

PAIDIA

3/2021

i LITERATURA



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

PAIDIA
i
LITERATURA

2021, nr 3

Redakcja naukowa

Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek, Ludmila Liptáková

Redaktor naczelny

Małgorzata Wójcik-Dudek (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Zastępca redaktora naczelnego

Bernadeta Niesporek-Szamburska (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Członkowie Redakcji

Iwona Gralewicz-Wolny (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Anna Guzy (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Ewa Jaskółowa (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Danuta Krzyżyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Beata Mytych-Forajter (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Magdalena Ochwat (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Ewa Ogłóza (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Katarzyna Tałuć (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Sekretarz redakcji

Karolina Starnawska

Rada Naukowa

Zofia Adamczykowa (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Alicja Baluch (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Zofia Budrewicz (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Małgorzata Chrobak (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Anna Czabanowska-Wróbel (Uniwersytet Jagielloński), Andrea Fernando De Carlo (L'Università degli Studi di Napoli L'Orientale), Katarina Dudová (Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze, Słowacja), Hanna Dymel-Trzebiatowska (Uniwersytet Gdański), Krystyna Heska-Kwaśniewicz (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Renáta Hlavatá (Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze, Słowacja), Ałła Krawczuk (Narodowy Uniwersytet Lwowski), Grzegorz Leszczyński (Uniwersytet Warszawski), Sylvia Liseling-Nilsson (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia), Jolanta Ługowska (Uniwersytet Wrocławski), Dorota Michułka (Uniwersytet Wrocławski), Bożena Olszewska (Uniwersytet Opolski), Anastasia Reis (Carl von Ossietzky Universität, Niemcy), Helena Synowiec (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Alicja Ungeheuer-Gołąb (Uniwersytet Rzeszowski), Ryszard Waksmund (Uniwersytet Wrocławski), Dorota Walczak-Delanois (l'Université Libre de Bruxelles, Belgia), Katarzyna Wądołny-Tatar (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Maria Wtorkowska (Uniwersytet w Lublanie, Słowenia), Krystyna Zabawa (Akademia „Ignatianum” w Krakowie)

Spis treści

Wstęp (*Ludmila Liptáková, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Karolina Starawska, Małgorzata Wójcik-Dudek*)

KATASTROFA I NADZIEJA

Małgorzata Figura

Literatura dziecięca i młodzieżowa w obliczu katastrofy klimatycznej. Nadzieje i możliwości szerzenia postawy proekologicznej za pomocą tekstów literackich

Weronika Kostecka

Nadzieja dla „Innego”. Kategoria „inności” w polskiej wielokulturowej literaturze dla młodych odbiorców

Agnieszka Handzel

Nadzieja i nowy realizm. Apel o zmiany w szkolnym czytaniu

Paulina Czernek-Pasierbek

Od czego zaczynać? Dyskusja o lekturach szkolnych w dobie antropocentrycznej opresji

Samanta Dryja-Zabielska

Ekokrytyczne i etyczne czytanie poezji w szkole podstawowej na przykładzie *Piosenki o końcu świata* Czesława Miłosza oraz *Chwilę błyszczysz potem zgaśniesz* Artura Rojka

ZE ŚWIATA

Wioletta Hajduk-Gawron, Younghwa Kim

Przekłady polskich książek dla dzieci o tematyce proekologicznej i środowiskowej w Korei Południowej

Janž Snoj

Polska literatura dla dzieci i młodzieży w przekładach na język słoweński

Kateřina Váňová

Výchova literaturou aneb Co dokáže příběh

Tiziana D'Amico

La traduzione pedagogica: una risorsa motivazionale nell'insegnamento della LS/L2

VARIA

Martyna Dymon

Świadełstwo czy kreacja? O książce *Mama zawsze wraca* Agaty Tuszyńskiej i Iwo-ny Chmielewskiej

Justyna Szewczyk

Obraz *Boga* w dziennikach i pamiętnikach dzieci Holocaustu

Alicja Podstolec

Nauczanie przez zachwyty, czyli kilka myśli o edukacji

Katarzyna Kotaba

Książki Barbary Gawryluk lekarstwem na problemy duszy

Krystyna Zabawa

„...czy ona to zrozumie?” — język, komunikacja międzyludzka i międzygatunkowa w powieści Barbary Gawryluk pt. *Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza*

Małgorzata Wójcik-Dudek

Kartografia domu. O twórczości Barbary Gawryluk

Oliwia Brzeźniak-Pałgan

Zuzanka z pistacjowego domu Barbary Gawryluk jako przykład wzorcowej publikacji wyróżnionej w Ogólnopolskiej Nagrodzie Literackiej im. Kornela Maku-szyńskiego

Magdalena Kuczaba-Flisak

Głos nieobecny, głos konstruowany — w kręgu studiów o niepełnosprawności w polskiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej (Alicja Fidowicz, *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Kraków, 2020)

Agnieszka Kania

Smak zielonych pomarańczy. O książce Małgorzaty Chrobak *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją*, Kraków 2019

Krystyna Zabawa

„Ważność przeżywanej chwili” — reportaże harcerskie Zofii Kossak *Szukajcie przyjaciół. Laska Jakubowa*, wydane na nowo i czytane w trzeciej dekadzie XXI wieku

Kamilla Gicala, Karolina Kabacińska

Dziecięce pragnienie magii. Rozmowa z Beatą Ostrowicką

Patrycja Dębowiec, Agata Rzepka

Varsavianista-amator o literaturze, „Pukpuku” i historii od kuchni. Wywiad z Marcinem Przewoźniakiem

Małgorzata Wójcik-Dudek

Sprawozdanie z uroczystości 27. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego w Oświęcimiu

Contents

Introduction (*Ludmila Liptáková, Bernadeta Niesporek-Szamburska, Karolina Starnawska, Małgorzata Wójcik-Dudek*)

DISASTER AND HOPE

Małgorzata Figura

Children's and youth literature in the face of the climate catastrophe. Hopes and possibilities of spreading the pro-ecological attitude through literary texts

Weronika Kostecka

Hope for "the Other": the category of "Otherness" in Polish multicultural literature for young readers

Agnieszka Handzel

Hope and New Realism. An Appeal for Changes in Literature Reading at School

Paulina Czernek-Pasierbek

Where to start? Discussion about school reading in the era of anthropocentric oppression

Samanta Dryja-Zabielska

Ecocritical and ethical reading of poetry in the elementary school on the example of Czesław Miłosz's *Piosenka o końcu świata* and Artur Rojek's *Chwilę błyszczysz potem zgaśniesz*

FROM THE WORLD

Wioletta Hajduk-Gawron, Younghwa Kim

Translations of Polish pro-ecological and pro-environmental books for children in South Korea

Janž Snoj

Polish children's and young adult literature in Slovenian translations

Kateřina Váňová

Education through literature, or what the story can do

Tiziana D'Amico

Pedagogical translation: A motivational resource in LS/L2 teaching

VARIA

Martyna Dymon

A testimony or a creation? About the book *Mama zawsze wraca* [*Mama always returns*] by Agata Tuszyńska and Iwona Chmielewska

Justyna Szewczyk

The image of God in memoirs and diaries of children of the Holocaust

Alicja Podstolec

Teaching through rapture, or: some thoughts on education

Katarzyna Kotaba

Barbara Gawryluk's books as medicine for the problems of the soul

Krystyna Zabawa

"... will she understand it?" — language, interpersonal and interspecific communication in the novel *Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza* [*Czarna, Klifka, and secrets from the seabed*] by Barbara Gawryluk

Małgorzata Wójcik-Dudek

Home mapping. About the work of Barbara Gawryluk

Oliwia Brzeźniak-Pałgan

Barbara Gawryluk's *Zuzanka z pistacjowego domu* [*Zuzanka from a Pistachio House*] as an example of a model publication distinguished in the 18th All-Poland Kornel Makuszyński Literary Prize

Magdalena Kuczaba-Flisak

Absent voice, constructed voice. Disability studies in Polish children's literature (Alicja Fidowicz, *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Kraków, 2020)

Agnieszka Kania

The taste of green oranges. About the book *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją* [*The hero of Polish children's and young adult literature from the PRL period. Between creation and reception*] by Małgorzata Chrobak, Kraków 2019

Krystyna Zabawa

“The importance of the lived moment”. Zofia Kossak’s scout reportages *Szukajcie przyjaciół. Laska Jakubowa* [*Look for Friends. Jacob’s Staff*] re-published and read in the third decade of the 21st century

Kamilla Gicala, Karolina Kabacińska

Children’s thirst for magic. Interview with Beata Ostrowicka

Patrycja Dębowiec, Agata Rzepka

Amateur varsavianist on literature, *Puk Puk* [*Knock, Knock!*] and history behind the scenes. Interview with Marcin Przewoźniak

Małgorzata Wójcik-Dudek

A report on celebration of the 27th All-Poland Kornel Makuszyński Literary Prize in Oświęcim (9th October 2020)



Wstęp

Pojęcie katastrofy często używane synonimicznie z kryzysem jest dziś odmieniane przez wszystkie przypadki i adaptowane przez większość dyscyplin naukowych. Choć trudno zaprzeczyć, że jesteśmy świadkami ważnej cezury, która doczekała się już wielu błyskotliwych rozpoznań, to warto wsłuchać się w głosy stanowiące wyraźną mniejszość. Dlaczego? Nie kwestionując pesymistycznego oglądu współczesności, zamiast rozpaczy proponują scenariusze przyszłości, wierząc, że katastrofa, podobnie jak apokalipsa, nie tylko coś kończy, ale również odsłania i ujawnia. W demontażu zakrytego i zamaskowanego upatrywać należy nie końca, ale szansy na kolejny początek.

Rebecca Solnit w głośnym zbiorze esejów *Nadziei w mroku*, przypominając o sile słowa, które może stać się narzędziem zmiany mitologii słabości, opowiada się po stronie ludzkiej sprawczości. Solnit przekonuje, że to wiara w ludzką inicjatywę, a nie oczekiwanie na superbohatera, ma zdolność wyzwiania z poczucia bezradności i inercji. Tym samym aktywizm rozumiany jako praktyka życia codziennego, a nie jako niecierpliwa postawa domagająca się natychmiastowej zmiany, daje nadzieję. Pogłębia ją poczucie wspólnotowości. Nadzieja ma więc wiele z rewolucji, wszak jest jak „błyskawica ukazująca nam nowe możliwości i rozświetlająca mrok naszych starych urządzeń tak, że nigdy już nie spojrzymy na nie w taki sam sposób” (Solnit, 2018, s. 340).

W 3. numerze „Paidii i Literatury” pytamy więc, jak możliwa jest nadzieja nie tylko w literaturze dla dzieci i młodzieży, ale również pedagogice i edukacji. Zapraszamy do lektury artykułów pomieszczonych w dziale „Katastrofa i nadzieja”. Otwiera go tekst Małgorzaty Figury *Literatura dziecięca i młodzieżowa w obliczu katastrofy klimatycznej. Nadzieje i możliwości szerzenia postawy proekologicznej za pomocą tekstów literackich* zawierający ważne rozpoznania „klimatyczne” w przestrzeni literatury dla niedorosłych. Weronika Kostecka w artykule *Nadzieja dla „Innego”. Kategoria „inności” w polskiej wielokulturowej literaturze dla młodych odbiorców* prezentuje możliwości budowania wspólnoty dzięki literaturze. Teksty Agnieszki Handzel *Nadzieja i nowy realizm. Apel*

o zmiany w szkolnym czytaniu literatury, Pauliny Czernek-Pasierbek *Od czego zaczynać? Dyskusja o lekturach szkolnych w dobie antropocentrycznej opresji* oraz Samanty Dryi-Zabielskiej *Ekokrytyczne i etyczne czytanie poezji w szkole podstawowej na przykładzie „Piosenki o końcu świata” Czesława Miłosza oraz „Chwilę błysniesz potem zgaśniesz” Artura Rojka* stanowią propozycję rozwiązań dydaktycznych wyprowadzonych z metodyki nadziei, tak dziś potrzebnej w edukacji nie tylko polonistycznej.

W dziale „Ze świata” piszą dla nas badacze z Korei Południowej, Słowenii, Czech oraz Włoch. Wioletta Hajduk-Gawron i Younghwa Kim, autorki tekstu *Przekłady polskich książek dla dzieci o tematyce proekologicznej i środowiskowej w Korei Południowej*, zaskakują polskiego czytelnika informacjami o popularności literatury „proklimatycznej” znad Wisły w odległej Korei. Z kolei Janž Snój w artykule *Polska literatura dla dzieci i młodzieży w przekładach na język słoweński*, przybliżając statystyki przekładów polskiej literatury dla dzieci na język słoweński, zastanawia się nad ponadczasowym i, jak się okazuje, również ponadnarodowym fenomenem *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza. Dwa ostatnie teksty Kateřiny Váňovej *Výchova literaturou aneb Co dokáže příběh* oraz Tiziany D’Amico *La traduzione pedagogica: una risorsa motivazionale nell’insegnamento della LS/L2* poświęcono sprawdzonym metodom nauczania oraz motywowania do nauki, które z powodzeniem można zaadaptować do polskiej przestrzeni edukacyjnej.

Dział „Varia” otwierają dwa artykuły poświęcone (post)pamięci Zagłady: *Świadectwo czy kreacja? O książce „Mama zawsze wraca” Agaty Tuszyńskiej i Iwony Chmielewskiej* Martyny Dymon oraz *Obraz „Boga” w dziennikach i pamiętnikach dzieci Holocaustu* Justyny Szewczyk. Z kolei tekst Alicji Podstolec *Nauczanie przez zachwyty, czyli kilka myśli o edukacji* jest propozycją metodyki języka polskiego pomyślaną w kontekście idei *mindfulness*, której praktykowanie w edukacji oznaczałoby poszukiwanie często utraconego związku między ciałem, emocjami, umysłem a relacjami. Następne cztery teksty: Katarzyny Kotaby *Książki Barbary Gawryluk lekarstwem na problemy duszy*, Krystyny Zabawy „...czy ona to zrozumie?” — *język, komunikacja międzyludzka i międzygatunkowa w powieści Barbary Gawryluk pt. „Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza”*, Małgorzaty Wójcik-Dudek *Kartografia domu. O twórczości Barbary Gawryluk* oraz Oliwii Brzeźniak-Pałgan *„Zuzanka z pistacjowego domu” Barbary Gawryluk jako przykład wzorcowej publikacji wyróżnionej w Ogólnopolskiej Nagrodzie Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego* są pokłosiem konferencji naukowej poświęconej twórczości Barbary Gawryluk, popularnej pisarki dla dzieci i młodzieży. Konferencja odbyła się 4 grudnia 2020 roku w ramach 27. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego. Organizatorem konferencji, jak i kolejnej edycji Nagrody była Miejska Biblioteka Publiczna im. Łukasza Górnickiego w Oświęcimiu.

W dziale „Varia” zamieszczono również trzy artykuły recenzyjne publikacji ważnych dla badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży. Zwracają na nie uwagę: Magdalena Kuczaba-Flisak (*Głos nieobecny, głos konstruowany — w kręgu studiów o niepełnosprawności w polskiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej* — nt. książki Alicji Fidowicz, *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*), Agnieszka Kania (*Smak zielonych pomarańczy. O książce Małgorzaty Chrobak „Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją”*) oraz Krystyna Zabawa (*„Ważność przeżywanej chwili” — reportaże harcerskie Zofii Kossak „Szukajcie przyjaciół. Laska Jakubowa”, wydane na nowo i czytane w trzeciej dekadzie XXI wieku*). Zapraszamy do lektury tych opracowań.

Ostatnia część numeru zawiera wywiady przeprowadzone przez studentki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z nagrodzonymi oraz wyróżnionymi „Koziołkiem 2020” twórcami literatury dla dzieci i młodzieży. Redakcja „Paidii i Literatury”, podobnie jak rok temu, została zaproszona na uroczystość 27. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego w Oświęcimiu. Kamilla Gicala, Karolina Kabacińska, Patrycja Dębowiec oraz Agata Rzepka, współpracujące z redakcją „PiL” oraz biorące udział w projekcie „Książka dziecięca i młodzieżowa. Nurty — biblioteki — życie literackie”¹, nie tylko wspierały organizatorów kolejnej edycji Nagrody, ale także rozmawiały z Beatą Ostrowicką oraz Marcinem Przewoźniakiem — autorami książek wyróżnionych spośród niemal stu zgłoszonych. Zapraszamy do wglądu w zapis tych rozmów. Tegoroczny numer „Paidii i Literatury” zamyka sprawozdanie Małgorzaty Wójcik-Dudek z uroczystości 27. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego w Oświęcimiu.

Oddając Czytelnikom numer czasopisma poświęcony nadziei i katastrofie, nie sposób nie przypomnieć kapitalnego fragmentu znakomitej powieści *Pełnia miłości* Sigrid Nunez. Opowieść rozpoczyna profesorska prelekcja na temat zmian klimatycznych. Zacytujmy dłuższy fragment niezwykle emocjonalnej perory badacza:

I jakże to smutne obserwować, że ludzie należący do kreatywnych i najlepiej wykształconych warstw społecznych, którzy jak mogliśmy żywić nadzieję, dadzą z siebie wszystko, by opracować innowacyjne rozwiązania tych problemów, zwracają się zamiast tego ku metodom pracy nad rozwojem osobistym i pseudoreligijnym praktykom faworyzującym dystans, koncentrację w danej chwili, akceptację otoczenia i sytuacji w obecnym kształcie, spokój ducha w obli-

¹ Projekt prowadzi Małgorzata Wójcik-Dudek w ramach „Współmyślenia w humanistyce” realizowanego w uniwersyteckim projekcie „Jeden Uniwersytet — Wiele Możliwości. Program Zintegrowany” współfinansowanym ze środków Unii Europejskiej w zakresie Europejskiego Funduszu Społecznego.

czu doczesnych trosk [...]. Dbałość o siebie, radzenie sobie z codziennymi niepokojami, unikanie stresu: to są obecnie niektóre cele naszego społeczeństwa ważniejsze, jak się okazuje, niż ocalenie samego społeczeństwa. Cyrk dotyczący uważności to kolejne odwracanie uwagi. Oczywiście, że powinniśmy się stresować. Powinniśmy być wręcz zżerani przez strach, ulegać panice. Praktykowanie uważności może pomóc człowiekowi odzyskać spokój ducha, ale nie uratuje „Titanica”. To nie indywidualne wysiłki, by osiągnąć wewnętrzny spokój, to nie empatyczny stosunek wobec innych mogłyby doprowadzić do podjętych w porę działań prewencyjnych, ale kolektywna, fanatyczna, przesadzona obsesja na punkcie zbliżającego się końca.

Nunez, 2020, s. 18–19

Mamy wrażenie, że w przemowie profesora zabrakło trzeciej drogi, mniej histerycznej, ale niezwykle konsekwentnej. Prawdopodobnie jest do pomyślenia dzięki metodyce nadziei, która za pośrednictwem literatury może być praktykowana w edukacji, o czym piszemy w tym numerze „Paidii i Literatury”.

Z nadzieją na spotkanie na łamach czasopisma


Ludmila Liptáková

 0000-0001-5639-6209


Bernadeta Niesporek-Szamburska

 0000-0001-9935-6733

Karolina Starnawska

 0000-0002-8276-7058

Małgorzata Wójcik-Dudek

 0000-0001-9032-8875

Literatura

Nunez S., 2020, *Pełnia miłości*, Jankowska D., przeł., Warszawa.

Solnit R., 2019, *Nadzieja w mroku. Nieznane opowieści, niebywałe możliwości*, Dzierzgowska A., Królak S., przeł., Kraków.

Solnit R., 2018, *Zew włóczędzy. Opowieści wędrownie*, Dzierzgowska A., Królak S., przeł., Kraków.

Ludmila Liptáková — profesor na Wydziale Edukacji Uniwersytetu w Preszowie na Słowacji. Językoznawczyni i metodolog nauczania/uczenia się L1. Jej badania koncentrują się wokół następujących tematów: słowotwórstwo współczesnego języka słowackiego; rozwój języka słowackiego u dzieci; metodologia nauczania/uczenia się L1; stymulacja

funkcji wykonawczych i poznawczych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Najważniejsze publikacje: *Okazjonalizmy v hovorenej slovenčine* [Okazjonalizmy w mówionym języku słowackim]; *Dieťa a slovotvorba* [Dziecko i słowotwórstwo]; *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii* [Kognitywne aspekty nauczania języka ojczystego w szkole podstawowej]; *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie* [Zintegrowana dydaktyka języka i literatury słowackiej w nauczaniu szkolnym]; *Factual text comprehension tasks as a tool for stimulating executive functions in 9- to 10-year-old children* [Zadania na zrozumienie autentycznego tekstu jako narzędzie stymulujące funkcje wykonawcze u dzieci w wieku od 9 do 10 lat] (<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2017.17.04.03>).

e-mail: ludmila.liptakova@unipo.sk

Bernadeta Niesporek-Szamburska — profesor nauk humanistycznych, językoznawczyni i dydaktyk w Instytucie Językoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, nauczanie języka polskiego, również jpjo. Wybrane publikacje: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Praga 2019, współaut.), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (Katowice 2004), *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)* (Katowice 1990); współautorka podręcznika dla dzieci do nauczania języka polskiego jako obcego *Bawimy się w polski 1* (Katowice 2009 i n.), współautor: A. Achtelek).

e-mail: bernadeta.niesporek-szamburska@us.edu.pl

Karolina Starnawska — doktor, pracuje w Instytucie Literaturoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego. Autorka książki *Portret dziewczynki, dziewczyny i kobiety w powieściach Marii Krüger*. Jej zainteresowania badawcze obejmują literaturę dla młodego odbiorcy, dydaktykę literatury i nowe media w dydaktyce. Ostatnie publikacje naukowe autorka poświęca najnowszym powieściom Małgorzaty Musierowicz. Prowadzi blog www.lekcjepolskiego.pl oraz profil na Instagramie @lekcje_polskiego.

e-mail: karolina.starnawska@us.edu.pl

Małgorzata Wójcik-Dudek — doktor habilitowany nauk humanistycznych, prof. UŚ, literaturoznawca w Instytucie Literaturoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania badawcze: dydaktyka literatury oraz literatura dla dzieci i młodzieży. Autorka książek: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (Katowice 2007); *W(y)czytać Zaglą-*

dę. *Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (Katowice 2016; książka została przetłumaczona na język angielski i ukazała się pod tytułem *Reading (in) the Holocaust. Practices of Postmemory in Recent Polish Literature for Children and Young Adults*), *Po lekcjach* (2021) oraz współredaktorka wielu publikacji naukowych.

e-mail: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl

KATASTROFA I NADZIEJA



Małgorzata Figura

 0000-0001-6253-8912

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Literatura dziecięca i młodzieżowa w obliczu katastrofy klimatycznej Nadzieje i możliwości szerzenia postawy proekologicznej za pomocą tekstów literackich

Children’s and Young Adult Literature in the Face of the Climate Catastrophe Hopes and Possibilities of Spreading the Pro-Ecological Attitude Through Literary Texts

Abstract: The article is an attempt to indicate a turn towards Mother Earth in children’s and young adult literature and to capture the possibilities offered by this turn in terms of spreading pro-ecological attitudes among the indicated audience. The extensive introduction is intended to introduce the reader to the issues related to the climate catastrophe and to familiarize them with the assumptions of ecological humanities. The main part of the article is devoted to identifying and classifying examples of texts for children and adolescents in the field of both Polish and foreign ecoliterature. The analysis of selected books aims to emphasize the educational value of children’s and young adult literature for climate action and to show that it is, among others, thanks to literary texts that young people take / will take up the fight for a better tomorrow for the planet.

Key words: children’s literature, young adult literature, ecoliterature, climate catastrophe, hope, ecological humanities, pro-ecological attitude

Od kryzysu do nadziei — o literaturze ekologicznej

Obecny światowy kryzys, jakim jest pandemia wirusa COVID-19, znacząco uwypuklił problemy związane ze zmianami klimatycznymi, pokazując, jak szybko ludzkość znalazła się w momencie, w którym skutki owych zmian dochodzą do głosu¹. Powołując się na autorytety z dziedziny nauk przyrodniczych,

¹ Według Fundacji WWF jednym ze skutków zmian klimatycznych jest rozprzestrzenianie się chorób zakaźnych (WWF, 2020, s. 26).

pragnę wskazać jedną z niewątpliwych przyczyn rozprzestrzeniania się innej pandemii, jaką jest zaburzenie różnorodności ekosystemów na świecie (Skubała, 2020). Utrata bioróżnorodności ma swoje źródła w działalności człowieka, który, wpływając na klimat i ingerując w funkcjonowanie ekosystemów, zaburzył naturalne procesy. Doprowadziło to do „rozprzestrzeniania się patogenów poprzez zwiększenie narażenia ludzi na te zagrożenia” (Skubała, 2020).

Od lat naukowcy ostrzegają, że wytrąciliśmy klimat z jego stabilności, narażając całą ludzkość na „zemstę Gai”². Wydaje się, że obecna pandemia koronawirusa przybrała miarę właśnie takiej zemsty, zaszło sprzężenie zwrotne, pokazujące, że być może jest to jeden z ostatnich momentów, aby podjąć działania w walce z kryzysem ekologicznym, a pogodzenie człowieka z naturą i szybka, znacząca zmiana naszych przyzwyczajęń jest warunkiem koniecznym do przetrwania życia na naszej planecie. Aby ten warunek mógł zostać spełniony, potrzeba ludzi świadomych, wykształconych w zakresie podejmowania działań proekologicznych.

Pomimo wielu stwierdzeń, że przede wszystkim to działania globalne, zainicjowane przez głowy bogatych państw, mają szansę wpłynąć na niedopuszczenie do kresu ludzkości³, obserwuję liczne działania lokalne, które mogą znacząco oddziaływać na decyzje podjęte na wyższych szczeblach władzy⁴. W tych oddolnych inicjatywach moim zdaniem tkwi nadzieja na zmianę i walkę o lepsze jutro planety. Jednocześnie nadzieja ta jest związana z działalnością dzieci i młodzieży. To pokolenie ludzi młodych podejmuje różnorakie przedsięwzięcia na rzecz matki ziemi, o czym świadczy ich masowy udział w Młodzieżowych Strajkach Klimatycznych oraz ogromne zaangażowanie w rozpoczynanie zmian od samych siebie⁵. To oni także domagają się od rządzących reform w edukacji, które miałyby upowszechnić w szkołach nauczanie związane z mechanizmami katastrofy klimatycznej⁶.

² Kategoria za Jamesem Lovelockiem (Hołdys, 2019).

³ Przytoczę tutaj stwierdzenie Ewy Bińczyk, która uważa, iż „myślenie o wspomnianych problemach w kategoriach jednostkowych jest utopijne” (Bińczyk, 2019, s. 17).

⁴ Nie bez znaczenia są wszelkie próby ograniczenia lub zrezygnowania z jedzenia mięsa, rezygnacja z poruszania się samochodem na rzecz transportu publicznego, segregacja śmieci, ograniczenie zużywania plastiku, czy też świadome wybory konsumenckie (WWF, 2020, s. 43–52).

⁵ Prowadząc zajęcia w zakresie ochrony środowiska z uczniami szkół podstawowych oraz średnich, obserwuję świadomość, z jaką podchodzą oni do tych tematów. Chętnie odpowiadają na pytanie, co można zrobić na rzecz planety i co już robią w tym zakresie. Często to uczniowie zaczynają wprowadzać zmiany we własnym domu, edukując rodziców i bliskich o wadze jednostkowych działań.

⁶ Jeden z postulatów strajku brzmi następująco: „Domagamy się zawarcia kompleksowej i aktualnej wiedzy o mechanizmach kryzysu klimatycznego w podstawie programowej na wszystkich szczeblach edukacji, przy zapewnieniu kadrze nauczycielskiej obowiązkowych szkoleń w tym zakresie” (MSK, 2020).

Co więcej, świadomy zwrot ku Ziemi możemy zauważyć na rynku wydawniczym książek z zakresu literatury dziecięcej i młodzieżowej. Jedną z przyczyn tego zjawiska jest niewątpliwie pewna moda na ekologię⁷, jednakże równie istotny powód to troska o przyszłość naszej planety. Ten drugi argument nietrudno udowodnić, wiele bowiem pozycji dla dzieci zostaje wydanych przez fundacje, których główne założenie stanowi ochrona środowiska bądź realizowanie celów zrównoważonego rozwoju. Zysk ze sprzedaży takich książek trafia również na wsparcie działań na rzecz matki Ziemi. Pokazuje to, jak duża część społeczeństwa (ta kupująca dane tytuły i ta wypuszczająca je na rynek) nie jest obojętna na los przyszłych pokoleń. To też daje nadzieję na zmiany i otwiera możliwości szerzenia postaw proekologicznych wśród dzieci i młodzieży.

Katastrofa klimatyczna — ignorowany problem?

Jednak nim przejdę do sklasyfikowania i zaproponowania tekstów literackich z zakresu literatury dziecięcej, które mają za zadanie edukować na rzecz zmian klimatycznych, pragnę nieco przybliżyć samą wagę wyzwania, z którym już dziś zaczynamy się mierzyć. Jak bowiem pisze izraelski badacz Yuval Noah Harari: „[...] ludzkość stawia czoło zagrożeniu dla swego istnienia [...] katastrofie ekologicznej” (Harari, 2018, s. 157).

Wielu naukowców podkreśla, że znajdujemy się w momencie, w którym nie chodzi już tylko o samą w sobie destabilizację klimatyczną, a raczej o coraz szybsze zbliżanie się do nieuchronnej katastrofy. Jeżeli ludzkość nie podejmie odpowiednich działań w walce o dobro naszej planety, to najprawdopodobniej czeka nas zagłada. Niestety działalność gospodarcza i polityczna nie idą „ramię w ramię” z głosem nauki, który od długiego czasu jest ignorowany, co skutkuje brakiem stanowczych działań globalnych w trosce o przyszłość ziemi. Potwierdzenie można znaleźć w jednym z najnowszych ostrzeżeń wydanym przez klimatologów pt. *World Scientists' Warning of a Climate Emergency*, gdzie czytamy:

Dokładnie 40 lat temu, podczas pierwszej Światowej Konferencji Klimatycznej w Genewie w 1979 r., badacze z 50 krajów wspólnie uznali, że alarmujące zjawiska klimatyczne wymagają podjęcia pilnych działań. Od tego czasu podobne ostrzeżenia zostały ogłoszone na szczycie w Rio w 1992 r., w protokole z Kiotu z 1997 r. i w Porozumieniu Paryskim z 2015 r., a także na wielu innych mię-

⁷ O modzie na ekologię szerzonej wśród dzieci i młodzieży może świadczyć chociażby powstanie dodatku do gry *The Sims 4: Życie Eko*, który to zawiera szereg pomysłów na to, jak zmniejszyć nasz ślad węglowy oraz pokazuje, jak ważny jest każdy głos jednostki w społeczeństwie lokalnym, aby zaszła zmiana na skalę globalną. To też pokazuje, że kształtowanie postawy proekologicznej nie musi być zadaniem trudnym, lecz przyjemnym i angażującym uczniów, odbywającym się nie tylko poprzez kulturę wysoką, ale również tę popularną.

dzynarodowych konferencjach i w otwartych apelach badaczy, podkreślających niedostateczny postęp w tej kwestii.

Ripple, Wolf, 2017, s. 1026—1028

Niewątpliwie mamy więc do czynienia z „fiaskiem działań na rzecz realnej, skutecznej, dającej nadzieję polityki niskoemisyjnej” (Bińczyk, 2019, s. 15), która mogłaby znacząco wpłynąć na klimat Ziemi, a zamiast obserwowania skutecznych zmian, widzimy, jak rządzący tkwią w marazmie i oczekiwaniu na moment, w którym szóste wielkie wymieranie (Kolbert, 2016) zbierze jeszcze większe żniwo. To jednostka zostaje obarczona odpowiedzialnością, aby do tego nie dopuścić. Właśnie w tym tkwi nadzieja, gdyż społeczeństwo obywatelskie, świadome swojego wpływu, ma szansę „wybudzić” władze z owego letargu⁸.

Aby jednak jeszcze bardziej pokazać, że działania zarówno jednostkowe, lokalne, jak i globalne mają wpływ na zbliżenie lub oddalenie się katastrofy klimatycznej, pragnę wyjaśnić mechanizm, za którego pomocą dochodzi do katastrofy ekologicznej. Posłużę się przy tym słowami Ewy Włodarczyk, poznańskiej badaczki, która podjęła próbę zdefiniowania i sklasyfikowania zagrożeń związanych z klęskami żywiołowymi:

Intensywna, celowa ingerencja człowieka w naturalne środowisko przyrodnicze spowodowała, że stało się ono źródłem wtórnych zagrożeń dla jego bezpieczeństwa, dla wszystkich form życia społecznego, gospodarczego, a przede wszystkim biologicznego na ziemi. Szczególnie groźna jest degradacja atmosfery, hydrosfery, pedosfery i biosfery. Ta mająca negatywne skutki działalność człowieka prowadzić może do wywołania stanu, który można nazwać klęską ekologiczną. [...] Wiąże się więc ze spustoszeniem sporego obszaru przyrodniczego, spowodowanym działalnością człowieka, i występuje w takim nasileniu, że zaburza strukturę i funkcjonowanie ekosystemów, utrudnia lub uniemożliwia ich samoodtworzenie. Skrajną postacią destrukcji środowiska przyrodniczego jest katastrofa ekologiczna [...], przez którą rozumie się załamanie równowagi dynamicznej ekosystemu wskutek uszkodzenia lub zniszczenia jego struktury bądź funkcji w takim zakresie, że uniemożliwione jest działanie naturalnych mechanizmów (regeneracje, samoczyszczenia, kompensacje). Katastrofa oznacza tak daleko posuniętą destrukcję środowiska, że podjęcie środków zaradnych jest niemożliwe lub nadzwyczaj utrudnione.

Włodarczyk, 2011, s. 4—5

⁸ Warto spojrzeć chociażby na oddolne działania w celu wprowadzenia do szkół edukacji ekologicznej. Dobrym tego przykładem są Stany Zjednoczone, gdzie aż 80% rodziców jest zgodna, co do tego żeby w szkołach pojawiły się treści z tego zakresu. Co więcej, aż 86% nauczycieli chciałoby, aby ich uczniowie mieli dostęp do wiedzy o tym problemie. Wielu z nich stara się prowadzić lekcje w taki sposób, aby łączyć ze sobą treści przedmiotowe z nauczaniem o zmianach klimatu, np. lekcje angielskiego, podczas których czytane są książki podejmujące powyższą tematykę (Kamenetz, 2019).

Najistotniejszą kwestię poruszoną przez badaczkę w tym fragmencie stanowi spojrzenie na wszelkie zmiany w środowisku naturalnym, mające skutki na miarę klęski bądź katastrofy, jako na zmiany wywołane przede wszystkim ingerencją człowieka. Włodarczyk nie pozostawia nas jednak w sytuacji bez wyjścia, wskazuje bowiem, iż jest nadal możliwe podjęcie „środków zaradczych”, czego dokonać mogą „obywatele świata” (pojęcie za: Nussbaum, 2016, s. 98) XXI wieku (współ)odpowiedzialni za degradację środowiska.

O antropocenie

Ewa Bińczyk nie ma wątpliwości, że to ludzka działalność wpłynęła na obecny stan zagrożenia klimatycznego. W jednym z jej artykułów czytamy: „[...] w świecie nauki panuje zgoda co do tego, że za współczesne zmiany klimatu na Ziemi odpowiada człowiek” (Bińczyk, 2019, s. 14). Bińczyk pogłębiła ten temat w swojej głośnej książce *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, w której wyjaśnia, iż ludzkość znajduje się obecnie w nowej epoce — epoce antropocenu. Przede wszystkim charakteryzuje się ona „intensywnością obecnego wpływu człowieka na planetę: litosferę, hydrosferę oraz atmosferę” (Bińczyk, 2018, s. 12). Swoje początki antropocenu zawdzięcza rewolucji przemysłowej, kiedy to rozpoczęto „intensywne spalanie paliw kopalnych oraz emisji dwutlenku węgla (CO₂) do atmosfery” (Bińczyk, 2018, s. 12). Natomiast dzisiaj możemy mówić o punkcie kulminacyjnym tej epoki, czyli o momencie, w którym zostały przekroczone granice planetarne:

[...] ludzkość dokonuje niebezpiecznych, równoczesnych modyfikacji wielu kluczowych parametrów systemów planetarnych. Świadczą o tym dane mówiące, że zostały przekroczone tzw. granice planetarne, szczególnie z uwagi na zmianę klimatyczną, degradację gleb, zakwaszenie oceanów, zaburzenie cykli biogeochemicznych Ziemi [...] i tempo utraty bioróżnorodności (tzw. szóste wymieranie).

Bińczyk, 2018, s. 12

Tym samym stawia to człowieka w położeniu odpowiedzialności nie tylko za planetę, ale także za istoty nie-ludzkie oraz cały gatunek *homo sapiens*. Ponownie znaczące w tym zakresie będą przede wszystkim działania globalne i systemowe, podjęte przez kraje całego świata. Jednakowoż codzienne wybory jednostki nie pozostają bez znaczenia, a wpływ na nie ma niewątpliwie edukowanie o istocie oraz skutkach życia w antropocenie. Mimo że epoka człowieka nie została uznana za oficjalną epokę w tabeli stratygraficznej Ziemi⁹, idea ta „bezpow-

⁹ Geolodzy niechętnie podchodzą do zatwierdzenia tej nazwy (Robiński, 2019, s. 8).

rotnie odmieniała refleksję dotyczącą środowiska w XXI wieku, zarówno przyrodzawczą, jak i humanistyczną” (Bińczyk, 2017, s. 52).

„Korekta nauk humanistycznych”¹⁰

Koncepcją teoretycznoliteracką, której orędownicy dostrzegają konieczność wprowadzenia do humanistyki dyskusji nad wyzwaniem ekologicznym, jest humanistyka ekologiczna¹¹, a jej założenia wyklada w swoich pracach Ewa Domańska. Łączy ona teorie nauk humanistycznych i społecznych, próbując wyciągnąć „symptomy nowego paradygmatu naukowego” (Domańska, 2013, s. 13), który zrodził się w momencie odejścia „od animistycznego i organicystycznego rozumienia natury”, na rzecz kapitalistycznej „idei mechanistycznej ujmującej naturę jako coś martwego, poruszanego zewnętrznymi siłami” (Domańska, 2013, s. 18—19). Natomiast jej sedno tkwi w rozumieniu, że konieczne jest potraktowanie wszystkich elementów świata jako jednego systemu¹². Rzecznicy tej dyscypliny głoszą bowiem

konieczność podporządkowania się prawom ekologicznym i ujęcia ludzkości jako części większej całości żyjącego systemu. Odwołuje się do etyki szacunku, wzajemności i międzygatunkowej solidarności, która ma istotne znaczenie dla przemyślenia idei sprawiedliwości społecznej i uczynienia jej otwartą na byty nie-ludzkie.

Domańska, 2013, s. 21

Idea szacunku, sprawiedliwości społecznej i otwartości wpisuje się niewątpliwie w sylwetkę humanisty zaangażowanego w „sprawy społeczne, polityczne, ekonomiczne, kulturowe”¹³. W tej koncepcji kładzie się nacisk na humani-

¹⁰ Pojęcie za: (Bińczyk, 2018, s. 185).

¹¹ Oprócz Domańskiej i Bińczyk mamy też innych badaczy zajmujących się studiami nad ekokrytyką: Annę Barcz (Barcz, 2016), Julię Fiedorczyk (Fiedorczyk, 2015), Włodzimierza Tyburskiego (Tyburski, 2013) oraz Przemysława Czaplńskiego, Joannę B. Bednarek i Dawida Gostyńskiego (Czaplński, Bednarek i Gostyński, 2013). Warto również wspomnieć o całym numerze „Tekstów Drugich” z 2018 roku, którego tematem przewodnim była właśnie ekokrytyka.

¹² Koncepcję taką wprowadza także Olga Tokarczuk, a jej szczególnie wyraz dała w przemówieniu noblowskim, gdzie pisze o tym, że: „Jesteśmy wszyscy — my, rośliny, zwierzęta, przedmioty — zanurzeni w jednej przestrzeni, którą rządzą prawa fizyczne. Ta wspólna przestrzeń ma swój kształt, a prawa fizyczne rzeźbią w niej niepoliczalną ilość form nieustannie do siebie nawiązujących. Nasz układ krwionośny przypomina systemy dorzeczy rzek, budowa liścia jest podobna do systemów ludzkiej komunikacji, ruch galaktyk — wir spływającej wody w naszych umywalkach. Rozwój społeczeństw — kolonie bakterii. Mikro i makroskala ukazuje nieskończony system podobieństw. Nasza mowa, myślenie, twórczość nie są czymś abstrakcyjnym i oderwanym od świata, ale kontynuacją na innym poziomie jego nieustannych procesów przemiany” (Tokarczuk, 2019, s. 19–20).

¹³ Więcej o humanistyce zaangażowanej pisał Ryszard Nycz (Nycz, 2017).

stykę, traktując ją jako naukę mającą możliwości i predyspozycje do bycia zmianą w dotychczasowym postrzeganiu świata i wyzwań, które ów świat przed nami stawia. W dużej mierze jest tak za sprawą narzędzi, którymi dysponuje humanista. Dają mu one „zdolność do przewietrzenia i przemeblowania głów jednostek i zbiorowości — tyleż w sferze idei, co postaw, zachowań, sprawczych działań, emocjonalnej wrażliwości” (Domańska, 2013, s. 27).

Możliwości te sprawiają, że humanista występuje w zupełnie nowej roli, polegającej na ostrzeganiu reszty społeczności przed możliwymi zagrożeniami bądźz problemami, którym trzeba niezwłocznie zapobiec. Koncepcję tę zaproponował Ryszard Koziołek, nazywając humanistów „sygnalistami”¹⁴, a ich działania traktując jako „ostrzegawczy gwizd” przed tym, co nadchodzi (Koziołek, 2018).

Tak szerokie spojrzenie na humanistykę współczesną pokazuje, iż dyscyplina ta nie tkwi ciągle w okowach przeszłości, a jej przedstawiciele nie są jedynie „nic niewartymi darmożjadami (ciężko wypracowanego dorobku Podatników)” (Nycz, 2017, s. 19). Magdalena Ochwat trafnie zaznacza, jaką odpowiedzialność biorą dzisiaj na siebie humaniści:

odpowiedzialność wykształcenia umiejętności przewidywania niepożądanych skutków różnych działań w przyszłości oraz ostrzeganie przed nimi. Trzeba przyznać, że w dobie kryzysu wyobraźni, który wydaje się stać również za niezrozumieniem zmian klimatycznych, są to zadania dość trudne.

Ochwat, 2019, s. 53

Literatura dziecięca wobec katastrofy klimatycznej

Wobec kryzysu wyobraźni jedynym skutecznym środkiem zaradczym jest literatura. To teksty literackie dają możliwość sygnalizowania o katastrofie klimatycznej. Rozmowa o „wyzwaniu ekologicznym” (Harari, 2018, s. 157) prowadzona na takim gruncie staje się znacznie bardziej obiektywna i daje możliwość walki o lepsze jutro dla Ziemi. Pozwala ona również pozbyć się obaw przed nadchodzącymi zmianami, wskazując miejsca, od których powinniśmy owe zmiany rozpocząć. Tym samym to dzięki literaturze możemy zainteresować dzieci

¹⁴ Definicja humanisty-sygnalisty według Ryszarda Koziołka: „Sygnalista, to ktoś, kto zwraca publicznie uwagę na zło dziejące się w miejscu pracy, ale także szerzej, w społeczności, do której sygnalista należy. Termin »wistle-blower« pojawił się w anglosaskiej kulturze politycznej w latach 60. XX w., choć nazwa istnieje tam, co najmniej, od wieku XIX, kiedy oznaczał używających gwizdka policjantów i sędziów sygnalizujących złamanie reguł gry. Ostrzegawczy gwizd humanisty ma inny charakter, niż sygnalisty zgłaszającego nieprawidłowości w firmach czy instytucjach. Odgwizduje on faul, którego jeszcze nie popełniono. [...] Humanistyka wytwarza w nas potrzebę i zdolność do wypowiedzania indywidualnej niezgody lub tylko niepokoju wobec tego, co jest lub może być. Kształcenie humanistyczne przygotowuje »sygnalistę«, czyli człowieka zdolnego do nazywania tego, co nadchodzi” (Koziołek, 2018).

i młodzież dzisiejszymi problemami, a także samym czytelnictwem, poprzez pokazywanie, że to, co ich dotyczy, ma swoje odzwierciedlenie w książkach. To ich świat, ich rzeczywistość, ich problemy opisują autorzy aktualnych pozycji czytelniczych. Literatura dziecięca i młodzieżowa odpowiada ich oczekiwaniom, i w sytuacji, kiedy szkoła zawodzi, ignorując palący problem zmian klimatycznych, to ona — literatura — stanowi nowy kanon tekstów, otwartych na wyzwania XXI wieku. Co więcej, tego typu pozycje są w stanie przemówić do każdej grupy odbiorczej. Odnajdą się w nich zarówno młodszy, jak i starsi czytelnicy, a lekcja, jaka z nich płynie, ma szansę zostać wcieloną w życie.

