blumki*, odnosi się do prowadzonego przez Janusza Korczaka Domu Sierot. Codziennosc dziecka w ośrodku opowiadana jest z perspektywy dwunastoletniej mieszkanki sierocińca, Gieni, lecz na całość składają się rozmaite formy opowiadania; integralną częścią są również informacje pozanarracyjne, fragmenty pamiętników oraz grafiki. Jak stwierdziła Dorota Michułka, „konstrukcja opowieści przybiera miejscami postać palimpsestu i związanych z tą literacką strategią zabiegów intertekstualnych, i świadomego naśladownictwa [...], opowieść jako tekst staje się światem/sumą doświadczeń »pamiętników w pamiętnikach«, »świadectw wobec świadectw«, »opowieści w opowieści« (zarówno doktora Korczaka, jak i samych dzieci)” (Michułka, 2016, s. 101). Utwór zamyka się sprawozdawczą informacją:

Dnia 5 sierpnia 1942 roku — trzy tygodnie po wystawieniu *Poczty Tagorego* — Dom Sierot został brutalnie „zlikwidowany”. Wczesnym rankiem esesmani i ich pomocnicy zagonili dr. Korczaka, panią Stefę i ich dzieci oraz pozostałych współpracowników sierocińca na dziedziniec domu. Tam ich przeliczo-

no, a następnie zaprowadzono na Umschlagplatz, skąd — stłoczonych w wagonach — przetransportowano do Treblinki, miejsca zagłady tysięcy ludzi.

Jaromir, Cichowska, 2014, s. 106

W tym samym miejscu utworu znajduje się także notatka o losie Esterki: „Pod koniec lipca 1942 roku, zaraz po tym, jak niemieccy okupanci rozpoczęli tzw. akcję przesiedleńczą, padła ofiarą jednej z brutalnych łapanek. Nie powiodły się podjęte przez Korczaka rozpaczliwe próby jej uwolnienia” (Jaromir, Cichowska, 2014, s. 106). Nie ma zatem wątpliwości, że losy wszystkich bohaterów opowieści zakończyły się tragicznie. Konwencja literatury dziecięcej w *Ostatnim przedstawieniu* została jednak przełamana także na innych płaszczyznach — „na poziomie narracji, jak i poprzez odwołania do kontekstów filozoficzno-egzystencjalnych wbudowanych w literacki świat przedstawiony, także — dzięki wyeksponowaniu roli rzeczywiście i literackich autorytetów” (Michułka, 2016, s. 106). Utwór stanowi zatem pod wieloma względami wyzwanie dla odbiorcy, a aspekt ewokowanych w procesie lektury emocji jest jednym z nich.

Rutka Joanny Fabickiej również znajduje się w kręgu opowieści związanych z Holocaustem, lecz na tle wcześniej wymienionych wyróżnia się pod wieloma względami — między innymi szczęśliwym zakończeniem. Główną bohaterką jest dziesięcioletnia Zosia, żyjąca we współczesnej Łodzi, a dokładnie w dzielnicy Bałuty. Podczas wakacji dziewczynka doświadcza niezwyklej przygody związanej z podróżą w czasie i poznaniem Rutki. Jedenasty, finałowy rozdział *Rutki* nosi przewrotny tytuł — *Rozdział ostatni, który dobrze się kończy, bo gdyby było inaczej, autorka musiałaby uciekać przed czytelnikami do lasu* (Fabicka, 2021, s. 190). Autorka świadomie i w widoczny sposób nawiązuje przez to do konwencji pomyślnego rozwiązania w utworach dedykowanych dzieciom. O czytelnicznych oczekiwaniach szczęśliwego zakończenia wspomina również Małgorzata Wójcik-Dudek, która zaznacza, że jeszcze do niedawna stanowiło ono nierozłączny element powieści kierowanych do dziewcząt (Wójcik-Dudek, 2008, s. 162), a utwór Fabickiej do takich można zaliczyć. Jak widać, mimo wielu propozycji czytelnicznych wyłamujących się z tradycyjnej konwencji, wciąż powstają także te wpisujące się w nią. Zdaje się, że opowieści ze szczęśliwym zakończeniem są bardziej „bezpieczne”, jeśli chodzi o ewokowane w czytelniku emocje, jednak należy mieć na uwadze, że ostateczny odbiór dzieła uzależniony jest od wielu czynników, a wybór odpowiedniej dla konkretnego dziecka propozycji czytelnicznej stanowi wyzwanie.

Niedorośli czytelnik w styczności z otwartym zakończeniem tekstu może odczuwać niepokój i dezorientację, a także podawać w wątpliwość sprawiedliwość świata i przewagę dobra nad złem, natomiast należy zaznaczyć, że dorosły przewodnik po lekturze może pomóc mu przepracować podjęte w utworze tematy i wynikające z nich trudne emocje. Bernadeta Niesporek-Szamburska w otwartych zakończeniach ukazujących się współcześnie utworów z kręgu li-

teratury dla dzieci zauważa potencjał do oddawania złożoności przedstawianych problemów i do uruchamiania wyobraźni odbiorców (Niesporek-Szamburska 2008, s. 72). Oznacza to, że utwory te mają ogromne możliwości dydaktyczne, moralizatorskie i kształtujące, pomimo zrywania z tradycyjną konwencją szczęśliwych zakończeń.