Jak wcześniej wspomniałam, rynek wydawniczy książek z tego zakresu ma się bardzo dobrze i nietrudno znaleźć pośród nich wartościowe publikacje, mające walor zarówno edukacyjny, jak i rozrywkowy. Wielość tych pozycji stawia nas przed trudnym wyborem, ponieważ trudno zdecydować, od jakiej książki zacząć edukację klimatyczną. Dlatego też postanowiłam dokonać klasyfikacji pozycji z literatury dziecięcej według poruszanego problemu, związanego z ochroną środowiska oraz szerzącą wzorce postawy proekologicznej. Dokonałam wyboru sześciu zjawisk/zagrożeń/postaw, w obrębie wskazałam propozycję tekstów oraz możliwości ich oddziaływania na rzecz klimatu.

Pierwszą kategorią tematyczną są książki, w których podjęto temat zanieczyszczenia środowiska przez (nad)produkcję śmieci i plastiku. Jest to problem o istotny, ponieważ wpływa na sytuację krajów ubogich oraz ekosystemów a zwierzętom szkodzi niezależnie od zamożności państwa. Wiele krajów afrykańskich „dorobiło się” niechlubnego określenia „toxic city” (Grabarz, 2017), do których trafiają elektrodopady z krajów wysoko rozwiniętych. Plastik natomiast stanowi ogromne zagrożenie dla zwierząt, przede wszystkim tych, dla których dom stanowią morza i oceany:

Według danych ONZ co roku przez śmieci w oceanach ginie ponad milion zwierząt. Plastik, który trafia co roku do oceanów, zabija ponad milion morskich ptaków i sto tysięcy morskich ssaków¹⁵.

Twórcy literatury dziecięcej podejmują problem śmieci i plastiku w licznych reprezentacjach polskich i zagranicznych. Oto tytuły: *Śmieciogród* Aleksandry Woldańskiej-Płocińskiej (2019), *Śmieci* Gerdy Raidt (2019), *Plastik fantastik?* Eun-Ju Kim, Ji-Won Lee (2019), *Hela Foka. Historie na fali* Renaty Kijowskiej (2019) oraz w *Gdzieś daleko... Bajka eko* Izabeli Skorupki (2018). Szczegółową analizę poświęciłam ostatniej wymienionej publikacji.

¹⁵ *Dzień Ziemi. Zatrujemy morza i oceany 10 milionami ton plastiku i zużyjemy bilion foliówek*, Raczyńska I., oprac., <https://turystyka.wp.pl/dzien-ziemi-zatrujemy-morza-i-oceany-10-milionami-ton-plastiku-i-zuzyjemy-bilion-foliowek-6243885944240257g/4> [data dostępu: 29.12.2020].

Książka Skorupki powstała pod patronatem honorowym Fundacji „Nasza Ziemia” oraz prowadzonej w jej ramach akcji Sprzątanie Świata, co udowadnia wskazaną przeze mnie tendencję do powstawania tego typu pozycji we współpracy z fundacjami. Problem zanieczyszczenia środowiska został tutaj zarysowany poprzez stworzenie analogicznej do Ziemi krainy — Niezielencji. W blurbie możemy przeczytać:

W królestwie Niezielencji nie dzieje się dobrze. Dawną świetność przygniotły sterty śmieci. Jest ich tyle, że król i królowa nie mogą się przez nie przedrzeć do tronu. A wszystko to z winy kapryśnej królowej Brajki, na żądanie której naukowcy od lat zużywają surowce naturalne, niszczą ziemię, płoszą zwierzyńnię, wycinają lasy i zaśmiecają środowisko, jednym słowem doprowadzają królestwo do ruiny, a wszystko to w imię postępu i rozwoju cywilizacji. Zrozpaczony król mówi: DOŚĆ! i postanawia wydać królowę za mąż za tego, kto zaprowadzi w królestwie porządek.

Skorupka, 2018

Niszczenie planety, odbieranie prawa do życia zwierzętom, wycinka drzew oraz produkcja ton śmieci — to nasza codzienność w pigułce. Nieustanny rozwój i chęć poprawy bytu stanowią argumenty na rzecz wyzyskiwania ziemi. Książka ta jest w stanie wpłynąć na wiele aspektów wychowawczych w duchu proekologicznym. Daje możliwość wyjaśnienia takich kwestii, jak: rola segregowania śmieci, skutki kupowania — bez potrzeby — nowych rzeczy, sytuacja zwierząt spowodowana rozwojem gospodarczym oraz wdzięczność za lasy i dostęp do naturalnych surowców.

Teksty w tej kategorii tematycznej są skupione przede wszystkim na wyzyskiwaniu skutków zanieczyszczenia planety oraz przykładów realnych działań, które dzieci i młodzież mogą podejmować na co dzień w swoim otoczeniu. Rezygnacja z plastiku i odpowiedzialne zakupy¹⁶ — to działania, na które stawiają twórcy literatury dziecięcej. Jednocześnie realizują oni założenia filozofii *zero waste*, propagującej jak najmniejszą produkcję odpadów. Warto wspomnieć, że ten styl życia staje się popularny wśród coraz młodszej części społeczeństwa, a wzrost zapotrzebowania na produkty w duchu *zero waste* (szampony w kostce, wielorazowe płatki kosmetyczne, butelki filtrujące, kubeczki menstruacyjne itd.) pokazuje,

¹⁶ Według WWF są to dwa skuteczne działania, od których należy zacząć zmianę w celu walki o dobro Ziemi. Przytoczę dwa cytaty z ich publikacji: „Codzienne funkcjonowanie bez rzeczy jednorazowych, takich jak plastikowe słomki, kubeczki, talerze czy sztućce, to tak naprawdę kwestia wyrobienia dobrych nawyków [...]. Plastikowa torba rozkłada się od 100 nawet do 400 lat” (zob. WWF, 2020, s. 49); „Kupuj odpowiedzialnie, czyli przede wszystkim... mniej! Nadmierna konsumpcja to główny powód postępującej zmiany klimatu. Częste kupowanie nowych produktów przyczynia się do zużywania zasobów i degradacji środowiska na ogromną skalę” (zob. tamże, s. 52).

że ludzie są coraz bardziej świadomi i dążą do zmiany. Rodzi to nadzieję na lepsze jutro w ograniczaniu szeroko pojętej (nad)produkcji.

Jednym z elementów owej (nad)produkcji niewątpliwie jest nadmierne spalanie paliw kopalnych:

Od czasów rewolucji przemysłowej (liczonej od lat 1780—1800) emisja dwutlenku węgla ze spalania paliw kopalnych, tj. węgla brunatnego, kamiennego, ropy naftowej i gazu ziemnego, zwiększyła się kilkadziesiąt razy. W 1850 roku wyemitowano mniej niż 1 mld ton CO₂, natomiast obecnie globalna emisja sięga prawie 36 mld ton CO₂ rocznie.

WWF, 2020, s. 6

Jest to główna przyczyna zmian klimatycznych na świecie. Dlatego też kolejną klasyfikacją tematyczną, jaką przyjął, są książki, w których podjęto temat smogu i energii. Odnalazłam kilka ciekawych pozycji, realizujących to zagadnienie, na przykład: *Pojazdy CO₂* Taro Miura (2016), *Smog w centrum miasta* Doroty Łoskot-Cichockiej (2020), *Skok na SMOG* Anny Kaszuby-Dębskiej i Doroty Majkowskiej-Szajer (2017).

W *Skoku na SMOG* autorki starają się wskazać przyczyny powstawania smogu oraz obudzić wśród młodszych czytelników refleksję nad sposobami ograniczenia tego zjawiska:

— Wicie, że ludzie bardzo często jeżdżą autem w pojedynkę? A przecież byłoby przyjemniej, oszczędniej i lepiej, gdyby podwozili się nawzajem. Dlaczego tak trudno to zrozumieć? [...] Jak przekonać ludzi, że mogą żyć bez swoich czterech kółek?

Majkowska-Szajer, Kaszuba-Dębska, 2017, s. 62—63

Jest to jedna z możliwych zmian, które jednostka może podjąć w celu ograniczenia emisji dwutlenku węgla do atmosfery. Dzieci i młodzież mogą wyciągnąć taką oto lekcję:

Rezygnując z samochodu, przyczyniasz się bezpośrednio do zmniejszenia emisji dwutlenku węgla, pomagasz rozprawić się ze smogiem i poprawiasz kondycję fizyczną.

WWF, 2020, s. 43

Jako że problem smogu stanowi najważniejszy powód destabilizacji klimatycznej, warto zaznaczyć, że przede wszystkim najbogatsi przyczynili się do obecnej emisji CO₂, pogłębiając problem zmian klimatu. Co gorsza, to „najuboższe regiony świata [...] poniosą trzy czwarte kosztów” (Robiński, 2019, s. 18) spowodowanych globalną emisją dwutlenku węgla, mimo że sami do atmosfery produkują nieznaczące ilości tego gazu.

To też otwiera nam trzecią grupę tekstów z literatury dziecięcej, jaką stanowią książki na temat suszy i uchodźców klimatycznych. Postanowiłam połączyć te dwa zagadnienia, gdyż są one z sobą ściśle powiązane. Brak wody i inne katastrofy naturalne przyczyniają się do nasilenia się migracji na świecie¹⁷, ponieważ najbiedniejsi nie są w stanie się im przeciwstawić:

Katastrofy naturalne, takie jak huragany, trzęsienia ziemi i susze, są najdotkliwiej odczuwane przez tych, którzy walczą o przetrwanie i nie są w stanie walczyć nawet z niewielkimi przeciwnościami.

Mandle, 2009, s. 127

Powodem tego jest także brak warunków, które mogłyby pomóc przyszłym uchodźcom w dostosowaniu się do zmian klimatu:

Symulacje pokazują, że przy braku adaptacji i mitygacji do zmiany klimatu do 2100 roku liczba migrantów przybywających do Europy większy się do 1 mln rocznie.

WWF, 2020, s. 14

Do tej pory powstało wiele wzruszających, a zarazem mających wartość edukacyjną, tekstów dla dzieci, dotyczących uchodźców oraz problemu dostępu do wody pitnej. Najciekawsze z nich to: *Wędrówka Nabu* Jarosława Mikołajewskiego (2016), *Chłopiec z Lampedusy* Rafała Witka (2016), *Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej (2016) oraz *W poszukiwaniu wody* Moniki Miłowskiej i Kateriny Rehakovej (2019).

Trzy pierwsze utwory możemy potraktować jako tożsame z tego względu, że ich bohaterowie to dzieci zmuszone do ucieczki ze swojego miejsca zamieszkania. Los migrantów jest tam zaprezentowany z perspektywy osoby młodej, co też ma skutkować nabyciem przez młodych odbiorców umiejętności wchodzenia w sytuacje innych. Teksty te rozwijają empatię i wrażliwość, a zarazem szerzą wiedzę o tym, kim są uchodźcy, jakie są skutki migracji oraz jak odnieść do tego bieżącą sytuację klimatyczną, która objawia się właśnie katastrofami naturalnymi, z których jedną może być susza¹⁸. O tym traktuje książka *W poszukiwaniu wody*¹⁹. Historia tam przedstawiona dobrze uwypukla problemy, z którymi przychodzi zmierzyć się ludziom w obliczu długotrwałego braku opadów. Autor-

¹⁷ Przewidywania naukowców są następujące: „W rejonie Afryki Subsaharyjskiej, Ameryki Łacińskiej i Azji Południowej aż 143 mln ludzi będzie zmuszonych do zmiany miejsca zamieszkania w granicach własnego kraju lub do kraju sąsiedniego” (WWF, 2020, s. 14).

¹⁸ „Wysokie temperatury powietrza, duża liczba dni słonecznych i niskie opady atmosferyczne wywołał w 2018 i 2019 roku długotrwałą suszę rolniczą na terenie całej Polski” (zob. WWF, 2020, s. 15).

¹⁹ Jest to kolejna pozycja, której powstanie jest związane z działalnością fundacji — Fundacji CultureLab (zob. <https://www.culturelab.pl/o-nas/o-fundacji/>) [data dostępu: 29.12.2020].

ki serwują nam opowieść o myszce Terce, którą odwiedzają Tola, Pola i Urwis. Terka zajmuje się uprawą, dzięki czemu dostrzega zjawisko zbyt rzadkich opadów deszczu, co rodzi w niej obawę o dostęp do pożywienia:

— No tak, na niebie nie ma żadnej chmury, dziś pewnie znów będzie niemiłosierny skwar — zmarszczyła brwi. — Jeśli dłużej nie będzie deszczu, to nici ze zbiorów.

Miłowska, Rehakova, 2019, s. 20

Dialogi, w których bohaterowie często poruszają występowanie zjawiska suszy, pozwalają dzieciom zrozumieć jej skutki. Co więcej, nie brakuje tutaj powiązania tej kwestii ze zmieniającym się klimatem:

— Skoro mowa o deszczu... kiedy to ostatnio padało? — zastanawiała się po drodze. Nie mogła sobie jednak przypomnieć. — Prawdopodobnie bardzo dawno temu.

Miłowska, Rehakova, 2019, s. 21

Dodatkowo autorki poruszają kwestię roli lasów w ekosystemie. Drzewa pełnią bowiem ważną funkcję związaną z zapobieganiem suszy. Troskę o to przejawia ślimak Tyk, który postanowił posadzić drzewa w celu zatrzymania wody pod powierzchnią ziemi:

— Ziemia jest trochę wilgotna..., ale jak to możliwe? — Terka była zaskoczona, gdy wyciągnęła łapkę i dotknęła ziemi pod drzewem.

— Drzewa potrafią zatrzymywać wodę pochodzącą z powietrza — wyjaśnił Tyk. — Korzenie pochłaniają wodę, gdy pada. Najmniejsze z nich tworzą maleńkie tunele głęboko w ziemi. Woda przesiąka do nich i tam pozostaje. Gdy jest sucho, drzewa mogą czerpać wilgoć z tych awaryjnych zasobów.

Miłowska, Rehakova, 2019, s. 30

Autorki stawiają szereg pytań, mających walor edukacyjny. Monika Miłowska i Katherina Rehakova skłaniając do odpowiedzi na pytania: „A czy wy pamiętacie, kiedy padało i ile deszczu spadło? Dużo czy mało? Padało długo czy krótko?”, „Jak jeszcze możemy opisać suszę?”, „Kogo dotyka susza?”, „Ale w jaki sposób drzewa i krzewy miałyby pomóc?” (Miłowska, Rehakova, 2019, s. 34), odwołują się do rzeczywistości, w której żyją odbiorcy literatury dziecięcej i pokazują im, że problem, o którym czytali, nie jest wymyślony. Być może refleksja nad tą opowieścią skłoni dzieci do podjęcia działań na rzecz walki z suszą, na przykład dzięki akcjom sadzenia drzew.

Pozostając dalej w tematyce drzew, kolejną kategorią, według której pogrupowałam zaproponowane przeze mnie pozycje, są lasy. Ich funkcjonowanie oraz istotny wpływ na życie ludzkie jest kolejnym ważnym problemem poruszonym

w literaturze dziecięcej. Oprócz kwestii zaśmiecania terenów zielonych, podejmowany jest na jej kartach problem nadmiernej wycinki, która skazuje walkę ze zmianami klimatycznymi na nieuchronną klęskę. Obserwowane niedawno pożary lasów w Amazonii oprócz tego, że są zjawiskiem naturalnym dla pory suchej, były skutkiem działania człowieka, który kierując się chęcią zysku i zwiększenia swoich pól uprawnych, celowo podpalał duże powierzchnie leśne (TVN24, 2019). Zauważono wówczas, że pożary te były większe aż o 84% w porównaniu do poprzednich lat (Bartkiewicz, 2019), a niewątpliwą przyczyną tego były zmiany klimatyczne.

Interesującą pozycją dla dzieci w tym zakresie jest *Umarły las* Tomasza Samojlika i Adama Wajraka (2016)²⁰. Słowa na ostatniej stronie okładki nawołują do obrony „Umarłego Lasu” oraz wskazują, że autorzy zaproponują dzieciom dobrą rozrywkę i intrygę. Książka stanowi przykład literatury dziecięcej, łączącej w sobie przygodę z wartościami, a także z elementami edukacyjnymi, jakimi są ważki przekaz tekstowy oraz zamieszczone zdjęcia prawdziwej puszczy.

Pożary lasów w Amazonii skłaniają do podjęcia jednego z problemów związanych z katastrofą klimatyczną, a mianowicie kwestii losu zwierząt. Obrazy poparzonych i martwych zwierząt były obecne niemalże we wszystkich mediach. Te, którym udało się przeżyć, straciły swój dom. Ekosystem uległ zaburzeniu, zachwiana została bioróżnorodność: nastąpił kolejny krok w kierunku katastrofy ekologicznej, a zwierzęta stały się jej ofiarą.

Jednocześnie i tutaj możemy odnaleźć cień nadziei i wiarę w człowieczeństwo. Nie tylko bowiem apokaliptyczne obrazy mogliśmy obserwować, dobro czynione przez strażaków, lekarzy i aktywistów, którzy nie byli obojętni na losy zwierząt i sami ryzykując życie, rzucali się w ogień, aby ocalić „braci mniejszych”.

Zwierzęta i ich los są częstym tematem literatury dziecięcej i młodzieżowej, co z pewnością rozwija empatię oraz postawę szacunku wobec istot nie-ludzkich. Refleksja nad stosunkiem człowieka do nich została podjęta w książkach: *Ratujemy zwierzęta* Jess Frencha i Jamesa Gillearda (2019), *Pszczoly* Piotra Sochy (2015) oraz *Zwierzokracja* Oli Woldańskiej-Płocińskiej (2018). Szczególnie ta książka publikacja otwarcie mówi o prawach przysługujących zwierzętom, o czym możemy się przekonać, czytając blurb:

Zwierzokracja— bo zwierzęta są ważne, bo zwierzęta to nie rzeczy, bo zwierzęta też mają swoje prawa! Tym właśnie tematowi przyglądamy się z bliska — staramy się zrozumieć pochodzenie i znaczenie praw zwierząt oraz pokazać sytuacje, w których życie dzieci i zwierząt przenika się.

„Zwierzokracja” składa się z 38 rozkładówek z kolorowymi, zabawnymi i pełnymi emocji ilustracjami w dużym formacie. Krótkie, przystępne teksty zawierają wiele informacji i ciekawostek. Książka w przyjazny sposób, zarówno

²⁰ Innym tekstem o lasach są: *Lasy świata. Pomóż zwierząkom wrócić do domów* Pavli Hanackowej (2019).

w warstwie tekstowej, jak i ilustracyjnej opowiada o przenikaniu się światów dzieci i zwierząt. Empatia, wrażliwość, uważność — to chcemy przekazać Wam na kartach „Zwierzokracji”.

Woldańska-Płocińska, 2018

Ostatnią kategorią, którą chcę tutaj przybliżyć²¹, być może najważniejszą, to książki zawierające opis sylwetek osób angażujących się w działania na rzecz klimatu. W sylwetki te została wpisana postawa proekologiczna, którą młodzi ludzie mogą chcieć podejmować na wzór postaci, o których przeczytali. *HisStory* i *HerStory*²² budzą wielką wiarę w ludzi i ich zaangażowanie w walce o lepsze jutro. Wymienię tutaj trzy takie pozycje, które pokazują możliwości wprowadzenia zmian w postawie ludzi względem środowiska.

Pierwszą z nich jest opowieść o Grecie Thunberg, szwedzkiej aktywistce, która została Człowiekiem Roku 2019 według amerykańskiego tygodnika „Times”. *Greta. Nie jesteś zbyt mały, by robić rzeczy wielkie* Valentiny Camerini przedstawia wydarzenia z życia dziewczyny podczas działalności na rzecz klimatu:

Książka „Greta. Nigdy nie jesteś zbyt mały, by robić wielkie rzeczy” autorstwa Valentiny Camerini opowiada głównie o około roku działań młodej aktywistki — opisuje jej przedsięwzięcia od momentu, gdy w sierpniu 2018 roku usiadła samotnie przed budynkiem szwedzkiego parlamentu. Pokazuje jak ta nieśmiała osoba odnalazła w sobie charyzmę, by porwać tłumy. Prezentuje moc uporczywości i mediów społecznościowych²³.

Książka opowiada także jej historię prywatną. Aktywistka pokazuje zmianę życia swojego oraz jej rodziny w duchu ochrony środowiska. Z pewnością wiele jej porad może inspirować młodych czytelników, sprawiając, że ich działania będą miały proekologiczny charakter.

Dwie ostatnie książki, które tutaj proponuję, wchodzą z sobą dialog, opierający się na zróżnicowaniu bohaterów. *Wielkie przygody w świecie przyrody* Wojciecha Mikołuszki i Joanny Rzezak (2020) zawierają nazwiska znanych postaci, zapisanych w historii, natomiast *Klimatyczni* Olgi Ślepówrońskiej i Weroniki Żurowskiej (2020) opowiadają o „zwykajnych-niezwykajnych, którzy udo-

²¹ Możliwe jest jeszcze wskazanie książek, które traktują szeroko o zmianach klimatycznych, nie koncentrując się na dominującym zagadnieniu: *Ocieplenie klimatu. Na czym polegają zmiany klimatyczne na Ziemi?* Kristiny Scharmacher-Schreiber i Stephani Marian (2020), *Palmy na biegunie północnym. Wielka opowieść o zmianie klimatu* Marca Ter Horsta (2020), *Uratuj Ziemię! Jak możemy pomóc Ziemi?* Patricka George’a (2019).

²² Wprowadziłam te kategorie, aby uwzględnić szczególną rolę dziewcząt, przedstawioną w tych książkach, dotyczącą zarówno mężczyzn, jak i kobiet.

²³ Recenzja książki „Greta. Nigdy nie jesteś zbyt mały, by robić wielkie rzeczy” autorstwa Valentiny Camerini: <http://ekoeksperymenty.blogspot.com/2019/11/recenzja-ksiazki-greta-nigdy-nie-jestes.html> [data dostępu: 29.12.2020].

wadniają nam, że każdy może zmieniać swój kawałek świata²⁴. W *wielkich przygodach...* możemy przeczytać o związku z naturą takich postaci, jak: Franciszek z Asyżu, Alexander von Humboldt, Karol Darwin, Henri Rousseau czy też Greta Thunberg. Nie zabrakło także polskiej reprezentantki, Urszuli Zajączkowskiej²⁵. W opisie wymienionych postaci dowiadujemy się, kim są, co je łączy ze światem przyrody oraz jaką działalność podejmowali/podejmują dla dobra planety. Ich sylwetki zachęcają odbiorcę do głębokiej refleksji nad przyrodą. W segmencie „Zainspiruj się” autorzy proponują sposoby pogłębienia więzi z matką ziemią:

Idź do lasu lub na łąkę. Weź do ręki ziemię czy liście. Powąchaj je [...] Spójrz w górę na niebo i góry. Po powrocie do domu zastanów się, co cię w przyrodzie zachwycało, poruszyło, zdenerwowało. Opisz to.

Mikołuszko, Rzezak, 2020, s. 95

Taka forma książki z kanonu literatury dziecięcej otwiera wiele możliwości „zarażenia” młodych odbiorców miłością do natury. Może się ona przełożyć na podejmowanie przez nich proekologicznych działań oraz życie w duchu ochrony środowiska.

Aby młodzi czytelnicy nie odnieśli wrażenia, że tylko znane osoby mogą mieć wpływ na zmiany w zakresie podejścia do natury, książka Ślepowrońskiej i Żurowskiej przekonuje, że każdy z nas może decydować o przyszłości naszej planety. Wiliam Kamkwamba, Wangari Maathai, Henryk Jordan to nieznanne poza bliskim gronem osoby, których działania w obrębie lokalnym przyniosły znaczące zmiany.

Szczególną uwagę zwróciłam na Kamkwambę, mieszkańca Malawi, który mając czternaście lat, postanowił skonstruować wiatrak, aby doprowadzić prąd do domów w swojej wiosce. Pomysł ten zrodził się w nim ze względu na niezwykle trudną sytuację mieszkańców Malawi, którzy przez suszę doświadczyli klęski głodu. Do stworzenia swojego wynalazku wykorzystał wszystko to, co znalazł na śmietniku. O chłopcu stało się głośno, dzięki czemu mógł ukończyć studia w Stanach Zjednoczonych i rozpocząć działalność na rzecz krajów tzw. Trzeciego Świata. Pomysł lokalny przyczynił się do globalnego efektu, a sam Kamkwamba napisał książkę pt. *O chłopcu, który ujarzmił wiatr* (Kamkwamba, Mealer, 2019) adresowaną do młodzieży²⁶.

Historia Kamkwamby stanowi dobre podsumowanie rozważań nad funkcją współczesnej literatury dziecięcej, w której podejmowane są tematy trudne, roz-

²⁴ Opis książki „Klimatyczni” w portalu *LubimyCzytać.pl*, <https://lubimyczytac.pl/ksiazka/4939883/klimatyczni> [data dostępu: 29.12.2020].

²⁵ Urszula Zajączkowska zastępuje język naukowy wyrażeniami pełnymi czułości: „W jej poetyckim archiwum rośliny nie stają się wyłącznie przedmiotem opisu; są bytami żywymi, z którymi łączy nas określone relacje i zależności” (zob. Szopa, 2018, s. 149).

²⁶ Na podstawie książki powstał również film o tym samym tytule.

budzające w dzieciach i młodzieży refleksję nad wyzwaniem XXI wieku. Losy chłopca z Malawi pokazują możliwość przejścia od poważnego kryzysu, spowodowanego klęską żywnościową, przez poszukiwanie rozwiązania z głęboką wiarą w skuteczność swoich działań²⁷, aż do samego rezultatu — znalezienia skutecznej metody dającej nadzieję.

Literatura dziecięca szansą na zmiany?

Próba podsumowania

Rynek wydawniczy literatury dziecięcej i młodzieżowej nie kończy się oczywiście na wymienionych przeze mnie tytułach. Klasyfikacja, którą zaproponowałam, jest raczej próbą uchwycenia problemów związanych z katastrofą klimatyczną oraz ich zarysowaniem w tekstach dla młodszych odbiorców. Taka próba pokazuje bogactwo treści edukacyjnych, zawartych w tego rodzaju twórczości. Tym samym uwypukla potrzebę sygnalizowania o zmianach klimatu i poszukiwania remedium, które może podjąć w swoim otoczeniu każdy z nas.

Kiedy obserwujemy obojętność decydentów na problemy związane z szybko zmieniającym się klimatem, widzimy, że to właśnie młodzi ludzie jawią się jako pewna nadzieja na odmianę losów planety. Greta Thunberg walczy o to, aby obudzić rządzących z marazmu, który jest wygodny i zabezpiecza przed utratą zysków z działań powodujących destabilizację klimatyczną. Jednocześnie musimy być świadomi, że jej głos, podobnie jak głos naukowców, może nie być wystarczający. Zrozumienie przez dzieci i młodzież zasadności podejmowania inicjatyw w ramach ochrony środowiska stanowi w tej perspektywie konieczny krok do zmian. Ważną rolę w tej przestrzeni odgrywa literatura dziecięca, upowszechniająca wiedzę naukową w taki sposób, aby jej zrozumienie oraz przyswojenie prowadziło do kształtowania postaw proekologicznych młodych odbiorców. Tym samym literatura pielęgnuje nadzieję na wychowanie pokolenia żyjącego w duchu ekologii oraz szacunku dla bioróżnorodności planety.

Literatura

Barcz A., 2016, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Katowice.

Bińczyk E., 2017, *Dyskursy antropogenu a marazm środowiskowy początków XXI wieku*, „Organizacja i Zarządzanie”, z. 112, s. 47—59.

²⁷ Co warto podkreślić, wiara tych działań była „pomimo”: „[...] ludzie z wioski. Widząc poczynania Williama, śmiali się i pukali w czoło, jednak wkrótce zrobiło im się głupio” (zob. Ślepowrońska, Żurowska, 2020).

- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa.
- Bińczyk E., 2019, *Planeta własnego wyrobu*, rozm. przepr. Robiński A., „Tygodnik Powszechny”, nr 4, s. 16—18.
- Czapliński P., Bednarek J.B., Gostyńskiego D., 2017, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Poznań.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1—2.
- Fiedorczyk J., 2015, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Gdańsk.
- French J., 2019, *Ratujmy zwierzęta*, Gilleard J., il., Chojnacka S., przeł., Warszawa.
- George P., 2019, *Uratuj Ziemię! Jak możemy pomóc Ziemi?*, Warszawa.
- Hanackova P., 2019, *Lasy świata. Pomóż zwierzątom wrócić do domów*, Zarawska P., przeł., Poznań.
- Harari Y.N., 2018, *21 lekcji na XXI wiek*, Romanek M., przeł., Kraków.
- Horst Ter M., 2020, *Palmy na biegunie północnym. Wielka opowieść o zmianie klimatu*, Oczko A., przeł., Warszawa.
- Kamkawmba W., Mealer B., 2019, *O chłopcu, który ujarzmił wiatr*, Mitura W., przeł., Warszawa.
- Kijowska R., 2019, *Hela Foka. Historie na fali*, Kraków.
- Kim E.J., Lee J.W., 2019, *Plastik fantastik?* [Tychmanowicz M., przeł.], Warszawa.
- Kolbert E., 2016, *Szóste wymieranie. Historia nienaturalna*, Grzegorzewska T., Grzegorzewski P., przeł., Warszawa.
- Łoskot-Cichocka D., 2020, *Smog w centrum miasta*, Warszawa.
- Majkowska-Szajer D., 2017, *Skok na smog*, Kaszuba-Dębska A., il., Kraków.
- Mandle J., 2009, *Sprawiedliwość globalna*, Dera M., przeł., Warszawa.
- Mikołajewski J., 2016, *Wędrówka Nabu*, Kraków.
- Mikołuszko W., Rzezak J., 2020, *Wielkie przygody w świecie przyrody*, Warszawa.
- Miłowska M., Rehakova K., 2019, *W poszukiwaniu wody*, w: *Niesamowite przygody Toli, Poli i Urwisa. Nigdy nie jesteś za młody, żeby pomagać przyrodzie*, Maszewska A., red., Wilno.
- Miura T., 2016, *Pojazdy CO₂*, Toruń.
- Nussbaum M.C., 2016, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Pawłowski Ł., przeł., Warszawa.
- Nycz R., 2017, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, „Teksty Drugie”, nr 1.
- Ochwat M., 2019, *Klimat — konflikty — migracje. Scenariusze przyszłości*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Piątkowska R., 2016, *Hebanowe serce*, Łódź.
- Raidt G., 2019, *Śmieci. Najbardziej uciążliwy problem na świecie*, Łakomik K., przeł., Warszawa.
- Ripple W.J., Wolf C., Newsome T.M., Galetti M., Alamgir M., Crist E., Mahmoud M.I., Laurance W.F., 2017, *World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice*, „BioScience”, no. 67.
- Robiński A., 2019, *Zmierzch epoki człowieka*, „Tygodnik Powszechny”, nr 4.
- Samojlik T., Wajrak A., 2016, *Umarły las*, Warszawa.
- Scharmacher-Schreiber K., Marian S., 2020, *Ocieplenie klimatu. Na czym polegają zmiany klimatyczne na Ziemi?*, Łakomik K., przeł., Warszawa.

- Skorupka I., 2018, *Gdzieś daleko... Bajka eko*, Warszawa.
- Socha P., 2015, *Pszczoły*, Warszawa.
- Szopa K., 2018, *Poetyckie archiwum roślinne. Casus Urszuli Zajączkowskiej*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, T. 61, z. 1.
- Ślepowrońska O., Żurowska W., 2020, *Klimatyczni*, Lublin.
- Tokarczuk O., 2019, *Czuły narrator*, „The Nobel Foundation”.
- Tyburski W., 2013, *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Toruń.
- Witek R., 2016, *Chłopiec z Lampedusy*, Łódź.
- Włodarczyk E., 2011, *Kłęska żywiolowa lub ekologiczna. Czyli o tym, że statystyka nie dotyka tego, co jest wewnątrz*, w: Włodarczyk E., Cytlak I., *Człowiek wobec krytycznych sytuacji życiowych. Z teorii i praktyki pracy socjalnej*, Poznań.
- Woldańska-Płocińska A., 2019, *Śmieciogród*, Poznań.
- Woldańska-Płocińska O., 2018, *Zwierzokracja*, Poznań.
- Zmiana klimatu w pigułce*, 2020, Fundacja WWF Polska.

Źródła internetowe

- Bartkiewicz A., 2019, *Eksperci: Dżungla amazońska produkuje 20 proc. tlenu? Nie*, „Rzeczpospolita” z 27.08.2019. <https://www.rp.pl/Ekologia/190829397-Eksperci-Dzungla-amazonska-produkuje-20-proc-tlenu-Nie.html> [data dostępu: 29.12.2020].
- Dzień Ziemi. Zatrujemy morza i oceany 10 milionami ton plastiku i zużywamy bilion foliówek*, Raczyńska I., oprac. <https://turystyka.wp.pl/dzien-ziemi-zatrujemy-morza-i-oceany-10-milionami-ton-plastiku-i-zuzywamy-bilion-foliowek-6243885944240257g/4> [data dostępu: 29.12.2020].
- Grabarz E., 2017, *Afryka wciąż przyjmuje śmieci*. <https://swiatoze.pl/afryka-wciaz-pryjmuje-smieci/> [data dostępu: 29.12.2020].
- Hołdys A., *Hipoteza Gai według Lovelocka*, „Polityka” z 1.10.2019. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1926316,1,hipoteza-gai-wedlug-lovelocka.read> [data dostępu: 2.01.2021].
- <https://www.culturelab.pl/o-nas/o-fundacji/> [data dostępu: 29.12.2020].
- Kamenetz A., *Most Teachers Don't Teach Climate Change; 4 In 5 Parents Wish They Did*. „NPR” z 22.04.2019. <https://www.npr.org/2019/04/22/714262267/most-teachers-dont-teach-climate-change-4-in-5-parents-wish-they-did> [data dostępu: 29.12.2020].
- Koziołek R., *Humanista sygnalista*, wykład w ramach konferencji pt. *Spółczesność obywatelskie: edukacja, wartości, style komunikacyjne*, organizowanej w dniach 8–9.06.2018 roku na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/#p=13> [data dostępu: 29.12.2020].
- Opis książki „Klimatyczni” w portalu LubimyCzytać.pl*, <https://lubimyczytac.pl/ksiazka/4939883/klimatyczni> [data dostępu: 29.12.2020].
- Postulaty Młodzieżowego Strajku Klimatycznego*. <https://www.msk.earth/postulaty> [data dostępu: 29.12.2020].
- Recenzja książki „Greta. Nigdy nie jesteś zbyt mały, by robić wielkie rzeczy” autorstwa Valentiny Camerini*. <http://ekoeksperymenty.blogspot.com/2019/11/recenzja-ksiazki-greta-nigdy-nie-jestes.html> [data dostępu: 29.12.2020].
- Skubała P., 2020, *Primo przyroda. Rola nauki w walce z pandemią*. <https://us.edu.pl/prof-piotr-skubala-primo-przyroda-rola-nauki-w-walce-z-pandemia/> [data dostępu: 29.12.2020].

TVN24, 2019, *Płonąca Amazonia to sygnał alarmowy dla nas wszystkich*. <https://tvnmeteo.tvn24.pl/informacje-pogoda/swiat,27/plonaca-amazonia-to-sygnal-alarmowy-dla-nas-wszystkich,297940,1,0.html> [data dostępu: 20.04.2020].

Małgorzata Figura — absolwentka filologii polskiej (stopień licencjacki) na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W 2020 roku obroniła pracę dyplomową pod tytułem „Dylematy XXI wieku na lekcjach języka polskiego na przykładzie problemu zmian klimatycznych oraz zagadnienia głodu”. Podjęła dalsze studia magisterskie na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół humanistyki ekologicznej oraz nowych odczytań lektur szkolnych w kontekście edukacji na rzecz klimatu.

e-mail: malgosiafigura11@gmail.com



Weronika Kostecka

0000-0002-2373-7326

Uniwersytet Warszawski

Nadzieja dla „Innego” Kategoria „inności” w polskiej wielokulturowej literaturze dla młodych odbiorców

Hope for “the Other”:

The Category of “Otherness” in Polish Multicultural Literature
for Young Readers

Abstract: The research problem addressed in this article concerns the method of constructing images of “otherness” and of “the Other” by authors of Polish multicultural literature for young readers in the last two decades. Multicultural literature is defined as literature that challenges a social order that is based on discrimination against minority groups. Multicultural literature deconstructs cultural stereotypes and prejudices and promotes intercultural dialogue and inclusiveness. Weronika Kostecka assumes that due to the ethnic and national homogeneity of Polish society, a literary character that uses a language other than Polish, has a skin color other than white, or cultivates other traditions than those commonly identified as Polish, is perceived (in an intra-textual sense and probably also by many prospective young readers) as “the Other.” This leads her to consider — from a postcolonial perspective — the difference between the concepts of otherness and cultural diversity; she points out that the former concept is related to privileging only one — dominant and ego-centric — way of perceiving socio-cultural reality. Finally, Kostecka analyzes the construct of “the Other” on the basis of Polish children’s literature about refugees. She argues that the authors focus on the trauma experienced by the characters as a result of forced migration and solely on their identity as refugees. In conclusion, Kostecka points out that this way of creating refugee stories significantly limits characterization, although it probably serves to emphasize the ethical responsibility of target readers.

Keywords: otherness, Other, cultural diversity, identity, trauma, refugee, multicultural children’s and young adult literature

Wprowadzenie

Począwszy od XXI wieku mamy do czynienia z wielokierunkowym rozwojem polskiej literatury dziecięcej i młodzieżowej prezentującej różnorodne rela-

cje międzykulturowe. Te najczęściej opisywane przez autorów i autorki polegają przykładowo — odwołując się do typologii Mariana Golki (2017, s. 16) — na „ocenianiu [...], zaciekawieniu, poznawaniu, [...] krytykowaniu czy wręcz wyszydzeniu”¹. Podejmowane przez rodzimych twórców zagadnienia związane z różnorodnością kulturową to między innymi losy imigrantów (Gortat, 2008; Pranič, 2011; Stanecka, 2011; Błądek, 2016) oraz uchodźców wojennych (Bardijewska, 2016; Gawryluk, 2016) w Polsce, perypetie ludzi uciekających przed wojną do innych państw europejskich (Witek, 2016; Piątkowska, 2017), jak również życie Polaków jako imigrantów (Gawryluk, 2011). Wydawane są także opowieści, które o różnorodności kulturowej w Polsce i na świecie, a także o przymusowej migracji mówią za pomocą konwencji właściwych baśni i fantastyce (Hejno, Piątas-Wiktor, 2011; Suchowierska, 2015; Mikołajewski, 2016)². Naturalnie, rodzimi autorzy publikowali utwory dla dzieci i młodzieży poświęcone tego typu zagadnieniom jeszcze w wieku XX, zanim uświadomiono sobie, że „[i]nterakcje międzykulturowe stały się częścią codziennego życia w naszym coraz bardziej zglobalizowanym świecie”³ (Perry, Southwell, 2011, s. 453), a w polskiej debacie publicznej zaczęto z dużą częstotliwością używać takich terminów, jak „wielokulturowość” (wymiennie z „multikulturalizmem”) czy „kryzys migracyjny”. Uprawniona wydaje mi się jednak teza, że XXI-wieczna literatura dla młodych czytelników prezentująca różnorodność kulturową i postać „Innego” cechuje się bardziej zróżnicowanymi perspektywami narracyjnymi oraz wyraźniejszym przesłaniem ideologicznym — jak na przykład dyskurs prouchodźczy (Pietrusińska, 2020) od kilku lat ujawniający się w rodzimych utworach dla dzieci. Dlatego też celem tego artykułu jest analiza kategorii „inności” i konstruktu „Innego” w odniesieniu do polskiej wielokulturowej literatury dla młodych czytelników ostatnich dwóch dekad. Zwrócę uwagę na rozróżnienie pojęć inności i różnorodności, odwołując się do wybranych utworów reprezentujących tę literaturę, a następnie przedstawię analizę konstruktu „Innego”, ograniczając się — ze względu na niewielkie rozmiary tego szkicu — do opowieści z nurtu „uchodźczego”.

Literaturę tego typu jak tworzona przez przywołanych autorów i autorki określiłabym — za takimi badaczami, jak John Stephens (1990), Junko Yokota (1993), Mingshui Cai (2002), Maria José Botelho i Masha Kabakov Rudman (2009), Ambika Gopalakrishnan (2011) czy Diana L. Gilton (2020) — jako wielokulturową. Na potrzeby tego artykułu wielokulturową literaturę dla młodych czytelników rozumiem (opierając się na ustaleniach przywołanych badaczy) jako taką, która w sposób afirmatywny ukazuje różnorodność etniczną, „rasową” i naro-

¹ Pozostałe typy relacji międzykulturowych wymieniane przez Golkę to: „naśladowanie, zapożyczanie, konkurowanie, [...] zwalczanie i niszczenie” (2017, s. 16).

² W Polsce publikowane są także przekłady zagranicznej literatury dla młodych czytelników podejmującej podobne tematy (np. Mateo, Martínez, 2013; Crossan, 2015; Sanna, 2016; Raúf, 2018).

³ Wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego pochodzą od autorki niniejszego tekstu.

dową (w powiązaniu z takimi czynnikami, jak wyznanie, klasa społeczna, płęć kulturowa itd.), kwestionuje porządek społeczny oparty na dyskryminacji grup mniejszościowych, dekonstruuje stereotypy i uprzedzenia kulturowe, promuje dialog międzykulturowy oraz postawę wzajemnej ciekawości i otwartości i/lub unaocznia negatywne skutki ich braku czy wręcz działań przeciwstawnych, wreszcie — jest inkluzywna, a więc oddaje głos (w wymiarze fabularnym i/lub narracyjnym) reprezentantom kultury innej niż ta, do której należy potencjalny polski czytelnik.

Kwestię wymagającą osobnych rozważań — którą tutaj jedynie zasygnalizuję — jest rozróżnienie dwóch pojęć: wielokulturowości i międzykulturowości. Jak wyjaśnia Anna Fornalczyk-Lipska:

podejście wielokulturowe i międzykulturowe zakorzenione są w odmiennej aksjologii. O ile to pierwsze odnosi się [...] do ideologii mającej na celu umożliwienie mniejszościom uczestnictwa w kulturach narodowych na zasadzie asymilacji z grupą dominującą, o tyle podejście międzykulturowe zakłada możliwość stworzenia harmonii ponad różnicami w oparciu o dialog, a nie dominację jednej z grup.

Fornalczyk-Lipska, 2017, s. 18

Istotnie, w latach osiemdziesiątych XX wieku w dyskursach amerykańskim i europejskim (Grzybowski, 2009, s. 24) zaczęto postulować odejście od „wielokulturowej koegzystencji” na rzecz „międzykulturowego dialogu i międzykulturowej komunikacji” (Meer, Modood, 2011, s. 2, 9). Sądzę jednak, że rozstrzygnięcie o przynależności utworu do kategorii literatury wielokulturowej lub międzykulturowej bardzo często nie jest możliwe, zwłaszcza w odniesieniu do tekstów dla najmłodszych odbiorców, z uwagi na uproszczoną kreację świata przedstawionego i relacji między bohaterami. Ponadto, istotność „wrażliwości międzykulturowej” (Perry, Southwell, 2011, s. 454) oraz międzykulturowego dialogu i procesu integracji dostrzegają również badacze wielokulturowej literatury dla młodych odbiorców (np. Cai, 2002). Dlatego też w tym artykule będę się posługiwać pojęciem literatury wielokulturowej, zwracając uwagę na sposób kształtowania jej komponentów międzykulturowych.

Inność *versus* różnorodność kulturowa

Specyfika polskiej literatury wielokulturowej dla młodych czytelników odzwierciedla strukturę społeczną naszego kraju — zdecydowanie homogeniczną, zwłaszcza w porównaniu do tej charakteryzującej Stany Zjednoczone, gdzie konieczność publikowania wielokulturowych utworów dla dzieci wskazywano już od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Postulując wydawanie opowieści,

w których rolę głównych bohaterów i narratorów odgrywaliby młodzi ludzie niebędący białymi Amerykanami, Nancy Larrick (1965) czy Rudine Sims Bishop (1990) występowały w imieniu grup etnicznych i rasowych stanowiących znaczne części amerykańskiego społeczeństwa⁴. Natomiast w Polsce identyfikację narodowo-etniczną wyłącznie inną niż polska deklaruje jedynie 1,55% osób, a zarówno polską, jak i niepolską — 2,26% (GUS, 2015, s. 29). Owa homogeniczność rzutuje, oczywiście, na perspektywę, z jakiej tworzona jest polska wielokulturowa literatura dla młodych odbiorców. Każdy bohater posługujący się językiem innym niż polski, mający inny kolor skóry niż biały czy też kultywujący inne tradycje niż te najbardziej powszechne w Polsce jest postrzegany (w sensie wewnątrztekstowym, a przypuszczalnie także przez wielu potencjalnych czytelników) właśnie jako „Inny” — odbiegający od oswojonej „normy”, dziwny, obcy, nieznan. Białorusin Sasza po przyjeździe do Polski nieustannie narażony jest na szyderstwa ze strony rówieśników (Grętkiewicz, 2005), Basia i jej przedszkolni towarzysze nie rozumieją zachowania małego Haitańczyka Titiego (Staneczka, 2011), syryjska rodzina przyciąga (nieprzychylną) uwagę polskich sąsiadów swoją „obcością” (Bardijewska, 2016), mający czeczeńskie korzenie Szamil mierzy się z drwinami, a nieraz także agresją uczniów w krakowskiej szkole (Błądek, 2016).

Pojęcie inności (ale też obcości) ma długą i zróżnicowaną tradycję (Gruchlik, 2007). Tego, jak powielane i utrwalane są stereotypowe konstrukty „Innego” zasadzające się na pojmowaniu relacji społeczno-kulturowych w kategoriach my—oni („my” jako konstytuujący normę, „oni” jako inni/odmienni niż „my”), dotyczą studia postkolonialne (Domańska, 2008), prowadzone także w odniesieniu do literatury adresowanej do młodych odbiorców. Tacy badacze, jak Stephens (1992), Jean Webb (2000) czy Clare Bradford (2007) udowadniają, że nie jest ona — i nie może być — „niewinna”, ponieważ zawsze odzwierciedla i reprodukuje pewną ideologię — w tym wypadku związaną ze sposobem postrzegania kultury „innej” niż ta, którą reprezentują hipotetyczni czytelnicy. Jak przekonuje Shaobo Xie (2000, s. 13), odbiorcy dziecięcy — a więc tacy, których światopogląd dopiero się kształtuje i którzy nie mają jeszcze kompetencji myślenia krytycznego — są przypuszczalnie najbardziej narażeni na szkodliwe działanie kolonialnych idei związanych z „Innością rasowo-etniczną”. Stąd postulat kierowany do twórców, badaczy, popularyzatorów i wszystkich związanych z rynkiem książki dla młodych czytelników: „Jeśli literatura dziecięca i krytyka literatury dziecięcej wezmą na siebie odpowiedzialność za dekolonizację świata, na dłuższą metę okażą się najskuteczniejszym projektem postkolonialnym, ponieważ świat ostatecznie zawsze należy do dzieci” (Xie, 2000, s. 13).

⁴ W artykule zatytułowanym znacząco *The All White World of Children's Books* Larrick (1965, s. 63) wyliczyła amerykańskie miasta o udziale czarnoskórych dzieci przekraczającym 50% ogólnej liczby mieszkańców w wieku przedszkolnym i szkolnym.

Trzeba przy tym zauważyć, że kategoria „inności” (a tym bardziej „obcości” jako mająca wyraźniej negatywne konotacje — Gosk, 2002, s. 65; Chrobak, 2014a, s. 83), o ile zasadna w naukowych analizach wyobrażeń „Innego” w tekstach literackich, o tyle na poziomie zewnątrztekstowym powinna być stosowana, jak sądzę, z rozważą. Operowanie pojęciami „Innego” i „inności” w badaniach strategii narracyjnych oraz postkolonialnych figur i konstruktów jest, oczywiście, uzasadnione. W polskim piśmiennictwie fachowym na temat utworów dla młodych czytelników czyni tak na przykład Małgorzata Chrobak — zarówno w odniesieniu do dziecka jako „Innego” w sensie antropologicznym i kulturowym (Chrobak, 2014b), jak i do tożsamościowej „inności” bohaterki wielokulturowej powieści młodzieżowej (Chrobak, 2014a). W perspektywie zewnątrztekstowej być może jednak warto podjąć próbę wyjścia z paradygmatu „my—oni” wyznaczającego z założenia pewną hierarchię (centrum i peryferie) oraz uprzywilejowującego jeden — dominujący i ego-centriczny⁵ — sposób postrzegania rzeczywistości społeczno-kulturowej. Kuszący byłby postulat odrzucenia, czy choćby redukcji użycia, stygmatyzującego społecznie określenia „inność” na rzecz pojęcia różnorodności kulturowej, które implikuje odmienność z punktu widzenia każdej ze stron międzykulturowego spotkania, a nie tylko jednej. Angielski termin „cultural diversity” wyznacza sposób myślenia o wielokulturowej literaturze dla młodych odbiorców przyjmowany przez takich autorów ważnych prac badawczych na ten temat, jak na przykład Stephens (2011) czy Macarena García-González (2017). Można by się zatem zastanowić, czy, przykładowo, Marianna Szumał, która informuje czytelników, że w Białymstoku „powstaje literatura mówiąca o spotkaniu z Innym — Żydem, Czeczenem, Ukraińcem, Tarem...” (2019, s. 131—132), nie mogłaby pisać raczej o różnorodności kulturowej tego miasta odzwierciedlającej się w twórczości dla dzieci. Lucyna Sadzikowska stwierdza z kolei, że „[j]ednym z celów promocji czytelnictwa wśród młodych odbiorców winno stać się dążenie do uzmysłowienia dzieciom i młodzieży, że spotkania z innością są interesujące, pasjonujące i pouczające” (2018, s. 226); być może byłoby merytorycznie uzasadnione przekształcenie tego zdania tak, by mówiło o postulacie uzmysławiania, jak interesująca i inspirująca jest różnorodność kulturowa. Wreszcie, autorki białostockiego programu edukacyjnego tytułują zredagowane przez siebie tomy: *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej* (Młynarczuk-Sokołowska, Potoniec, Szostak-Król, 2015a) oraz *Przygody Innego II. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich* (Młynarczuk-Sokołowska, Potoniec, Szostak-Król, 2015b). Nie chcąc zagłębiać się w założenia edukacji międzykulturowej — która nie jest przedmiotem tego

⁵ Pisownię z dywizem przyjmuję za Marzenną Jakubczak, podobnie jak ta badaczka pragnąc zasugerować „inne niż potoczne [...] znaczenie [terminu »ego-centriczm«], mające niewiele wspólnego z powszechnie zakładanym znaczeniem psychologicznym, tj. zadufaniem w sobie, troszczeniem się wyłącznie o własny interes” (2016, s. 48, przyp. 16).

artykułu — przywołam jedynie tezę, zgodnie z którą „zadaniem [pierwszego jej etapu — W.K.] jest uświadomienie istnienia samego zjawiska zróżnicowania kulturowego, by dopiero na takiej podstawie budować postawę otwartości wobec Innego” (Fornalczyk-Lipska, 2017, s. 27). W tytule przywołanych publikacji na plan pierwszy wysuwa się nie tyle różnorodność, ile cechująca tylko jedną stronę literackiego spotkania „inność”.

Jednocześnie, natychmiast stajemy w obliczu dylematów wynikających z kontekstu użycia problematycznych pojęć. Jak zostało to już zasygnalizowane, gdy zagraniczni autorzy stosują pojęcie różnorodności kulturowej, odnoszą się do reprezentowanych przez siebie, faktycznie zróżnicowanych społeczeństw oraz do literatury dziecięcej i młodzieżowej, która te struktury społeczne odzwierciedla. Yokota (1993, 2001) podnosiła problem odpowiedniego doboru wielokulturowych publikacji książkowych adresowanych do amerykańskich młodych czytelników, Stephens (1990, 2011) analizował literaturę australijską, García-González (2017) — hiszpańską. Natomiast autorzy utworów odzwierciedlających realia polskie oraz badacze tejże twórczości mają do czynienia raczej ze społeczeństwem cechującym się obecnością skromnych liczebnie i procentowo mniejszości narodowych i grup imigrantów niż z wyraźnym zróżnicowaniem narodowo-etnicznym. Stąd, takie utwory jak *Szczekająca szczeka Saszy* Ewy Grętkiewicz (2005) czy *Szary* Moniki Błądek (2016) faktycznie opowiadają o „Innym” usiłującym się odnaleźć w tym homogenicznym świecie i prowokują wręcz do analizowania narracyjnych strategii konstruowania „inności”. Ponadto, koncentrowanie się na idei różnorodności kulturowej i operowanie tym pojęciem również może rodzić pewne kontrowersje. Cai wskazuje na niebezpieczeństwo niedostrzegania nierówności społecznych: „[...] ktoś, kto wierzy w pluralistyczną wielokulturowość, będzie się angażował w celebrowanie różnorodności kulturowej, ale nie w kwestionowanie i zmienianie *status quo* dotyczącego relacji władzy pomiędzy dominującymi i zdominowanymi grupami społecznymi” (2002, s. XV). W innym tekście zaś dodaje: „Afirmować różnorodność oznacza ostatecznie osiągnąć równość. Różnorodność bez równości nie jest celem wielokulturowości” (Cai, 2003, s. 277). Z kolei García-González zwraca uwagę na takie trywializujące problem książki obrazkowe, w których „różnorodność jest celebrowana powierzchownie i redukowana do kolorów — czarnego, brązowego, żółtego, białego — co tworzy piękną tęczę, estetykę opartą na utopijnym dyskursie o identyczności, w którym różnice są pomijane, nawet jeśli wydają się mile widziane” (2017, s. 168—169).

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, w analizach wielokulturowej literatury dla młodych odbiorców (które tutaj prezentuję jedynie w formie cząstkowej) proponuję stosować pojęcia „inności” i „Innego” oraz różnorodności kulturowej w celu formułowania i eksplorowania między innymi następujących problemów badawczych:

- Czy strategie narracyjne wykorzystywane w danym tekście literackim opierają się na kreacji świata (w skali mikro lub makro) cechującego się różnorodno-

ścią kulturową, czy raczej na konstruowaniu postaci „Innego”? Na przykład: w jakim stopniu „autorka” bestsellerowego cyklu *quasi*-reportaży *Nela Mała Reporterka* kreowana jest, jak opisuje wydawca, jako „dziecko ciekawe świata”, które „pragnie pokazywać [jego] piękno” (Burda Książki, 2018), w jakim zaś — reprodukuje narrację postkolonialną (Rąbkowska, 2019)?

- Jeśli narrację oparto na konstruowaniu „Innego”, czy jest to strategia celowa, kwestionująca kulturowe stereotypy, podważająca podział na grupę dominującą i dominowaną oraz ukazująca konsekwencje opresyjnych relacji władzy, czy raczej jest to akt bezrefleksyjnego reprodukcjonowania rzeczywistości społecznej (bądź też pewnych jej „wycinków”)? Na przykład: w jakich kategoriach należałoby rozpatrywać tom *Dziesięć stron świata* Anny Onichimowskiej (2007), która opisuje problemy młodych ludzi rozmaitych nacji, mieszkających w różnych państwach? Przykładowo: Brazylijka zarabia na życie własnym ciałem, ale marzy, by zostać królową samby; mieszkający w USA Pakistańczyk jest uwikłany w plany ataku terrorystycznego; Dunka zmaga się z szumem medialnym towarzyszącym jednopłciowemu małżeństwu matki.
- Jeśli akcent położono na obrazowanie różnorodności kulturowej, czy strategia ta nie pomija lub nie bagatelizuje możliwych nierówności społecznych oraz czy nie opiera się na powierzchownym postrzeganiu różnic? Na przykład: w jaki sposób Agnieszka Suchowierska (2016) jako autorka *Mata i świata* łączy „w pary” poszczególne narodowości ze statusami ekonomicznymi i klasowymi bohaterów?

Odnosząc się do mojej refleksji sprzed kilku lat : „Trudny wybór strategii mówienia o inności [m.in. narodowej — dop. W.K.] [...] i zaaranżowanie spotkania młodego czytelnika z Innym stanowią [...] jedno z istotnych wyzwań cywilizacyjnych, jakie stoją przed współczesną literaturą dziecięcą i młodzieżową” (Kostecka, 2017a, s. 95), chciałabym wzbogacić tę konstatację o postulat refleksyjnego afirmowania różnorodności, a nie tylko ego-centricznego „oswajania Innego”.

Od traumy do nadziei ocalenia

„Inny” w najnowszej polskiej wielokulturowej literaturze dla młodych czytelników: przypadek opowieści o uchodźcach

Od kilku lat, kiedy to w rodzimych mediach zaczęto nagłaśniać kwestię tzw. kryzysu migracyjnego, polscy twórcy dla dzieci publikują utwory o uchodźcach. W krótkich odstępach czasowych na rynku pojawiły się między innymi: *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej (2016), *Chłopiec z Lampedusy* Rafała Witka (2016), *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk (2016), *Wędrownka Nabu* Jarosława Mikołajewskiego (2016) oraz *Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej (2017).

Uprawniona jest, jak sądzę, teza, że intencją autorów było nie tyle ukazanie różnorodności kulturowej współczesnego świata, ile zaprezentowanie bardzo trudnej sytuacji ludzi uciekających przed wojną, w szczególności dzieci. Uchodźcy zostali zatem przedstawieni jako „Inni”: przybysze z zewnątrz, nieprzynależący do dominującej kultury ani lokalnej społeczności.

W przypadku tych utworów można by wyróżnić kilka interesujących kwestii dotyczących kategorii „inności” i konstruktów „Innego”, a związanych z konceptami fabularnymi i perspektywami narracyjnymi. Wyróżnię tutaj dwa takie zagadnienia. Pierwsze z nich dotyczy tego, **czy bohaterowie reprezentujący kulturę dominującą oraz ci przybywający „z zewnątrz” uczestniczą w procesie wzajemnego poznawania się na równych prawach, czy też ci pierwsi niejako przyzwalają na „inność” tych drugich**, oswajają ją „dla siebie” bądź wręcz ją zacierają, unicestwiają. Zwróćmy uwagę, jak często tego typu opowieści opierają się na schemacie, zgodnie z którym „Inny” powinien udowodnić swoją wartość, by zasłużyć na akceptację i zostać uznanym za „swojego”. Młody Ukrainiec Roman musi pokazać się w szkole jako silny psychicznie i odważny, by jego polscy rówieśnicy zaczęli odczuwać doń respekt (Gawryluk, 2016). Wrogi stosunek polskich sąsiadów do syryjskiej rodziny zmienia się dopiero wówczas, gdy należący do niej lekarz udziela im skutecznej pomocy medycznej — a więc w wyniku poczucia wdzięczności, a nie otwartości, ciekawości i odrzucenia uprzedzeń (Bardijewska, 2016). Z podobnymi konceptami fabularnymi niejednokrotnie mamy zresztą do czynienia w tekstach adresowanych do najmłodszych odbiorców, które o „inności” opowiadają w sposób uproszczony. Przykładowo, tytułowy bohater opowieści Gérarda Moncomble’a i Pawła Pawlaka (2015) *Kotek, który merdał ogonem*, marzący o tym, by chodzić do szkoły wraz z psami, musi w tym celu udawać jednego z nich; możliwość bycia sobą i akceptację zyskuje dopiero po tym, jak ocala szkolny autobus przed groźnym wypadkiem. Z kolei tytułowa bohaterka opowieści Zebra Ifi Ude (2017) zostaje przyjęta do grona koni, gdy ratuje je przed wpadnięciem pod koła pędzących samochodów. Nadziei na akceptację ze strony lokalnej społeczności i przejście od kategorii „Innego” do kategorii „swojego” bohaterowie mogą zatem upatrywać we własnej możliwości „wykazania się”, udowodnienia swojej wartości dla wspólnoty.

Druga kwestia — bardziej złożona — związana z literackimi wyobrażeniami „inności” i „Innego” w przypadku postaci uchodźców dotyczy **prezentowania ich losów za pomocą schematu: od traumy do nadziei ocalenia**. Bardijewska, Witek, Gawryluk, Mikołajewski i Piątkowska koncentrują się na traumie doświadczanej przez bohaterów w wyniku przymusowej migracji oraz na ich uchodźczej tożsamości — w sensie zarówno społeczno-politycznym, jak i psychologicznym. W utworach przywołanych autorów i autorek mamy do czynienia z bardzo podobnymi konstruktami uchodźcy. Po pierwsze, jest to postać kreowana w taki sposób, by wzbudziła współczucie hipotetycznego czytelnika. Karim musi uciekać wraz ze swoją rodziną z bombardowanego Damaszku (Bar-

dijewska, 2016), Roman — z Doniecka, do którego wkroczyło wojsko (Gawryluk, 2016), Nabu — z rodzinnej wioski trawionej przez pożary prawdopodobnie wywoływane przez wrogich mieszkańcom ludzi (Mikołajewski, 2016), Tandzin zaś, płynąc wraz z innymi afrykańskimi uchodźcami przez Morze Śródziemne na Lampedusę, traci w oczu swoich rodziców i przez długi czas sądzi, że utonęli (Witek, 2016). Także i Omenka ucieka z miejscowości położonej w nieokreślonym afrykańskim państwie, atakowanej przez hordy uzbrojonych napastników (Piątkowska, 2017). Po drugie, literacki uchodźca zdany jest na łaskę i niełaskę innych ludzi, docelowo — przedstawicieli kultury dominującej. O tym, na jakich warunkach rodzina Karima zostaje przyjęta do lokalnej społeczności, była już mowa (Bardijewska, 2016). Ukraińska rodzina zyskuje dach nad głową, spokój i bezpieczeństwo, gdy w jej życiu pojawia się, niczym baśniowa dobra wróżka, tajemnicza pani Anna⁶ — przedstawicielka fundacji, która zapewnia Romanowi i jego bliskim mieszkanie w polskim mieście (Gawryluk, 2016). W obronie Tandzina, który w oczach włoskich karabinierów jest jedynie nielegalnym imigrantem, stają lokalni mieszkańcy (Witek, 2016)⁷. Zakończenie opowieści o Nabu ma charakter otwarty; to ludzie beztrwosko wypoczywający na plaży (w domyśle: „my wszyscy”), do której dotarła bohaterka, przepływając wpław morze (zapewne Śródziemne), decydując, czy wolno jej pozostać w bezpiecznym miejscu, czy też będzie musiała zawrócić (Mikołajewski, 2016). Życie Omenki i jego matki, podobnie jak Karima i jego bliskich, w ogromnej mierze zależy od — nieraz nieuczciwych — przewoźników, a także zarządców obozów przejściowych (Piątkowska, 2017). Po trzecie wreszcie, to właśnie status uchodźcy całkowicie definiuje przywoływanych tu bohaterów. Odnosząc się między innymi do utworów Bardijewskiej (2016) i Witka (2016), Krzysztof Koc słusznie wskazuje na ich walor edukacyjny i antypopulistyczny; można by się jednak zastanawiać nad stwierdzeniem, że „[p]ozwalają one przyjrzeć się złożoności uchodźczego losu” (2000, s. 26) oraz „wniknąć w rzeczywistość dziecka, które musi uciekać wraz z bliskim ze swojego domu, miasta, kraju” (2000, s. 26). Analiza poszczególnych utworów ujawnia, że wielowymiarowość życia ich dziecięcych bohaterów została pokazana w nikłym stopniu, choć autorzy podejmują próbę zasygnalizowania innych wymiarów ich tożsamości niż tylko „uchodźczy”. Karim ma talent do rysowania, któremu oddawał się prawdopodobnie jeszcze przed ucieczką z Damaszku (Bardijewska, 2016). Roman wraz z młodszym rodzeństwem chętnie spędzali czas z babcią i dziadkiem, słuchając ukraińskich bajek, jeżdżąc na wycieczki rowerowe czy łowiąc ryby (Gawryluk, 2016). Nabu, gdy jeszcze mieszkała w rodzinnej wiosce,

⁶ Postać tę przypuszczalnie należałoby identyfikować jako Annę Dymną, której fundacja „Mimo Wszystko” rzeczywiście użyczyła mieszkania w Nowym Sączu rodzinie uchodźców z Doniecka.

⁷ Interesującym przedmiotem rozważań — na które jednak nie ma miejsca w tym skromnym szkicu — byłaby dynamika relacji między Tandzinem a mieszkającą na Lampedusie Polką Andżelką, która również jest imigrantką, tyle że ekonomiczną.

lubiła bawić się z bratem (Mikołajewski, 2016). Omenka miał wielu przyjaciół i uwielbiał słuchać opowieści swojej babci i być może to właśnie dzięki nim ma rozwiniętą wyobraźnię (Piątkowska, 2017). Julia Hope, brytyjska badaczka literatury dziecięcej o uchodźcach, doświadczona w pracy z uczniami mającymi za sobą przeżycie przymusowej migracji, zwróciła uwagę, że powinni oni być postrzegani „jako zwyczajni ludzie w nadzwyczajnych okolicznościach [...]” (2008, s. 297). Jednakże bohaterowie polskich opowieści uchodźczych przedstawiani są w zasadzie wyłącznie jako strauumatyzowani uciekinierzy z rodzinnych krajów. Marta Jadwiga Pietrusińska dowodzi wręcz:

Pogłębiona, krytyczna analiza uchodźczej literatury dziecięcej pozwala [...] odkryć niewyartykułowane wprost w dyskursie prouchodźczym postawy, jego zdogmatyzowanie, ideologizację, stereotypizację uchodźców, czy też zawarty w nim neokolonializm oraz asymetryczność relacji.

Pietrusińska, 2020, s. 63

Istotna jest perspektywa narracyjna, która kształtuje wyobrażenia o „Innych”, a jednocześnie wskazuje, kim są „swoi”. Choć we wszystkich przywołanych utworach narracja prowadzona jest z punktu widzenia dziecka-uchodźcy (w przypadku tekstu Piątkowskiej — kota należącego do dziecięcego bohatera), analiza narratologiczna wykazałaby, że hipotetyczny czytelnik słyszy głos dorosłego Europejczyka, który pragnie pomóc cierpiącym ludziom i zachęca do współczucia i empatii wobec nich. Mamy tu do czynienia z prostą, czytelną dychotomią, a może wręcz opozycją: ofiary („oni” — uchodźcy) *versus* wybawcy („my” — bohaterowie reprezentujący kulturę przyjmującą oraz potencjalni odbiorcy opowieści)⁸. Jak dowodzi Pietrusińska w odniesieniu do rodzinnych utworów z tego nurtu, Europejczycy przedstawiani są jako „bardziej cywilizowani, kompetentni, wiedzą, jak rozwiązywać problemy i decydują o losie uchodźców przybywających do ich krajów. Z kolei uchodźcy pochodzą z krajów mniej rozwiniętych, biedniejszych [...]” (2020, s. 60).

Nawiązując do współczesnych badań nad sytuacją uchodźców, Hope wyraża refleksję, którą można by odnieść również do literatury dla młodych czytelników:

Uchodźcom brakuje stabilności i bezpieczeństwa, a jeśli, jak to często bywa, odeszli [ze swoich ojczyzn – W.K.] w krótkim czasie, mogą przybyć do kraju goszczącego w poczuciu dezorientacji i oszołomienia. [...] Jednakże „traumatyzacja” sytuacji uchodźców zdominowała badania w stopniu, który doprowadził

⁸ Nie jest to zresztą specyfika jedynie polskich utworów. Badająca literaturę hiszpańskojęzyczną García-González zauważa, że w opowieściach o imigracji „[r]óżnorodność kulturowa wydaje się mile widziana tylko wtedy, gdy Inny odgrywa rolę (wdzięcznego) gościa, a miejscowi mogą czuć się bezpiecznie, będąc tolerancyjnymi i otwartymi gospodarzami” (2017, s. 167).

do założenia wymagającego zakwestionowania: o homogeniczności uchodźców dziecięcych [...].

Hope, 2008, s. 298

Niemniej, analiza strategii narracyjnych zastosowanych w przywołanych utworach pozwala uchwycić koncentrację autorów właśnie na traumatycznym doświadczeniu przymusowej migracji. Decyzja co do dalszego życia strauumatyzowanych „Innych”, przybyszów „z zewnątrz”, zawsze należy do „nas”, co najbardziej pokazał Mikołajewski (2016). Nadzieja na odmianę losu po katastrofie — konieczności opuszczenia ojczystego kraju w dramatycznych okolicznościach — tylko częściowo wynika ze sprawczości bohaterów stających w obliczu przymusowej migracji; ostatecznie, to „my” mamy przesądzać głos i stanowimy tę nadzieję. Z jednej strony, taki sposób kreowania uchodźczych historii znacząco ogranicza konstrukcję bohaterów, definiowanych niejako poprzez traumę i bez pomocy pozbawionych szans na godne życie. Z drugiej — unaocznia to odpowiedzialność etyczną potencjalnych czytelników i być może uświadamia im ich uprzywilejowaną pozycję, a także pokazuje, choć w bardzo dużym uproszczeniu, problemy współczesnego świata⁹.

Konkluzje

Jeśli chcielibyśmy potraktować przywołane utwory jako potencjalne materiały do edukacji międzykulturowej (sformalizowanej lub nie), warto rozważyć spostrzeżenie Anny Virkamy, która zwróciła uwagę na niebezpieczeństwo kreowania „inności”, a następnie wtórnego jej dekonstruowania:

Szkolenie międzykulturowe oparte na faktycznej znajomości „różnych kultur” i umiejętnościach technicznych nie sprawia, że uczniowie znają złożone wzorce konstruowania kultury w sytuacjach życia codziennego. W najgorszym przypadku ten rodzaj edukacji międzykulturowej najpierw wytwarza „innego” (lub „różnicę kulturową”), a następnie próbuje zaoferować narzędzia radzenia sobie z owym „innym”.

Virkama, 2010, s. 52

Głębokiego namysłu wymaga zatem problem, który można by sformułować następująco: czy dostępna na polskim rynku literatura dziecięca i młodzieżowa — nie tylko ta traktująca o uchodźcach — ukazuje „inność” w sposób, który kształtuje w potencjalnych młodych czytelnikach wspomnianą już wrażliwość międzykulturową, czy raczej ową „inność” uwypukla, umacnia i utrwała, by następnie zaproponować możliwość jej „oswojenia”? Zatem: czy stanowi przestrzeń

⁹ Szerzej pisałam o tym w: Kostecka, 2017b.

międzykulturowego spotkania opartego na ciekawości, otwartości i chęci poznania, czy też komponent międzykulturowy sprowadza do relacji: ofiara potrzebująca wsparcia i akceptacji — wspaniałomyślny wybawca?

Z jednej strony, z analizy polskich opowieści dla dzieci o uchodźcach wyłania się obraz „inności” jako kategorii w dużej mierze stygmatyzującej i redukującej tożsamość do jednego wymiaru. Z drugiej jednak, odnosząc się do rozważań zawartych w początkowej części tego artykułu, trzeba stwierdzić, że wiele z przywołanych tu utworów — zarówno te uchodźcze, jak i na przykład te autorstwa Katarzyny Pranič (2011), Zofii Staneckiej (2011) czy Anny Hejno i Martyny Piątas-Wiktor (2011) — co najmniej częściowo spełnia kryteria literatury wielokulturowej: przedstawia różnorodność kulturową jako wartość, obnaża miałość uprzedzeń, ukazuje uprzywilejowanie jednych grup względem drugich. Rodzime narracje tego typu, oparte na konstruowaniu „Innego”, stygmatyzują — ale też być może skłaniają hipotetycznych młodych czytelników do krytycznego namysłu nad podziałami na grupy dominujące i dominowane.

Otwarte pozostaje pytanie, czy o trudnej sytuacji uchodźców wojennych, opresyjnych relacjach władzy, nierównościach społecznych i potrzebie międzykulturowego dialogu da się opowiadać, nie pokazując traumatycznych doświadczeń oraz niepożądanych postaw i zachowań. Czy nadzieję dla „Innego” da się literacko wykreować bez opisanie katastrofy, która uświadomiłaby młodemu czytelnikowi wagę i potrzebę międzykulturowego dialogu? A może nadziei należałoby upatrywać w wypracowywaniu literackich strategii unieważniania „inności”...? To dylematy warte dyskusji i zarazem wyzwania stojące przed twórcami, wydawcami i pośrednikami lektury mającymi wpływ na czytelnicze wybory.

Bibliografia

- Bardijewska L., 2016, *Kot Karima i obrazki*, Łódź.
- Bishop R.S., 1990, *Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors*, „Perspectives”, t. 6, nr 3. <https://scenicregional.org/wp-content/uploads/2017/08/Mirrors-Windows-and-Sliding-Glass-Doors.pdf> [data dostępu: 23.02.2021].
- Błądek M., 2016, *Szary*, Warszawa.
- Botelho M.J., Kabakov Rudman M., 2009, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*, New York, NY.
- Bradford C., 2007, *Unsettling Narratives: Postcolonial Readings of Children's Literature*, [Waterloo, Ont.].
- Burda Książki, 2018, *Mała Reporterka Nela*. <http://www.burdaksiążki.pl/autorzy/nelamala-reporterka> [data dostępu: 23.02.2021].
- Cai M., 2002, *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*, Westport, Conn.

- Cai M., 2003, *Multiple Definitions of Multicultural Literature: Is the Debate Really just “Ivory Tower” Bickering?*, w: Fox D.L., Short K.G., red., *Stories Matter: The Complexity of Cultural Authenticity in Children’s Literature*, Urbana, IL.
- Chrobak M., 2014a, *Ucząc się od Jurgielewiczowej. Inna w powieści Katarzyny Pranič „Ela-Sanela”*, w: Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., red., Zok-Smoła A., współp., *Wyczytać świat — międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Katowice.
- Chrobak M., 2014b, *Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dla dzieci*, w: Sztachelska J., Szymborska K., red., *Children studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*, Białystok.
- Crossan S., 2015, *Kasieńka*, Domańska K., przeł., Warszawa.
- Domańska E., 2008, *Badania postkolonialne*, w: Gandhi L., *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, Serwański J., przeł., Poznań.
- Fornalczyk-Lipska A., 2017, *Odmiennosc narodowa i etniczna w najnowszej polskiej literaturze dla młodego odbiorcy a wyzwania edukacji międzykulturowej*, „Kultura i Edukacja”, t. 1, nr 115, s. 15–30.
- García-González M., 2017, *Origin Narratives: The Stories We Tell Children about Immigration and International Adoption*, New York, NY.
- Gawryluk B., 2011, *Moje Bullerbyn*, Łódź.
- Gawryluk B., 2016, *Teraz tu jest nasz dom*, Łódź.
- Gilton D.L., 2020, *Multicultural and Ethnic Children’s Literature in the United States*, Lanham.
- Golka M., 2017, *Międzykulturowe wyzwania i wyznania*, „Relacje Międzykulturowe”, nr 1, s. 11–26.
- Gopalakrishnan A., 2011, *Multicultural Children’s Literature: A Critical Issues Approach*, Los Angeles.
- Gortat G., 2008, *Do pierwszej krwi*, Wrocław.
- Gosk H., 2002, *Bohater literacki o cechach Innego/Obcego*, w: tejże, *Bohater swoich czasów. Postać literacka w powojennej prozie polskiej o tematyce współczesnej. Wybrane zagadnienia*, Izabelin.
- Grętkiewicz E., 2005, *Szczekająca szczęka Saszy*, Warszawa.
- Gruchlik H., 2007, *Inność a obcość w kontekście filozoficznym*, „Anthropos?”, nr 8/9, <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos5/texty/gruchlik.htm> [data dostępu: 23.02.2021].
- Grzybowski P., 2009, *Edukacja europejska — od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Kraków.
- GUS, 2015, *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski*, Warszawa.
- Hejno A., Piątas-Wiktor M., 2011, *Baśnie nie z tego miasta: Opowieść wrocławskich dzieci*, Wrocław.
- Hope J., 2008, “One day we had to run”: *The Development of the Refugee Identity in Children’s Literature and Its Function in Education*, “Children’s Literature in Education: An International Quarterly” nr 39 (4). <https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-008-9072-x> [data dostępu: 23.02.2021].

- Jakubczak M., 2016, *Doświadczenie źródłowe z perspektywy klasycznej filozofii indyjskiej*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej”, nr 61, s. 41—58.
- Koc K., 2020, *Edukacja polonistyczna w czasach populistycznej zarazy*, „Paidia i Literatura”, nr 2, s. 13—34.
- Kostecka W., 2017a, *Dziwne — odmienne — obce. Dziecko jako Inny we współczesnej polskiej prozie dziecięcej i młodzieżowej*, „Litteraria Copernicana”, nr 3 (23), s. 91—109.
- Kostecka W., 2017b, *Once Upon a Time There Was a War: The Use of Fairy-tale Conventions in Contemporary Polish Literature for Children about Refugees*, „MASKA. Magazyn Antropologiczno-Socjologiczno-Kulturowy”, nr 4, s. 33—49.
- Larrick N., 1965, *The All White World of Children's Books*, „The Saturday Review” z 11 września 1965.
- Mateo J.M., Martínez P.J., 2013, *Emigracja*, Jordan M., przeł., Piaseczno.
- Meer N., Modood T., 2011, *How Does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?*, „Journal of Intercultural Studies”, s. 1—22.
- Mikołajewski J., 2016, *Wędrówka Nabu*, Kraków.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K., Szostak-Król K., red., 2015a, *Przygody Innego. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, Białystok.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K., Szostak-Król K., red., 2015b, *Przygody Innego II. Bajki międzykulturowe na rzecz integracji dzieci cudzoziemskich*, Białystok.
- Moncomble G., Pawlak P., 2015, *Kotek, który merdał ogonem*, [przeł. E. Kozyra-Pawlak i P. Pawlak]. Warszawa.
- Onichimowska A., 2007, *Dziesięć stron świata*, Kraków.
- Perry L.B., Southwell L., 2011, *Developing Intercultural Understanding and Skills: Models and Approaches*, „Intercultural Education”, t. 22, nr 6, s. 453—466.
- Piątkowska R., 2017, *Hebanowe serce*, Łódź.
- Pietrusińska M.J., 2020, *Reprezentacje uchodźców w polskiej literaturze dziecięcej — przykład dyskursu prouchodźczego*, „Studia Migracyjne — Przegląd Polonijny”, nr 1 (175), 47—66.
- Pranič K., 2011, *Ela-Sanela*, Warszawa.
- Raúf O.Q., 2018, *Chłopiec z ostatniej ławki*, Janota E., przeł., Warszawa.
- Rąbkowska E., 2019, *Od Robinsona do Neli Małej Reporterki. Recykling dziecięcego marzenia o podróży i przygodzie*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”, t. 1, nr 1, s. 206—220.
- Sadzikowska L., 2018, „Zebra”, „Opowieści spod oliwnego drzewa” i „Bahar znaczy wiosna” jako nowe propozycje lekturowe o wielokulturowości, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 22 (2), s. 225—238.
- Sanna F., 2016, *Podróż*, Napiórska A., przeł., Warszawa.
- Stanecka Z., 2011, *Basia i kolega z Haiti*, Warszawa.
- Stephens J., 1990, *Advocating Multiculturalism: Migrants in Australian Children's Literature after 1972*, „Children's Literature Association Quarterly”, t. 15, nr 4, s. 180—185.
- Stephens J., 1992, *Language and Ideology in Children's Fiction*, Longman.
- Stephens J., 2011, *Schemas and Scripts: Cognitive Instruments and the Representation of Cultural Diversity in Children's Literature*, w: K. Mallan, C. Bradford, red., *Contemporary Children's Literature and Film: Engaging with Theory*, New York, NY.
- Suchowierska A., 2015, *Mat i świat*, Warszawa.

- Szumal M., 2019, „*Ada Judytka i zaginiony tales*”. *Dziecięcy klucz do wielokulturowego Białegostoku*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 9, s. 131—140.
- Ude I., 2017, *Zebra*, Warszawa.
- Virkama A., 2010, *From Othering to Understanding. Perceiving “Culture” in Intercultural Communication, Education and Learning*, w: Korhonen V., red., *Cross-cultural Lifelong Learning*, Tampere.
- Webb J., 2000, *Text, Culture, and Postcolonial Children’s Literature: A Comparative Perspective*, w: McGillis R., red., *Voices of the Other: Children’s Literature and the Postcolonial Context*, New York, NY.
- Witek R., 2016, *Chłopiec z Lampedusy*, Łódź.
- Xie S., 2000, *Rethinking the Identity of Cultural Otherness: The Discourse of Difference as an Unfinished Project*, w: McGillis R., red., *Voices of the Other: Children’s Literature and the Postcolonial Context*, New York, NY.
- Yokota J., 1993, *Issues in Selecting Multicultural Children’s Literature*, „Language Arts”, t. 70, nr 3, 156—167.
- Yokota J., 2001, *Kaleidoscope: A Multicultural Booklist for Grades K-8*, Urbana, Ill.

Weronika Kostecka — dr nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, adiunkt na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, kieruje Pracownią Badań Literatury dla Dzieci i Młodzieży ILP UW; redaktorka naczelna czasopisma naukowego „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”.

adres e-mail: w.kostecka@uw.edu.pl



Agnieszka Handzel

 0000-0003-1018-3544

Uniwersytet Jagielloński
Szkoła Podstawowa w Kobielniku

Nadzieja i nowy realizm Apel o zmiany w szkolnym czytaniu literatury

Hope and New Realism

An Appeal for Changes in Literature Reading at School

Abstract: This article presents the ideas of factfulness created by H. Rosling and “new realism” presented by R. Bregman in his book *Homo Sapiens*. The author connects these ideas with subjects and topics present in obligatory reading according to “Podstawa Programowa” [core curriculum]. The author is convinced that “people are better than we think” (Bregman, 2020) and that we should use critical thinking and the idea of factfulness. In this article, she analyses whether those obligatory books are somehow still up-to-date for primary school students and presents some alternative books worth reading in class in order to bring hope and an optimistic look at the future of humanity.

Key words: factfulness, new realism, optimism, values, reading at primary school

Kiedyś świat był wielki i nie do objęcia wyobraźnią — teraz wyobraźnia nie jest nam już potrzebna, mamy wszystko na wyciągnięcie ręki po smartfona

Tokarczuk, 2020, s. 9

Krótkie zdanie Olgi Tokarczuk stanowi gorzkie podsumowanie roku pandemii, kiedy to świat z odległych krain trafił do naszej kieszeni. W każdej chwili mamy dostęp do całej wiedzy, wszystkich miejsc i większości ludzi. W czasie przymusowego ograniczenia kontaktów z innymi ta formuła okazała się ratunkiem. Nagle, o dziwo, wszystko można było załatwić za pośrednictwem Internetu. Spotkanie ze znajomymi, naukową konferencją, zakupy, wizytę u lekarza. Mamy świat na wyciągnięcie ręki, a dzięki pieniądзом możemy do woli korzystać z jego możliwości. Skoro zatem wyobraźnia nie jest nam już potrzebna, by odkrywać świat, co pozostaje? Noblistka konstatuje — dla naszych

zmysłów świat stał się mały. Mamy poczucie zatłoczenia i ciasnoty zintensyfikowane presją ciągłej inwigilacji przez podłączenie do sieci. I poczucie banalności świata — bo tylko to, co sekretne i niepoznane, może wzbudzać entuzjazm i zachować cudowny status tajemnicy (Tokarczuk, 2020, s. 11).

Po co czytanie lektur?

Wstęp do podstawy programowej kształcenia ogólnego otwiera spis celów edukacji. Ten dokument reguluje pracę nauczycieli we wszystkich typach szkół i stanowi spis umiejętności, jakie powinien posiadać **każdy** uczeń kończący edukację w polskim systemie¹.

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

- 1) Wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele)².

Zadaniem i celem szkoły jest — poza budowaniem szacunku do siebie i innych osób, poczucia godności, otwartości i kreatywności oraz docenianiem wartości wiedzy ogólnej i umiejętności samokształcenia — wprowadzanie uczniów w świat konkretnych wartości — stanowiących zestaw konieczny do funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie. Tak skonkretyzowany cel może podlegać (i obowiązkowo — dwa razy w roku szkolnym — podlega) ocenie poziomu realizacji. W ocenie zachowania (wyrażana w 5-stopniowej skali) bierze się pod lupę poziom wprowadzenia ucznia w świat wartości, pieczołowicie precyzując każdy z wymienionych w podstawie programowej celów. Ale wartości pojawiają się w tym samym zestawieniu jeszcze raz — ostatni z głównych celów to: „Ukierunkowanie ucznia ku wartościom”³. Ten punkt jest — jak się wydaje — znacznie bardziej problematyczny, stawia bowiem przed edukacją trudne zadanie, którego realizacja jest niemal niemożliwa do zweryfikowania. Nauczyciel, stając przed klasą, musi zatem mieć świadomość własnej hierarchii wartości

¹ Założenie o jednolitości efektów wynika z oparcia współczesnej edukacji na modelu wprowadzonym w XIX wieku w Prusach, który zyskał popularność na całym świecie. Reforma z 1817 roku miała na celu dopasowanie szkolnictwa do zmian spowodowanych postępującą mechanizacją przemysłu. Gospodarka potrzebowała pracowników fabryki — poslušnych, wytrwałych, przyzwyczajonych do spędzania kilku godzin w skupieniu nad jedną czynnością, niekwestionujących poleceń przełożonych, niezawracających sobie głowy krytycznym myśleniem.

² <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [data dostępu: 15.01.2021].

³ Tamże, [data dostępu: 18.01.2021].

oraz jasno sformułować cele i oczekiwania względem wychowanków. Wypełnianie wychowawczej funkcji szkoły to odpowiedzialność za społeczeństwo, którego członkami będą absolwenci.

Pociesza zatem fakt, że autorzy podstawy programowej proponują narzędzie wspierające nauczycieli w realizacji zadań wychowawczych:

Wysokie kompetencje czytelnicze wpływają na sukces uczniów w szkole, a w późniejszym życiu pozwalają pokonywać uczniom ograniczenia i trudności związane z mniej sprzyjającym środowiskiem społecznym. [...] Dzieci, które dużo czytają, mają bogaty zasób słownictwa, z łatwością nazywają swoje uczucia i wchodzą w relacje z rówieśnikami, rzadziej sprawiają kłopoty wychowawcze, mając lepiej rozwiniętą wyobraźnię umożliwiającą obiektywne spojrzenie na zachowania własne i innych, w konsekwencji lepiej radzą sobie z obowiązkami szkolnymi, a także funkcjonowaniem w społeczności szkolnej⁴.

Badania nad wpływem czytania na rozwój człowieka potwierdzają korzystny wpływ kontaktu z literaturą już od najmłodszych lat⁵. Czytanie wzmacnia empatię i umiejętność rozumienia zachowań innych osób, ale czy stanowi rozwiązanie nauczycielskich wychowawczych dylematów w każdej sytuacji (jak mogłoby to wynikać z wpisu w podstawie programowej)? Kompetencje czytelnicze to podstawowa część umiejętności nabywanych przez ucznia w szkole. W znacznej mierze kształtują jego późniejsze życie, wpływając na możliwość samokształcenia i funkcjonowanie w społeczeństwie. Ich nabywanie zostało rozłożone na wszystkie poziomy edukacji i jest skrupulatnie sprawdzane podczas kolejnych egzaminów zewnętrznych w formie pytań dotyczących „czytania ze zrozumieniem” i innych zadań sprawdzających wymienione w egzaminacyjnych wymaganiach umiejętności. Uczeń, kończąc szkołę podstawową, powinien: rozróżniać rodzaje i gatunki literackie, znać podstawowe terminy i używać ich, opisując poznane teksty literackie, samodzielnie tworzyć wypowiedź argumentacyjną, opisywać swoje przeżycia czytelnicze, sprawnie wyszukiwać informacje wyrażone w tekście wprost i ukryte znaczenia oraz wykazać się wiedzą z zakresu językoznawstwa (składnia, słowotwórstwo)⁶. Sytuacja egzaminacyjna wymusza wtłoczenie kompetencji czytelniczych w mierzalne formy poddające się sprawdzeniu w znormalizowanych warunkach. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że dla wielu nauczycieli, dyrektorów i dysponentów środków finansowych wynik egzami-

⁴ Tamże, [data dostępu: 19.01.2021].

⁵ Zob. Kidd D.C., Castano E., 2013, *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, „Science”, no. 342, p. 377–380; Koopman, E.M., 2016, *Effects of “literariness” on emotions and on empathy and reflection after reading*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts”, 10 (1), p. 82–98.

⁶ Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku 2018/2019 + Aneks 2021, http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_polski.pdf, [data dostępu: 20.01.2021]

nacyjny nadal stanowi podstawowy wyznacznik sukcesu ucznia i szkoły. Stąd ograniczenie (zwłaszcza w warunkach nauczania zdalnego) obecności tekstu literackiego na lekcjach do roli „materiału do przerobienia”, „zagadnień do omówienia” — po odhaczeniu kolejnych punktów możemy „lecieć dalej z materiałem”. Byle do egzaminu...