Jak można zauważyć na podstawie przytoczonych opowieści, we współczesnej literaturze dziecięcej coraz częściej podejmowane są tematy trudne, wiążące się z obciążeniem emocjonalnym, dotyczące różnych sfer życia młodego człowieka oraz zagadnień o wymiarze globalnym. Twierdzenie Brunona Bettelheima, że „W dominującej obecnie kulturze pragnie się stwarzać pozór, zwłaszcza jeśli chodzi o dzieci, że ciemna strona życia człowieka nie istnieje, i wyznaje się optymistyczną wiarę w coraz-lepszość” (Bettelheim, 1985⁹), wydaje się zatem stopniowo tracić aktualność. Natomiast świadomość wspomnianej ciemnej strony życia może nie traumatyzować, lecz przeciwnie — stwarzać warunki do rozumienia zjawisk występujących w świecie, a dzięki temu oswajając je i ucząc radzenia sobie z trudnymi emocjami, które one ewokują. Aby zrealizować te zadania, potrzebny jest świadomy i przemyślany dobór propozycji lekturowych oraz koncepcja pośredniczenia w odbiorze tekstu, uwzględniająca między innymi wiek i stopień dojrzałości, a także potrzeby emocjonalne najmłodszych czytelników.

Literatura

- Adamczykowa Z., 2008, *Literatura „czwarta” — w kręgu zagadnień teoretycznych*, w: Henska-Kwaśniewicz K., red., *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, Katowice.
- Baluch A., 2003, *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Kraków.
- Bednarek J., Pawlak P., 2019, *Pan Stanisław odlatuje*, Warszawa.
- Beręsewicz P., 2018, *Ścisłe tajne*, Łódź.
- Bettelheim B., 1985, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa.
- Chmielewska I., 2011, *Pamiętnik Blumki*, Poznań.
- Combrzyńska-Nogała D., 2014, *Bezsenność Juki*, Łódź.
- Czechowski J., 2007, *Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży*, „Kultura i Edukacja”, nr 2.
- Domagalska S., 2016, *Przyszywany dziadek*, Warszawa.
- Dyrda A., 2021, *Ostatni dżem babci*, Szczecin.
- Fabicka J., 2021, *Rutka*, Warszawa.
- Gawryluk B., 2016, *Teraz tu jest nasz dom*, Łódź.
- Groński R.M., 2010, *Szlemiel*, Warszawa.

⁹ Cytat z rewersu książki za: Adamczykowa, 2008, s. 18.

- Hoffmann J., Michułka D., Mínguez-López X., 2020, *Czytanie literatury i emocje — perspektywa edukacyjna*, „Filoteknos”, nr 10.
- Janus-Sitarz A., 2016, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków.
- Jaromir A., Cichowska G., 2014, *Ostatnie przedstawienie panny Esterki*, Poznań.
- Józefowicz A., 2017, *Oswajanie z przemijaniem — temat śmierci we współczesnej literaturze dla dzieci. Terapeutyczne walory wybranych powieści*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, nr 3.
- Kent R., 2015, *Mój pies Lala* [tłum. K. Łaziuk], Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2009, *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego”, nr 18.
- Kosmowska B., 2012, *Dziewczynka z parku*, Warszawa.
- Landau I., 2015, *Ostatnie piętro*, Łódź.
- Michułka D., 2016, *Przełamywanie granic książki dla dziecka. „Ostatnie przedstawienie panny Esterki” Adama Jaromira jako lektura o czytaniu pamięci*, „Dydaktyka Polonistyczna”, nr 2.
- Niesporek-Szamburska, B., *Baśń*, w: Heska-Kwaśniewicz K., red., *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, Katowice.
- Pierelotkin I., 2017, *Tata ma dziewczynę*, Łódź.
- Propp W., 1968, *Morfologia bajki*, „Pamiętnik Literacki”, nr 59/4.
- Rudniańska J., 2015, *Bajka o Wojnie*, Warszawa.
- Rusinek M., 2019, *Zakłęcie na „w”*, Łódź.
- Szkłowski W.B., 2006, *Sztuka jako chwyt*, w: Burzyńska A., Markowski M.P., red., *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, Kraków.
- Śmiechowska-Petrovskij E., 2011, *Wezwanie do własnej aktywności w kontekście doboru literatury dla dzieci przez pedagogów*, „Forum Pedagogiczne”, nr 2.
- Wójcik-Dudek M., 2008, *Czytająca dziewczyna. O przemianach współczesnej powieści dla dziewcząt*, w: Heska-Kwaśniewicz K., red., *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, Katowice.

Anna Sałatarow — doktorantka kierunku literaturoznawstwo w Szkole Doktor-skiej Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, absolwentka polonistyki ze specjalnością nauczycielską. Autorka między innymi artykułów w książkach serii „Edukacja Nauczycielska Polonisty” oraz w czasopismach „Polonistyka. Innowacje”, „Polisemia”, „Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty”. Główne obszary zainteresowań to dydaktyka literatury, literatura dokumentu osobistego i związana z tematyką Zagłady.

e-mail: anna.salatarow@doctoral.uj.edu.pl