A przecież:

[...] nasze życie jest skomplikowanym splotem sensów [...]. Owe sensory tworzą cudowną tkaninę opowieści, pojęć, idei [...]. Opowieść jest więc piątym żywiołem, który każe nam widzieć świat w taki, a nie inny sposób, rozumieć jego nieskończone zróżnicowanie i skomplikowanie, a także porządkować nasze doświadczenie i przekazywać je z pokolenia na pokolenie, z jednego istnienia w drugie.

Tokarczuk, 2020, s. 24

Metafora użyta przez Noblistkę wywołuje piękne skojarzenia — tkanina opowieści może nas otulić, ogrzać, ukołysać. Zarazem — jako przesiąknięta ideami i znaczeniami, opowieść stanowi główny nośnik wartości, podstawowe źródło tej nadziei, której poszukujemy w rzeczywistości XXI wieku, o którą pytają filozofowie i badacze wielu nurtów i dziedzin.

Rozważania nad funkcjonowaniem literatury w przestrzeni dorastania dziecka podejmowane są od samego początku istnienia literatury skierowanej bezpośrednio do młodego czytelnika⁷. Literatura „czwarta” podlega nieustannym przemianom, przechodząc od Jachowiczowskiego nachalnego dydaktyzmu do szybkiego reagowania na przemiany społeczne i aktualne tematy dyskursu publicznego wyrażającego się w podejmowanej tematyce⁸ lub eksperymentach formalno-stylistycznych. Badacze wskazują, że, wraz ze zmianą modeli wychowawczych i promowanych wartości, zmienia się także oblicze literatury kierowanej do najmłodszych⁹. Jak zauważa jednak Anna Czabanowska-Wróbel: „Mniej

⁷ Zob. m.in. Zabawa K., 2017, *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*; Świętosławska T., 2005, *Sensy i wartości. W kręgu literatury i dydaktyki*; Karwatowska M., 2010, *Uczeń w świecie wartości*.

⁸ Tu warto wskazać np. serię *Wojny dorosłych* — historie dzieci Wydawnictwa Literatura, która w napisanych przystępnym językiem historiach z udziałem dziecięcych bohaterów lub narratora przybliża młodemu czytelnikowi tragedie współczesnych wojen (*Teraz tu jest nasz dom*) czy wydarzenia historyczne (*Asiunia, Pan Apoteker*).

⁹ W tej kategorii warto docenić np. *Co robią uczucia*, metaforyczny „album” Tiny Oziewicz zilustrowany przez Aleksandrę Zajac, gdzie błyskotliwa gra słów i powiązanie ze znanymi wszystkim frazeologizmami otwierają przed czytelnikiem mnóstwo interpretacyjnych możliwości postrzegania kolejnych emocji. Surowe, intrygujące ilustracje przedstawiające emocje w postaci tajemniczych stworów tworzą kolejne tropy, którymi dziecko podąża pod kierunkiem dorosłego lub samodzielnie. Znaczne poszerzenie oferty wydawniczej związanej tematycznie z emocjami i sposobami ich wyrażania łączy się z coraz popularniejszym trendem wychowania w szacunku do uczuć własnych

lub bardziej dziwna instytucja, jaką jest literatura dla dzieci, mówi bardzo wiele o kulturze, która ją wydała [...]” (Czabanowska-Wróbel, 2013, s. 15). Baczne spojrzenie na kierowane do dzieci propozycje czytelnicze daje zatem obraz nie dzieci, ale dorosłych i tego, co oni uznają za ważne w takim stopniu, by mówić o tym swoim pociechom.

Szkolna instytucja literatury

Niebywałą popularność wśród użytkowników portali społecznościowych zdobyła rzekomo oryginalna indiańska przypowieść. Trafiła ona także do publicystyczno-naukowej publikacji Rutgera Bregmana.

Stary człowiek mówi do wnuka: „Toczy się we mnie walka. Straszliwa walka między dwoma wilkami. Jeden jest zły — wściekły, chciwy, zazdrosny, arogancki i tchórzliwy. Drugi jest dobry — spokojny, kochający, skromny, hojny, uczciwy i godny zaufania. Te dwa wilki walczą również w tobie i w każdej innej osobie.

Po chwili chłopiec pyta: „Który wilk wygra?”

Starzec się uśmiecha.

„Ten którego karmisz”

Bregman, 2020, s. 27

Holenderski badacz przytacza memogenną historię, która wyraża prostą prawdę o ludzkiej naturze w swojej książce *Homo sapiens. Ludzie są lepsi niż myślisz* (2020). I, jakkolwiek ironicznie nie przerobiliby jej internauci, w prostocie przekazu jest urok skłaniający do refleksji. Którego wilka karmimy w szkole podstawowej — na lekcjach języka polskiego?

W czasie, kiedy znana nam formuła życia społecznego ulega nagłemu przewartościowaniu, przekaz dorosłych do dzieci powinien być wsparciem w oswajaniu rzeczywistości. Wobec nierówności kulturowego kapitału rodziców nie każde dziecko będzie miało możliwość sięgnięcia po nowości wydawnicze w domu. Co będą czytać (lub przynajmniej omawiać podczas lekcji) wszystkie dzieci w Polsce? Lektury szkolne. Znaczna część z nich stanowi kanon klasyki, którego poznanie jest konieczne do sprawnego poruszania się w kulturze, nie podlega więc dyskusji (zaliczam tu w najmłodszych klasach m.in. baśnie, wiersze Brzechwy czy Tuwima; w starszych: mity, teksty biblijne, poezję, twórczość noblistów). Książki czytane w pierwszych latach szkolnej drogi mają wzbudzić motywację do czytania w ogóle, stąd stosunkowo liczne propozycje utworów współczesnych: *Detektyw Pozytywka* Grzegorza Kasdepke (pierwsze wydanie 2005),

i innych promowanych m.in. przez Rodzicielstwo Bliskości, Pozytywną Dyscyplinę, Porozumienie Bez Przemocy czy nurt *mindfulness*.

Niesamowite przygody 10 skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych) Justyny Bednarek (2015), *Afryka Kazika* Łukasza Wierzbickiego (2017) — to teksty chętnie czytane i lubiane przez dzieci ze względu na walor rozrywkowy i poznawczy. Nie mają w sobie nachalnego dydaktyzmu, prezentują pozytywne i różnorodne wzorce zachowania¹⁰. Podejmowana gra z czytelnikiem („Czy wiecie, co się dzieje ze skarpetkami, które znikają?”) i niewątpliwa przyjemność lektury sprawiają, że dzieci w klasach I—III dość chętnie sięgają po proponowane w podstawie programowej pozycje.

W klasach IV—VIII odsetek tekstów współczesnych drastycznie maleje. W podziale dokonany przez autorów podstawy programowej na klasy IV—VI i VII—VIII uwzględniono możliwości percepcyjne uczniów, ale jest przede wszystkim powiązane go z konstrukcją egzaminu ósmoklasisty — do 2021 roku wymagania egzaminacyjne obejmowały tylko teksty z ostatniej grupy. Zmiany wprowadzane w związku z epidemią i zdalnym nauczaniem nie pozwalają stwierdzić, jakie zasady będą obowiązywać po 2021 roku.

Dla klas IV—VI pozycje obowiązkowe obejmują **jeden** tekst polskiego autora, który nadal tworzy: *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi* Rafała Kosika. To historia fantastycznych przygód trójki gimnazjalnych przyjaciół — syna nieco szalonego wynalazcy, geniusza komputerowego, którego ojciec jest genialnym programistą, i mieszkającej samotnie dziewczyny, posiadającej nadprzyrodzone zdolności. Współpraca, inteligencja, dostęp do najnowszych technologii i dość swobodne traktowanie zasad doprowadzają bohaterów do zwycięstwa nad tytułowym gangiem, który okazuje się sztuczną inteligencją kierującą zainfekowanymi sprzętami elektronicznymi w akcji zdobycia bogactwa. Niebagatelną rolę odgrywają też ojcowie, jak się okazuje — wspólnie pracujący nad supertajnym rządowym projektem. Seria przygód trójki przyjaciół liczy kilkanaście tomów i, dzięki temu, że była jedną z pierwszych tego typu na polskim rynku w 2004 roku, stała się dosyć popularna. Futurystyczna wizja świata nie do wszystkich jednak przemawia — nauczycielskie fora dla polonistów pełne są doniesień o trudnościach, jakie ta lektura sprawia mniej wprawnym czytelnikom. Jest długa, naszpikowana specjalistycznymi terminami i dosyć przerażająca (zwłaszcza finałowe sceny w konwencji filmu akcji i science-fiction). Coraz mniej uczniów sięga po kolejne tomy.

¹⁰ Dzielnym i odważnym podróżnikiem — Kazik przemierza rowerem Afrykę, pokonując różne przeciwności. Inspiracją dla powieści — zbiorku opowiadań Wierzbickiego były reportaże podróżnika Kazimierza Nowaka. Z kolei Detektyw Pozytywka to nieporadny dorosły-dziecko — bohater jest postacią komiczną, nietraktowaną serio przez innych dorosłych, uwielbianą za to przez dzieci. Jego spojrzenie na świat pokrywa się z perspektywą dziecięcych postaci, stąd wspólne rozwiązywanie „kryminalnych” zagadek. To historia o dziecięcych problemach („ukradzione” skarpetki odnajdujące się na sznurku w pralni, tajemnicze „zatrucie” będące efektem zjedzenia nieumytych owoców), które traktowane poważnie przez dorosłego nabierają wymiaru ważkich spraw kryminalnych, nobiletując dzieci i ich potrzeby.

W klasach VI—VIII propozycje autorów także obejmują jeden utwór wspólnie tworzącego autora — *Pozłacaną rybkę* Barbary Kosmowskiej, jako lekturę uzupełniającą. Wartościowy tekst ginie jednak w masie lektur wchodzących w zakres zagadnień egzaminacyjnych.

W starszych klasach wyraźnie widać spór celów edukacji w szkole systemowej. Podstawa programowa stawia przed nauczycielem polonistą zadania: wychowanie (!) świadomego odbiorcy i uczestnika kultury, szczególnie dzieł literackich; kształtowanie poczucia tożsamości narodowej oraz szacunku dla tradycji; rozwijanie ciekawości świata; kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur oraz szacunku dla ich dorobku¹¹. Bez wątpienia książki omawiane na lekcjach obowiązkowo przyczyniają się głównie do zapoznania uczniów z najważniejszymi mitologiami kultury i historii polskiej. Na budzenie miłości do literatury brakuje już czasu — wszak poza kilkunastoma obowiązkowymi tekstami czekają jeszcze zagadnienia ze słowotwórstwa, składni, zasad fonetyki, poetyki i pisanie wypracowania...

Trudno nie ulec pokusie demonizowania intencji autorów tak dobranego zestawu lekturowego dla uczniów kształtujących własną tożsamość na wielu płaszczyznach, zwłaszcza ze świadomością, że dla wielu z nich to, co zobaczylii usłyszeli w szkole, stanie się obrazem literatury w ogóle. A przecież, jak stwierdza za badaczem mediów Geogre'em Gerbnerem, Bregman: „Ten, kto opowiada historię kultury, tak naprawdę rządzi ludzkim zachowaniem” (Bregman, 2020, s. 55). Dramatyczne pytania o kształt i wymiary tożsamości uczniów nakarmionych romantycznymi ideałami podczas, nieraz bezkrytycznej, szkolnej lektury klasyków polskiej literatury, pojawiają się od razu. Nadzieją dla tych dzieci będą mądrzy nauczyciele, którzy nie ulegną bałwochwalczej postawie wobec wielkich dzieł i zaproponują nowe odczytania. Nadzieją będą konteksty — zaproszenie na lekcje nowych tekstów, nowych perspektyw, wspólne spojrzenie w przyszłość, z bagażem tradycji jako drogowskazem.

Nowy realizm

Ludzie nie są tacy źli

Rozwijając umieszczoną w podtytule główną myśl swojej książki, Bregman przywołuje literacki klasyk, który na wiele dekad ukształtował myślenie o ludzkiej naturze — *Władcę much* Williama Goldinga. Powieść, uznawana przez pokolenia czytelników za doskonałą ilustrację ludzkiej natury, stanowi źródło powtarzanych wielokrotnie opinii o okrucieństwie, upadku człowieka, zezwierzęceniu ludzkiej natury, pogarszającej się kondycji ludzkości. Holenderski ba-

¹¹ <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [data dostępu: 15.01.2021].

dacz demaskuje mizantropię autora, szukając jej źródeł w nieszczęśliwym dzieciństwie. W osobistych problemach Goldinga dopatruje się przyczyny tak niechętnego stosunku do ludzi, by następnie udowodnić jego niesłuszność poprzez przytoczenie relacji z prawdziwych zdarzeń — półrocznego pobytu kilkunastu chłopców z Nowej Zelandii na bezludnej wyspie w latach 60. Ich historia zakończyła się całkiem inaczej niż u Goldinga — chłopcy stworzyli wspierającą się społeczność demokratyczną, rozwiązywali konflikty pokojowo, podzielili się odpowiedzialnością i zadaniami. Ich przyjaźnie przetrwały wiele lat po cudownym uratowaniu z wyspy (Bregman, 2020, s. 45—55). Ta historia jak ciepły szal otuła duszę i umysł czytelnika. Mimo braku naukowej siły do potwierdzenia czegokolwiek, stanowi iskrę nadziei na to, że autor ma rację, pisząc: „Ludzie są lepsi, niż myślisz”.

Czego spodziewałby się wykształcony dorosły przedstawiciel zachodniej kultury po grupie dzieci trafiających na bezludną wyspę? Wizja Goldinga tak mocno zagościła w naszych umysłach, że nie oczekivalibyśmy raczej pogodnej dziecięcej wioski... Te przypuszczenia potwierdza także profesor Hans Rosling, szwedzki ekspert w dziedzinie statystyki i zdrowia publicznego, który wiele lat swojej działalności poświęcił promowaniu edukacji i myślenia opartego na faktach zamiast przekonań — wyrażającego się w idei *factfulness*.

W swojej naszpikowanej statystycznymi informacjami ostatniej książce *Factfulness. Dlaczego świat jest lepszy, niż myślimy, czyli jak stereotypy zastąpić realną wiedzą* (2018) Rosling dowodzi, że naszym postrzeganiem rzeczywistości rządzą instynkty napędzane przez media ukazujące najgorsze z możliwych wycinki informacji. Mamy tendencję do uznawania za prawdopodobne najgorszych możliwych scenariuszy (instynkt pesymizmu i wyolbrzymiania), przenoszenia na większe grupy społeczne czy zjawiska jednostkowych doświadczeń (instynkt generalizowania), do postrzegania świata jako podzielonego (instynkt przepaści) lub poddanego nieuchronnie działaniom siły wyższej (instynkt przeznaczenia). Wszystkie skupiają się w presji natychmiastowego podejmowania decyzji w sytuacji kryzysowej (instynkt pośpiechu), co może prowadzić do nieprzewidywanych konsekwencji (Rosling, 2018). Świat odbierany przez pryzmat takich instynktów nie może być źródłem radości i wewnętrznej mocy. Dodatkowym poczuciem odpowiedzialności obarcza nas świadomość, że przekazujemy takie formaty myślowe kolejnym pokoleniom. W efekcie żyjemy przekonani o okrucieństwie i pogarszającej się sytuacji świata realnie będącego w lepszej kondycji niż kiedykolwiek.

Idea *factfulness* realizuje się w uświadamianiu istnienia przekonań (instynktów) rządzących naszym postrzeganiem świata. Autorzy apelują o wdrożenie do programów nauczania zagadnień, które pozwolą młodym ludziom krytycznie i świadomie korzystać z informacji. Wskazywanie różnic i podobieństw, poruszenie kwestii społeczno-ekonomicznych, trening umiejętności poszukiwania danych oznaczających większość, zamiast skupiania się na skrajnych przypad-

kach, obalanie stereotypów i generalizującego myślenia oraz podkreślenie roli aktualizowania wiedzy zdobytej w szkole — to zadania, jakie stawia Rosling przed nauczycielami chcącymi promować realne myślenie (Rosling, 2020, s. 266)

Bregman, we wstępie do swojej pracy, zwraca uwagę na zgodność socjologów, filozofów i ekonomistów definiujących ludzi jako *Homo oeconomicus* — gatunek zdolny jedynie do dbania o własne korzyści, napędzany chęcią ekonomicznego zysku nawet kosztem dobra innych. Głosy promujące to spojrzenie okrzyknięto mianem „realizmu”, podczas gdy mających inne zdanie nazywa się „utopistami”. Wynika to z rozwoju i zmian zachodzących w medialnym przekazie. W dobie Internetu mamy stały dostęp do wiadomości. Najczęściej tych złych — przykuwających więcej uwagi. Badacz podkreśla, że możliwość szybkiego znalezienia przykładów przerażających zjawisk wywołuje poczucie ich powszechności, które zniekształca rzeczywisty obraz świata. Także głęboko zakorzeniony kulturowo przekaz religii chrześcijańskich o niższości grzesznego człowieka wpływa na naszą perspektywę. Dlatego apeluje: „Czas na nowy realizm. Czas na nowe spojrzenie na ludzkość” (Bregman, 2020, s. 38).

Ostrzega przy tym: pełne nadziei spojrzenie na ludzką naturę oznacza przeciwstawienie się władzy. Ludzie napędzani poczuciem wewnętrznej mocy nie poddają się sztucznym autorytetom. Radosne patrzeć na świat narazi nas na kpiny i oskarżenia o naiwność. „W zasadzie łatwiej jest być cynikiem” — pisze (Bregman, 2020, s. 37). Cyniczne postrzeganie świata określa Bregman mianem „teorii fasady” — wykreowanego przez pokolenia myślicieli poglądu o tragicznym stanie ludzkiej natury. W epoce dostępności faktów na każde nasze zawołanie, warto rozważyć zaproszenie perspektywy „nowego realizmu” do relacji nauczyciel — uczeń, dorosły — dziecko — w przeczuciu, że takie podejście może zrobić dla kolejnych pokoleń wiele dobra.

Nadzieja

Literatura jako nieustanny proces snucia opowieści o świecie ma większą niż cokolwiek innego możliwość ukazania świata z całością perspektywy wzajemnych wpływów i powiązań.

Tokarczuk, 2020, s. 27

Nowy realizm w klasie szkoły podstawowej powinien wyrażać się przede wszystkim przez promowanie krytycznego myślenia, idei *factfulness* i właściwego posługiwania się informacją. Powinien także znaleźć swoją realizację w tekstach literackich, które będą stanowić kontekst i odskocznię od pomnikowej klasyki lub oderwanych od rzeczywistości XXI wieku tekstów obowiązkowych. Wnikliwe czytanie nowości wydawniczych lub propozycji niszowych wydawnictw zaowocuje z pewnością wieloma sugestiami czytelniczymi dla uczniów

w każdym wieku. Przedstawione w dalszej części tekstu wypowiedzi są subiektywnym wyborem autorki związanym z tematyką lekcji języka polskiego w klasach IV—VIII.

Przeprowadzona w 2020 roku akcja „Nadzieja” dowodzi, że literatura, poza dobroczynnym wpływem na duszę i umysł, ma także możliwość wymiernej, przeliczalnej na pieniądze pomocy drugiemu człowiekowi. W ramach wspólnej inicjatywy Fundacji Agory, Empiku i Rzecznika Praw Obywatelskich, wiosną 2020 roku wydawca zwrócił się do czterdzieściora polskich pisarzy z prośbą o teksty do tomu *Nadzieja*, z którego całkowity dochód miał być przeznaczony na pomoc dla osób starszych (w hospicjach i domach pomocy społecznej) w walce z pandemią. Na apel odpowiedziało czterdzieścioro pisarzy (Olga Tokarczuk, Hanna Krall, Wiesław Myśliwski, Mariusz Szczygieł, Andrzej Stasiuk, Jarosław Mikołajewski i inni). Powstał wyjątkowy tom — zbiór esejów, opowiadań, wierszy, znalazło się miejsce nawet na komiks. Połączenie tak wielu artystycznych głosów we wspólnym celu dało niesamowity efekt artystyczny. W różnorodnych gatunkowo i stylistycznie utworach czytelnik poszukuje podświadomie wspólnych elementów, interpretacyjnego klucza, który mógłby stanowić kwintesencję *nadziei* postawionej przez wydawcę w tytule tomu. Książka nie ma wyraźnego adresata, napisana została przez wielu autorów dla wszystkich czytelników. Otoczka charytatywnej akcji, jaka towarzyszy publikacji, może jednak wspomóc się przekazowi tej literatury, zwłaszcza jeśli trafi ona do szkoły.

Naturalnym następstwem poszukiwania nadziei jest zwrot ku trudnym tematom. Mimo że w literaturze XXI wieku nie ma już tematów tabu, są jednak kwestie, o których trudniej pisać i rozmawiać z uczniami — śmierć bliskich, choroba, odmienność, wojna, starość. Autorzy książek dla dzieci coraz częściej sięgają po trudne zagadnienia, by ułatwić małym czytelnikom oswojenie się z cierpieniem. Przykładem takiej taktyki jest opowiadanie *Drugie śniadanie* Sylwii Słowik z tomu *Nadzieja*.

Jego bohaterka — Miłka — uczennica szkoły podstawowej — zмага się z wielkim wyzwaniem. W czasie pandemii zapada decyzja, by zamieszkała z nimi babcia, która wymaga całodobowej opieki, coraz mniej pamięta i zdaje się być małą dziewczynką. Mama coraz częściej się złości, a Miłka boi się tego, że dorośli się boją. Nie lubi zostawać sama z babcią, ale czasami jest do tego zmuszona. Robi się jeszcze trudniej, kiedy dziewczynka w plecaku z zapomnianym tygodnie temu drugim śniadaniem znajduje stworka z gatunku Bzionków o imieniu Bombolo, który wykazuje się irytującym niezrozumieniem lęków dziewczynki. „Umrzeć? No tak, to się wam ludziom zdarza” (Słowik, 2020, s. 135) — podsumowuje cynicznie Bzionek próby wyjaśnienia, czym są wirus i kwarantanna. Dziewczynka się oburza, ale w słowach fantastycznej postaci wybrzmiewa akceptacja — uznanie, że śmierć to coś normalnego — jak kolor włosów, wzrost czy konieczność snu. Krótkie zdanie wplecione w tok narracji przykuwa uwagę

zmianą perspektywy spojrzenia na śmierć. Fakt, że zostało skierowane do dziecięcego bohatera, porusza tym bardziej.

Miłka musi zmierzyć się z postępującą chorobą babci i narastającym wyczerpaniem mamy. Nie może liczyć na pomoc dorosłych, krzyki babci przerażają ją do tego stopnia, że chce zniknąć. Wówczas na jaw wychodzą tajemnicze moce Bzionka — próbuje on zabrać dziewczynkę w podróż nad morze — tak jak chciała tego „tamta” pierwsza dziewczynka, dla której się pojawił. Nie udaje im się zniknąć, za to kiedy na drugi dzień Miłka zostaje sama z babcią, okazuje się, że Bzionek przybył właśnie, by zabrać w podróż dziewczynkę w ciele starszej pani. We trójkę spacerują po plaży, na której „mała” Irenka już zostaje... Po powrocie do mieszkania, kiedy ciało babci już zabrano, wszyscy zastanawiają się, skąd w pościeli tyle drobnego piasku...

Wymieszanie dwóch rzeczywistości — realnego świata choroby, cierpienia i oczekiwania na śmierć z magicznym wyobrażeniem sympatycznego, choć nieco złośliwego stworka pochodzącego z dziecięcej wyobraźni — wprowadza czytelnika w świat dziecięcego pojmowania procesu odchodzenia. Dziecko czytające tę historię będzie mogło uruchomić wyobrażeniowe przeżycie spotkania z upostaciowaną śmiercią bliskiej osoby. Konstrukcja opowiadania wydobywa z odchodzącego dorosłego dziecko ukryte bardzo głęboko i pozwala się z nim zaprzyjaźnić — oswaja lęk przed irracjonalnymi zachowaniami chorych osób, tak przerażającymi dla dzieci z otoczenia. Bzionek to postać zabawna, ale nie clikwa — nie idealizuje odchodzenia, sprawia, że czytelnik ma świadomość, że jest ono po prostu częścią życia. Osadzenie akcji w czasie pandemii i towarzyszących jej okoliczności (teleporady lekarskie, zdalne lekcje, trudności logistyczne) tym bardziej wspiera młodego czytelnika w zwerbalizowaniu obaw, jakie mogą mu towarzyszyć, a nauczycielowi sięgającemu po ten tekst daje szansę na otwarcie rozmowy o trudnych przeżyciach i ich uniwersalnym charakterze.

Babcia Miłki odchodzi, ale dziewczynka zdążyła zapamiętać jej pogodny, świadomy wizerunek, mimo trudnych ostatnich tygodni życia. Rozmowa z dziećmi wokół tego tekstu z pewnością będzie miała charakter terapeutyczny i wyzwalający. Przeprowadzona z odpowiednią dozą delikatności i empatii może uwrażliwić i dać szansę pozytywnego spojrzenia nawet na tak trudny temat, jak odchodzenie bliskiej osoby.

Kolejną lekturą wartą zaproszenia na lekcję już w edukacji wczesnoszkolnej, a związaną z odchodzeniem bliskiej osoby (babci) jest *Nieźle ziółko* Barbary Kosmowskiej — wydana w 2016 roku niewielka książeczka z przepięknymi ilustracjami Emilii Dziubak, które wprowadzają czytelnika w magiczny świat ziół.

Dziecięcy bohater tej książki to dziesięcioletni Eryk uwielbiający swoją „Babcię Malutką”. Nawet trudne relacje z kolegami (trochę strachu, brak talentu do koszykówki i kłopoty z pewnymi większymi od siebie) nie mogą przyćmić radości z faktu, że babcia zamieszka w jego domu. Babcia dotychczas zwiedzała świat na motocyklu, hodowała zioła i przeżywała niesamowite przygody (tak

przynajmniej wynika z jej opowieści) na wszystkich kontynentach. Jednak po zamieszkaniu w domu Eryka nie ma już siły na wielogodzinne zabawy, często siedzi w swoim fotelu i drzemie, a mama z niewyjaśnionych przyczyn płacze... Choroba i odchodzenie babci przebiegają równoległe z drogą Eryka do wiary we własne siły i odkrywaniem piękna codzienności. Babcia zwraca uwagę chłopca na cuda dziejące się wokół niego codziennie, uczy go pielęgnacji roślin, pomaga założyć własny ogródek i przekazuje mu całą wiedzę, co skutkuje przewzikiem — tytułowe *Nieźle ziółko* to ksywka nadana Erykowi przez kolegów, która przy okazji stanowi przewrotną aluzję do zachowania babci — tak odmiennego od asekuracyjnej postawy wnuka wobec życia. Pożegnanie z babcią nie jest łatwe, okazuje się jednak, że motocykl i głos babci Eryk słyszy nawet wtedy, kiedy jej już nie ma... Babcia zjawia się w najtrudniejszych momentach, by swoim energicznym głosem i dobrą radą wesprzeć chłopca podczas sprawdzianu z matematyki czy meczu koszykówki, w którym wreszcie odważył się wziąć udział.

Historia Eryka i całkiem wyjątkowej babci może mieć działanie terapeutyczne dla dzieci przeżywających odejście bliskiej osoby. Zachęca do tego, by postawić dręczące małego czytelnika pytania o cierpienie, tęsknotę, radość życia i to, co może być potem. Co ciekawe, nie stawia jednoznacznych odpowiedzi. Pozostawia otwarte kwestie do rozważenia w gronie klasowym czy indywidualnie. Pozwala jednak towarzyszyć małemu bohaterowi w dochodzeniu do poczucia własnej wartości i mocy mających swoje źródło w bliskiej relacji z drugim człowiekiem. Jest też historią o bezwarunkowej miłości babci do wnuka — pozwala się ogrzać w ciepłe uczucia przedstawionego subtelnie i z humorem. Wyraziste konstrukcje postaci stanowią materiał do pracy nad elementami opisu czy charakterystyki, co może być z kolei argumentem dla nauczyciela za wprowadzeniem tej książki na swoje lekcje.

Wartość spotkania z Innym to temat wielu książek nie tylko dla dzieci. Po sporej fali literatury zagranicznej o emigrantach, także polska oferta wydawnicza jest w tym zakresie szeroka¹². Przyjmowana zazwyczaj perspektywa dziecięca pozwala stworzyć więź z bohaterem- emigrantem, włącza jednak czytelnika bezpośrednio w tok zdarzeń. Dlatego ciekawą propozycją jest książka Katherine Aplegate *Drzewo życzeń* wydana w 2018 roku przez Dwie Siostry — wydawnictwo wprowadzające na polski rynek oryginalne i wartościowe propozycje.

Autorka powierzyła narrację drzewu, tworząc magiczny świat mówiących drzew. Subtelnie wprowadzony temat zostawia miejsce na pytania („mowa” drzew nie jest wcale tak oczywista, a Dąb-narrator zachęca do posłuchania prawdziwych roślin, bo a nuż...). Bohaterami opowieści są w równym stop-

¹² Przykładowo: J. Mikołajewski, 2016, *Wędrownka Nabu* — poetycka historia dziecka-emigranta, L. Bardijewska, 2016, *Kot Karima i obrazki*, B. Gawryluk, 2016, *Teraz tu jest nasz dom*, R. Witek, 2016, *Chłopiec z Lampedusy* i wiele innych.

niu ludzie i zwierzęta. Ludzie — bo Dąb obserwuje mieszkających w pobliskim domu emigrantów i ich sąsiadów; zwierzęta — bo relacjonuje barwne historie z życia swoich „lokatorów” — szopów, skunksów, oposów, wron i sów. Drzewo życzeń to miejsce, gdzie, zgodnie ze staroirlandzką tradycją, raz w roku mieszkańcy składają swoje marzenia. Mała dziewczynka — Samar — prosi o przyjaciela. W tym samym dniu na korze Dębu wandal wycina napis WYNOCHA skierowany w stronę okien domu Samar i jej rodziców. To wywołuje i zamieszanie wśród mieszkańców, i reakcję Dębu, który postanawia spełnić życzenie dziewczynki. Z pomocą przyjaciół obmyśla plan, którego zwieńczeniem będzie przyjaźń Samar i jej sąsiada — Stephena. To także historia o odchodzeniu — po akcie wandalizmu właścicielka posesji postanawia ściąć Dąb. Kulminacyjnym punktem całej historii jest dzień, w którym wszystkie dzieci z okolicy, zainspirowane przez Stephena, wieszają na gałęziach jedno życzenie: „Zostańcie”, a zwierzęta bohatersko ratują Dąb przed ścięciem, wprawiając pilarzy w osłupienie: „— To się nie zdarza. [...] Te zwierzaki powinny się zjadać nawzajem” (Applegate, 2018, s. 167).

Zastosowana konstrukcja pętli czasowej — współczesne wydarzenia przeplatają się ze wspomnieniami Dębu sprzed dwustu lat, a te wpływają na decyzję właścicielki o zostawieniu drzewa — dodatkowo uatrakcyjnia przekaz. Narracja z perspektywy drzewa daje poczucie dystansu — wielkie drzewo nie przeżywa gwałtownych emocji, jest wyciszone, spokojniejsze. Potrafi jednak baczenie obserwować emocje ludzi i reagować na nie. Czuje smutek Samar i jej samotność. Stojąc w jednym miejscu, nie może być świadkiem wielu wydarzeń — nie wie, jak traktowana jest dziewczynka w szkole czy czy na ulicy. To także ciekawa inspiracja do rozmów z dziećmi o odmienności i o tym, że w domu, wśród najbliższych wszyscy jesteśmy tacy sami — mamy te same uczucia i potrzeby. W tej książce także nie ma jednoznacznych rozwiązań — chociaż Dąb zostaje, a Samar przyjaźni się z Stephenem, ich rodzice nadal z sobą nie rozmawiają. Nie wszystko da się wyprostować, nie da się nikogo zmusić do sympatii. Jest jednak nadzieja — mimo tego, że mówiące drzewo musiało wyjawić swój największy sekret, by ją pokazać. Nadzieja mieści się w przyjaźni i docenianiu (a nie ocenianiu) drugiego człowieka.

Z nadzieją w nowej szkole

Zaproszenie na lekcje książek i opowieści ogrzewających dusze i serca młodych czytelników, książek poruszających głębokie emocje i inspirujących do zadawania trudnych pytań, może być lekarstwem na niełatwe czasy — czytający człowiek nigdy nie jest samotny. W dobie upraszczania przekazu, skracania wiadomości do minimum nawet kosztem ich wiarygodności czy rzetelności, wyzwanie czytelnicze to dla uczniów wysiłek. Dlatego zaproponowane

teksty mogą śmiało zostać przeczytane podczas lekcji — są na tyle krótkie, że nawet niewprawny czytelnik sobie z nimi poradzi. Dostarczają tak wiele emocji — tych smutnych i tych radosnych — że z pewnością wzbudzą zainteresowanie wielu poszukiwaczy wrażeń. Lektury odkrywają tajemnice, snują tkaninę opowieści, dają poczucie wspólnoty z drugim człowiekiem. Pozwalają spojrzeć jasnym wzrokiem w świat, gdzie miłość i dobro, szacunek dla innych i przyjaźń są dostępne dla każdego, kto zechce ich poszukać. Są dowodem na to, że czasem największe tajemnice (ludzie są dobrzy!) kryją się przed nami tak głęboko, by na chwilę o nich zapomnieć (i stworzyć *Homo oeconomicus*), ale i tak blisko, by, w duchu nowego realizmu, w końcu nauczyć się je dostrzegać.

Literatura

- Applegate K., 2018, *Drzewo życzeń*, Glasenapp, M., przeł., Warszawa.
- Bardijewska L., 2016, *Kot Karima i obrazki*, Łódź.
- Bregman R., 2020, *Homo sapiens. Ludzie są lepsi niż myślisz*, Skowrońska, E., przeł., Wrocław.
- Czabanowska-Wróbel A., 2013, „*Ta dziwna instytucja*” zwana literaturą dla dzieci. *Historia literatury w perspektywie kulturowej*, „Teksty Drugie”, nr 5(143), s. 13—24.
- Gawryluk B., 2016, *Teraz tu jest nasz dom*, Łódź.
- Gis A., 2018, *Lekcje o wartościach*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 7, s. 141—151.
- Kidd D.C., Castano E., 2013, *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, „Science”, no. 342, s. 377—380.
- Koopman E.M., 2016, *Effects of “literariness” on Emotions and on Empathy and Reflection after Reading*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts”, 10 (1), s. 82—98.
- Kosmowska B., 2016, *Nieźle ziółko*, Warszawa.
- Kozłowski T., 2020, *Zanim będzie za późno. O potrzebie rozwoju kompetencji społecznych w edukacji*, Warszawa.
- Mikołajewski J., 2016, *Wędrowniaku Nabu*, Budapeszt—Kraków.
- Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., red., 2013, *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, Katowice.
- Rosling H., Rosling O., Rosling-Ronnlund A., 2018, *Factfulness. Dlaczego świat jest lepszy, niż myślimy, czyli jak stereotypy zastąpić realną wiedzę*, Popławska M., przeł., Poznań.
- Skowera M., 2007, *Bezpieczna i pożyteczna kraina niedorósłoci. Literatura dziecięca jako konstrukt*. „Jednak Książki. Gdańskie Czasopismo Humanistyczne”, nr 7, s. 13—29.
- Słowik S., 2020, *Drugie śniadanie*, w: tejże, *Nadzieja*, Warszawa, s. 129—145.
- Tokarczuk O., 2020, *Czuły narrator*, Warszawa.
- Witek R., 2016, *Chłopiec z Lampedusy*, Łódź.
- Wróblewski M., 2018, *Zmącone nadzieje, czyli literatura „czwarta” na najwyższym biegu*, „Polonistyka. Innowacje” nr 7, s. 29—38.

Źródła internetowe


<https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalce-nia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [data dostępu: 15.01.2021].

Agnieszka Handzel — nauczycielka języka polskiego, dyrektorka małej szkoły podstawowej w Kobielniku, współpracownica Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego, doktorantka Wydziału Polonistyki UJ, mama. W pracy szkolnej i badawczej skupia się na relacjach z uczniami, pracy nad budowaniem ich empatii, poczucia sensu i własnej wartości z pomocą literatury; szuka nowych rozwiązań dydaktycznych, wykorzystuje technologie, zachęca nauczycieli do innowacji.

e-mail: aga.handzel@gmail.com



Paulina Czernek-Pasierbek

 0000-0002-3448-9217

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Od czego zaczynać? Dyskusja o lekturach szkolnych w dobie antropocentrycznej opresji

Where to Start?

Discussion about School Reading in the Era of Anthropocentric Oppression

Abstract: The article is devoted to reflection on the canon and required school reading from the perspective of ecocritical studies, with particular emphasis on the *Pieśni Panny XII* [*The Song of the Virgin XII*] by Jan Kochanowski. The author presents the most significant theoretical information on Polish achievements in the field of “environmental humanities” and the role of veganism and vegetarianism in the era of advancing climate change. The article also discusses the dangers of the anthropocentric way of perceiving reality. The author points out the necessity to use the achievements of “environmental humanities” in Polish literature lessons and shows examples of how to read school books through this methodology.

Key words: eco-criticism, ecology, canon, animal studies, veganism, Kochanowski, anthropocene

Ekokrytyka i *animal studies* w polskim dyskursie badawczym

Wśród polskich badaczy odnoszących się do dyskursu ekologicznego związanego z *animal studies* — literaturoznawców, kulturoznawców, antropologów kultury, dydaktyków oraz socjologów — stanowczo wyróżniają się takie nazwiska badaczek i badaczy, jak Julia Fiedorczyk, Ewa Bińczyk czy Przemysław Czapliński. Wbrew powszechnej opinii, liczba publikacji naukowych dotyczących ekokrytycznego czytania, jakie ukazują się na polskim gruncie badawczym, jest naprawdę spora, choć zapewne wiele nam jeszcze brakuje do jakości badań prowadzonych w zachodniej Europie.

Ekokrytyka jest definiowana przez Williama Rueckerta jako zastosowanie ekologicznych koncepcji do badań literaturoznawczych (Rueckert, 1996). Szczególnie istotne wydają się te publikacje, które dotyczą zmiernych antropocenu,

katastrofy klimatycznej oraz ochrony praw zwierząt, takie jak Ewy Bińczyk *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu* czy kultowa już książka Julii Fiedorczuk *Cyborg w ogrodzie*. Tytułem wstępu wyjaśnię kilka kluczowych pojęć dla rozumienia dyskursu badawczego, jakim są *animal studies*.

Czym jest antropocen?

Po Arystotelesie i św. Tomasz z Akwinu, epoką, która postawiła w centrum ideologicznych zainteresowań i rozważań człowieka, niezaprzeczalnie był renesans. Jego przewodnią myśl stanowił antropocentryzm, który

wytworzył porządek i strukturę ludzkiego rozumienia świata, wyznaczając jednocześnie granice naszego porozumienia z naturą, środowiskiem i zwierzętami pozaludzkimi (Boddice 2011, s. 1). Z tego powodu antropocentryzm wpływa na wszystkie systemy etyczne i polityczne oraz na moralny stosunek do wszelkich istot pozaludzkich. William Rueckert określa antropocentryczny punkt widzenia jako „przymus, by podbić, ucłowieczyć, oswoić, naruszyć i wykorzystać każdą rzecz naturalną”, nazywając go „tragiczną wadą człowieka”.

Czapliński, Bednarek, Gostyński, 2017, s. 172

Całkowite przejście antropocentrycznej kontroli nastąpiło jednak w XIX wieku jako naturalna konsekwencja gwałtownego rozwoju cywilizacyjnego, jaki dokonał się dzięki rewolucji przemysłowej. Liczni badacze współczesnych skutków destrukcyjnej działalności człowieka określają ją mianem antropocenu, definiując to zjawisko jako:

aktualną epokę geologiczną, nawiązującą do dominującego wpływu człowieka na ziemski ekosystem. Wedle zwolenników pojęcia, aktywność człowieka ma obecnie taką siłę oddziaływania, że staje się najpotężniejszym czynnikiem sprawczym zmian na Ziemi. Wpływ ten osiąga poprzez: gwałtowną urbanizację świata, szybkie wyczerpywanie paliw kopalnych, zanieczyszczanie środowiska, emisje gazów cieplarnianych.

Czapliński, Bednarek, Gostyński, 2017, s. 171

Ewa Bińczyk poświęca tym zagadnieniom książkę (2018), pisząc między innymi o niestabilności planetarnej, ignorancji wobec zmian klimatycznych i marazmie, w jakim tkwi ludzkość w obliczu nadciągającej katastrofy, którą w dużej mierza sama spowodowała.

Niezwykle istotną kwestią w badaniach kulturowego antropocentryzmu jest podkreślenie jego niebywale silnych skutków w naszej refleksji o swoim (na myśli mam tutaj gatunek *homo sapiens*) miejscu w świecie, w opozycji wobec in-

nych gatunków, zwłaszcza zwierząt. Problem bowiem przede wszystkim stanowi silnie zakorzenione w naszym myśleniu poczucie wyższości, władzy oraz tzw. szowinizm gatunkowy¹: „Język może być postrzegany nie tylko jako świadectwo, lecz także narzędzie umacniające szowinizm gatunkowy. Stanowi on wyraz dominacji ludzi nad zwierzętami i jednocześnie dominację tę podtrzymuje” (Woźniak, 2016, s. 155). Twórcy, mimo cyklicznej fascynacji naturą (szczególnym przypadkiem jest tutaj romantyzm), czynili z natury jedynie tło dla działania bohatera-człowieka, a pokłosiem kartezjanizmu i opacznego rozumienia biblijnych słów o poddaństwie ziemi, jest poczucie władzy oraz wyższości człowieka nad innymi istotami. Władza z kolei jednoznacznie kojarzona jest w poczuciu kontroli i brakiem ponoszenia konsekwencji. Podstawowym problemem podnoszonym w ramach *animal studies*, jest podkreślenie nieuchronnych konsekwencji, z jakimi wiąże się ten wielowiekowy, kulturowy, antropocentryczny dyskurs oraz uświadomienie, że rozumienie tych zależności w duchu szacunku i międzygatunkowej empatii) jest konieczne, aby złagodzić tragiczne konsekwencje zmian klimatycznych, których jesteśmy nie tylko świadkami, ale i sprawcami.

Wegetarianizm u podstaw kultury Europy

Biblia i stanowisko papieża w kwestii relacji człowiek — natura

W jednym z najważniejszych podręczników ekokrytycznych szczególnie podkreślony został destrukcyjny wpływ humanizmu antropocentrycznego na relację człowiek – zwierzę oraz jej reprezentację w kulturze europejskiej:

Źródła myślenia o zwierzętach odnajdujemy w Biblii oraz klasycznej filozofii greckiej. Hermeneutyka tej pierwszej wytworzyła i utrwaliła wniosek o boskim nakazie panowania człowieka nad innymi żywymi stworzeniami. Ta druga wiąże się z arystotelesowską hierarchią bytów, zgodnie z którą zwierzęta posiadają duszę zmysłową (postrzeganie, odczuwanie bólu i przyjemności), natomiast brak duszy rozumnej i nieśmiertelnej oraz brak umiejętności mówienia sytuuje je niżej względem człowieka. W ten sposób formuje się tradycja definiowania zwierząt w opozycji do ludzi, a podstawą różnicy stają się język i rozum. Oba atrybuty [...] powracają w filozofii [...] za sprawą m.in. św. Tomasza, Kartezjusza, Kanta czy Heideggera.

¹ Określony przez Krzysztofa Saję jest zasadą, „która nadaje różny status moralny odmiennym gatunkom istot jedynie na podstawie ich przynależności do danego gatunku. W konsekwencji uznaje się, że na przykład zwierzęta nie posiadają prawa, aby nie zostać zabite czy wykorzystane jako środek dla ludzkich celów dlatego, że prawa takie przysługują tylko ludziom, ponieważ są ludźmi. Szowinizm gatunkowy jest również wyrazem przekonania, że interesy ludzi mają zawsze większą wagę niż interesy zwierząt” (Saja, 2013, s. 70).

Równoległe do filozoficznego definiowania odbywa się proces osadzania zwierząt w kulturze, którego naczelną metodą staje się antropomorfizacja — literatura, malarstwo, rzeźba, muzyka, film posługują się zwierzęciem jako metaforą, alegorią, symbolem, ideą, projektując na nie cechy ludzkie. Przemoc symboliczna, polegająca na upodrzedzeniu i zastąpieniu realnych zwierząt ich reprezentacjami, przekłada się na rzeczywistą przemoc, która odzwierciedla się w kategoryzowaniu zwierząt na wartościowe i bezwartościowe, użyteczne i bezużyteczne, oswojone i dzikie.

Czapliński, Bednarek, Gostyński, 2017, s. 209

Kultura Europy jest więc naznaczona nie tyle błędną ideą, ile przede wszystkim błędnym rozumieniem założeń leżących u jej źródeł (takich jak chociażby Biblia, która nie stanowi pochwały szowinistycznej przemocy międzygatunkowej). Co więcej, jak pisze Joanna B. Bednarek, kluczowe jest prawidłowe rozumienie *Księgi Rodzaju*, gdzie zarówno człowiek, jak i zwierzę zostają nazwani tak samo „istotami żywymi”, co świadczy o relacji wspólnotowości, jaka leżała u podstaw boskiego planu stworzenia:

O stworzeniu człowieka czytamy: „Wtedy to Pan Bóg ulepił człowieka z prochu ziemi i tchnął w jego nozdrza tchnienie życia, wskutek czego stał się człowiek istotą żywą” (Rdz 2, 7). W innym miejscu o zwierzętach: „Ulepiwszy z gliny wszelkie zwierzęta lądowe i wszelkie ptaki powietrzne, Pan Bóg przyprowadził je do mężczyzny, aby przekonać się, jaką on da im nazwę. Każde jednak zwierzę, które określił mężczyzna, otrzymało nazwę »istota żywa«” (Rdz 2, 19). A zatem istoty żywe wpisane zostają we wspólny porządek świata — „istota żywa” to określenie ponadgatunkowe. Tak zawiązuje się czwarty węzeł relacji (obok trzech wcześniejszych: z Bogiem, ludźmi, ziemią), na której opiera się ludzka egzystencja: to wspólnota ze zwierzętami.

Bednarek, 2017, s. 49

Jak podkreśla Bednarek, zasadnicze jest więc prawidłowe rozumienie biblijnego aktu stworzenia jako tego, który u podstaw zakłada porządek etyczny pozabawiony jakiegokolwiek cierpienia istot żywych (więc i ludzi, i zwierząt):

Rzekł Bóg: „Oto wam damę wszelką roślinę przynoszącą ziarno po całej ziemi i wszelkie drzewo, którego owoc ma w sobie nasienie: dla was będą one pokarmem. A dla wszelkiego zwierzęcia polnego i dla wszelkiego ptactwa w powietrzu, i dla wszystkiego, co się porusza po ziemi i ma w sobie pierwiastek życia, będzie pokarmem wszelka trawa zielona”. I stało się tak. A Bóg widział, że wszystko, co uczynił, było bardzo dobre.

Rdz 1, 29—31

Zjadanie zwierząt musi wiązać się z ich zabiciem, a więc krzywdą. Bóg nie zezwala na cierpienie żadnej ze stworzonych przez siebie istot. A to właśnie podstawowe założenie dyskursu wegetariańskiego:

Konsekwencją złamania zakazu stwórcy jest zatem konflikt człowieka nie tylko z Bogiem, ale i z pozostałymi trzema sferami: innymi ludźmi, zwierzętami, ziemią. Biblijna opowieść o początkach świata to zatem historia zawiązania i zerwania relacji pomiędzy światem ludzkim i pozaludzkim. Dla chrześcijanina dobre życie powinno polegać na dążeniu do ponownego związania tego, co zerwane.

Bednarek, 2017, s. 50

Dopiero po popełnieniu grzechu załamują się podstawowe relacje, jakie miały obowiązywać w boskim planie. Bunt człowieka niszcząc oś porozumienia Bóg — człowiek, niszczy również relację człowiek — zwierzę. Grzech pierworodny, a więc próba zajęcia przez człowieka miejsca Boga, staje się niejako symbolem załamania wszystkich najważniejszych relacji, jakie powinny stanowić podstawę etycznego porządku:

W opisach stworzenia zostaje [...] zawarty swoisty „dekalog”, zamknięty w dwóch nakazach: 1) człowiek jest odpowiedzialny za sieć relacji i wspólnotowych powiązań oraz 2) człowiek w istniejącym świecie nie powinien być sprawcą cierpienia.

Bednarek, 2017, s. 49

Założenia te potwierdza również w encyklice *Laudatio si* papież Franciszek, podkreślając, że antropocentryczne przekonanie wynikające z hermeneutycznej interpretacji biblijnego przesłania jest podważeniem boskiego planu leżącego u podstaw stworzenia:

W sporze z myśleniem ekologicznym często pojawia się w takich momentach cytaty z Biblii mówiący „czyńcie sobie ziemię poddaną”. Jest to jednak fałszywy argument. W odpowiedzi na niego Papież formułuje nową interpretację „poddania”. Jej dotychczasowe rozumienie uznaje za rezultat źle pojmowanego antropocentryzmu i nazywa „wypaczeniem panowania”, stwierdzając, iż Biblia zachęca nas do „uprawiania i dogłębienia” (Rdz 2, 15). W miejsce bezwzględności panowania, opartego na wyzysku i jednostronnym czerpaniu korzyści, powinna wejść relacja odpowiedzialnej wzajemności. „Czyńcie poddaną” znaczy „troszczyć się o to, co zostało nam dane”, a więc współgospodarzyć — ze świadomością, że nie jesteśmy jedynymi gospodarzami na Ziemi.

Bednarek, 2017, s. 49

Wegetarianizm a weganizm

Wyjaśnienie pojęć

Adriana Schetz w polemicznym artykule, dotyczącym przywoływanej już przeze mnie pracy Krzysztofa Sai, określa wegetarianizm i weganizm jako postawę szlachetną:

Bez względu na trud i osobiste koszty [wegetarianizm — P.C.-P.] wciela w życie zasadę: „Nie powinno się zabijać i krzywdzić innych stworzeń, jeśli nie jest to konieczne dla naszego przeżycia”, gdzie przez stworzenia rozumie się zwierzęta, a w przypadku frutarian także rośliny egzystujące w sposób samodzielny.

Schetz, 2013, s. 234

Według aktualnych analiz wegetarianie stanowią już 3% polskiego społeczeństwa (Olejniczak, 2020). Badania wskazują na pozytywne skutki diety eliminującej produkty pochodzenia zwierzęcego i chociaż nieustannie rośnie świadomość Polaków na temat diety wegetariańskiej i wegańskiej, to aż 41% Polaków ciągle uważa, że ten styl odżywiania jest szkodliwy (przede wszystkim ze względu na problem roślinnych źródeł białka). Nie zmienia to jednak faktu, że świadomość etyczna i proekologiczna w społeczeństwie polskim wzrasta, co przyczynia się do wyraźnego spadku spożywania produktów pochodzenia zwierzęcego. Jak pisze Schetz:

[...] biorąc pod uwagę to, że konsumpcyjne potrzeby człowieka są jednymi z potrzeb najniższych i obecnie najłatwiejszych do zaspokojenia, warto zastanowić się nad tym, czy są to potrzeby, które powinny dominować w naszym stosunku do przyrody ożywionej. Postawa braku akceptacji dla konsumpcyjnego traktowania przez człowieka przyrody, choć wedle niektórych niezgodna z duchem ewolucjonizmu, na pewno związana jest z wyższą formą kultury i wrażliwości, jaką prezentują wegetarianie (weganie, frutarianie i in.). Postawa ta może wydawać się „miękką” i sentymentalną, gdyż, jak widzimy, współcześnie raczej promuje się ideał twardego psychicznie kowboja, który nie pyta „dlaczego?”, tylko „kogo?” ma ustrzelić.

Schetz, 2013, s. 238

Z powodu tradycji, licznych stereotypowych przyzwyczajęń oraz braku odpowiedniej edukacji społeczeństwa wegetarianizm, a tym bardziej weganizm, wciąż jeszcze pozostaje niezrozumiały i nieracjonalny. Jak wynika z danych Głównego Urzędu Statystycznego, spożycie mięsa w 2019 roku w Polsce wyniosło 61 kg na osobę (GUS, 2020, s. 68). Analizy Centrum Badania Opinii Społecznej pokazują jednak, że na skutek różnych przemian — wśród młodych ludzi zwłaszcza związanych z rosnącą świadomością klimatyczną — dieta roślinna nie stanowi już zaskoczenia, co więcej, notuje się spadek spożycia produktów odzwierzęcych (CBOS, 2019, s. 3—4), powstają wegańskie punkty gastronomiczne, w mediach popularność zyskują osoby szerzące etyczną świadomość prowegańską (Karolina Sobańska i Justyna Żak), a w 2020 roku w Polsce było głośno o ustawie mającej działać na rzecz ochrony praw zwierząt, znanej jako słynna „piątka Kaczyńskiego”.

Anna Woźniak w artykule poświęconym weganizmowi podkreśla szczególne znaczenie języka jako narzędzia niezbędnego do kształtowania społecznej świa-

domości w dyskursie dotyczącym praw zwierząt (o czym już wspominałam więcej wcześniej):

Język polski jest silnie antropocentryczny. To człowiek kreuje obraz zwierząt i ich miejsca w świecie, tworzy językowe kategorie zwierząt. Zwierzęta w języku mają charakter użytkowy, traktowane są w sposób przedmiotowy (zwierzęta się posiada, ma, jest się ich właścicielem). Silnie zaznaczona jest ich podrzędna wobec ludzi pozycja [...]. Coetzee mówi o zwierzętach, że „w gruncie rzeczy traktujemy je jak jeńców wojennych”. Peter Singer dostrzega, iż postawa ludzka w odniesieniu do innych gatunków jest wynikiem „przyzwyczajenia do traktowania naszego gatunku jako ściśle odseparowanego od innych”. Nic więc dziwnego, że stanowiące próbę przełamania takiego myślenia zwroty „osoby pozaludzkie”, zwierzęta pozaludzkie, uważane są przez osoby niewłączone w nurt *animal studies* za formy nienaturalne i „dziwolągi językowe”.

Woźniak, 2016, s. 156

Wedle mojego przekonania kluczowe znaczenie w tej kwestii ma edukacja młodzieży oraz korzystanie przez nauczycieli w szkolnej praktyce z nowoczesnych metodologii badań literackich takich, jak *animal studies* czy ekokrytyka. W kanonie lektur znajduje się mnóstwo pozycji, które można wykorzystać jako materiał analityczny do kształtowania świadomych postaw wśród młodych ludzi, czego konsekwencją może być odroczenie bądź uniknięcie katastrofy klimatycznej (do której w znacznym stopniu przyczynia się rolnictwo i przemysłowa hodowla zwierząt)².

Pieśni Jana Kochanowskiego (w szczególności *Pieśń Panny XII*) mogą stanowić materiał do dyskusji na temat nierealistycznej wizji przyrody jako tej, która ma stwarzać człowiekowi przestrzeń komfortu oraz działać wyłącznie na korzyść jego indywidualnych, „ludzkich” potrzeb. *Bajki* Ignacego Krasickiego mogą pomóc w wyjaśnieniu, czym jest krzywdzący zabieg antropomorfizacji. *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza oraz wątek szlacheckich polowań mogą posłużyć jako materiał do dyskusji o prymacie tradycji w kontekście krzywdy wyrządzonej zwierzętom. Podejmując rozmowę o *Chłopach* Władysława Reymonta, można poruszyć zagadnienia związane z materialistycznym i przedmiotowym postrzeganiem zwierząt. Wystarczą jedynie chęci i odpowiednie przygotowanie metodyczne nauczycieli, aby przybliżyć młodzieży świadome i empatyczne rozumienie relacji między człowiekiem a istotami nie-ludzkimi.

² Aby wyprodukować 450 g wołowiny potrzebne są aż 7003 l wody, podczas gdy wyprodukowanie 450 g pomidorów to jedynie 94,63 l, a tofu (które stanowi równie wartościowe źródło białka) — 1139,41 l (Mottes, 2019, s. 117).

Od czego więc zaczynać?

Konieczność edukacji młodzieży w duchu zielonej humanistyki wydaje się kluczowym zadaniem. Im wcześniej rozpoczęty zostanie proces, tym lepsze przyniesie on efekty. Dlatego też świadomość proekologiczna powinna być pielęgnowana by uzyskać taki sens, że rozpoczęta w wieku przedszkolnym, a pielęgnowana na poziomie szkoły podstawowej. Uczniom dzisiaj potrzebne jest trzeźwe spojrzenie na teksty kanoniczne i tu szczególnie istotna, a zarazem najtrudniejsza, wydaje się umiejętność krytycznego podejścia do tekstów pozwalająca na przyjęcie punktu widzenia czytelnika żyjącego w XXI wieku. Zadaniem nauczycieli, a więc pedagogów i wychowawców, jest dzisiaj (co może za-trwać i przytłaczać) nauczanie krytycznego myślenia. Przeciętny uczeń nie ma problemu z dostępem do wiedzy. Kłopot stanowi przede wszystkim umiejętność ocenienia, co stanowi wiedzę wartościową, a co można uznać za nieużyteczną. Młodzi mają również bardzo poważne problemy z formułowaniem własnego stanowiska, argumentowaniem tez. Jeżeli w uczeniu z szkoły podstawowej nie zostanie wykształcona umiejętność uzasadniania sądów, jeżeli nie będzie on potrafił formułować własnego stanowiska, to skutkiem nie będzie jedynie niesatysfakcjonujący wynik na egzaminie maturalnym.

Co z lekturą kanoniczną?

Wszyscy już przywykliśmy do zadawania tego pytania, a sam kanon stał się zjawiskiem nieoczywistym. Miejmy nadzieję, że czasy, kiedy pytano ucznia o intencje autora, bezpowrotnie minęły. Czytelnika „świadomego”, żywo reagującego na współczesny kontekst, pociąga interpretacyjna „zdrada dziejowa”, dająca możliwość reinterpretacji tekstu. Czy dozwolone jest czytanie tekstu w kontekstach, które były obce jego autorowi? Czy istnieje wzorzec interpretacyjny i jego granice? A może właśnie literatura jest po to, byśmy mogli wdać się w „sekretny romans” z dziełem, które swego twórcę, parafrazując Rolanda Barthesa, zdradzi:

Z pewnością zawsze tak było: gdy tylko jakiś fakt zostanie opowiedziany nie dlatego, by mógł bezpośrednio oddziaływać na rzeczywistość, lecz dla celów nieprzechodnych, czyli wyłącznie w granicach praktyki symbolicznej, wytwarza się właśnie owo odłączenie, głos traci swe źródło, autor wkracza we własną śmierć i zaczyna się pisanie.

Barthes, 1999, s. 247

Co więcej, możemy dzisiaj śmiało za Robertem Escarpitem powiedzieć, że literatura to pewien proces, a intencja autorska to jedynie twór, który został zrealizowany w określony sposób przez pisarza (Escarpit, 1973).

Tym samym świadomość literacka polega na odczytaniu tekstów dawnych w nowych kontekstach w taki sposób, by ciągle dziś jeszcze były dla nas żywe. Dziś już nie zaskakuje lektura *Antygony* Sofoklesa w kontekstach feministycznych, *Balon* Adama Naruszewicza czytany z perspektywy ekokrytycznej, *Chłopi* analizowani metodami inspirowanymi *animal studies*, a *Liryki lozańskie* Mickiewicza poddawane refleksji w odniesieniu do studiów o męskości. Metody czytania tekstów nieustannie ewoluują, a przestrzenie możliwych odczytań stają się coraz rozleglejsze. I podlegają im także, a może przede wszystkim, teksty kanoniczne.

Być może w tym miejscu należałoby zadać sobie pytanie: Czym jest kanon i co decyduje o „kanoniczności” dzieła? Być może kanoniczność tekstu, a więc jego ważność, tkwi w jego ponadczasowości i możliwości niezliczonych interpretacji, podlegających różnym metodologiom? Zdawać by się mogło, że znane od wieków przesłanie jest „jedynym i słusznym”. Tekst kanoniczny ma jednak to do siebie, że mnogość jego możliwych odczytań nigdy się nie kończy. Inga Iwasiów we wstępie do książki *Kanon i obrzeża* podkreśla, że dyskusje o pozycji w kanonie (więc w gruncie rzeczy spór o sposób czytania literatury dziś) trwają od dawna i są niczym jabłko niezgody rzucone między tradycjonalistów przywiązanych do lektury strukturalistycznej a zwolenników studiów kulturowych (lektury postkolonialnej, marksistowskiej, feministycznej czy genderowej) (Iwasiów, 2005, s. 7).

Jak więc zwracać uwagę młodych odbiorców na problem tak palący, jak relacje łączące człowieka i zwierzę? Przede wszystkim kluczowa wydaje się zmiana retoryki i wprowadzanie propozycji lektury nieantropocentrycznej. Różnice w tym zakresie mogą być olbrzymie. Zdrada autora, jaka staje się udziałem interpretatorów, wydaje się jeszcze większa. Taki krok wymaga odwagi, wrażliwości, wyczucia i otwartości. Jeżeli tylko uda rozchwiać obowiązującą perspektywę podmiotu ludzkiego jako jedynie możliwego, utwór z pewnością nabierze zupełnie nowych sensów. Doskonale takiej procedurze czytania poddaje się *Pieśń Panny XII z Pieśni Świętojańskiej o Sobótce* Jana Kochanowskiego. W tradycyjnej, szkolnej lekturze tekst stanowi pochwałę harmonijnej więzi, jaka łączy człowieka z naturą. Odczytanie ekokrytyczne obnaża jednak ludzki egocentryzm w sposobie postrzegania świata. Podmiot nie żyje z naturą w harmonii, ale po prostu z niej korzysta, co uznaje za konieczne i normalne:

Jemu sady obradzają,
Jemu pszczoły miód dawają;
Nań przychodzi z owiec wełna
I zagroda jagniąt pełna.

[...]

W rzece ma gęste wiewiórki,
Czasem wędą ryby bierze;

A rozliczni ptacy wkoło
Ozywają się wesoło.
[podkr. — P.C.-P]

Człowiek nie żyje z naturą i zwierzętami w relacjach partnerskich, traktuje je jako należną sobie własność. Pod tradycyjną lekturą „opłacalnej” uczciwej pracy kryje się opresyjne założenie, że jeżeli człowiek jest uczciwy, ma moralne prawo do „posługiwania się” naturą. Co więcej, tylko taka natura, która uszczęśliwia człowieka i przynosi mu zysk, jest postrzegana jako rzeczywiście wartościowa. Wieś jest kreowana jako miejsce szczęśliwe, ponieważ jest „spokojna” i „wesoła”. O jej wartości stanowią warunki bytowe, jakie stwarza człowiekowi. Jeżeli natura stanowi realne zagrożenie dla istoty ludzkiej, nie jest rozpatrywana jako arkadyjska — czyż Kochanowski nie określa morskich podróży jako zajęcia niemoralnego? Igranie z żywiołem jest niemoralne, a więc i sam żywioł ma negatywne konotacje.

Lektura ekokrytyczna nie polega na krytyce światopoglądu Kochanowskiego, a jedynie na włączeniu do interpretacji wrażliwości czytelnika XXI wieku, choć oczywiście warto na lekcji języka polskiego podkreślić antropocentryczny, a tym samym opresyjny punkt widzenia charakterystyczny dla analizowanej pieśni, określaną dziś terminem szowinizmu gatunkowego.

Ten sposób czytania tekstów kultury może się spotykać z krytyką, ponieważ interpretacje w kontekście eko mogą być odbierane jako atak na samych twórców. Problem ten bynajmniej nie jest wydumany, a szczególnie wyraźnie wybrzmiał przecież w kontekście *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza. Pominąwszy dyskurs postkolonialny, książka ta i dziś może również wywoływać „ekologiczne” kontrowersje. Staś ratuje słonia, ale nie po to, by ten był wolny, ale po to, by mu służył. Zabicie lwa jest aktem odwagi i symbolem przejścia z dzieciństwa do dojrzałości, a nie zaś czynem barbarzyńskim, godnym nagany. Chłopiec przyznaje sobie prawo do korzystania z dóbr natury na prawach, które on sam stanowi.

Lekcje polskiego nie powinny się przekształcić w sąd nad klasykami, wręcz przeciwnie, energia wygenerowana podczas lektury kanonu może z jednej strony posłużyć do zrozumienia kontekstu macierzystego czytanej książki, a z drugiej – pomóc dostrzec różnice w postrzeganiu miejsca człowieka w świecie w tekstach współczesnych i tych bardziej odległych od ucznia XXI wieku. Ziemia potrzebuje dziś takiej szkoły.

Literatura

- Barthes R., 1999, *Śmierć autora*, „Teksty Drugie”, nr 1/2 (54/55), s. 247—251.
Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocentryzmu*, Warszawa.

- CBOS Centrum Badań Opinii Społecznej, 2019, *Jak zdrowo odżywiają się Polacy*, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_106_19.PDF [data dostępu: 20.04.2021].
- Czapliński P., Bednarek J.B., Gostyński D., 2017, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Poznań.
- Escarpit R., 1973, *Literatura i społeczeństwo*, w: Markiewicz H., red., *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, Lalewicz J., przeł., T. 3, Kraków.
- Główny Urząd Statystyczny, 2020, *Rolnictwo w 2019 roku*, Warszawa.
- Iwasiów I., *Wstęp*, w: Iwasiów I., Czarska T., red., *Kanon i obrzeża*, Kraków.
- Mottes M., 2019, *Simple Happy Kitchen. Ilustrowany przewodnik po roślinnym stylu życia*, Klonowski T., przeł., Warszawa, s. 117.
- Olejniczak K., 2020, *Czy dieta wegetariańska jest zdrowa*. <https://testosterone.pl/wiedza/czy-dieta-wegetarianska-jest-zdrowa/> [data dostępu: 20.04.2021].
- Rueckert W., 1996, *Literature and Ecology: An Experiment in Ecocriticism*, in: Glotfelty Ch., Fromm H., eds., *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*, Athens—London.
- Saja K., 2013, *Minimalizacja cierpienia zwierząt a wegetarianizm*, „Analiza i Egzystencja”, nr 22, s. 67—83.
- Schetz A., 2013, *Dlaczego wegetarianin nie jest zainteresowany minimalizacją cierpienia zwierząt*, „Analiza i Egzystencja”, nr 22, s. 232—238.
- Woźniak A., 2016, *Dyskurs wegański i wegetariański a szowinizm gatunkowy w memach internetowych*, „Zoophilologica. Polish Journal of Animal Studies”, nr 2, s. 151—164.

Paulina Czernek-Pasierbek — studentka filologii polskiej, absolwentka studiów licencjackich filologii polskiej na Wydziale Humanistyczno-Społecznym na Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. W 2019 roku obroniła pracę licencjacką pod tytułem „Motywy z poezji dwudziestolecia międzywojennego w twórczości Taco Hemingwaya. Zagadnienia wybrane”. Zainteresowania badawcze: literatura międzywojnia, ekokrytyka, krytyka feministyczna oraz zagadnienie intertekstualności. Autorka *Samodzielnika* (reperytorium do samodzielnej nauki języka polskiego dla maturzystów). Prowadzi edukacyjny kanał na YouTube.

e-mail: czernekpaulina15@gmail.com



Samanta Dryja-Zabielska

0000-0002-1513-0209

Uniwersytet Warszawski

Ekokrytyczne i etyczne czytanie poezji w szkole podstawowej na przykładzie *Piosenki o końcu świata* Czesława Miłosza oraz *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz* Artura Rojka

Ecocritical and Ethical Reading of Poetry in the Elementary School
on the Example of Czesław Miłosz’s *Piosenka o końcu świata*
and Artur Rojek’s *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz*

Abstract: Addressing the challenges of the contemporary world, the climate crisis among them, Samanta Dryja-Zabielska presents her reflections on the function of assigned reading at school and on the role of the teacher in educating young generations. After analyzing the core curriculum and the texts of Polish educators, she goes on to recommend methodological pluralism in literary education. This idea consists in taking advantage of the opportunities offered by the ecocritical reading model in combination with the ethical and intertextual methods of reading literary texts. Dryja-Zabielska presents the main assumptions of these two methods and justifies her choice. A comparative analysis of poems by Czesław Miłosz and Artur Rojek enables her to point out references to traditional literary and cultural motifs. In the final part of her article, the author emphasizes the role of the teacher, who needs to be open towards the Other: both the student and the literary text. The aim of this approach is not solely to make possible an intellectual and an emotional experience, but also to teach students how to be critical and responsible readers as well as creators of culture and the surrounding world.

Keywords: ecocriticism, ethical reading, ecocritical reading, intertextuality, Czesław Miłosz, Artur Rojek

Myśląc o wyzwaniach współczesnej humanistyki w kontekście kształcenia młodych pokoleń, warto zastanowić się nad miejscem i rolą utworów włączanych do obiegu szkolnego jako lektury obowiązkowe i rekomendowane do wyboru. To teksty, z których tylko część była tworzona z myślą o młodym czytelniku, na co zwrócili uwagę sami twórcy podstawy programowej:

Wykaz lektur dla uczniów klas IV—VIII szkoły podstawowej złożony jest z pozycji obowiązkowych i uzupełniających (do wyboru przez nauczyciela), a **jego**

trzon stanowią wybrane dzieła klasyki polskiej i światowej oraz literatura dla dzieci i młodzieży [podkr. — S.D.-Z].

Podstawa Programowa..., s. 10

Niezależnie jednak od tego, do kogo pierwotnie kierowany był utwór, znajdując się w kanonie lektur szkolnych, będzie pełnić funkcję enkulturacyjną, o czym możemy przeczytać w celach ogólnych *Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego. Z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski* (s. 10—11). Na tę funkcję zwróciła uwagę także Anna Czabanowska-Wróbel, która powołując się na francuskiego socjologa — Pierre’a Bourdieu, twierdzi, że:

„Za sprawą książek dla dzieci jednostka wcześniej poznaje zasady istotne dla kultury, do której należy lub aspiruje, może je zinterioryzować, zdobywać zdolność samoodtwarzania wzorca w nowych zmieniających się warunkach i, co ważne, od ponad stu lat uczy się przekraczać dotychczasowy habitus.

Czabanowska-Wróbel, 2013, s. 18

Mimo że cytowana badaczka odwołuje się do literatury dla dzieci, można założyć, że wybrane dzieła z klasyki polskiej czy światowej będą pełnić podobną funkcję — wprowadzania młodego odbiorcy w świat sztuki, wartości, tradycji, a także zachowań społecznych. ze względu na fakt, że zostały umieszczone w kanonie książek czytanych powszechnie w szkołach. Warto jeszcze pamiętać o pośredniku/doradcy, który towarzyszy młodym odbiorcom literatury (Baluch, 2008, s. 19). Takimi pośrednikami są: rodzice, rówieśnicy, media społecznościowe, natomiast w szkole tę rolę odgrywa nauczyciel, z którym dziecko/nastolatek pozostaje w kontakcie podczas wspólnej lektury. Zenon Uryga nazwał tego pośrednika gospodarzem właściwym szkolnego kanonu lektur, który podejmuje działania z uczniami „w sytuacji współczesnych zagrożeń kulturowych: kryzysu czytelnictwa, oddziaływania wszechobecnej ikonosfery, wpływu wzorów kultury masowej na smak i horyzont oczekiwań w odbiorze literatury” (Uryga, 2007, s. 12). Nauczyciel, korzystając z pewnego zakresu działań, wynikających z funkcji, jaką pełni, oraz wykazując się kompetencją, może odpowiedzieć na współczesne wyzwania szkolnej polonistyki. Aktualnie, ze względu na obszerną listę tekstów obowiązkowych, zakres działań nauczyciela w kwestii doboru dzieł jest niewielki. Może on co prawda decydować o tekstach uzupełniających — epickich, które uzna za warte wspólnej lektury, oraz lirycznych (wskazanych poetów). Niewiele jednak pozostaje przestrzeni na te dzieła.

W tym artykule chciałabym zaproponować pluralistyczne podejście w stylach odbioru tekstów lirycznych, koncentrując się na modelach: etycznym, ekokrytycznym oraz intertekstualnym. Utworem stanowiącym punkt wyjścia jest wiersz Czesława Miłosza *Piosenka o końcu świata*, który zostanie zestawiony z piosenką *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz* Artura Rojka. Propozycje działań, jakie przedstawię, można zastosować w wyższych klasach szkoły podstawowej

(VII—VIII) lub po wprowadzeniu drobnych modyfikacji, aby pogłębić rozumienie tekstów — wykorzystać je podczas zajęć z uczniami szkoły ponadpodstawowej.

Pluralizm metodologiczny

Zaproponowana przeze mnie praca z tekstami opiera się nie tylko na szeroko rozumianej ekokrytyce, której przedstawiciele zajmują się badaniem relacji między tym, co ludzkie, i tym, co nie-ludzkie (Bakke, 2015; Tabaszewska, 2018), ale również na etycznym i intertekstualnym (analiza porównawcza utworów) modelu czytania.

Ekokrytyka, podobnie jak geopoetyka i ekofeministyczna krytyka literacka, stanowi nurt „zielonego czytania”, którego początków możemy upatrywać w zwrocie ekologicznym na gruncie nauk humanistycznych, jaki miał miejsce w latach siedemdziesiątych XX wieku (Kronenberg, 2014, s. 295). Ekokrytyka polega na przyglądaniu się związkom ludzi, nie-ludzi oraz środowiska w celu uruchomienia refleksji nad rolą literatury i badań literackich wobec kryzysu ekologicznego (Kronenberg, 2014, s. 310). Justyna Tabaszewska podkreśla, że:

głównym postulatem ekokrytyki nie było nigdy przeniesienie punktu zainteresowania z tego, co ludzkie, a na to, co pozaludzkie, lecz raczej przededefiniowanie relacji łączących te kategorie w taki sposób, by było możliwe mówienie o jednym, i o drugim równocześnie, bez wprowadzania sztucznej hierarchii, bez podporządkowania jednej sfery drugiej.

Tabaszewska, 2018, s. 12

Dalej badaczka tłumaczy, że to „relacyjność, sieciowość, współzależność, wzajemne powiązania” w obrębie szeroko rozumianego środowiska, jako miejsca wspólnego dla wszystkich stworzeń są przedmiotem zainteresowań ekokrytyków (Tabaszewska, 2018, s. 12). Tak rozumiana ekokrytyka stanowi dla mnie, jako polonistki pracującej z młodymi ludźmi, istotny walor edukacyjny, który umożliwia szersze spojrzenie na kontekst dzieła literackiego, poszerzając go o dotąd pomijane perspektywy. Umożliwia także realizowanie jednego z założeń podstawy programowej, który głosi, że:

[s]zkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią.

Podstawa programowa..., s. 7

Część tekstów z klasyki polskiej może stanowić ciekawy punkt wyjścia do rozmowy o zrównoważonym rozwoju czy szacunku do środowiska (lub jego braku). Jako nauczyciele możemy także wybrać takie teksty uzupełniające, które będą korespondować z utworami kanonicznymi. Kluczem wyboru mogą stać się: motywy; sposób (podobny bądź całkiem inny) przedstawienia danego zjawiska/problemu; relacje ludzi z nie-ludźmi i otoczeniem; język, którego się używa w pisaniu o środowisku. Myślę, że to szczególnie ważne, jeśli mówimy o arcydziełach literatury polskiej czy zagranicznej. Do eksperymentowania mogą zachęcić słowa Agnieszki Kani, która pisze, że „arcydzieła mają tę właściwość, że ich sensy aktualizują się w różny sposób w kolejnych epokach historycznych i pozwalają wciąż nowym pokoleniom odczytywać je dla siebie” (Kania, 2016, s. 62). Takie podejście może pomóc nam zachować „świeżość”, „aktualność” tekstów dawnych. Sądzę, że sięgnięcie po ekokrytyczny model czytania w dobie kryzysu klimatycznego staje się oczywistym posunięciem. Aby jednak uwrażliwić uczniów na problemy związane ze środowiskiem, w jakim żyjemy, trzeba najpierw ich uwrażliwić na samych siebie.

Etyczny model czytania ma swoje źródła w trzech zwrotach w literaturoznawstwie — zwrocie etycznym, pragmatycznym oraz kulturowym, o których szerzej pisała Anna Janus-Sitarz w książce wydanej ponad dekadę temu pt. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Zarówno według krakowskiej badaczki, jak i Krystyny Koziółek, w etycznym czytaniu zakłada się niezgodę na oczywistości, beznamiętność oraz lekceważenie tego, co tekst do mnie tu i teraz mówi (Janus-Sitarz, 2009, s. 125). Stanisław Bortnowski stwierdził, że wspomniany model czytelniczy bliski jest hermeneutyce Hansa-Georga Gadamera, która traktuje „tekst jako dzieło otwarte, mające wiele sensów, które trzeba odkryć samodzielnie, a weryfikować w dyskusji” (Bortnowski, 2009, s. 116—120), z czym się zgadzam i chętnie praktykuję. Praktykę tę jednak wzbogacam o model czytania zaproponowany przez Koziółek, a uzupełniony przez Janus-Sitarz. Ten styl odbioru wymaga od nas jako czytelników otwarcia się na to, co tekst mówi; otwarcia się na Innego oraz na inne sposoby odczytania; także skoncentrowania się na relacjach: nauczyciel—uczeń, uczeń—uczeń, uczeń—tekst. Ćwiczy umiejętność przyjmowania różnych perspektyw oraz przygotowuje na twórcze zmiany, które są nieuniknione w dzisiejszym ciągle zmieniającym się świecie (Janus-Sitarz, 2009, s. 23). Warto tu jeszcze podkreślić, że jest to świat, w którym została zaburzona równowaga ekologiczna. Konieczne jest zatem wyposażenie uczniów nie tylko w kompetencje kluczowe, które umożliwią im sprawne poruszanie się w środowisku, ale przede wszystkim pielęgnowanie wrażliwości, która pomoże dzieciom i młodzieży o to środowisko zadbać. To właśnie ekokrytyczne czytanie może tę wrażliwość pielęgnować. Oba modele czytelnicze wynikają z założenia otwarcia się czytelnika na Innego i inną perspektywę. W przypadku modelu etycznego — tym Innym będzie drugi czytelnik i jego perspektywa oraz per-

spektywa autora/tekstu. Ekokrytyczny model za to uruchamia nieantropocentryczne odczytanie utworu, przyjęcie perspektywy istoty nie-ludzkiej, co owocuje szerszym spojrzeniem na tekst. Natomiast sama analiza porównawcza stanowi trzon znanego i często stosowanego intertekstualnego modelu czytania, który umożliwia dostrzeżenie nawiązań do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych. Co więcej, w podstawie programowej z 2017 roku znajdziemy zapisy, które będą zachęcać nauczycieli do intertekstualnej lektury z uczniami. Znajdziemy je w wymogach dotyczących kształcenia literackiego i kulturowego:

I.1.10) [uczeń] wykorzystuje w interpretacji tekstów literackich elementy wiedzy o historii i kulturze;

I.1.11) [uczeń] wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny, historycznoliteracki, kulturowy, filozoficzny, społeczny.

W kształceniu odbioru tekstów literackich uczeń:

I.2.7) znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich kulturowych.

Mamy zatem formalny obowiązek korzystania na zajęciach z języka polskiego w klasach VII—VIII z możliwości, jakie daje intertekstualne czytanie tekstów.

Spotkanie z tekstami

Piosenka o końcu świata Miłosza pochodzi z cyklu *Głosy biednych ludzi*, który został opublikowany w tomie *Ocalenie* z 1945 roku. Utwór jednak nie odnosi się bezpośrednio do ówczesnych realiów, co — jak zauważyła Anna Nasiłowska — sprawia, że jest tekstem uniwersalnym (Nasiłowska, 2013, s. 101). Jego ponadczasowość oraz inne znaczące walory, jak na przykład różnorodność środków artystycznego wyrazu (powtórzenia, rymy, metafory itd.), nieprzypadkowa budowa stroficzna czy nawiązania do innego tekstu kultury (Biblia), sprawiły, że wpisał się on jako propozycja do zestawu tekstów najczęściej omawianych w szkole.

Czesław Miłosz
Piosenka o końcu świata

W dzień końca świata
Pszczoła krąży nad kwiatem nasturcji,

Rybak naprawia błyszczącą sieć.
Skaczą w morzu wesołe delfiny,
Młode wróble czepiają się rynny
I wąż ma złotą skórę, jak powinien mieć.

W dzień końca świata
Kobiety idą polem pod parasolkami,
Pijak zasypia na brzegu trawnika,
Nawołują na ulicy sprzedawcy warzywa
I łódka z żółtym żaglem do wyspy podpływa,
Dźwięk skrzypiec w powietrzu trwa
I noc gwiazdzistą odmyka.

A którzy czekali błyskawic i gromów,
Są zawiedzeni.
A którzy czekali znaków i archanielskich trąb,
Nie wierzą, że staje się już.
Dopóki słońce i księżyc są w górze,
Dopóki trzmiel nawiedza różę,
Dopóki dzieci różowe się rodzą,
Nikt nie wierzy, że staje się już.

Tylko siwy staruszek, który byłby prorokiem,
Ale nie jest prorokiem, bo ma inne zajęcie,
Powiada przewiązując pomidory:
Innego końca świata nie będzie,
Innego końca świata nie będzie!

Piosenkę o końcu świata proponuję ze zestawić z utworem współczesnego polskiego wokalisty, kompozytora i autora tekstów Artura Rojka *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz*. Piosenka pochodząca z płyty zatytułowanej *Kundel*, która ukazała się 13 marca 2020 roku, w sposób bezpośredni nawiązuje do tekstu Noblisty. Nawiązanie to jest wyrażone nie tylko w sposobie ukazania „końca świata” — jako zwykłej codzienności („zjesz, zapalisz, potem zrobisz sobie zdjęcie”), ale również w parafrazach, na przykład powtórzeniu na końcu refrenu: „I innego końca świata tutaj nie będzie” lub nawiązaniu do trzeciej strofy wiersza Miłozza: „To miał być obrazek z Biblii — jeźdźcy i chóry trąb”. Oto tekst utworu:

Artur Rojek
Chwilę błysniesz potem zgaśniesz

Widzę to, czuję w kościach, tlenu jest mniej niż pół
A ci nic się nie boją, chodzą do sklepów, szkół

¹ Źródło: <http://wiersze.doktorzy.pl/piosenka.htm> [data dostępu: 15.07.2020].

Nawet się nie obejrzysz, spłoną kościoły i zoo
Trzeba uciec w którąś stronę, ale już nie ma stron

Ty pytasz po co nerwy, gdy świeci słońce
Dziś sobota, czyli dzisiaj masz wolne
Zjesz, zapalisz, potem zrobisz sobie zdjęcie
I innego końca świata tutaj nie będzie

Lepi się więc do butów popiół po deszczu gwiazd
Niby wszyscy patrzą, ale widzę to tylko ja
To miał być obrazek z Biblii — jeźdźcy i chóry trąb
A tu z morza wyłazi armia plastikowych fok

Ty pytasz po co nerwy, gdy świeci słońce
Dziś sobota, czyli dzisiaj masz wolne
Zjesz, zapalisz, potem zrobisz sobie zdjęcie
I innego końca świata tutaj nie będzie²

Zestawienie tekstów: Miłosza oraz Rojka może stanowić punkt wyjścia do rozmowy na temat otaczającej nas rzeczywistości, relacji, jakie panują między ludźmi i istotami pozaludzkimi, a także do refleksji nad tym, w jaki sposób teksty współczesne nawiązują do dzieł klasycznych autorów.

To, co różni te dwa teksty, oprócz nastroju oraz gatunku, jest to typ liryki. Nasiłowska zwróciła uwagę, że:

Wiersz [Miłosza — S.D.-Z.] nie jest liryką bezpośrednią, obecność mówiącego podmiotu ani razu nie zaznacza się tu bezpośrednio, nie ma stwierdzeń, które można by przypisać wprost mówiącemu „ja”. Odczytanie ironii to klucz dwuznacznej postawy poety, który nie wypowiada się wprost, nie ocenia, ale daje bardzo wyraziste sygnały dystansu wobec nakreślonego świata.

Nasiłowska, 2013, s. 101

Z kolei w tekście Rojka już w pierwszych słowach początkowego wersu w następujących stwierdzeniach ujawnia się podmiot liryczny: „widzę to”, „czuję w kościach”. Liryczne „ja” odwołuje się do faktów, do tego, co widzi, czego jest obserwatorem: „A ci nic się nie boją, chodzą do sklepów, szkół” lub „Lepi się więc do butów popiół po deszczu gwiazd”. Wyraża swoje zmęczenie tym, czego jest świadkiem, a co czuje to w kościach. Ten związek frazeologiczny według definicji słownikowej możemy rozumieć również jako „niedomaganie na wskutek starości” (Kubiak-Sokół, 2019, s. 129), zatem jego użycie może sugerować wiek czy też doświadczenie życiowe lirycznego „ja”. Do nadawcy komunikatu jeszcze wrócimy.

² Źródło: https://www.tekstowo.pl/piosenka,artur_rojek,chwile_blysniesz_potem_zgasniesz.html [data dostępu: 15.07.2020].

Świat przedstawiony w piosence Rojka to podobnie jak w wierszu Miłosa oderwane od siebie migawki różnych obrazów (zob. Nasiłowska, 2013, s. 100). W tekście autora *Ocalenia* pierwsza strofa wyraźnie podkreśla przestrzenie zamieszkałe przez zwierzęta: pszczoły, ryby, delfiny, wróble czy węża, w drugiej strofie natomiast dominuje świat ludzi — kobiety pod parasolkami, pijak, sprzedawcy warzyw, skrzypek. W ten sposób poeta podkreśla pewnego rodzaju równowagę w świecie, a raczej w relacjach ludzie—nie-ludzie, oddając tyle samo miejsca jednemu i drugiemu. Nie bez znaczenia jednak jest fakt, że utwór rozpoczyna się od przedstawienia przyrody jako stanu pierwotnego świata. W utworze Rojka natomiast te proporcje są zaburzone. W pierwszej zwrotce występują takie przestrzenie, jak: sklepy, szkoły, kościoły, zoo — miejsca, w których ludzie mogą swobodnie spędzać czas gromadnie. Ta kolejność również nie jest bez znaczenia — w ten sposób twórca podkreśla styl życia współczesnego człowieka, który oparty jest na konsumpcjonizmie. Sklepy i szkoły — to tam ludzie najczęściej spędzają czasu. Kościoły i zoo stanowią przestrzenie, które są również regularnie odwiedzane przez ludzi, ale raczej rzadziej niż sklepy i szkoły, to miejsca przeznaczone na spędzanie wolnego weekendu z rodziną. Te dwie figury: „kościół” i „zoo”, które płoną, mogą być nawiązaniem do niedawnych wydarzeń — płonącej katedry Notre-Dame w Paryżu (maj 2019) oraz wielkich pożarów na terenie Australii, które miały miejsce na przełomie 2019 i 2020 roku, podczas których życie straciło tysiące zwierząt.

Przyglądając się temu, w jakich kontekstach oraz przestrzeniach pojawiają się zwierzęta w obu utworach, niepokój może budzić fakt, że w piosence Rojka jest to zoo, a więc miejsce, gdzie żyją w zamknięciu różne gatunki zwierząt, a nie jak w wierszu Miłosa — „skaczą w morzu wesołe delfiny,/ młode wróble czepiają się rynnny”. Zwierzęta we współczesnym świecie mają swoją wyznaczoną przez człowieka ograniczoną przestrzeń, zdaje się mówić artysta muzyk. Świat jest zdominowany przez ludzki gatunek. Rojek, podobnie jak Miłosz, przedstawia morze, czyli otwartą przestrzeń, która nie jest jeszcze zamieszkała przez człowieka, tyle tylko, że nie pływają w niej delfiny, wychodzi z niej „armia plastikowych fok”. Może to być wyraz tego, że człowiek zawłaszcza sobie coraz większe przestrzenie planety, nawet jeśli nie stawia tam budowli (sklepów, szkół), to zostawia w nich symbol nowoczesnego świata, jakim jest plastik.

Adresatem *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz* może być każdy, kto słucha utworu, choć jak w przypadku tekstu Miłosa — będzie to ktoś, kto myśląc o końcu świata, spodziewa się „obrazka z Biblii”. Sugerują to następujące zwroty: „Nawet się nie obejrzysz, spłoną kościoły i zoo”, „Ty pytasz, po co nerwy, gdy świeci słońce”. Można powiedzieć, że w piosence Rojka mamy trzech bohaterów lirycznych — słucha utworu w postaci świadka trwającego końca świata, innych ludzi — „ci nic się nie boją” lub „patrzą” oraz czytelnika, kogoś, kto prawdopodobnie prowadzi zwyczajne życie i czeka na biblijny koniec świata. Podobnie jak w utworze Miłosa — tylko jedna osoba dostrzega ten koniec. W przypadku

tekstu Noblisty to staruszek przewiązujący pomidory, który zachowuje dystans i mówi tylko do siebie: „Innego końca świata nie będzie” i zajmuje się swoimi sprawami. O tej postawie wobec postępującego końca świata Nasiłowska pisze:

Kim jest więc siwy staruszek? Kimś, kto ma głębszą wiedzę, ale z niej nie czyni użytku, bo wybrał pielęgnowanie własnego ogródka. „Ma inne zajęcie” — do-
wiadujemy się. Tak odpowiadamy, gdy chcemy się zdystansować, okazać swoją
wyższość. Misja zbawcza, apelowanie do sumień, nawoływanie nie zostają pod-
jęte. To nie jest czas proroków.

Nasiłowska 2013, s. 101

W wersji Rojka z kolei podmiot liryczny, zmęczony obecną sytuacją, zwraca się bezpośrednio do słuchacza:

Ty pytasz, po co nerwy, gdy świeci słońce
Dziś sobota, czyli dzisiaj masz wolne,
Zjesz, zapalisz, potem zrobisz sobie zdjęcie
I innego końca świata tutaj nie będzie³

Zwraca uwagę na beztroską postawę, na ignorowanie sygnałów i przyjmowanie bezkrytycznie tego, co jest, bo przecież wciąż „świeci słońce”, więc możemy dalej żyć spokojnie. W przeciwieństwie do ironicznego tekstu Miłosza, Rojek nazywa działania po imieniu: „zjesz”, „zapalisz”, „zrobisz sobie zdjęcie” — tym właśnie zajmują się współcześni ludzie. Koncentrują się na zaspokajaniu potrzeb, najpierw fizjologicznych, a potem tych, które dyktowane są przez kulturę konsumpcjonizmu. Współczesny człowiek, aby zacząć działać, potrzebuje wyraźnego bodźca — najlepiej spektakularnego końca świata, takiego jak w Biblii. Ilości plastiku w morzu nie są wystarczającym powodem do tego, aby coś zmienić, nie budzą niepokoju, nie są spektakularne. Kim zatem jest obserwator? Siwym staruszkiem, który mógłby być prorokiem? Jeśli weźmiemy pod uwagę słowa samego artysty, który o swoim albumie powiedział: „*Kundel* jest opowieścią o zwykłości, docenianiu tego, co się ma, i miłości, która zawsze jest nadzieją⁴”, to otrzymamy obraz proroka zanurzonego w codzienności, który chciałby ocalić świat, który ma jeszcze nadzieję. Trudno jednak dostrzec tę nadzieję, kiedy podmiot liryczny stwierdza, że: „Trzeba uciec, w którąś stronę, ale już nie ma stron”. Uświadamia, że nie mamy już ucieczki przed konsekwencjami naszych decyzji lub „nie ma żadnego wyjścia człowieka poza środowisko” (Tabaszewska, 2018, s. 10). I chociaż sam nie nawołuje do wykonywania konkretnych działań,

³ Źródło: https://www.tekstowo.pl/piosenka,artur_rojek,chwile_blysniesz_potem_zgasniesz.html [data dostępu: 15.07.2020].

⁴ Taki opis płyty pojawił się na fanpage’u Artura Rojka w portalu Facebook 13 marca 2020 roku (<https://www.facebook.com/artur.rojek.official>). Później te słowa cytowało wiele serwisów, które informowały o nowej płycie artysty.

to zwraca się bezpośrednio do pojedynczego odbiorcy, aby zmusić go do refleksji i uważnej obserwacji świata, zaprzestania tylko „patrzenia”, ale rozpoczęcia „widzenia” tego, co się dzieje.

Warto jeszcze pochylić się nad tytułami dzieł. Jak słusznie Nasiłowska zauważyła, zastosowany przez Miłosza kontrast znaczeń powoduje, że „określenie gatunkowe piosenka ze zdrobnieniem sugeruje, że będzie to utwór lekki, być może do śpiewania, wesoły. Tymczasem jest to *Piosenka o końcu świata, czyli apokalipsie*” (Nasiłowska, 2013, s. 99). Tytuł piosenki Rojka również może budzić niepokój. Jeśli w tytule mamy zwrot do adresata, to ukazuje on ulotność życia, porównaną do błysnięcia flesza lub spadającej gwiazdy. *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz* podkreśla kruchość życia człowieka, jego chwilowość, nieuchwytność. Jednocześnie człowiek jako ulotna istota jest w stanie wybudować sklepy, szkoły, kościoły, zoo, które mimo swoich wielkości i pozornej trwałości — mogą spłonąć, a więc nie będą trwać wiecznie. Istota współczesnego człowieka według Rojka jest krucha, trwa chwilę, jak błysnięcie flesza, co nawiązywałoby do szybkiego tempa życia i przemijającej sławy.

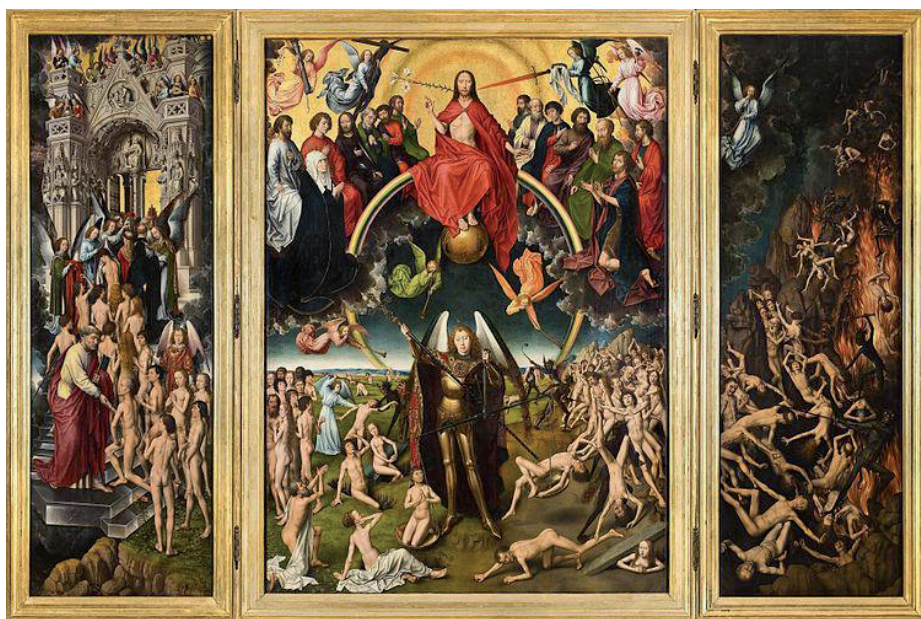
Walory edukacyjne etycznych i ekokrytycznych inspiracji

Propozycje, które przedstawię, można zastosować w pracy z uczniami szkoły podstawowej klas VII—VIII lub nieco zmodyfikować działania, aby pogłębić rozumienie tekstów przez starszych uczniów szkół ponadpodstawowych. Przed spotkaniem uczniów z zaproponowanymi tekstami wprowadziłabym ćwiczenie kreatywne, polegające na wykonaniu rysunku lub opisu na temat tego, jak dzień końca świata wyobrażają sobie uczniowie. Inną wariacją na temat zadania wstępnego, które jednocześnie będzie rozszerzeniem kontekstu, jest analiza tryptyku Hansa Memlinga *Sąd ostateczny* (fot. 1.).

Zadanie wprowadzające, niezależnie od tego, czy będzie ono w postaci ćwiczenia kreatywnego, czy też analizy dzieła plastycznego, powinno skłonić uczniów do refleksji nad wyobrażeniami końca świata oraz nad tym, skąd te wyobrażenia pochodzą, co je ukształtowało. Decydując się na pracę z obrazem, można od razu nawiązać do biblijnej wizji końca świata. Warto zatem mieć przygotowany fragment Apokalipsy św. Jana (Ap. 8, 1—13). Zadanie wstępne powinno zostać podsumowane ustnie, a w celu pogłębienia refleksji uczniowie mogą zapisać kilkudziesięciu notatkę na temat tego, co się właśnie wydarzyło i co ciekawego pojawiło w wypowiedziach innych osób. Następnym krokiem byłyby lektura tekstu Miłosza.

Lekturę poezji można przeprowadzić w bardzo różny sposób — moich uczniów zachęcam podczas czytania do:

- zaznaczania w tekście tych słów, fraz czy fragmentów, które są dziwne, niezrozumiałe, z jakiegoś powodu ważne dla uczniów lub skłaniające do refleksji;
- stawiania pytań tekstowi, autorowi lub drugiemu czytelnikowi.



Fot. 1. H. Memling, *Sąd ostateczny*. Źródło: <http://mng.gda.pl/zbiory/sztuka-dawna/hans-memling/> [data dostępu: 18.07.2020]

Warto, aby tekst wybrzmiał. W tym celu nauczyciel może odczytać na głos utwór lub posłużyć się wykonaniem muzycznym (zob. *Miłosz śpiewa cz. 3 — Piosenka o końcu świata*).

Po lekturze proponuję dyskusję — tę można przeprowadzić na forum, w małych grupach dyskusyjnych, liczących 3–4 osoby lub w parach. W rozmowie warto odnieść się do tego, na co zwrócili uwagę uczniowie. Ważne jest to, aby każdy z głosów wybrzmiał, został wysłuchany bez oceniania. Istotne jest również podawanie przez uczniów powodów, dla których uznali dany fragment za istotny — czy ich rozbawił, zasmucił, przypomniał o czymś, a może skłonił do przemyśleń. Ich odpowiedzi mogą ukazać podobieństwa oraz różnice w odbiorze tekstu. W tym miejscu warto wrócić do skojarzeń uczniów z piosenką, jeśli w trakcie dyskusji ten temat się nie pojawił. Po rozmowie uczniowie zapisują refleksje — co usłyszeli od innych, czego się dowiedzieli, co ich zaskoczyło, co im się podobało lub nie, i dlaczego.

Kolejnym krokiem podczas lekcji w klasach szkoły podstawowej może być przekład intersemiotyczny poszczególnych strof *Piosenki o końcu świata*. To ćwiczenie również można wykonać na różne sposoby — pracując samodzielnie, w parach lub czteroosobowych grupach. W klasach starszych wystarczy opis świata przedstawionego w wierszu z zachowaniem podziału na zwrotki. Takie działania unaoczną obecność różnych elementów — ludzkich i nie-ludzkich — w utworze, o których będzie można porozmawiać. Można zastosować pytania

pomocnicze: kto występuje w utworze? Jak został ukazany? Gdzie przebywa? Brak kontekstu — kiedy i w jakich okolicznościach utwór powstał — nie powinien być utrudnieniem, ale uczniów może to zainteresować, warto wtedy podać te informacje.

Po rozmowie na temat świata ukazanego w wierszu i relacjach, jakie panują pomiędzy poszczególnymi jego elementami (bohaterami lirycznymi), można uczniów wprowadzić w kolejne działania, tym razem skoncentrowane wokół drugiego tekstu — *Chwilę błysniesz potem zgaśniesz*. W związku z tym, że jest to piosenka, warto przygotować wydrukowane teksty, a przed odsłuchaniem przygotować uczniów do zadania, które będzie polegało na rejestrowaniu tego, co się dzieje z nami podczas słuchania piosenki. Jakie emocje, uczucia uczniom towarzyszą? Jakie myśli się pojawiają? Jakie rodzą się pytania? Warto zachęcić młodzież do zapisywania na bieżąco tego, jak utwór na nią wpływa i za sprawą czego — melodii, użytych słów, konkretnych zwrotów itd. Ważne jest, aby po zapoznaniu się z piosenką uczniowie mogli z partnerem w rozmowie (zaufaną osobą w klasie) o tym podyskutować. Można potem wnioski z rozmów przedstawić na forum, aby dowiedzieć się, jak inni odebrali tekst, co ich zastanowiło, jakie myśli im towarzyszyły. Po dyskusji i zapisaniu refleksji (pomaga w głębszym zrozumieniu tekstu) zapraszamy uczniów do porównania obu tekstów. Podczas analizy porównawczej można wziąć pod uwagę: gatunek; nastrój/emocje, jakie wywołuje i co konkretnie jest tego powodem; użyte środki artystycznego wyrazu; świat przedstawiony; relacje między istotami w wierszu; wizja końca świata. Jeśli w trakcie wcześniejszych dyskusji nie ujawniło się pytanie o to, o jaki koniec świata chodzi, warto, by zaistniało tutaj.

Z pozoru zaproponowana przeze mnie praktyka nie ma w sobie nic odkrywczego — ot, zwykle czytanie poezji razem z uczniami i rozmawianie na temat wrażeń, miejsc w utworach, które sprawiają, że zatrzymujemy się w nich na dłużej. W praktyce tej jednak nie zakłada się czytania tekstów ze względu na podstawę programową i egzamin — wypływa ona z poczucia istotności pytania o zdanie, opinie uczniów, ze słuchania tego, co mają do powiedzenia, z ciekawości ich wrażliwości. Myślę, że jeśli jako nauczyciele będziemy sami przejawiać postawę otwartości na Innego-ucznia i Innego w postaci tekstu, to „lektura będzie wówczas wspólnym, uczniowskim i nauczycielskim, doświadczeniem intelektualnym, o którym możliwa będzie rozmowa ujawniająca emocje, przemyślenia, estetyczne fascynacje oraz intelektualne refleksje” — o czym pisała w *Nieśpiesznej lekturze poezji* Ewa Jaskółowa (2018, s. 43). Mam natomiast nieco inny cel pielęgnowania w uczniach wrażliwości na Innego i na słowo niż sama możliwość uczestniczenia uczniów w „życiu prawdziwie elitarnych środowisk” (Jaskółowa, 2018, s. 44). Tym celem jest przygotowanie uczniów do bycia krytycznymi i odpowiedzialnymi odbiorcami, a także twórcami kultury oraz otaczającego ich świata.

Literatura

- Bakke M., 2015, *Bio-transfiguracje. Sztuka i estetyka posthumanizmu*, Poznań.
- Baluch A., 2008, *Od form prostych do arcydzieła*, Kraków.
- Bortnowski S., 2009, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa.
- Czabanowska-Wróbel A., 2013, [Ta dziwna] instytucja zwana literaturą dla dzieci. *Historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 13–24.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków.
- Jaskółowa E., 2019, *Niespieszna lektura poezji*, w: Janus-Sitarz A., red., *Lektury w rękę nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, Kraków.
- Kania A., 2016, *Niewykorzystany potencjał „W pustyni i w puszczy” Henryka Sienkiewicza w kontekście kształtowania tożsamości narodowej i kulturowej*, „Dydaktyka Polonistyczna”, nr 2, s. 54–63.
- Kronenberg A., 2014, *Gepoetyka jako przykład zielonego czytania i pisania*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 294–320.
- Nasiłowska A., 2013, *Piosenka o końcu świata*, w: Klejnocki J., red., *Miłosz w szkole. Szkice interpretacyjne*, Warszawa.
- Tabaszewska J., 2018, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7–15.
- Tabaszewska J., 2011, *Zagrożenia czy możliwości? Ekokrytyka — rekonesans*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 205–220.
- Uryga Z., 2007, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka”, nr 8, s. 7–13.

Źródła internetowe

- Memling H., *Sąd ostateczny*. <http://mng.gda.pl/zbiory/sztuka-dawna/hans-memling/> [data dostępu: 18.07.2020].
- Miłosz śpiewa cz. 3 — Piosenka o końcu świata*. https://www.youtube.com/watch?v=SW8c-mY1_mk&ab_channel=Cz%C5%82owiekJajko [data dostępu: 15.07.2020].
- Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, Dobra Szkoła. https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_2017_Jezyk_polski.pdf [data dostępu: 10.03.2020].

Samanta Dryja-Zabielska — magister filologii polskiej. Absolwentka Polonistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie oraz studiów podyplomowych dla nauczycieli Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego w Warszawie, studentka Artes Librales Uniwersytetu Warszawskiego. Współautorka monografii *Czytanie w praktyce polonistycznej. O odbiorze lektur szkolnych*, autorka bloga poświęconego edukacji — „Edukacja z pasją”, aktywistka edukacyjna. W swoich badaniach podejmuje tematy dotyczące czytelnictwa dzieci i młodzieży, dydaktyki języka i literatury polskiej oraz edukacji dla klimatu.

e-mail: samanta.dryja@gmail.com

ZE ŚWIATA




Wioletta Hajduk-Gawron

 0000-0001-6978-127X

Hankuk University of Foreign Studies
Korea Południowa

Younghwa Kim

 0000-0002-1027-3649

Hankuk University of Foreign Studies
Korea Południowa

Przekłady polskich książek dla dzieci o tematyce proekologicznej i środowiskowej w Korei Południowej

Translations of Polish Pro-ecological and Pro-environmental Books for Children in South Korea

Abstract: This article discusses the introduction of Polish books to children and young adult readers in South Korea. Its particular focus is on picture books which address environmental issues. Wioletta Hajduk-Gawron and Younghwa Kim examine the conditions favourable to the presence of translations of Polish books on the Korean publishing market, the phenomenon of the picture book and the values of eco-education through literature. Using several books as examples, the authors conduct a sample analysis of the chosen strategies used by publishers in the selection of books to be translated. They also examine strategies used in adapting a Polish book for the different cultural context; these strategies involve explication and textual or graphic modifications.

Keywords: Polish literature for children and young adults in South Korea, reception of Polish literature in the world, translation of Polish literature, ecological education, Anthropocene, translational explication, picture book

Zanim przejdziemy do centralnego tematu niniejszego artykułu — obecności polskich książek proekologicznych dla dzieci i młodzieży w Korei Południowej — krótko zajmiemy się warunkami, jakie sprzyjają przekładom polskich tytułów na zagranicznych rynkach wydawniczych. Są to kategorie ukute w badaniach nad recepcją literatury (polskiej) poza granicami (Polski), które pomogą uporządkować nasze rozważania.

Sięganie przez tłumaczy po literaturę obcą, a w naszym przypadku po literaturę polską, motywowane jest różnorodnymi czynnikami. Poza oczywistym zainteresowaniem dziełami klasycznymi warto przedstawić jeszcze inne przesłanki wzmacniające zainteresowanie polskimi autorami. Wśród wyznaczników wpływających na wybór tłumaczonych książek można wymienić tematykę bliską odbiorcy innojęzycznemu, taką, która nawiązuje do problemów znanych obcemu odbiorcy (problemy pogranicza, obalanie stereotypów, podobne doświadczenia historyczne). Kolejny czynnik to niepewna jednoznaczność pochodzenia autora lub bliskie powiązania autora z krajem odbiorcy. Ilustracją tego czynnika jest wzmożone wydawanie książek na przykład Elizy Orzeszkowej czy Adama Mickiewicza na Litwie i Białorusi. Istotnym kryterium towarzyszącym wyborom tłumaczy lub wydawców jest wypełnianie pustych miejsc w literaturze i kulturze odbiorcy innojęzycznego. Przykładowo w Czechach, z uwagi na skromny czeski romantyzm, odnajdziemy wiele tłumaczeń z polskiej literatury romantycznej¹. I wreszcie nagrody literackie, nie tylko te międzynarodowe, ale również krajowe, są gwarantem jakości książki (Dalecka, 2006, s. 76)². Ponadto wydawnictwa w wyborze dzieł do przekładu nie kierują się jedynie złożonymi względami kulturowymi czy politycznymi, umożliwiającymi tamtejszym czytelnikom bliższe poznanie polskiej kultury. O wyborze rozstrzyga również, co oczywiste, kalkulacja zysków oraz doświadczenia i wybory wydawnictw z innych krajów³. Należy również wspomnieć o tzw. tematach aktualnych (do których obecnie z pewnością zalicza się kwestia środowiska naturalnego), ponadczasowych, nośnych oraz o osobistych kontaktach tłumacza z autorem lub oficyną wydawniczą.

Polska literatura dla dzieci i młodzieży w Korei Południowej

Wydaje się, że wymienione czynniki uniwersalne, wpływające na obecność dzieł polskich na zagranicznych rynkach wydawniczych, odnajdują swoje realizacje również w przypadku Korei Południowej — z wyjątkiem niejednoznaczności pochodzenia autora polskiego, rzecz jasna. Koreańskie przekłady pol-

¹ Por. Bilikiewicz-Blanc i in., 2005; Bilikiewicz-Blanc, Szubiakiewicz, Capik, 2000; Ryll, Wilgat, 1972.

² Spostrzeżenia Daleckiej z 2006 roku potwierdzają rozważania na temat recepcji literatury polskiej we Francji, por. Monluçon, 2014. Na temat obecności literatury polskiej w świecie por. <http://www.studiapolskie.us.edu.pl/badania/publikacje-elektroniczne/literatura-polska-w-swiecie/> [data dostępu: 10.01.2021].

³ Tadeusz Pióro podaje przykład wydawnictw holenderskich: „Van Rijsewik przyznał, że na decyzję o wydaniu konkretnego tytułu przez jego wydawnictwo często wpływa to, czy ukazał się on w tłumaczeniu niemieckim. Dla wydawców holenderskich edycja niemiecka to ważny sygnał, zarówno natury merytorycznej, jak i rynkowej” (Pióro, 2000, s. 41).

skich tekstów literackich odnotowuje się od drugiej połowy XX wieku⁴, natomiast o historii polskiej książki dla odbiorcy niedorosłego pisze Jiwone Lee, która prezentuje drogę polskich książek oraz polskich ilustratorów na rynek koreański (Lee, 2010). Autorka podkreśla rolę międzynarodowych nagród w kategorii książek dla dzieci i młodzieży (np. Bologna Ragazzi Award, Bratysławskie Biennale Ilustracji), których laureatami byli polscy twórcy, bo to właśnie oni zyskali zainteresowanie koreańskich wydawnictw i czytelników. Książki skierowane do dzieci i młodzieży zwykle są bogato ilustrowane, stąd duże zainteresowanie nie tylko autorami tekstów, ale również autorami obrazów. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że prace wielu polskich autorów, a tym samym ilustratorów, są znane koreańskiemu odbiorcy za pośrednictwem języka niemieckiego (np. prace Józefa Wilkonia lub Antoniego Boratyńskiego)⁵. Lee zauważa, że polscy twórcy zaprzyjaźnili się z koreańskimi czytelnikami najpierw przede wszystkim od strony plastycznej. Spośród dzieł znanych polskich ilustratorów książek dziecięcych jako pierwsze sprowadzono głównie te, które wydane były w Niemczech czy w Szwajcarii (Lee, 2010, s. 88). Pewnego rodzaju cezurę można wyznaczyć po roku dwutysięcznym, gdy wykształcone na seulskiej polonistyce pokolenie tłumaczy rozpoczęło prace nad przekładami polskiej literatury (nie tylko dla dzieci) bezpośrednio z języka polskiego.

Na szczególną uwagę zasługuje współpraca polskich ilustratorów z koreańskimi oficynami wydawniczymi i z koreańskimi autorami oraz tłumaczami — polscy ilustratorzy tworzą teksty projekty ilustracji, które funkcjonują jako produkt koreański prezentowany na międzynarodowych targach⁶. Takim przykładem przekraczania narodowościowych granic jest twórczość Iwony Chmielewskiej, która jest niezwykle popularna w Korei Południowej jako ilustratorka lub jako autorka *picture books*⁷.

⁴ Por. Czoj (2010) oraz bibliografia przekładów z literatury polskiej Estery Czoj z lat 2003—2019 (Choi, Hajduk-Gawron, 2020).

⁵ Fakt ten jest następstwem niekorzystnej sytuacji polskiego rynku książki po upadku komunizmu — systemu, który nie dbał o szczególną promocję polskich ilustratorów. Nie bez znaczenia pozostają tu kontakty koreańsko-niemieckie. W latach siedemdziesiątych XX wieku rząd koreański umożliwił zdobycie stypendium, w ramach którego można było studiować 5 lat za granicą, w USA lub krajach Europy Zachodniej kierunku związane z Europą Środkowo-Wschodnią. Założyciel studiów polskich na HUFs, prof. Byungkwon Cheong, ukończył polonistykę na Wolnym Uniwersytecie w Berlinie Zachodnim (por. Cheong, 2010).

⁶ Warto wspomnieć niedawny efekt współpracy Iwony Chmielewskiej i koreańskiego wydawnictwa BIR z Seulu — nagrodę główną w kategorii New Horizons w konkursie Bologna Ragazzi Award 2020 przyznano Iwonie Chmielewskiej za tekst i ilustracje do książki *Kołysanka dla babci* <https://wydawca.com.pl/2020/02/11/bolonia-2020/> [data dostępu: 10.02.2021].

⁷ W Korei ukazały się dotychczas następujące książki Iwony Chmielewskiej: *Cześć, Europo!*; *Cztery strony czasu*; *Cztery zwykłe miski*; *Dwoje ludzi*; *Gdzie jest moja córka?*; *Kłopot*; *Kołysanka babci*; *Kołysanka na cztery*; *Królestwo dziewczynki*; *Maum*; *Dom duszy*; *Moje kroki*; *Mysł*; *Niebieska laseczka*; *niebieska skrzyneczka*; *Thinking* □, ⊥, ⊞; *Thinking ABC*; *Thinking 1, 2, 3*; *Oczy*; *O tych, którzy się rozwijali*; *O wędrowaniu przy zasypianiu*; *Pamiętnik Blumki*; *Pomysł*; *W kieszonce*.

Lee określa polską książkę obrazkową w Korei jako spory sukces wydawniczy. Operuje jednak pojęciem książki obrazowej, posiłkując się opiniami, iż zdrobienie od słowa *obraz* nie jest adekwatne do książek, w których ilustracje pełnią istotną funkcję w przekazywaniu treści. W niniejszym artykule będziemy stosować pojęcia książki obrazkowej i *picture book* wymiennie w odniesieniu do ilustrowanych książek dla odbiorcy niedorośłego, mając świadomość złożoności i niejednoznaczności opisów definiujących tę formę książki⁸.

Fenomen książki obrazkowej

Wydaje się, że w książce obrazkowej kluczową rolę odgrywa jej architektura, czyli rozmieszczenie obrazu i tekstu, synergia słowa i obrazu, doskonale połączenie dwóch nośników informacji. Książki ilustrowane najczęściej przeznaczone są dla dzieci i mają przede wszystkim spełniać funkcję edukacyjną. Bardzo często łącznikiem między aktem czytania a książką jest dorosły. Z kolei dziecko — docelowy odbiorca tekstu — na różnych etapach życia inaczej uczestniczy w tym procesie. Niejednokrotnie najpierw słucha, potem słucha i patrzy (ogląda obrazki, podążając za słyszana treścią) i wreszcie czyta oraz ogląda. Oczywiście czytanie jest dla dziecka przede wszystkim źródłem przyjemności i formą rozrywki. Niemniej jednak jest to złożony proces psycholingwistyczny, polegający na łączeniu wielu funkcji poznawczych: syntezy, analizy, orientacji czasowo-przestrzennej.

Połączenie informacji werbalnych z wizualnymi wzmacnia zrozumienie, pomaga też zapamiętać przeczytane treści, a przyswajanie wiedzy i jej zapamiętywanie odbywa się nie tylko na zasadzie linearnej, ale też wizualnej⁹. Dlatego ilustracje są tak bardzo ważne w książkach dla dzieci: pomagają w przyswajaniu trudnych treści, ale też intrygują młodego czytelnika, powodując, że czytanie być może stanie się czynnością lubianą lub przynajmniej nie znieawidzoną. Siła przekazu książki obrazkowej z pewnością tkwi w atrakcyjności kreski ilustracji i dopasowaniu języka, czyli okiełznaniu trudnych treści przystępnym słowem. Rola książek obrazkowych w kształceniu postaw proekologicznych młodego czytelnika jest zatem niezaprzeczalna.

⁸ Określenie 'książka obrazkowa' w języku polskim jest nacechowane jako infantylne (Cackowska, 2009), a przyczynia się do tego użycie formy deminutywnej rzeczownika *obraz*. W polskiej myśli badawczej kategoria *picture book* jest zadomowiona, jednakże brak merytorycznych opracowań. Być może dlatego, że forma książki obrazkowej wymyka się jednoznacznym opisom literaturoznawczym lub kategoriom sztuk pięknych, podobnie jak się to ma z komiksem. Jednakże komiks doczekał się już naukowych opracowań.

⁹ Pomocna okaże się teoria podwójnego kodowania (por. Paivio, 1986, za: S. Kawiorski, 2013, *Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne”, nr 2).

Ekokształcenie za pośrednictwem literatury

W epoce antropocenu¹⁰, czyli czasie znacznej ingerencji człowieka w biosferę Ziemi, nie wystarczy tylko obecna w dyskursach medialnych narracja na temat ograniczenia emisji gazów cieplarnianych, która sprowadza się do zaaplikowania odnawialnych źródeł energii mogących zaspokoić wciąż rosnące potrzeby człowieka (Chakrabaty, 2018, s. 3). Konieczna jest zmiana ludzkich nawyków, zachowań oraz docenienie życia w zgodzie z naturą, patrzenie na świat roślin, zwierząt oraz rozumienie ekosystemu jako symbiozy i zależności, a nie nadrzędności człowieka wobec przyrody, nade wszystko zaś potrzebna jest edukacja w tym kierunku. Zaprojektowanie edukacji w ten sposób, aby tematyka ekologiczna była obecna nie tylko na zajęciach z przyrody czy biologii, stanowi dziś konieczność i oczywistość. Temu między innymi, służy współczesna humanistyka środowiskowa.

Edukacja od wczesnych lat życia człowieka i lektura odpowiednich tekstów literackich pomagają wpłynąć na kształcenie odpowiedzialności za losy planety i wszystkich istot na niej żyjących (Ochwat, 2020, s. 33). Aby współczesne pokolenie mogło uratować świat i naprawić szkody po swoich przodkach, potrzebuje wsparcia rodziców, gdyż to właśnie dorośli podejmują decyzje i mogą wpłynąć na zmianę sposobu myślenia o roli człowieka w biosystemie nie tylko dzieci, ale również innych dorosłych. Potrzebne są zatem pozytywne wzorce oraz rzetelne informacje. Coraz więcej ludzi pióra podejmuje tematykę środowiskową — nie są to jedynie pisarze-artycyści, ale również reporterzy lub felietoniści tworzący dzieła *non-fiction* — „ten rodzaj, jako chyba jedyny obok *cli-fi*, nadąża za zmianami klimatycznymi” (Ochwat, 2020, s. 34).

W kontekście edukacji ekologicznej warto przyjrzeć się polskim *picture books*, w których podejmowana jest tematyka szeroko rozumianej ekologii. Dodajmy, że nie są one z założenia wpisane w jakikolwiek program kształcenia ani ruch ekologiczny. Książki te nie uwydatniają błędów człowieka związanych z eksploataowaniem zasobów naturalnych Ziemi czy też jego przewinień wobec planety, lecz wspomagają zmianę w sposobie myślenia o korzystaniu z dóbr naturalnych. Bez zbędnego dydaktyzmu, prostym językiem i sugestywnymi obrazami traktują o stosunku człowieka do środowiska naturalnego, o wymieraniu gatunków, konsumpcjonizmie, o właściwym korzystaniu z dóbr natury, ale przede wszystkim są rzetelnym źródłem wiedzy. W niniejszym tekście zostaną przedstawione cztery polskie książki obrazkowe przetłumaczone na język koreański. *Zwierzęta, które zniknęły. Atlas stworzeń wymarłych* (opracowanie zbiorowe) to swego rodzaju

¹⁰ Nazwa „epoka człowieka” budzi różne emocje, jednak bez względu na przyjęte określenie wszyscy (stanowiska geologów, filozofów, biologów, geografów) są zgodni co do tego, iż ostatnie dekady panowania człowieka na Ziemi znacznie wpłynęły na dewastację środowiska naturalnego (por. Bińczyk, 2018).

przewodnik po historii życia na Ziemi, który pokazuje, jaki wpływ na losy zwierząt ma człowiek. Z kolei *Zwierzokracja* autorstwa Olgi Woldańskiej-Płocińskiej uwrażliwia przede wszystkim na przenikanie się świata zwierząt i ludzi, uczy empatii i dostarcza wielu ciekawostek z życia zwierząt. Książka tej samej autorki *Śmieciogród* zawiera zabawne ilustracje oraz teksty wypełnione informacjami, w jaki sposób małymi krokami i zmianą codziennych przyzwyczajeń możemy uchronić Ziemię przed zalewem plastiku. Natomiast *JAJO. Jajka w gnieździe i kosmosie, czyli kogel-mogel dla dociekliwych* Asi Gawis i Elizy Piotrkowskiej traktuje o historii jajka, zastosowaniu w kuchni, obecności w sztukach pięknych oraz o sposobach jego pozyskiwania na użytek człowieka.

Wymienione książki spotkały się z uznaniem czytelników w Polsce i zostały uhonorowane wieloma międzynarodowymi nagrodami. Nic więc dziwnego, że można zaobserwować wzrostową tendencję obecności polskiej książki dla dzieci na koreańskim rynku wydawniczym¹¹. Jak stwierdza Jiwone Lee:

W ostatnich czasach Polska stała się krajem książki obrazkowej informacyjnej, non-fiction. Wydajemy bardzo dużo książek z Polski, wydawcy i czytelnicy zachwycają się rzetelną treścią, bogatymi ilustracjami i kreatywnymi rozwiązaniami. Koreańskie wydawnictwa biją się o prawa do nowości Dwoch Sióstr. Te polskie książki obrazkowe w silnym nurcie projektanckim mogą być dobrymi wzorcami dla naszych twórców¹².

Wzrasta również liczba tłumaczonych książek o tematyce proekologicznej. Jednym z czynników wpływających na ten fakt może być obecność edukacji ekologicznej w programie koreańskiego gimnazjum i liceum. Jest to, co prawda, przedmiot nieobowiązkowy i nie cieszy się bardzo dużym zainteresowaniem, jednak prawie wszystkie szkoły chętnie kupują nowe książki dla dzieci i młodzieży o tematyce proekologicznej. Książki obrazkowe są wykorzystywane w koreańskim

¹¹ Na stronie <http://picturebookmuseum.com> [data dostępu: 10.01.2021] można znaleźć informacje na temat książek obrazkowych wydawanych w Korei Południowej według kraju pochodzenia autora. Najwięcej ukazuje się książek autorów z USA, Wielkiej Brytanii, Japonii, Niemiec, Francji (niestety, dane nie są na bieżąco aktualizowane). Polskich nazwisk można odnotować ponad 70. Wśród polskich autorów najczęściej wydań mają dzieła Iwony Chmielewskiej, następnie Aleksandry i Daniela Mizieleńskich, Józefa Wilkonja i Joanny Concejo. Pewna część polskich książek obrazkowych jest wydawana w przekładzie na inne języki. Z danych zamieszczonych na stronie wynika, że w 2020 roku w Korei Południowej ukazało się 981 tłumaczonych publikacji typu *picture book*, w tym 17 polskich. W Korei wydaje się dużo zagranicznych książek, lecz wzrasta też zainteresowanie koreańskimi autorami tego rodzaju wydawnictw. Do takich autorów należy np. Heena Baek — jedna z najbardziej uznanych ilustratorek i autorek książek dla dzieci w Korei — otrzymała Nagrodę imienia Lindgren ALMA za rok 2020. Jej książki wydano w wielu krajach. W Polsce nakładem wydawnictwa Kwiaty Orientu ukazała się jej książka *Księżycowy sorbet* — historia oparta na koreańskiej legendzie ludowej.

¹² Wywiad z Jiwone Lee: <https://culture.pl/pl/artykul/jiwone-lee-koreanskie-wydawnictwa-bija-sie-o-prawa-do-nowosci-dwoch-siostr-wywiad> [data dostępu: 15.12.2020].

szkolnictwie, a ich walory szczególnie doceniono podczas nauczania zdalnego¹³. Dla wydawcy biblioteka szkolna i publiczna to wciąż najważniejszy klient. Ponadto w Korei Południowej od 1994 roku Ministerstwo Środowiska wybiera co dwa lata najlepsze książki dotyczące ekologii, aby przypominać o ochronie środowiska naturalnego. Początkowo takie wyróżnienie nie było atrakcyjne ani dla autorów książek, ani dla wydawnictw, jednak obecnie jest uważane za skuteczny sposób promowania publikacji, które dotyczą przyrody, ochrony środowiska i klimatu — tematów aktualnych bez względu na szerokość i długość geograficzną, gdyż mają zasięg ogólnoswiatowy, obejmują kraje zarówno wysoko rozwinięte, jak i te dopiero się rozwijające.

W trosce o koreańskiego odbiorcę

Aby książka zagraniczna mogła budzić zainteresowanie, a przede wszystkim by mogła być zrozumiana, konieczne są pewne działania tłumacza, które powodują, że mówi on nieco więcej niż autor oryginału¹⁴. Nie inaczej dzieje się w przypadku ilustrowanych książek dla dzieci stworzonych przez polskich autorów, a przekładanych na język koreański. W przypadku publikacji typu *picture book* zabiegi adaptacyjne mogą dotyczyć nie tylko wymiaru słownego, ale też wizualnego. Ponadto tłumacz musi potrafić tak przekładać treść, aby była ona zgodna z normami społecznymi i realiami panującymi w danym kraju z uwzględnieniem różnic kulturowych (Ko, 2011, s. 132). Książki dla odbiorców niedorosłych rządzą się swoimi prawami i należy pamiętać o wymaganiach, jakie stawiają młodzi czytelnicy, aby w pełni zaspokoić ich potrzeby. A zatem: prosty, zrozumiały język, atrakcyjna szata graficzna (kolorystyka, odpowiednia proporcja i korelacja między tekstem i obrazem), wartość poznawcza (temat książki), wzbudzenie zainteresowania. Oto przykłady działań tłumacza i edytora towarzyszących przystosowywaniu polskich książek dla koreańskiego odbiorcy.

Przykuwanie uwagi dziecka

Choć w Korei jest wiele ilustrowanych przewodników po historii życia na Ziemi, to *Zwierzęta, które zniknęły. Atlas stworzeń wymarłych* ukazał się w Korei przede wszystkim z tego powodu, że zachwyił wydawcę przekazywaną w nim rzetelną wiedzą i kolorowymi ilustracjami. Kopalna mapa świata, zawarta w książce, pokazuje ślady życia dinozaurów na całym świecie. Przedstawiciele tego gatunku, jak wiadomo, fascynują dzieci, jednak w atlasie brak informacji

¹³ Tamże.

¹⁴ O eksplicytacji we współczesnej translatoryce por. Gumul, 2020.

o dinozaurze, który został odnaleziony na terytorium Korei. Wydawnictwo poprosiło więc autora o dodatkowe grafiki, aby przykuć uwagę koreańskich dzieci. W wersji koreańskiej można odnaleźć informacje o dinozaurach oraz miejscach ich odkrycia na terenie Korei Południowej.

Wzbudzenie ciekawości

W atlasie *Zwierzęta, które zniknęły...* znajdują się opisy i ilustracje przedstawiające nie tylko wymarłe zwierzęta, ale także te wymierające. Koreańskie wydawnictwo chciało przybliżyć Koreańczykom zagrożony gatunek, więc grafikę morświna kalifornijskiego zastąpił morświn bezpłetwy. Zwierzę to lubi ciepłe wody słodkie i słone, pływa od wybrzeży Azji Wschodniej do Zatoki Perskiej. W Korei bywa najczęściej u wybrzeża Morza Zachodniego i Południowego. Nadano mu przezwisko „uśmiechnięty morświnek”. Dzięki tej książce dzieci mogą poznać ssaka, który żyje, jednak grozi mu wyginięcie. Działanie to urealnia (bliskość terytorialna) koreańskiemu czytelnikowi zjawisko i problem wymierających gatunków, może też wzbudzić zaciekawienie innymi gatunkami chronionymi i wzmocnić w dzieciach poczucie dbałości o zwierzęta.

Dodatkowe informacje

Atlas przedstawia kilka miejsc na świecie, w których można podziwiać prehistoryczne zwierzęta. W Seulu również znajduje się Muzeum Historii Naturalnej, jednak nie uwzględniono go w omawianym atlasie. Z tego powodu wydawnictwo prosiło autorkę o dodatkową grafikę, aby koreańskie dzieci mogły uzyskać informację, gdzie w ich kraju można zobaczyć takie ekspozycje.

Eliminacja fragmentu lub zmiana grafiki

Z książki *Zwierzokracja* wyeliminowano jedną stronę, na której były narysowane dwie osoby. Jedna, która ma ciemne włosy i małe oczy, je owady, druga zaś ma brązowe włosy i podniesione brwi, które oznaczają zdziwienie. Ilustracja ta mogłaby być odebrana jako poniżająca Azjatów z powodu ich przyzwyczajęń żywieniowych. Wydawnictwo chciało uniknąć niezręcznej sytuacji i po konsultacji z autorką usunięto omawianą scenę.

Została też zmieniona grafika na okładce książki *Śmieciogród*, ponieważ niewiele mogłaby powiedzieć koreańskiemu czytelnikowi. W wydaniu oryginalnym na okładce zamieszczono ilustrację butelki i zamkniętego w niej człowieka. Wydawca postanowił wzmocnić przekaz wizualny okładki i w butelce „zamknął”

pandę, kaczkę mandarynkę i słonia, zatem emblematy jednoznacznie związane z Azją.

Modyfikacja tekstu

Śmieci to problem całego świata, ale system segregowania, wyrzucania i przetwarzania zależy od kraju lub regionu. W Korei Południowej segregację śmieci rozpoczęto w 1995 roku i obecnie jest to już powszechny system, choć na ulicy jest mało koszy na śmieci. Wielkie kolorowe pojemniki na odpady można zobaczyć najczęściej pod blokami mieszkalnymi. Tam wyrzuca się śmieci zgodnie z zasadami, a strażnik dba o porządek. Mieszkańcy Korei indywidualnie kupują specjalne worki i segregują odpady. Jednakże kolory kontenerów wydają się mało pomocne, gdyż śmieci są ponownie segregowane na późniejszym etapie ich zbiórki. Dla koreańskich dzieci najważniejsze jest oswojenie się z precyzyjną segregacją odpadów i ich recyklingiem oraz przyzwyczajenie do minimalizowania ilości wytwarzanych śmieci. Dlatego w koreańskiej wersji zmodyfikowano fragmenty, w których opisywano przeznaczenie pojemników na śmieci według kolorów, a wstawiono informację na temat miejsca utylizacji baterii i lekarstw oraz konieczności zgłaszania odpowiednim służbom pozbycia się odpadów wielkogabarytowych.

Kontekst aktualnej sytuacji (w Polsce i w Korei Południowej)

W Polsce w niektórych regionach zachęca się do picia wody prosto z kranu, nawet nieprzegotowanej. Znajduje to swoje odbicie w książce *Śmieciogród*. W czasie przygotowywania koreańskiej wersji książki do druku w Korei wybuchł skandal związany z zanieczyszczoną wodą z wodociągów miejskich w różnych miastach. Wtedy ludzie nie używali wody z kranu nawet do przyrządzania gotowanych posiłków. Kupowali butelkowaną wodę mineralną. Wydawnictwo podjęło decyzję o zmodyfikowaniu tekstu i koreańska wersja opowiada o picciu przegotowanej wody z kranu i o nienadużywaniu plastikowych butelek.

Zabiegi językowe

Podejrzliwość wobec języka i baczne analizowanie zdań są codziennością w pracy tłumacza. Przywołały tu zaledwie dwa znamienne przykłady. Pierwszy z nich będzie tłumaczeniem polskiego kulturemu¹⁵ z zakresu kulinariów, słowa

¹⁵ O kulturemach polskich szerzej por. Zarzycka, 2019.

znanego większości polskich dzieci (i nie tylko dzieciom). Mowa tu o koglu-moglu, słodkiej przekąsce, która w wersji koreańskiej zachowała swoje brzmienie zapisane alfabetem koreańskim, czyli *hangulem* (코겔-모겔). Kogel-mogel z niczym nie kojarzy się koreańskiemu odbiorcy, ponieważ nie zna tej przekąski, w przeciwieństwie do polskiego czytelnika, u którego bezsprzecznie nastąpi skojarzenie z czynnością mieszania, łączenia składników, bo jest to danie wykonane z jajka i cukru. Słowo to pojawia się w tytule na okładce książki pt. *Jajo. Jajka w gnieździe i kosmosie, czyli kogel-mogel dla dociekliwych*, natomiast w wersji koreańskiej tytuł brzmi: *Jajo. Wszystkie ciekawostki o jajach w świecie*. Tłumaczka nie chciała zostawiać na okładce nic nieznaczącego słowa, które mogłoby stać się przyczyną niezrozumienia tytułu, a tym samym zniechęcenia do czytania. W dalszej części książki występuje definicja tego tajemniczego słowa, a więc nic nie zostało zagubione w przekładzie, a odbiorca zewnętrzny kulturowo uzyskał wyjaśnienie, czym jest ta egzotyczna przekąska i jaki ma związek z jajkiem. Drugi przykład to intertekstualność tytułu jednego z rozdziałów *Śmięciogrodu*, w którym mowa o rewolucji przemysłowej w XIX wieku. W oryginale rozdział nosi tytuł *Para buch*, który automatycznie odsyła polskiego czytelnika do wiersza Juliana Tuwima *Lokomotywa*. Skojarzenie to nie sprawdziłoby się w przypadku odbiorcy koreańskiego, a zatem, aby oddać ducha rozdziału, tłumaczka wraz z wydawcą zdecydowała się na wprowadzenie tytułu *Mung-ge-mung-ge San-eob-hyeog-myeong* (몽게몽게 산업혁명), aby dopasować liczbę sylab w tytule koreańskim do liczby liter w tytule polskim (osiem sylab w j. koreańskim i osiem liter w j. polskim)¹⁶.

Podsumowanie

Celem nadrzędnym naszego tekstu było przyjrzenie się obecności w Korei Południowej polskich książek o tematyce ekologicznej adresowanych do młodego odbiorcy. Kształtowanie wrażliwości ekologicznej, holistyczne podejście do myślenia o świecie i funkcjonowaniu człowieka na Ziemi wiąże się z pojęciami trudnymi nawet dla osób dorosłych i wykształconych. Dzieci mogą napotkać bariery poznawcze podczas czytania treści związanych z klimatem i środowiskiem naturalnym, ale wtedy ilustracje, które są największym atutem książek obrazkowych, pomagają w zrozumieniu. Przytoczone dane i przykłady pokazały, że kunszt artystyczny polskich autorów oraz wiedza zawarta w ich tekstach budzą zainteresowanie wśród koreańskich wydawców i czytelników. Istotnymi czynnikami wpływającymi na wybór przekładanych pozycji wydawniczych są przede wszystkim liczące się nagrody dla polskich autorów oraz wypełnianie pustych

¹⁶ 몽게몽게 to wyraz oznaczający kształt dymu albo chmur, które wychodzą energicznie jedna po drugiej, tworząc okrągły kształt; rewolucja przemysłowa to 산업혁명.

miejsz w koreańskiej ofercie wydawniczej. Rodzimi twórcy koreańscy nie podejmują tematu proekologicznego w aż tak kompleksowy sposób, czyli nie łączą treści informacyjnych z atrakcyjną szatą graficzną. Ponadto międzynarodowe nagrody dla polskich autorów i ilustratorów stają się gwarancją dobrze ulokowanych środków finansowych dla koreańskich wydawnictw. Nie mniej ważnym czynnikiem, niejako pośrednio związanym ze sferą ekonomiczną, jest wybór tych pozycji książkowych, które po niezbędnych zabiegach adaptacyjnych są gotowym produktem (atrakcyjnym wizualnie, co w przypadku odbiorcy niedorośle jest czynnikiem niezwykle ważnym, oraz zawierającym rzetelną wiedzę). W ten sposób wydawca unika długich przygotowań związanych ze żmudnym procesem wydawniczym tak złożonej książki, jaką jest *picture book*. Dlatego też koreańskie oficyny wydawnicze chętnie nawiązują współpracę z zagranicznymi autorami. Tłumacz i edytor pracują nad przekładanymi książkami z wielką starannością i odpowiedzialnością za warstwę zarówno językową, jak i wizualną, żeby treści pomieszczone w książce były przystępne dla dzieci i pomagały im zrozumieć otaczający je świat.

Zaprezentowane książki, ze względu na charakter informacyjny, wpisują się w nurt ekokształcenia za pośrednictwem literatury i przemawiają do młodego czytelnika kodem werbalnym i wizualnym, dodatkowo realizując założenia koncepcji transkulturowości, gdyż pokonują bariery kulturowe przez poruszanie ponadnarodowego tematu — Ziemi — wspólnego miejsca życia wszystkich istot, a kraj pochodzenia autora oryginału przestaje mieć znaczenie. Co prawda, jak dotąd nie przeprowadzono badań wykazujących potwierdzenie teorii, że najmłodszy czytelnicy koreańscy, pod wpływem lektur z dzieciństwa, w dorosłym życiu sięgną po teksty polskich pisarzy, ale z pewnością można stwierdzić, że polscy pisarze i ilustratorzy mają swój wkład w ekoedukację nie tylko w Polsce. Takie przekonanie pozwala z optymizmem spoglądać na rozwój i recepcję polskiej literatury w Kraju Spokojnego Poranka.

Literatura

- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa.
- Cackowska M., 2009, *Czym jest książka obrazkowa*, „Ryms” nr 5, <http://www.ryms.pl/2020/04/27/czym-jest-ksiazka-obrazkowa/> [data dostępu: 10.01.2021].
- Chakrabarty D., 2018, *Humanistyka w czasach antropocenu. Kryzys mitycznej Kantowskiej opowieści*, „Prace Kulturoznawcze”, nr 1—2.
- Cheong B., 2010, *Polonistyka koreańska wczoraj i dziś*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Choi S., Hajduk-Gawron W., 2020, *Podróż między dwoma językami. O pracy nad przekładem tekstów Olgi Tokarczuk z Esterą Czoj — tłumaczką literatury polskiej na język koreański — rozmawia Wioletta Hajduk-Gawron*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1.

- Czoy E., 2010, *Przekłady literatury polskiej w Korei*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Dalecka T., 2006, *Recepcja literatury polskiej na Litwie w ostatnim piętnastolecu. Casus przekładów*, w: Cudak R., red., *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice.
- Gumul E., 2020, *Dlaczego tłumacz mówi więcej niż autor? O eksplicytacji w przekładzie*, „Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad Teorią, Praktyką i Dydaktyką Przekładu”, nr 15.
- Kawiorski S., 2013, *Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu*, „Podkarpackie Studia Biblioteczne”, nr 2.
- Ko S., 2011, *Characteristics and Cultural Meanings of Translated Picture Books in Korea*, „Journal of Childrens Literature and Education”, 12 (1).
- Lee J., 2010, *Polskie książki dziecięce dla czytelników koreańskich*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Literatura polska w przekładach 1981—2004*, 2005, Bilikiewicz-Blanc D. i in, red., Warszawa.
- Literatura polska w przekładach 1990—2000*, 2000, Bilikiewicz-Blanc D., Szubiakiewicz T., Capik B., red., Warszawa.
- Monluçon A.M., 2014, *Kilka uwag na temat aktualnej recepcji literatury polskiej we Francji*, „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze”, nr 3.
- Ochwat M., 2020, *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12.
- Paivio A., 1986, *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, New York.
- Pióro T., 2000, *Recepcja literatury polskiej za granicą — uwagi tłumacza i wydawcy*. „Tytuł”, nr 4 (40).
- Ryll L., Wilgat J., 1972, *Polska literatura w przekładach. Bibliografia 1945—1970*, Warszawa.
- Zarzycka G., 2019, *Kulturemy polskie — punkty widzenia, techniki ich wydobywania i negocjowania. Stosowanie perspektywy etnoligwistycznej w glottodydaktyce polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 26.

Źródła internetowe

- <https://culture.pl/pl/artykul/jiwone-lee-koreanskie-wydawnictwa-bija-sie-o-prawa-do-nowosci-dwoch-siostr-wywiad> [data dostępu: 15.12.2020].
- <https://www.empik.com/empikultura/jeden-z-najwazniejszych-tematow-w-zyciu-rozmo-wa-z-aleksandra-woldanska-plocinska,114812,a> [data dostępu: 15.12.2020].

Koreańskie przekłady polskich książek proekologicznych przeznaczonych dla odbiorcy niedorosłego (w nawiasie data wydania koreańskiego)

- Fabisińska L., 2017, *Grzyby*, Y. Kim przeł., Seul (2019).
- Gawis A., Piotrkowska E., 2018, *Jajo. Jajka w gnieździe i kosmosie, czyli kogel-mogel dla dociekliwych*, Y. Kim, przeł., Seul (2020).
- Gładysz K. i in, 2018, N., *Zwierzęta, które zniknęły, Atlas stworzeń wymarłych*, Y. Kim, przeł., Seul (2020).
- Grajkowski W., 2015, *Pszczoly*, J. Lee, przeł., Seul (2017).

- Grajkowski W., 2018, *Drzewa*, J. Lee, przeł., Seul (2017).
- Kucharska N., 2017, *Jak to działa? Zwierzęta*, Y. Kim, przeł., Seul (2019).
- Mizieliński A. D., 2016, *Pod ziemią, pod wodą*, M. Kim, przeł., Seul (2017).
- Mizieliński A., D., 2010, *Kto kogo zjada*, J. Lee, przeł., Seul (2012).
- Mizieliński A., D., 2020, *Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych*, Y. Kim, przeł., Seul (2021).
- Oziewicz T., 2019, *Awaria elektrowni*, Y. Kim, przeł., Seul (2021).
- Rzezak J., 2019, *Książka Tysiąc i jedna mrówka*, Ch. Lee, przeł., Seul (2019).
- Woldańska-Płocińska A., 2018, *Zwierzokracja*, Y. Kim, przeł., Seul (2020).
- Woldańska-Płocińska A., 2019, *Śmieciogród*, Y. Kim, przeł., Seul (2020).

Wioletta Hajduk-Gawron — dr, Department of Polish Studies, Hankuk University of Foreign Studies, Korea Południowa oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach. Jej zainteresowania naukowe dotyczą recepcji literatury polskiej w świecie, glottodydaktyki polonistycznej, teorii adaptacji oraz doświadczenia migracji w procesie edukacji. Autorka artykułów np. *Lektura obowiązkowa i co ponadto? O obecności i nieobecności literatury polskiej poza Polską; Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst.*

e-mail: wioletta.hajduk-gawron@us.edu.pl

Younghwa Kim — mgr, pracę magisterską na temat *Analiza porównawcza polskiego i koreańskiego języka reklamy* obroniła na wydziale Central and East European Languages and Literature Hankuk University of Foreign Studies. Obecnie doktorantka tegoż wydziału. Od roku 2017 zajmuje się przekładem z języka polskiego na język koreański.

e-mail: wioletta@hanmail.net



Janž Snoj

 0000-0001-7461-0192

Univerzitet w Lublanie

Polska literatura dla dzieci i młodzieży w przekładach na język słoweński

Polish Children’s and Young Adult Literature in Slovenian Translations

Abstract: The article discusses the translation of Polish children’s and young adult literature into Slovenian from the beginning to the present day. The first part includes a statistical overview of all Slovenian translations of Polish works for children and young adults published in book form between 1912 and 2020. The overview provides information on the dynamics of translations, the most translated authors and works, and the most prominent translators. The second part focuses on the young adult bestseller *W pustyni i w puszczy* [*In Desert and Wilderness*] by Henryk Sienkiewicz, which is the most popular Polish work for young readers in Slovenia. The discussion of the Polish original is followed by a translational analysis of the Slovenian editions and a presentation of their reception. Both parts of the article deal with a topic that has not been studied in detail so far and fill an important gap in the research on Slovenian-Polish contacts.

Keywords: Slovenian-Polish contacts, Polish children’s and young adult literature, Slovenian translations, statistical overview, Henryk Sienkiewicz

Początki tłumaczenia polskiej literatury dla dzieci i młodzieży na język słoweński sięgają drugiej połowy XIX wieku, kiedy na słoweńskim terytorium należącym wówczas do monarchii Habsburgów doszło do znaczących zmian. Rewolucja marcowa w 1848 roku doprowadziła bowiem do zmniejszenia niemieckich wpływów politycznych i kulturowych oraz do zniesienia cenzury słowa drukowanego na słoweńskim terytorium, co przyczyniło się do szybkiego rozwoju mediów drukowanych oraz działalności wydawniczej (Dović, 2007, s. 286—288). Pierwsze przekłady polskich utworów dla dzieci i młodzieży zaczęto drukować w czasopiśmie i czytankach w latach pięćdziesiątych XIX wieku (Kocijan, Koruza, Pogačnik, 1960, s. 489—490), w 1912 roku zaś ukazało się pierwsze osobne wydanie książkowe — powieść młodzieżowa Henryka Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy*, którą przetłumaczył Leopold Lenard (Kocijan, Koruza, Pogačnik, 1960, s. 482).

W artykule przedstawiony jest dalszy rozwój tłumaczeń polskich utworów dla dzieci i młodzieży na język słoweński. Pierwsza część obejmuje przegląd statystyczny, w którym zebrane zostały dane na temat dynamiki przekładów, najczęściej tłumaczonych autorów i utworów oraz wyróżniających się tłumaczy. Druga część poświęcona jest powieści *W pustyni i w puszczy* oraz jej słoweńskim wydaniom. Jak pokazują dane statystyczne, powieść ta stanowi nie tylko pierwszy polski tekst dla młodych czytelników, jaki został wydany po słoweńsku w odrębnej pozycji książkowej, ale też jest zdecydowanie najpopularniejszy spośród wszystkich utworów, dzięki czemu w ramach niniejszego artykułu zasługuje na szczególną uwagę.

Przegląd statystyczny tłumaczeń polskiej literatury dla dzieci i młodzieży na język słoweński

Jak dotąd nie został jeszcze opracowany przegląd statystyczny słoweńskich przekładów polskich utworów dla dzieci i młodzieży od początków po dzień dzisiejszy. Dotychczas publikowane były bowiem jedynie przeglądy bibliograficzne tłumaczeń. W przeglądach tych jednak nie uwzględniano analizy statystycznej danych (zob. np. Gruda, 2014). Można wprawdzie znaleźć pewne dane statystyczne w artykułach przekładoznawczych, lecz dotyczą one krótszego okresu (zob. np. Muszyńska-Vizintin, 2016). Niniejszy przegląd przynosi więc nowe zasoby danych na temat tłumaczeń z języka polskiego na słoweński, a także zapełnia jedną z luk w badaniach nad stosunkami słoweńsko-polskimi.

W przeglądzie uwzględniono wszystkie słoweńskie przekłady oryginalnych polskich utworów dla dzieci i młodzieży (łącznie z ich wznowieniami i wydaniem poprawionymi), które wyszły w odrębnych pozycjach książkowych od 1912 roku, kiedy wydano pierwszy przekład, do 2020 roku. Dane zostały zebrane na podstawie słoweńskiego systemu bibliograficznego COBISS (IZUM, 2021), portalu Slovenska bibliografija (NUK, 2021) oraz dotychczas wydanych bibliografii słoweńskich przekładów z języka polskiego (zob. np. Kocijan, Koruza, Pogačnik, 1960). W dalszej części tekstu zostały przedstawione wyniki analizy statystycznej uzyskanych danych.

Przegląd tłumaczeń polskiej literatury dla dzieci i młodzieży na język słoweński przedstawia tabela 1. Została ona podzielona na dwie części. W pierwszej części przytoczone są dane dotyczące całego objętego analizą okresu (1912—2020), w drugiej zaś — dotyczące poszczególnych okresów historii Słowenii na przestrzeni ostatnich 109 lat, a mianowicie okresu monarchii Habsburgów (1912—1918), pierwszej Jugosławii (1918—1945)¹, drugiej Jugosławii

¹ W okresie pierwszej Jugosławii terytorium Słowenii było częścią Państwa Słoweńców, Chorwatów i Serbów, które szybko zmieniło nazwę na Królestwo Serbów, Chorwatów i Słoweńców, a później na Królestwo Jugosławii.

(1945—1991)² oraz niepodległej Słowenii (1991—2020). Dla każdego okresu podana jest łączna liczba odrębnych wydań książkowych oraz średnia liczba wydań rocznie. Później pokazano proporcję utworów literatury pięknej w stosunku do utworów pozostałych odmian literatury, a na koniec jeszcze proporcje pomiędzy tekstami prozatorskimi, poetyckimi i dramatycznymi.

Tabela 1

Przegląd tłumaczeń polskiej literatury dla dzieci i młodzieży
na język słoweński (1912—2020)

| OKRES | 1912—2020 (109 lat) | | | | | | | |
|-------------------|----------------------|--------|-----------------------|--------|-----------------------|--------|-----------------------|--------|
| WYDANIA | Liczba | | | | % | | | |
| Łącznie | 127 | | | | 100,00 | | | |
| Średnio rocznie | ≈ 1 | | | | / | | | |
| Literatura piękna | 104 | | | | 81,89 | | | |
| Inne utwory | 23 | | | | 18,11 | | | |
| Proza | 121 | | | | 95,27 | | | |
| Poezja | 5 | | | | 3,94 | | | |
| Dramat | 1 | | | | 0,79 | | | |
| | | | | | | | | |
| OKRES | 1912—1918 (6 lat) | | 1918—1945 (27 lat) | | 1945—1991 (46 lat) | | 1991—2020 (30 lat) | |
| WYDANIA | Liczba | % | Liczba | % | Liczba | % | Liczba | % |
| Łącznie | 1 | 100,00 | 1 | 100,00 | 35 | 100,00 | 90 | 100,00 |
| Średnio rocznie | < 1 | / | < 1 | / | ≈ 1 | / | 3 | / |
| Literatura piękna | 1 | 100,00 | 1 | 100,00 | 34 | 97,14 | 68 | 75,56 |
| Inne utwory | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 2,86 | 22 | 24,44 |
| Proza | 1 | 100,00 | 1 | 100,00 | 30 | 85,71 | 89 | 98,89 |
| Poezja | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 4 | 11,43 | 1 | 1,11 |
| Dramat | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 2,86 | 0 | 0,00 |

Dane w tabeli pokazują, że przed 1945 rokiem przekładów książkowych polskich utworów dla dzieci i młodzieży było bardzo niewiele. Główną tego przyczynę stanowił fakt, że słoweński rynek książki w owym okresie dopiero zaczynał się rozwijać. Pisanie, tłumaczenie i wydawanie literatury dla dzieci i młodzieży należały do stosunkowo młodych dziedzin, które ugruntowywały się na

² W okresie drugiej Jugosławii Słoweńcy mieszkali we wspólnym państwie z Chorwatami, Serbami, Czarnogórcami, Bośniakami oraz Macedończykami. Oficjalną nazwą państwa była najpierw Demokratyczna Federacyjna Jugosławia, później Federacyjna Ludowa Republika Jugosławii, a na koniec Socjalistyczna Federacyjna Republika Jugosławii.

rynku (Błażić, 2009, s. 84). Przekłady częściej niż w formie książkowej ukazywały się w czasopiśmie (Kocijan, Koruza, Pogačnik, 1960, s. 489—520). Ponadto do 1945 roku przetłumaczono kilka utworów pierwotnie przeznaczonych dla dorosłych, jednak chętnie czytali je też młodzi. Najlepszym tego przykładem są powieści historyczne Henryka Sienkiewicza, które wydawane były po słoweńsku od lat dziewięćdziesiątych XIX wieku (Hladnik, 2009, s. 265).

Po II wojnie światowej doszło do wzrostu liczby tłumaczeń dla dzieci i młodzieży, co było skutkiem procesów instytucjonalizacji i umiędzynarodowienia na obszarze drugiej Jugosławii (Błażić, 2009, s. 84). Polskie utwory zaczęły być częściej tłumaczone, ale jeszcze nie w tak dużym zakresie jak po uzyskaniu przez Słowenię niepodległości. W ostatnich trzydziestu latach wyszło bowiem około trzy razy więcej wydań książkowych niż we wszystkich poprzednich latach łącznie. Przyczyniła się do tego najbardziej zmiana systemu politycznego i gospodarczego po uzyskaniu niepodległości, co (bezpośrednio wpłynęło na zmianę rynku książki. Po 1991 roku na przykład znacznie zwiększyła się liczba wydawnictw oraz wydawanych tytułów (Žnideršič, 1999, s. 142—143), a wydawcy zaczęli poświęcać więcej uwagi książkom dla dzieci i młodzieży niż wcześniej, gdyż okazało się, że właśnie te książki najlepiej się sprzedają (Breznik, 2003, s. 31—40).

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika też jasno, że ponad trzy czwarte wydań polskich utworów dla dzieci i młodzieży stanowią wydania literatury pięknej, innych zaś jest mniej niż jedna piąta. Spośród literatury pięknej tłumaczona była i nadal jest przede wszystkim proza. Wiersze i dramaty dotąd były niezwykle rzadko wydawane w formie książkowej — przekłady wierszy ukazywały się głównie w czasopiśmie, przekłady dramatów zaś dokonywane były jedynie na potrzeby przedstawień i słuchowisk radiowych (IZUM, 2021). Dane te nie są zaskakujące, gdyż przypominają wyniki badań dotyczących zwyczajów czytelnictwa dzieci i młodzieży w Słowenii (zob. np. Błażić, 1995/1996).

Przegląd najczęściej tłumaczonych autorów zawiera tabela 2. Przy każdym z nazwisk autorów jest najpierw podana liczba wszystkich przekładów książkowych jego utworów, a następnie liczba wszystkich wydań, która obejmuje oprócz przekładów także wznowienia i wydania poprawione. W tabeli wyróżnieni są tylko autorzy, którzy mają przynajmniej trzy wydania. Pozostali autorzy umieszczeni są w jednej grupie u dołu tabeli.

Sądząc po liczbie wydań książkowych, największy sukces wśród polskich autorów literatury dla dzieci i młodzieży w Słowenii osiągnął Henryk Sienkiewicz. To zrozumiałe, gdyż już za swojego życia Sienkiewicz stał się zarówno w kraju, jak i za granicą najczęściej czytany polski pisarzem. Do dziś uchodzi za najbardziej znanego polskiego pisarza w historii (Markiewicz, 1996/1997, s. 214), zaraz po Stanisławie Lemie jest też drugim najczęściej tłumaczonym polskim autorem na świecie (UNESCO, 2008).

Tabela 2

Przegląd najczęściej tłumaczonych polskich autorów literatury dla dzieci i młodzieży w Słowenii (1912—2020)

| Autor | Liczba tłumaczeń | Liczba wydań |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|
| Henryk Sienkiewicz (1846—1916) | 2 | 13 |
| Anna Onichimowska (1952—), Elżbieta Zubrzycka (1954—) | 10 | 10 |
| Grzegorz Kasdepke (1972—), Irena Landau (1932—) | 5 | 5 |
| Barbara Gawryluk (1957—), Klara Maciejewska (?) | 4 | 4 |
| Adam Bahdaj (1918—1985) | 2 | |
| Robert Olszewski (?) | 1 | |
| Ludwik Cichy (?), Anna Sójka (1968—), Julian Tuwim (1894—1953), Yvette Żółtowska-Darska (?) | 3 | 3 |
| Helena Bechlerowa (1908—1995) | 2 | |
| Inni autorzy | 53 | 53 |

Oprócz nazwiska Sienkiewicza na liście znalazły się jeszcze niektóre z najbardziej znanych nazwisk współczesnej polskiej literatury dla dzieci i młodzieży, wśród których wyróżniają się pod względem liczby tłumaczeń Anna Onichimowska i Elżbieta Zubrzycka. Anna Onichimowska jest uznaną autorką literatury pięknej dla dzieci i młodzieży. Napisała dotąd ponad pięćdziesiąt utworów, które zyskały nie tylko polskich, ale też zagranicznych czytelników, ponieważ zostały przetłumaczone w sumie na dziewięć języków. Onichimowska była wielokrotnie nagradzana, między innymi w 2011 roku otrzymała nagrodę polskiej sekcji IBBY za całokształt twórczości (Onichimowska, 2021). Elżbieta Zubrzycka jest psychologiem. W 1990 roku założyła Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne i zaczęła pisać. Jest autorką ponad trzydziestu książek, a wśród nich dominują utwory literatury pięknej dla dzieci oraz podręczniki edukacyjne. Na język słoweński przetłumaczono nieco mniej niż jedną trzecią wszystkich jej tekstów (Zubrzycka, 2021).

Tytuły najczęściej tłumaczonych utworów zawiera tabela 3. Zestawiona jest dzięki zastosowaniu tych samych kryteriów co tabela 2. Jedyna różnica polega na tym, że w tabeli 2 dokładniej omówiono autorów mających przynajmniej trzy wydania, w tabeli 3 zaś przywołano utwory wydane przynajmniej dwa razy.

Jeśli porównamy dane z tabeli 3 z danymi z tabeli 2, to widać, że Sienkiewiczowi pierwsze miejsce jako autorowi cieszącemu się największą popularnością przyniosła tylko jedna książka, a mianowicie powieść *W pustyni i w puszczy*. Ten międzynarodowy bestseller jest najczęściej wydawanym polskim utworem dla młodzieży w Słowenii. Na dodatek jest to jedyny utwór, który przetłumaczono dwukrotnie i który przynajmniej raz wydano na przestrzeni wszystkich czterech okresów historii objętych przez niniejszy przegląd statystyczny. Na podsta-

wie przeprowadzonych badań oczywiste okazuje się, że z powieścią Sienkiewicza nie może się równać pod względem popularności wśród młodych słoweńskich czytelników żadna inna polska książka.

Tabela 3

Przegląd najczęściej tłumaczonych polskich utworów dla dzieci i młodzieży w Słowenii (1912—2020)

| Autor | Oryginalny tytuł | Tłumaczenie | Liczba tłumaczeń | Liczba wydań |
|--------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|
| Henryk Sienkiewicz | <i>W pustyni i w puszczy</i> (1911) | <i>Skozi pustinje in puščavo</i> (1912) <i>V puščavi in goščavi</i> (1952) | 2 | 13 |
| Robert Olszewski | <i>Ilustrowany atlas świata</i> (2001) | <i>Slikovni atlas sveta</i> (2004) | 1 | 4 |
| Adam Bahdaj | <i>Uwaga! Czarny parasol!</i> (1963) | <i>Pozor! Črna marela!</i> (1967) | 1 | 3 |
| Helena Bechlerowa | <i>O żabkach w czerwonych czapkach</i> (1959) | <i>O žabcah v rdečih kapcah</i> (1961) | 1 | 2 |
| Inne utwory | | | 105 | 105 |

Oprócz powieści Sienkiewicza po słoweńsku więcej niż raz wydano jedynie atlas dla dzieci Roberta Olszewskiego, powieść młodzieżową Adama Bahdaja oraz bajkę dla dzieci Heleny Bechlerowej. Liczne znane polskie utwory dla dzieci i młodzieży, które zostały przetłumaczone na język słoweński, nie zostały więc uwzględnione w tabeli. Z tego powodu należy wymienić tu przynajmniej niektóre z nich: *Król Maciuś Pierwszy* Janusza Korczaka, *Lokomotywa* Juliana Tuwima, *Ten obcy* Ireny Jurgielewiczowej, *Szósta klepka* Małgorzaty Musierowicz, *Córka Czarownic* Doroty Terakowskiej, *Panna Nikt* Tomasza Tryzny, *Na przykład Małgośka* Pawła Beręsewicza i *Łopianowe pole* Katarzyny Ryrych.

Nazwiska tłumaczy, którzy dokonali największej liczby przekładów, wymieniono w tabeli 4. Tabela ta zestawiona jest według tych samych kryteriów co tabela 2.

Wiodącą słoweńską tłumaczką polskiej literatury dziecięcej i młodzieżowej jest Lidija Cerk Dečman, była nauczycielka. Tłumaczy przede wszystkim literaturę piękną dla dzieci i prowadzi założone w 1993 roku Wydawnictwo Koleda, w którym ukazały się wszystkie jej przekłady (*O založbi*, 2021). Uwagę przykuwa fakt, że dokonała o ponad czterdzieści przekładów więcej niż inni tłumacze. Wyprzedziła na przykład najważniejszą słoweńską tłumaczkę polskich utworów dla dzieci i młodzieży w okresie drugiej Jugosławii, Zdenkę Škerlj Jerman, oraz najbardziej znaną współczesną tłumaczkę z polskiego na słoweński, Janę Unuk. Co

więcej, przetłumaczyła prawie połowę polskich utworów dla dzieci i młodzieży, jakie dotąd wyszły w formie książkowej.

Tabela 4

Przegląd słoweńskich tłumaczy, którzy przetłumaczyli najwięcej polskich utworów dla dzieci i młodzieży (1912—2020)

| Tłumacz | Liczba tłumaczeń | Liczba wydań |
|------------------------------------------------|------------------|--------------|
| Lidija Cerklj Dečman (?) | 51 | 51 |
| France Vodnik (1903—1986) | 4 | 14 |
| Zdenka Škerlj Jerman (1933—2010) | 8 | 10 |
| Jana Unuk (1959—) | 7 | 7 |
| Klemen Pisk (1973—) | 5 | 5 |
| Sonja Kraigher (1917—1970) | 4 | |
| Staša Pavlović (1987—) | 4 | 4 |
| Marjan Raztresen (?) | 1 | |
| Lojze Krakar (1926—1995), Joanna Sławińska (?) | 3 | 3 |
| Inni tłumacze | 20 | 21 |

Z przeglądu statystycznego wynika, że polska literatura dziecięca i młodzieżowa jeszcze nie jest w pełni ugruntowana na współczesnym słoweńskim rynku książki. W znacznym stopniu dlatego, że tłumaczy ją tylko jedna tłumaczka i wydaje ją tylko jedno wydawnictwo. Mimo to nie można przeoczyć faktu, że liczba przekładów od 1991 roku wzrasta o wiele szybciej niż w jakimkolwiek wcześniejszym okresie. Ten pozytywny trend zapowiada więc, że dotąd jeszcze stosunkowo skromny repertuar polskich utworów dla dzieci i młodzieży, jaki mają do dyspozycji dzisiejsi słoweńscy czytelnicy, będzie poszerzany również w przyszłości.

Powieść Henryka Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy* w przekładach na język słoweński

Chociaż powieść *W pustyni i w puszczy* zajmuje szczególne miejsce w historii tłumaczenia polskiej literatury dziecięcej i młodzieżowej na język słoweński, to słoweńscy badacze nie poświęcili jej dotąd większej uwagi (zob. np. Štefan, 1960, s. 296—297). *W pustyni i w puszczy* z 1911 roku jest ostatnim ukończonym utworem Sienkiewicza. Tak jak w przypadku innych licznych jego utworów, również w tej powieści fikcja przeplata się z prawdziwymi zdarzeniami. Akcja toczy się w okresie wyścigu o Afrykę, tj. w okresie europejskiej kolonizacji terytoriów

afrykańskich, który trwał od lat osiemdziesiątych XIX wieku do początku I wojny światowej. Dokładniej mówiąc, tło historyczne powieści to powstanie mahdyistów przeciw egipskiej władzy podlegającej imperium brytyjskiemu. Powstanie to wybuchło w 1881 roku w Sudanie, stłumione zostało zaś osiemnaście lat później. Wznicił je przywódca religijny Muhammad Ahmad, który ogłosił się Mahdim, zbawicielem świata islamskiego (zob. Ibrahim, 1985, s. 73—78).

Główni bohaterowie powieści to czternastoletni Polak Staś i ośmioletnia Angielka Nel. Pierwsza część utworu to historia ich porwania przez zwolenników Mahdiego oraz ucieczki z niewoli. Druga część pokazuje wysiłki bohaterów, by przeżyć „w pustyni i w puszczy” i bezpiecznie wrócić do domu, co im się też w końcu udaje.

Podobnie jak pozostałe utwory Sienkiewicza, powieść szybko zdobyła popularność zarówno w Polsce, jak i w innych krajach na świecie. Czytelnicy i krytycy byli zachwyceni opisami atrakcyjnych przygód na egzotycznym kontynencie, a jeszcze bardziej chwalili wymiar edukacyjny powieści, widząc w Stasiu wzór dla wszystkich młodych ludzi (Markiewicz, 2006, s. 429—430). Główny bohater jest bowiem odważny, szlachetny i gotowy za wszelką cenę bronić Nel, nie zapomina przy tym nigdy ani o swojej ojczyźnie, ani o wierze. Jego cechy widać wyraźnie we fragmencie, gdzie zostaje przyprowadzony do Mahdiego, który domaga się, by Staś przyjął jego naukę. Mimo że główny bohater znajduje się w wielkim niebezpieczeństwie, zdecydowanie odrzuca żądanie Mahdiego: „Jestem chrześcijaninem jak mój ojciec” (Sienkiewicz, 2005, s. 100).

Jednakże do licznych pochwał z czasem dołączyły też wątpliwości, czy powieść Sienkiewicza jest na pewno odpowiednia dla dorastających czytelników. Zarzuty stały się szczególnie głośne w ostatnich dziesięcioleciach, kiedy badacze zaczęli czytać powieść w świetle studiów postkolonialnych (zob. np. Cichoń, 2004). Ich zdaniem tekst to typowy przykład literatury kolonialnej, który wyraża „jednoznacznie i bezwarunkowo poparcie dla kolonialnego wzorca” (Klobucka, 2001, s. 251). Spojrzenie Sienkiewicza na sytuację w Afryce jest stronnictwo, ponieważ oparte na kontraście pomiędzy „dobrymi” Europejczykami a „słabymi” Afrykańczykami. W powieści Afryka jest „ziemią łez i krwi” (Sienkiewicz, 2005, s. 11), co przedstawiono jako skutek dzikiej natury jej mieszkańców. Mahdi nie walczy zatem przeciwko siłowemu wprowadzaniu obcej władzy na afrykańskich ziemiach, jednak narrator opisuje go jako „straszego proroka, grabieżcę i mordercę tylu tysięcy ludzi” (Sienkiewicz, 2005, s. 95). Jedynym rozwiązaniem dla Afrykańczyków są więc cywilizowani Europejczycy, którzy zmieniają ich kontynent w imię porządku i postępu. Nawet Staś przyczynia się do wzmacniania europejskiego wpływu w Afryce. Najpierw ratuje ciemnoskórego chłopca Kalego przed zwolennikami Mahdiego, a później powierza mu zadanie, by siebie i swoje plemię skierował na „dobrą drogę”: „Wa-hima mają czarne mózgi, ale twój mózg powinien być biały. [...] Oni są jak szakale i jak hieny — uczyn z nich ludzi [...], zmień stare, obrzydlę zwycają Wa-himów na dobre, a za to pobłogo-

sławi cię Bóg i bibi [Nel] nie powie, że Kali jest dziki, głupi i zły Murzyn” (Sienkiewicz, 2005, s. 243–244).

Obrona kolonializmu nie jest jednak jedynym kontrowersyjnym wymiarem powieści Sienkiewicza. Innym potencjalnym problemem jest fakt, że w powieści niezwykle znaczącą rolę odgrywa chrześcijaństwo, które pojawia się zarówno w ramach, jak i poza ramami ideologii kolonialnej. Z jednej strony narracja obejmuje kilka fragmentów związanych z chrystianizacją Afrykańczyków, w których wiara staje się jednym ze środków w rękach kolonizatorów, a z drugiej – wszyscy europejscy bohaterowie ze Stasiem na czele otwarcie wyrażają swoje osobiste przekonania religijne. Nawet pobieżna wiedza historyczna nie pozwala przeczyć faktu, że na przestrzeni XX wieku ukształtowały się bardzo różne postawy wobec chrześcijaństwa i religii na ogół, które określały też poglądy na to, jacy autorzy i jakie utwory są w danym społeczeństwie do przyjęcia (zob. np. Ermolaev, 1997).

Powieść *W pustyni i w puszczy* jest zatem klasycznym, choć kontrowersyjnym utworem literatury młodzieżowej, na temat którego opinie na przestrzeni lat się zmieniały i do dzisiaj pozostały podzielone. Na podstawie tego można domniemywać, że mieszane sądy o powieści w taki czy inny sposób wpłynęły też na jej tłumaczenie. Wreszcie przekłady często zawierają różnorodne manipulacje, które dostosowują oryginalny tekst do oczekiwań i ideologii kultury docelowej w danym okresie (zob. np. Lefevere, 1992). Jak wykazują dotychczasowe prace przekładoznawcze, słoweńskie tłumaczenia nie są pod tym względem żadnym wyjątkiem (zob. np. Kocijančič-Pokorn, 2012).

Powieść *W pustyni i w puszczy* została wydana po słoweńsku trzynastą razą: dwukrotnie przed II wojną światową i jedenaście razy po niej. Najpierw w 1912 roku powstało tłumaczenie Leopolda Lenarda, a w 1931 roku ukazało się jego wydanie poprawione. Powieść Sienkiewicza w 1952 roku ponownie przetłumaczył France Vodnik. Jego przekład został później dziewięciokrotnie wznowiony, a dokładnie w latach: 1964, 1968, 1970, 1974, 1975, 1978, 1980, 1982 oraz 1994. Ostatnim razem powieść wyszła w 2006 roku w formie komiksu, który został stworzony na podstawie przekładu Vodnika³.

Analiza tekstów dotyczyła porównania wszystkich potencjalnie kontrowersyjnych fragmentów polskiego oryginału z odpowiednimi fragmentami wydań słoweńskich, z wyjątkiem komiksu z 2006 roku⁴. Porównaniem objętych zostało sto osiemdziesiąt pięć fragmentów, które podzielono na dwie grupy: w pierwszej z nich znalazły się sto trzy fragmenty, w których widać wpływ ideologii kolonialnej (np. usprawiedliwianie europejskiej władzy w Afryce, podkreślanie zna-

³ Aby bibliografia na końcu artykułu nie była zbyt obszerna, zostały w niej wymienione tylko pierwsze wydania przekładu Lenarda i Vodnika.

⁴ Jako że przekład Vodnika wyszedł w formie komiksu, musiał zostać mocno skrócony i zmieniony. Tego wydania nie było można więc porównywać z oryginałem, zatem zostało wyłączone z badania.

czenia europejskiej kultury i wiary w rozwoju afrykańskiego społeczeństwa, negatywne ukazywanie Afrykańczyków), w drugiej grupie zaś znalazły się osiemdziesiąt dwa fragmenty, w których występują chrześcijańskie elementy nienależące do ram ideologii kolonialnej (np. chrześcijańskie zwroty, modlitwy, rozmowy na temat wiary).

Analiza przedwojennych wydań powieści *W pustyni i w puszczy* pokazała, że przekład Leopolda Lenarda z 1912 roku jest wierny polskiemu oryginałowi. Lenard zachował wszystkie elementy występujące w tekście źródłowym i nie zmienił jego przekazu. To samo dotyczy wydania poprawionego z 1931 roku. Przekład Lenarda został jedynie zaktualizowany językowo i poprawiony pod względem stylistycznym.

Biorąc pod uwagę sytuację Słowenii w dziesięcioleciach przed II wojną światową, można to zrozumieć. Wyścig o Afrykę nie był bowiem częstym tematem publicznych debat w ówczesnej Słowenii. Słoweńcy jako członkowie małego narodu nieodgrywającego znaczącej roli na arenie międzynarodowej, zajmowali się raczej kwestiami lokalnymi niż globalnymi. Przed 1918 rokiem na przykład na pierwszy plan wysunęła się „praca dla narodu” skierowana na promowanie słoweńskiego rozwoju politycznego, kulturalnego i gospodarczego, walkę o większą autonomię w ramach monarchii Habsburgów, zmniejszenie niemieckich wpływów oraz umacnianie relacji z innymi narodami słowiańskimi (Fischer i in., red., 2005, 1: s. 28—29). Słoweńskie społeczeństwo dowiadywało się o wydarzeniach na terytoriach afrykańskich głównie z gazet, które publikowały artykuły na podstawie zagranicznych źródeł i tylko powtarzały panujący w całej ówczesnej Europie dyskurs kolonialny (Zajc, Polajnar, 2012, s. 75).

Jeśli chodzi o chrześcijaństwo, to w okresie przed II wojną światową aż 97% Słoweńców uważało się za katolików i popierało działalność Kościoła. Ponadto katolickie partie polityczne miały wielu zwolenników, wzrastała liczba katolickich wydawnictw, gazet oraz stowarzyszeń kulturalnych, katecheza była obowiązkowym przedmiotem w szkołach itd. Religia była więc jedną z podstaw słoweńskiego społeczeństwa i naznaczała wszystkie sfery życia publicznego (Črnič i in., 2013, s. 208—210, 213—214).

Biorąc pod uwagę opisaną sytuację, nie dziwi fakt, że utwory Sienkiewicza w Słowenii odbiły się szerokim echem. Sienkiewicz „krzepił serca” słoweńskich czytelników, ponieważ był uznanym pisarzem na arenie międzynarodowej, który słał słowiańską historię, wznagał patriotyzm oraz utwierdzał tradycję chrześcijańską. Krytycy stawiali jego twórczość za wzór, jako że „zawiera wiele dobrych, wzorowych postaci; patriotom pokazuje, jak mają stawiać korzyści ojczyzny ponad korzyści osobiste, pisarzom zaś, jak mają wykorzystywać w swoich utworach przekonania religijne i świadomość religijną” (Stroj, 1894, s. 223).

Tym samym powieść *W pustyni i w puszczy* została przyjęta z entuzjazmem. Podobnie jak Polacy, Słoweńcy również podkreślali fakt, że Sienkiewicz mistrzowsko „połączył *utile cum dulci*” (Vrtovec, 1913, s. 35), gdyż w ramach atrak-

cyjnej historii przedstawił „owoce swojego wieloletniego studium [...] nad Afryką” oraz „cudowną i oryginalną dziecięcą duszę” (Vrtovec, 1913, s. 35). Obaw, że jakiś fragment mógłby być szkodliwy dla młodych czytelników, nie było. Wręcz przeciwnie, za największą zaletę powieści uznano jej aspekt edukacyjny, ponieważ nie było rozbieżności między przekazem powieści a poglądami dominującymi wówczas w słoweńskim społeczeństwie. Z tego właśnie powodu pierwsze dwa słoweńskie wydania mogły wyjść bez jakichkolwiek „poprawek”, a powieść została uznana za jedną z najlepszych „spośród tych, których celem jest budzenie wśród młodzieży rycerskiego i wojowniczego ducha oraz wychowanie jej do patriotyzmu” (Lenard, 1917, s. 69).

Analiza powojennych wydań powieści Sienkiewicza przyniosła zupełnie inne wyniki. Najpierw stało się jasne, że w tych wydaniach przekład France’a Vodnika nie występuje zawsze w tej samej formie, choć dane bibliograficzne tego nie ujawniają. Dopiero analiza tekstów pokazała, że przekład Vodnika ma w rzeczywistości trzy wersje: pierwsza była wykorzystana w wydaniu z 1952 roku, druga — w wydaniach z lat: 1964, 1968, 1974, 1978, 1980, 1982 i 1994, a trzecia — w wydaniach z lat: 1970 i 1975. Należy zwrócić uwagę na to, że prawie na pewno tłumacz nie był za to odpowiedzialny. Wydanie z 1952 roku zawiera bowiem informację, że przekład został zmieniony przez redaktorów (Sienkiewicz, 1952, s. 410), którzy najprawdopodobniej zrobili to samo też w przypadku wszystkich innych wydań.

Wersje przekładu Vodnika różnią się między sobą przede wszystkim liczbą ingerencji w tekst docelowy. Najwięcej można ich dostrzec w pierwszej wersji. Z jednej strony pominiętych lub zmienionych w niej zostało siedem ze stu trzech fragmentów związanych z ideologią kolonialną. Ich wspólnym mianownikiem jest to, że usunięte z nich zostały wszystkie odniesienia do chrystianizacji. Z drugiej zaś strony doszło do przesunięć tłumaczeniowych też w przypadku trzydziestu trzech z osiemdziesięciu jeden fragmentów obejmujących chrześcijańskie elementy spoza kontekstu ideologii kolonialnej. Przyjrzyjmy się tutaj trzem charakterystycznym przykładom:

- (1) Staš dowiedział się na miejscu, że Kali cieszy się dobrym zdrowiem, że władza, pod protektoratem angielskim, całą krainą na południe od Jeziora Rudolfa i że **sprowadził misjonarzy, którzy szerzą** wśród dzikich miejscowych szczepów **chrześcijaństwo**.

Sienkiewicz, 2005, s. 279

Tu je Stanko izvedel, da je Kali pri dobrem zdravju, da vlada pod angleškim pokroviteljstvom vsej pokrajini južno od Rudolfovega jezera in da **vneto širi omiko** med tamkajšnjimi divjaškimi rodovi.

Sienkiewicz, 1952, s. 398

Przekład: Staš dowiedział się na miejscu, że Kali cieszy się dobrym zdrowiem, że władza, pod protektoratem angielskim, całą krainą na południe

od Jeziora Rudolfa i że **gorliwie szerzy ogładę** wśród dzikich miejscowych szczepów.

Sienkiewicz, 1952, s. 398

(2) A dzielny chłopak, nieodrodny potomek **obrońców chrześcijaństwa**, [...] stał z podniesioną głową [...]. — Jestem **chrześcijaninem** jak mój ojciec...

Sienkiewicz, 2005, s. 100

A pogumni deček, vredni potomec **swojih prednikov**, [...] je stal z glavo pokonci [...]. »Jaz sem **to** kar moj oče ...«

Sienkiewicz, 1952, s. 143—144

Przekład: A dzielny chłopak, nieodrodny potomek **swich przodków**, [...] stał z podniesioną głową [...]. — Jestem **taki sam** jak mój ojciec...

Sienkiewicz, 1952, s. 143—144

(3) Niech ją **Bóg błogosławi** [...].

Sienkiewicz, 2005, s. 34

»**Dosti sreče** ji želim [...].«

Sienkiewicz, 1952, s. 49

Przekład: — Życzę jej **dużo szczęścia** [...].

Sienkiewicz, 1952, s. 49

W drugiej wersji przekładu Vodnika można znaleźć mniej ingerencji w tekst docelowy: jeśli chodzi o pierwszą grupę analizowanych fragmentów, nie ma różnic między pierwszą a drugą wersją; jeśli chodzi o drugą grupę, w drugiej wersji pominiętych lub zmienionych zostało osiem fragmentów, to znaczy mniej niż w pierwszej wersji. Trzecia zaś wersja jest — w porównaniu z poprzednimi dwoma — jedyną, w przypadku której nie można zauważyć żadnych „poprawek”.

Z dziesięciu powojennych wydań powieści *W pustyni i w puszczy*, które objęte zostały analizą, cenzurowanych było aż osiem. W wydaniu z 1952 roku cenzurowanych było około jednej czwartej wszystkich analizowanych fragmentów, a w pozostałych siedmiu — jedna dziesiąta. Uzyskane wyniki pokazują jasno, że stosunek do powieści Sienkiewicza w okresie powojennym się zmienił. Zmiana ta spowodowana była zaistnieniem nowej sytuacji, kiedy Słowenia w 1945 roku stała się jedną z sześciu republik socjalistycznej Jugosławii.

Z jednej strony dyskurs kolonialny w owym czasie nie był już aprobowany, gdyż nie szedł on w tym samym kierunku, co jugosłowiańska polityka zagraniczna. Kiedy doszło do konfliktu Tity ze Stalinem w 1948 roku, ponieważ Tito nie chciał, by Jugosławia była w orbicie wpływów Związku Radzieckiego, Jugosławia musiała szukać nowych sojuszników. Z tego powodu w 1961 roku Tito odegrał jedną z głównych ról w zakładaniu Ruchu Państw Niezaangażowanych. Ruch ten łączył państwa, które w czasie zimnej wojny nie chciały należeć ani do zachodniego ani do wschodniego bloku. W związku z tym, że znalazło się wśród

nich wiele byłych kolonii, ruch także odrzucał imperializm, kolonializm i rasizm (Fischer i in., red., 2005, 2: s. 984—986).

Z drugiej strony Jugosławia przejęła od Związku Radzieckiego ideologię antyreligijną, z której nie zrezygnowała nawet po konflikcie Tity ze Stalinem. W Słowenii wrogiem dla władzy stał się przede wszystkim Kościół katolicki. Ogłoszony on został organizacją reakcyjną, która broni nienaukowych mrzonek i hamuje postęp społeczeństwa. Z tego powodu władza starała się zniszczyć wszechstronny wpływ, jaki Kościół miał w okresie przedwojennym. Naciski były najsilniejsze w pierwszych latach po wojnie, a od lat sześćdziesiątych partia powoli stawała się bardziej tolerancyjna w kwestiach religii (Fischer i in., red., 2005, 2: s. 852—854, 952—956, 1049—1052).

Rząd socjalistyczny szerzył swoje oficjalne poglądy również poprzez książki. Po 1945 roku przestały w związku z tym działać w Słowenii niemalże wszystkie przedwojenne wydawnictwa, a na ich miejsce powstały wydawnictwa należące do państwa. Zarządzane były one przez członków partii, którzy najpilniej monitorowali wydawanie literatury dla dzieci i młodzieży, gdyż wychowanie młodych w duchu socjalizmu było jednym z priorytetów nowej władzy. Najsurowszy nadzór miał miejsce bezpośrednio po wojnie, a po zniesieniu Agitpropu w 1952 roku stał się łagodniejszy (Kocijančič-Pokorn, 2012, s. 26—27, 143—147).

Co ciekawe, młodzi czytelnicy pomimo zmian sytuacji w powojennej Słowenii Sienkiewicza wciąż zaliczali do swoich ulubionych autorów (Mahnič, 1955/1956, s. 293—294). Co więcej, poczytność powieści *W pustyni i w puszczy* nie spadła, wręcz sądząc po liczbie powojennych wydań nawet wzrosła. Jednakże powieść nie była nadal „niewinnym” młodzieżowym bestsellerem, który można byłoby czytać tak, jak przed wojną. Zanim młodzi dostali tę powieść do rąk, należało ją dostosować do celów powstającego społeczeństwa socjalistycznego.

Na podstawie tego, co zostało wcześniej powiedziane, może dziwić, że w powojennych wydaniach powieści Sienkiewicza elementy ideologii kolonialnej — z wyjątkiem chrystianizacji — pozostały nietknięte. Jednak nie znaczy to jeszcze, że nie były one sporne, o czym świadczą przedmowy France’a Vodnika i Iztoka Ilicha (pierwsza została opublikowana w wydaniach z lat 1964, 1968 i 1980, a druga — w wydaniach z lat 1974, 1978, 1982 i 1994). Z jednej strony zarówno Vodnik, jak i Ilich powtarzają opinie przedwojennych krytyków, że Sienkiewicz słusznie jest uznawany za „wielkiego mistrza słowa” (Ilich, 1974, s. 163) i że w jego powieści, „przenikniętej [...] heroicznym i patriotycznym zapalem, [...] w całej swej mocy twórczej wyjawiona jest niewyczerpana wyobraźnia pisarska” (Vodnik, 1964, s. 343). Z drugiej zaś strony autorzy przedmów ostrzegają, że największą wadą powieści jest jednostronny obraz stosunków europejsko-afrykańskich, który był typowy w czasach Sienkiewicza, a teraz należy go traktować z dystansem krytycznym. Mimo to zachęcają czytelników do tolerancji wobec powieści, gdyż Sienkiewicz był „tylko człowiekiem swojej epoki” (Ilich, 1974, s. 162). Dyskurs kolonialny Sienkiewicza był zatem problematyczny, ale

jednak nie w takim stopniu, by trzeba było go usunąć z tłumaczenia. Słowenia nie była przecież nigdy mocarstwem kolonialnym ani nie miała bliskich stosunków z Afryką, stąd na przygotowywaniu powojennych wydań zaważyła najwidoczniej opinia, że tematyka kolonialna jest nazbyt „egzotyczna”, by mogła rzeczywiście szkodzić młodym odbiorcom.

Zupełnie inaczej sytuacja wyglądała w przypadku chrześcijańskich elementów powieści Sienkiewicza. Tolerowanie ich przestało już być możliwe, ponieważ chrześcijaństwo było w słoweńskim społeczeństwie zakorzenione nieporównywalnie bardziej niż ideologia kolonialna. Pierwsza i druga wersja przekładu Vodnika odzwierciedlają więc walkę władzy socjalistycznej przeciwko religii. Skutki tej walki są w pierwszej wersji bardziej widoczne niż w drugiej, gdyż pierwsza powstała w okresie Agitpropu, a druga pojawiała się w wydaniach począwszy od lat sześćdziesiątych, kiedy naciski partii zaczęły stopniowo maleć. Obie wersje zostały zatem w mniejszym lub większym stopniu „poprawione” ideologicznie. W cenzurowanych wydaniach europejscy bohaterowie Sienkiewicza wydają się całkowicie swobodni, o ile nie zaczynają wyrażać swoich przekonań religijnych albo nawracać Afrykańczyków. Co więcej, odniesienia do chrystianizacji zostały w niektórych przypadkach zamienione na świeckie elementy ideologii kolonialnej, które co prawda były kontrowersyjne, ale w rzeczywistości — co najważniejsze — nie miały związku z religią. Z tego powodu Europejczykom stanowczo zabroniono chrystianizować, a pozwolono im zamiast tego swobodnie szerzyć ogłędę. Wnioski te potwierdzają wyniki dotychczasowych badań dotyczących tłumaczenia literatury dla dzieci i młodzieży w okresie drugiej Jugosławii: głównym celem ideologicznych ingerencji było chrześcijaństwo, gdyż rząd widział w nim największe niebezpieczeństwo dla dorastających czytelników (Kocijančič-Pokorn, 2012, s. 139—140).

Wydaje się, że niecenzurowana trzecia wersja przekładu Vodnika obala wcześniejsze wnioski, ale tak nie jest. Wersja ta pojawiła się bowiem w jedynych dwóch powojennych wydaniach, które wyszły w kolekcji przeznaczony dla dorosłych czytelników. Literatura dla dorosłych była cenzurowana znacznie rzadziej niż literatura dla dzieci i młodzieży, ponieważ rząd socjalistyczny uważał, że „poprawione” ideologicznie książki mogą mieć o wiele większy wpływ na młodszych pokoleniach niż na starszych (Kocijančič-Pokorn, 2012, s. 140—141).

Na koniec należy dodać, że cenzurowane wydania powieści *W pustyni i w puszczy* wciąż są dostępne dla słoweńskich czytelników, którzy nie zdają sobie sprawy z tego, co stało się z przekładem Vodnika w okresie drugiej Jugosławii, gdyż wszystkie „poprawki” redaktorskie są ukryte i rozpoznać je można jedynie po wnikliwym porównaniu oryginalnego tekstu z docelowym. Ze względu na dużą liczbę cenzurowanych wydań można nawet dojść do wniosku, że większość młodych czytelników miała w rękach właśnie jedno z nich, co znaczy, że w rzeczywistości nie poznali fabuły i bohaterów swojego ulubionego polskiego utworu we wszystkich ich (nie)kontrowersyjnych wymiarach. Powieść Sienkie-

wicza dołącza więc do grona innych licznych utworów dla dzieci i młodzieży, w przypadku których sprawdziło się to, co w 1946 roku przepowiedział jeden z najbardziej wpływowych powojennych polityków słoweńskich, Ivan Maček: „Ideologiczna walka przeciw uprzedzeniom wierzących będzie długa i ostra” (cyt. za: Kocijančič-Pokorn, 2012, s. 141).

Literatura

- Blažič M., 1995/1996, *Bralni in pisni interesi v slovenskih osnovnih šolah*, „Jezik in slo-
vstvo”, nr 3, s. 149—156.
- Blažič M., 2009, *Infrastruktura slovenske mladinske književnosti*, w: Stabej M., red.,
Infrastruktura slovenščine in slovenistike, Ljubljana, s. 83—87.
- Breznik M., 2003, *Učinki založniške industrije in bralne kulture*, „Knjižnica”, nr 4,
s. 23—49.
- Cichoń A., 2004, *W kręgu zagadnień literatury kolonialnej — „W pustyni i w puszczy”*
Henryka Sienkiewicza, „ER(R)GO”, nr 1, s. 91—108.
- Črnič A. i in., 2013, *Religious Pluralisation in Slovenia*, „Teorija in praksa”, nr 1, s. 205—
232.
- Dovič M., 2007, *Slovenski pisatelj: razvoj vloge literarnega proizvajalca v slovenskem lite-
rarnem sistemu*, Ljubljana.
- Ermolaev H., 1997, *Censorship in Soviet Literature, 1917—1991*, Lanham.
- Fischer J. i in., red., 2005, *Slovenska novejša zgodovina: od programa Zedinjena Slovenija*
do mednarodnega priznanja Republike Slovenije 1848—1992, 2 t., Ljubljana.
- Gruda M., 2014, *Bibliografija przekładów literatury polskiej w Słowenii w latach 2007—*
2012, „Przekłady Literatur Słowiańskich”, nr 2, s. 453—494.
- Hladnik M., 2009, *Slovenski zgodovinski roman*, Ljubljana.
- Ibrahim H.A., 1985, *African Initiatives and Resistance in North-East Africa*, w: Boahen
A.A., red., *Africa under Colonial Domination 1880—1935*, Paris, s. 63—86.
- Ilich I., 1974, *O pisatelju in njegovem delu*, w: Sienkiewicz H., *V puščavi in goščavi*, t. 2,
Vodnik F., przeł., Ljubljana, s. 160—163.
- Klobucka A., 2001, *Desert and Wilderness Revisited: Sienkiewicz’s Africa in the Polish*
National Imagination, „The Slavic and East European Journal”, nr 2, s. 243—259.
- Kocijan G., Koruza J., Pogačnik J., 1960, *Bibliografski pregled slovenskih prevodov iz polj-
ske književnosti*, w: Štefan R., *Poljska književnost*, Ljubljana, s. 473—536.
- Kocijančič-Pokorn N., 2012, *Post-Socialist Translation Practices: Ideological Struggle in*
Children’s Literature, Amsterdam.
- Lefevere A., 1992, *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*, Lon-
don.
- Lenard L., 1917, *Henryk Sienkiewicz*, „Dom in svet”, nr 1—2, s. 67—69.
- Mahnič J., 1955/1956, *Domače branje naših dijakov*, „Jezik in slovstvo”, nr 10, s. 293—
298.
- Markiewicz H., 1996/1997, *Sienkiewicz Henryk Adam*, w: tenże, red., *Polski słownik bio-
graficzny*, t. 37, Warszawa—Kraków, s. 203—216.

- Markiewicz H., 2006, *Pozytywizm*, Warszawa.
- Muszyńska-Vizintin A., 2016, *Przekłady literatury polskiej w Słowenii w 2015 roku*, „Przekłady Literatur Słowiańskich”, nr 2, s. 187—198.
- Sienkiewicz H., 1912, *Skozi pustinje in puščavo: roman iz Mahdijevih časov*, Lenard L., przeł., Ljubljana.
- Sienkiewicz H., 1952, *V puščavi in goščavi*, Vodnik F., przeł., Ljubljana.
- Sienkiewicz H., 2005, *W pustyni i w puszczy*, Kraków.
- Stroj A., 1894, *Z ognjem in mečem*, „Dom in svet”, nr 7, s. 222—223.
- Štefan R., 1960, *Poljska književnost*, Ljubljana.
- Vodnik F., 1964, *Henrik Sienkiewicz*, w: Sienkiewicz H., *V puščavi in goščavi*, Vodnik F., przeł., Ljubljana, s. 342—344.
- Vrtovec V., 1913, *Skozi pustinje in puščavo*, „Dom in svet”, nr 1, s. 35—36.
- Zajc M., Polajnar J., 2012, *Naši in vaši: iz zgodovine slovenskega časopisnega diskurza v 19. in začetku 20. stoletja*, Ljubljana.
- Žnideršič M., 1999, *Vpliv države na slovensko založništvo 1945—1999*, w: Žnideršič M., Podmenik D., Kocijan G., red., *Knjiga in bralci IV*, Ljubljana, s. 115—160.

Źródła internetowe

- IZUM, 2021, COBISS, <https://www.cobiss.si/> [data dostępu: 28.02.2021].
- NUK, 2021, *Slovenska bibliografija*, <http://sb.nuk.uni-lj.si/> [data dostępu: 28.02.2021].
- O založbi, 2021, <https://www.koleda.si/?page=novica&id=44> [data dostępu: 28.02.2021].
- Onichimowska A., 2021, *O mnie*, <http://www.annaonichimowska.pl/index.html> [data dostępu: 28.02.2021].
- UNESCO, 2008, *Index Translationum*, <http://www.unesco.org/xtrans/bsstatlist.aspx?m=11> [data dostępu: 28.02.2021].
- Zubrzycka E., 2021, *O mnie*, <https://elzbietazubrzycka.pl/o-mnie/> [data dostępu: 28.02.2021].

Tłumaczenie z języka słoweńskiego na język polski: Joanna Bielak

Janž Snoj — magister literatury porównawczej i polonistyki. Jest doktorantem i asystentem w Instytucie Przekładoznawstwa na Wydziale Filozofii w Lublanie oraz przygotowuje pracę doktorską na temat tłumaczenia polskich powieści na język słoweński od drugiej połowy XIX wieku po dzień dzisiejszy. Publikuje artykuły z dziedziny literaturoznawstwa i przekładoznawstwa, które skupiają się głównie na literaturze polskiej oraz stosunkach słoweńsko-polskich, a także tłumaczy z języka polskiego na słoweński.

e-mail: janz.snoj@ff.uni-lj.si

Joanna Bielak — tłumaczka, laureatka nagrody XIV Premi Jordi Domènech de Traducció de Poesia za *Chwilę* Wisławy Szymborskiej, autorka sztuk teatralnych *El botí* i *Algoritymy*, eseju *O przynależności*. *Katalonia wczoraj i dziś* oraz poezji.



Kateřina Váňová

0000-0001-9089-2687

Technická univerzita v Liberci

Výchova literaturou aneb Co dokáže příběh

Education through Literature, or What the Story Can Do

Abstract: Kateřina Váňová argues that reading narrative literature both contributes to the development of competencies in school-age readers and has a positive influence on a child’s personality in general. In the article’s analytical-interpretative part, she examines the potential of using artistic texts in the process of building emotional maturity in children. She draws attention to the method’s practical application in the process of socialization and of building self-knowledge.

Keywords: children’s and youth literature, literary education, function of literary education, narrative, interpretation, imagination

Proč jsem vám pověděl ten příběh? Proto, abyste věděli: Všichni něco hledáme. A dříve či později to všichni nalezneme. Ne však v cizím dalekém světě. Doma. Ve svém srdci. A ve své duši.

Ivan Olbracht

„Jak obvykle vypadá hodina literární výchovy ve školách, kde vykonáváte svou pedagogickou praxi? Jaké jsou vaše zkušenosti z této praxe? Je něco, co byste jako budoucí učitelé chtěli změnit?”. Tyto a další otázky směřují často ke studentům v rámci nejen didakticky zaměřených seminářů. A jaké bývají nejčastější odpovědi? „Hodiny mají stále tentýž scénář — četba textu, výklad, zápis, po žácích jsou vyžadovány znalosti o autorech a dílech, ale není čas si texty přečíst, málo čtenářských zážitků, četba nezáživných titulů apod“. Tuto skutečnost potvrzuje i rozsáhlejší výzkum, jehož výsledky přináší Ondřej Hník ve své knize *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Nejen budoucí učitelé, ale i sami žáci se v zásadě shodují na tom, že dominantní složkou literárního vzdělávání je literární historie, čili že práce s literárním textem znamená v praxi *de facto* rozbor literárněhistorický, případně rekapitulaci přečteného bez prostoru pro reflexi (Hník, 2014, s. 23—29). K hlubšímu poznání a prožití díla tudíž nedochází, tím pádem ani k porozumění, natož pak k výchově skrze zážitek z textu a jeho sdílení.

Výchova literatuře v kurikulárních dokumentech

Jak by tomu však mohlo být jinak, když tento nesporný potenciál literatury nebere v potaz ani autorita definující úroveň vzdělávání, totiž *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*¹ (dále RVP ZV 2017)? Jeho analýza mj. posloužila jako východisko tohoto příspěvku. RVP ZV uvádí, že „vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu” (RVP ZV, 2017, s. 16), dále pak zdůrazňuje, že při realizaci oboru ČJL² „se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se **žáci učí interpretovat své reakce a pocity** tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se **uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama**” (RVP ZV, 2017, s. 16). Formulace předepsaného obsahu edukace i očekávaných výstupů však explicitně zmiňuje i výstupy vztahující se ke čtenářské kompetenci („čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku”, ČJL -3-3-01, RVP ZV 2017, s. 22³), ke kompetenci porozumění („vyjadřuje své pocity z přečteného textu”, ČJL -3-3-02, RVP ZV 2017, s. 22), „vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je” (ČJL -5-3-01, RVP ZV, 2017, s. 22), „volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma” (ČJL -5-3-02, RVP ZV, 2017, s. 22), k základnímu rozlišení literárních forem („rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění”, ČJL -3-3-03, RVP ZV, 2017, s. 22), „rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů” (ČJL -5-3-03, RVP ZV, 2017, s. 22), „při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy” (ČJL -5-3-04, RVP ZV, 2017, s. 22) a k osvojení základních pojmů, které nejsou blíže specifikovány („pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností”, ČJL -3-3-04, RVP ZV, 2017, s. 22). Očekávané výstupy se tedy vážou k rozvíjení čtení s porozuměním, další pak navazují na problémy týkající se osvojení základních vědomostí o systému umělecké literatury. Podobně bychom mohli analyzovat obsah očekávatelných výstupů na druhém stupni ZŠ. To znamená že RVP ZV **rezignuje na jasné a jednoznačné formulování požadavku rozvíjet žákovské osobnostní kompetence prostřednictvím uměleckých textů u vědomí jejich noetické funkce**. A to vzdor tomu, že právě umělecká literatura plní v tomto druhu poznání neocenitelnou úlohu. Vypadá to, že RVP ZV nedokáže produktivně zúročit možnosti, které mu umělecká literatura poskytuje. Očekávatelné výstupy se vztahují výhradně k výchově ke čtenářství a k literatuře, **výchovné působení literaturou**, jež je avizováno v názvu příspěvku, chybí.

¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha 2017.

² 5.1.1. Český jazyk a literatura.

³ Očekávané výstupy, dále: ČJL.

Literatura ve službách socializace a sebepoznání

Nyní si prostřednictvím drobné interpretační sondy ukažeme, jak užitečnou pomůckou v procesu socializace a sebepoznání literatura může být. Jak může příběh pomoci dítěti zorientovat se v okamžicích, kdy jsou rozumové způsoby sdělování komplikované, nebo z nějakého důvodu nemožné? Dříve než dítě prostě převezme tradované vzorce chování, zvyky, názory a postoje svých rodičů (několikrát vyzkoušené a osvědčené), řeší své nesnáze buď revoltou, nebo útekem do světa fantazie (srov. Bettelheim, 2017, s. 156). Svět fantazie, svět obrazů pomáhá překlenout propast mezi dospělým a dětským způsobem myšlení, představuje nesrozumitelný svět dospělých před vyvíjející se dětskou duší ve smysluplných příbězích. Odpověď na otázku „jak?“ je tedy „cestou imaginace“.

Příběh jako cesta k sebepoznání

Příkladem budiž dílo německého prozaika Michaela Endeho *Nekonečný příběh* (*Příběh, který nikdy neskončí*, č. 1987, *Nekonečný příběh*, č. 2001) jehož hlavnímu hrdinovi je dovoleno prostupovat oběma světy, světem reálným a světem fantazie. Spolu s ním čtenář může *de facto* doslova zažít to, co Pavel Hošek nazývá „konverzí příběhem“, resp. „bezděčné vstoupení do příběhu, po němž následuje radikální proměna sebepochopení“ (Hošek, 2013, s. 23).

Bastián Baltazar Bux je jedenáctiletý chlapec, který se v reálném světě nedokáže vyrovnat se svým vzhledem a malou mírou tělesné zdatnosti; čelí šikaně ze strany spolužáků a ze strany ovdovělého otce strádá nedostatkem porozumění, lásky a pochopení. Vše dohromady tak u něj vyvolává a dále prohlubuje pocity méněcennosti až bezcennosti; ovlivňuje to negativně už tak nízké sebevědomí a působí to blok na cestě k sebepřijetí. Jelikož si Bastián nemůže o svých pocitech povídat ani se svými vrstevníky, stahuje se do ústraní a uniká do světa příběhů, v nichž coby „sociální vyhnanec“ má sehrát úlohu zachránce. Ještě než se tak skutečně stane, podléhá předsudkům a lžím reálného světa, nechává se spoutat domnělým handicapem. Z obavy, že zklame, dělá z příběhu příběh NEKONEČNÝ.

Teprve v okamžiku, kdy přijme výzvu skutečně vstoupit do příběhu, tak začíná jeho pravá pouť za sebepoznáním. S amuletem ve tvaru do sebe zaklesnutých hadů, symbolizujících propojení obou světů, ale stejně tak třeba i světlé a stinné stránky lidské osobnosti, začíná cestu své tvůrčí (z)vůle. Ten, který v reálném světě strádal nedostatkem ocenění a lásky, má najednou až nezdravou potřebu se předvádět před druhými, touží po obdivu, chybuje. Oslněn slávou najednou nedokáže odlišit dobrá a tvůrčí přání od ničivé svévole. K prozření a pochopení toho, po čem skutečně touží, vede dlouhá cesta, během níž se utvrdí v tom, že vlastně úplněj nejvíc strádá nepřítomností lásky, pocitu bezpodmínečného přijetí.

Příběh jako cesta k sebezpřijetí

V Endeho popisu lze spatřit paralelu k procesu individuace, jak jej popisuje Jolane Jacobi. Ta v souvislosti s odevzdáním se procesu individuace hovoří o tom, že je třeba „nechat »udát se«, podřídit se, umět se uskromnit, na druhé straně však platí, že by se člověk neměl vyhýbat riziku, vyhnout se námaze. [...] Pokud je Já zapletené do zdánlivě bezvýhodného konfliktu, pokud se dostalo do slepé uličky, mělo by se vedení přenechat vnitřní instanci, bytostní Já” (Jacobi, 2018, s. 89). Podobně lze vnímat Bastiánův pobyt v dole, jeho odevzdání a trpělivost, jako zažití procesu individuace, naléhavé rozšíření pole vědomí. Prostředím všech vzpomínek zde v intenzitě prožitku zapomíná to poslední, co ještě měl, své jméno. Sestup do temného dolu spolu se ztrátou identity pak může symbolizovat smrt, která spolu se symbolikou narození, života a znovuzrození patří k modelu procesu individuace a podobně jako v paradigmatu mnoha hrdinských mýtů zde smrt předchází znovuzrození (Jacobi, 2018, s. 57). To pak přichází v okamžiku, kdy hrdina dobrovolně a s pokorou odkládá symbol moci a zcela obnažen se ocitá v kruhu omývání vodami života. Nahotu můžeme chápat jako symbol nového začátku, v kombinaci s tryskající vodou pak jako ono znovuzrození, očištění, a konečně jako jistou demonstraci zranitelnosti, totální obnaženosti osobnosti, což zde ale v důsledku znamená, že hrdina **přijímá sám sebe, jaký je** a dokáže se z toho radovat. Irvin D. Yalom v souvislosti s tímto typem proměny uvažování připomíná Heideggerův ontologický způsob existence:

Jsme-li pohrouženi do každodenního způsobu existence, obracíme pozornost k tak prchavým rozptýlením, jako je tělesný vzhled, styl, majetek či prestiž. Naproti tomu při ontologickém způsobu existence nejen že si více uvědomujeme existenci, smrtelnost a další neměnné charakteristiky života, ale jsme také dychtivější a lépe vyzbrojeni pro uskutečnění významných změn.

Yalom, 2014, s. 30

Michael Ende říká *de facto* totéž, ovšem jazykem, kterému porozumí i dítě.

Hrdina příběhu se vrací do reality vyrovnaný sám se sebou. Nemá už potřebu si nic dokazovat, vynucovat si pozornost. Je připraven ne brát, ale dávat. A to se pozitivně promítá i do jeho vztahů. Na proměnu otce a jeho vztahu se synem Ende ukazuje poměrně stručně, několika klíčovými slovy: naslouchat, (po)rozumět. Naslouchání a porozumění, prostě porozumění v mlčení, autorova zkratka pro podstatu proměny vztahu obou protagonistů. Navíc je zde zjevné, že naslouchá-li otec Bastiánovi, znamená to, že mu věnuje čas, který je vzácný. Jinými slovy: má k němu úctu, respektuje ho. **Přijímá ho. Otevírá se mu**, otevírá prostor pro vzájemné sdílení.

Nekonečný příběh je příběhem touhy a palčivého nutkání uspokojit základní lidské potřeby, jimiž jsou dle Abrahama H. Maslowa (srov. Fontana, 2003,

s. 214—217), pomineme-li ty fyziologické, touha po lásce, bezpečí, přijetí, touha někam patřit, touha po uznání a úctě a konečně touha po sebeuskutečnění, sebe-realizaci (tj. individuaci). Autor se snaží ukázat, že cesty za uspokojováním těchto potřeb mohou být různé a člověk chybje a nezřídka ztrácí sám sebe. Ne nutně to však musí být pouze jeho vina. Hierarchie hodnot a pořadí, v němž se jedinec rozhodne je uspokojovat, může mít kořeny v minulosti, v rodině, protože vývoj osobnosti je do značné míry, vedle vlastních zkušeností a interakce s okolím, utvářen prizmatem rodinných vztahů, jež se odrážejí v jeho prožívání. Vztah dítěte/člověka k sobě samému a sekundárně ke světu tedy závisí především na tom, jak byly dříve uspokojovány jeho přání a potřeby. Na strádání, problémy a nedostatky pak může reagovat tím, že právě ve fantazii má tendenci ty, které domněle považuje za překážky k úspěchu, k uspokojení potřeb, trestat, či dokonce zabítet (Peseschkian, 1998, s. 22—29).

Literatura jako „trenažér“ vztahů

Endeho příběh je ale plný naděje. Dává čtenáři klíč, kde hledat správné odpovědi. Ať je putování jakkoli dlouhé, obvykle nás nakonec zavede k samé podstatě sebe sama. A klíčem k nalezení svého Já, respektive vytvoření rovnováhy mezi Já a nevědomým pozadím duše, je nastoupení symbolu bytostního Já (srov. Jacobi, 2018, s. 54), zde „sfárat do dolu“ a hledat ve svém nitru, nesnažit se umlčet hlas vlastního svědomí, nenechat se oklamat falešnými přáteli a jejich rádo by svůdnými nabídkami a rekvizitami moci.

Autor prostřednictvím čitelných obrazů prezentuje dětskému čtenáři skutečnost, která je pro něj zatím jiným způsobem nesdělitelná, vcíjuje se do bolesti zraněného dítěte, do jeho touhy po milujícím a přijímajícím rodiči a jeho hledání sebe sama. Využívá k tomu imaginární časoprostor, jímž pomáhá zaplňovat místa, na která dětský rozum a jeho dosavadní zkušenosti ještě nestačí. Vytváří tak mosty, po nichž dítě dokáže vyjít ze svých traumat a získá pocit jistoty, že teď už rozumí tomu, s čím si před tím nevědělo rady. „Pro dítě jsou přesvědčivá pouze taková tvrzení, která jsou mu srozumitelná v rámci jeho současného chápání a citových zaujetí“ (Bettelheim, 2017, s. 64).

Shrňme. Ukázalo se, že vhodně zvolené literární texty se tak mohou stát cenou pomůckou — a to dokonce v oblastech, které primárně literární výchova neseleduje. Literatura, literární komunikace může být užitečnou výchovnou cestou, „trenažérem“ vztahů, prostředkem zakoušení emocí, literatura umožňuje proniknout do mysli jiných lidí:

Možnost odvodit emoce románových postav z jejich chování a přímé řeči a chápat to, jakým způsobem ony navzájem svým emocím rozumějí, představuje vy-

nikající trénink sociální interakce v reálném životě. Jak navíc tvrdí kognitivní teorie, kognitivní a afektivní činnosti nám přinášejí estetický požitek.

Nikolajevová, 2018, s. 155

Vybraná próza a prózy podobného charakteru, za všechny např. *Mio, můj Mio, Bratři Lví srdce* A. Lindgrenové, *Petr Pan* J. M. Barrieho, nezřídka předvádějí zdárný průběh individuace hrdinů, lze tedy soudit, že ti mohou posloužit jako vzory v procesu zrání a sebepoznání čtenářů. Čtenář s nimi absolvuje iniciační pobyt v imaginárním světě a spolu s hrdiny se odtud vrací proměněn, bohatší o nástroje k uspořádání vlastního nitra (srov. Hošek, 2013, s. 26–32). Jsou nositeli projekcí dětských pocitů příslušejících přechodnému období vývoje dítěte, průvodci na iniciační cestě každého čtenáře, který se s nimi ztotožní. Ať už se tedy žák prostřednictvím vzoru (modelu) zprostředkovaného mu literaturou učí tím, že pozoruje chování postav, či na základě výsledků vlastního chování a jednání jimi inspirovaného, je toto nepřímé výchovné působení prostřednictvím zážitku účinnější než jakýkoli přímý verbální kontakt, výklad, zprostředkovaná informace o textu či pouhá rekapitulace přečteného, jak bývá často v hodinách literární výchovy zvykem. V souvislosti s výše uvedeným pak nabývá na významu volba vhodných příběhů české i světové literatury pro děti i mládež a role učitele při práci s nimi v hodinách ČJL.

Příběh totiž, jak jsme přesvědčeni, dětem pomáhá pochopit a přijmout složitosti v mezilidských vztazích, jejich základní principy a rozklíčovat pro ně neproniknutelný a komplikovaný systém emocí a vyrovnat se s tlaky okolí, nehledě na to, zda je dítě zakouší v domácím, dětském či školním prostředí. Příběh, literární dílo, jak uvádí Pavel Hošek s odkazem na Clive S. Lewise, dokáže zprostředkovat konkrétní zkušenost, což abstraktní argumentace a snaha poučovat nedokáže (srov. Hošek, 2013, s. 81 a 86).

Prameny

Ende M., 2015, *Nekonečný příběh*, Praha.

Sekundární literatura

Bettelheim B., 2017, *Za tajemstvím pohádek*, Praha.

Fontana D., 2003, *Psychologie ve školní praxi*, Praha.

Hník O., 2014, *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*, Praha.

Hošek P., 2013, *Kouzlo vyprávění: proměňující moc příběhu a „křest fantazie“ v pojetí C. S. Lewise*, Praha.

Jacobi J.S., 2018, *Cesta k individuaci*, Ústí nad Orlicí.

- Nikolajevová A., 2018, „A měla jsi také pocit, jako bys lidi nenáviděla?“ *Emocionální gramotnost zprostředkovaná literaturou*, w: *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*, Segi Lukavská J., red., Brno, s. 137—155.
- Peseschkian N., 1998, *Příběhy jako klíč k dětské duši*, Praha.
- Segi Lukavská J., 2018, *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*, Brno.
- Váňová K., 2006, *Skutečné pocity z neskutečného světa anebo Kam za (s) fantazií*, w: *Současnost literatury pro děti a mládež. Sborník z literárněvědné konference*, E. Koudelková red., Liberec, s. 19—26.
- Váňová K., 2019, *Umělecká ztvárnění dětských dilemat a úzkostí jako příležitost k funkčnímu vzdělávání v literární výchově*, Nepublikovaná dizertační práce, Ústí nad Labem.
- Yalom I.D., 2014, *Pohled do slunce. O překonávání strachu ze smrti*, Praha.

Elektronické zdroje


- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha 2017. file:///C:/Users/BERNAD~1/AppData/Local/Temp/RVP%20ZV%202017-1.pdf [datum přístupu: 7.06.2018]

Kateřina Váňová — PhDr., Katedra Języka Czeskiego i Literatury, Wydział Nauk Przyrodniczych, Humanistycznych i Pedagogicznych Politechniki w Libercu. Zainteresowania badawcze: recepcja tekstów literackich na lekcjach literatury oraz analiza podręczników i lektur dla szkół podstawowych, literatura dziecięca i jej recepcja, ze szczególnym uwzględnieniem współczesnych baśni i *fantasy*. Współautorka unikatowego słownika *Słownik autorů literatury pro děti a mládež I. Zahraniční autoři (Słownik autorů literatury dziecięcej i młodzieżowej I. Autorzy zagraniczni)*, který ukazał się w Wydawnictwie Libri w 2007 roku; elektroniczna, rozszerzona wersja o nazwie *Autoři světové literatury pro děti a mládež (Autorzy światowej literatury dziecięcej i młodzieżowej)*.

adres e-mail: KatkaVanova@seznam.cz



Tiziana D’Amico

 0000-0002-5950-2043

Università Ca’ Foscari di Venezia

La traduzione pedagogica: una risorsa motivazionale nell’insegnamento della LS/L2

Pedagogical translation: a motivational resource in teaching LS/L2

Abstract: The work focuses on pedagogical translation as motivational tool. In particular, as a tool that works on the motivation of the beginner L2 student. The specific working language is Czech, but we believe that what has been observed may also apply to other languages, whose teaching is characterized by a small number of students. The aim is to offer a theoretical and practical framework to better frame translation as a teaching tool even for beginners L2 at the University. After presenting what we mean with lower-frequency language, pedagogical translation and beginner group, we move into the work with translation and how this activity fits into the investigation of motivations in the LS.

Keywords: translation, L2 motivation, small group dynamics

Il presente lavoro affronta la traduzione come risorsa motivazionale partendo dall’esperienza di insegnamento della lingua ceca in ambito universitario. La lingua ceca è poco diffusa sul territorio italiano¹ e, più in generale, le lingue slave, di cui fa parte il ceco, in Italia sono presenti prevalentemente nella sfera personale². Di conseguenza, il numero di studenti italiani che hanno avuto un contat-

¹ Possiamo utilizzare come cartina torna-sole le scuole ceche, ovvero le scuole destinate ai figli di famiglie bilingui italo-ceche. In Italia si trovano a Bologna, Milano, Firenze e Roma e sono sempre parte integrante di realtà associative italo-ceche. Inoltre, i dati Istat (Istat, 2018, p. 221) non riportano una voce indipendente per la lingua ceca tra le lingue d’origine parlate da stranieri in Italia.

² Seppure in crescita, il numero di scuole superiori di orientamento linguistico che presentano il russo nella loro proposta formativa è ancora ridotto. Il numero di soggetti con una lingua nel nucleo familiare appartenente al gruppo slavo (seconda o terza generazione) è in crescita, l’italiano è spesso lingua madre o comunque lingua acquisita con il processo di scolarizzazione. Riguardo la scelta della lingua ceca come percorso universitario, a oggi è ancora relativamente basso sia il numero di seconde generazioni con una lingua slava in ambito familiare, sia quello specifico di seconde generazioni di lingua ceca o slovacca.

to prolungato con la lingua ceca prima dell'università è molto basso. Riteniamo pertanto di poter affermare che la maggior parte degli studenti universitari di ceco studiano una lingua a loro sconosciuta. Lo studente si ritrova dunque in un gruppo piccolo, tendenzialmente omogeneo a livello linguistico, e i cui componenti condividono il livello zero: il triennio si rivela un vero e proprio bacino di formazione linguistica e culturale.

Un aspetto che consideriamo necessario sottolineare è la natura causale del gruppo che si forma, ovvero esso è il risultato della scelta del singolo studente di studiare il ceco, e che ciascuno porta con sé diverse abilità linguistiche pregresse, esperienze di studio della LS³, background culturali nonché molteplici aspettative. Inoltre, ogni studente studia una seconda lingua: oltre alle conoscenze date dalla propria lingua madre e a quelle pregresse, egli mette in atto conoscenze linguistiche diverse in base al livello, alla tipologia di lingua (se germanica, slava o romanza) e alle modalità di insegnamento dell'altra LS, che sta portando avanti in modo parallelo. Se consideriamo inoltre che tutti gli studenti hanno appreso l'inglese nel sistema scolastico, vediamo come lo studio del ceco si avvicina alla situazione dell'apprendimento di una LS come L3 o più (Trévisiol, Rast, 2006).

La traduzione pedagogica

Con l'espressione "traduzione pedagogica" facciamo qui riferimento alla tassonomia proposta da Pintado Gutiérrez (2018):

These tasks enhance the development of specific language and translating skills and are based on various aspects of translation and other pragmatic issues central to the FL classroom: language awareness, accuracy, pragmatic and intercultural competence, creativity, problem solving, and autonomy and collaboration, to name just a few. [...] It involves not only written activities but also multimodal material, including texts that reproduce oral features.

Pintado Gutiérrez, 2018, p. 16

La traduzione viene spesso indicata come attività per il livello avanzato, perché considerata una quinta competenza (Freddi, 1999, p. 139) che richiede la LS sia già acquisita, o perché si ritiene, pur riconoscendo "il diritto" alla traduzione nella glottodidattica, che la sua complessità ne renda possibile l'inserimento come possibile tecnica solo ai livelli più avanzati, dal B2 in poi (Balboni 2008a, p. 179—180). Concordiamo con Cordero (1984, p. 51), quando osserva che ritenere la traduzione uno strumento utile solo per gli studenti che hanno una buona padronanza della LS significa togliere uno strumento al processo di acquisizione

³ Nel presente lavoro si preferisce l'utilizzo di Lingua straniera (LS) e non Lingua seconda (L2) in quanto la lingua ceca viene acquisita in Italia e non in Repubblica Ceca da studenti prevalentemente di madrelingua italiana (cfr. Balboni, 2008a, p. 10).

stesso. Inoltre, come cercheremo di argomentare in questa sede, accanto all'apprendimento in sé, la traduzione è una risorsa per il rafforzamento della motivazione dello studente, in particolar modo principiante.

Il livello dei principianti

Lo studente universitario che parte da zero si trova nella situazione di dover apprendere la lingua a livello comunicativo e metalinguistico pur avendo già una capacità cognitiva formata. La necessità di dover partire da strutture semplici, basilari, e di rimanere per un po' in questa situazione, può comportare una possibile, crescente frustrazione dello studente per le sue limitate capacità comunicative. Per esempio, trattandosi di una lingua flessiva con casi morfologici, per poter completare una frase minimamente complessa in ceco, soggetto — verbo — complemento, è necessario aver acquisito due casi, il nominativo e l'accusativo, calcolato per i tre generi, oltre al verbo al presente indicativo. Questa sua limitazione può portare anche il rischio di infantilizzare l'apprendente. La conseguenza, oltre a un appiattimento dell'interesse generale, è il rallentamento del lavoro. Nonostante l'interazione e concomitanza di fattori differenti per ogni annualità, al termine del primo anno si deve giungere a un livello complessivo A2 del QCER, che può avvicinarsi in alcuni casi al B1 per la comprensione di testi scritti⁴.

Al termine del primo semestre, in generale, lo studente ha visto il tempo presente e passato indicativo e si appresta a studiare il futuro nei mesi successivi; ha preso familiarità con l'utilizzo dei casi in generale e ha affrontato il nominativo, l'accusativo, il genitivo e dativo, mentre nel secondo semestre entra in contatto con i rimanenti casi del locativo e dello strumentale oltre ad aver appreso un primo uso del vocativo. Nel corso del primo anno vengono affrontati nella produzione il complemento diretto, di stato in luogo e moto a luogo, il complemento indiretto. Nel secondo semestre, lo studente si trova nella situazione di aver compreso i meccanismi base della frase e di saper riconoscere con una buona probabilità di successo i suoi componenti chiave. Le abilità produttive sono più limitate: i meccanismi autonomi di selezione delle forme (per esempio la forma in "u" dell'accusativo femminile singolare) non sono, infatti, ancora stati raggiunti, elemento che agisce anche sulla sicurezza nelle proprie capacità. In generale, il divario tra l'ambito della comprensione e quello produttivo è pronunciato e a questo si aggiunge una continua riflessione metalinguistica. Lo studio di una lingua in ambito universitario non si limita alle quattro abilità e competenze, ma mira a profonde conoscenze metalinguistiche, analisi linguistica di testi letterari e specialistici, preparazione filologica e/o glottodidattica.

⁴ Il QCER indica infatti come abilità di lettura per questo ultimo livello la capacità di lettura di testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana nonché la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in testi informali.

Traduzione e principianti: cosa, come, quando e perché

Il presente lavoro⁵, si concentra sulla traduzione di un testo scritto in LS verso la LM. Con testo in LS facciamo riferimento a testi originali semplificati provenienti da diversi ambiti⁶, ma che abbiano una elevata densità di riconoscimento tipologico. La semplificazione avviene prevalentemente a livello morfosintattico e sintattico, con costruzioni complesse scomposte e/o sostituite da enunciati più semplici, senza che ne venga però compresso il contenuto. Il riconoscimento tipologico del testo aiuta lo studente ad attivare una serie di “proiezioni” sul testo legate alle conoscenze di testi narrativi, argomentativi, regolativi, espositivi (Brantmeier, 2005, p. 38). Allo stesso tempo, viene indicato come necessario l'utilizzo dei dizionari per lo svolgimento del lavoro. La combinazione di questi due fattori, semplificazione e uso del dizionario, mette lo studente in grado di realizzare la traduzione in modo autonomo al di fuori dell'aula.

Individuiamo tre principali vantaggi nell'utilizzo di testi “estranei” ai manuali. I testi provenienti da ambiti diversi permettono un maggiore coinvolgimento degli studenti, in quanto o direttamente collegati (ovvero appositamente selezionati) ai loro interessi manifestati o alle diverse realtà del paese di cui studiano la lingua. Data la loro funzione “altra” dal contenuto della lezione all'interno dell'unità didattica, questi testi nascono per comunicare il contenuto, non l'elemento linguistico. Accanto a materiali caratterizzati da una funzione comunicativa, ovvero di tipo divulgativo o informativo, sono stati semplificati anche testi letterari. La letteratura, seppur come letteratura semplificata, permette infatti di lavorare con testi finalizzati allo *storytelling*, senza una funzione specifica comunicativa se non quella del piacere.

Affinché la traduzione possa svolgere appieno la sua funzione pedagogica a livello linguistico (di competenze e interculturalità), è necessario che sia inserita nell'orizzonte del modulo, dedicando dei momenti di approfondimento su alcuni aspetti presenti nel testo e legandoli agli argomenti affrontati. In modo simile, si

⁵ Le osservazioni nascono dal lavoro svolto lungo quattro anni accademici (dal 2016—2017 al 2019—2020) all'interno del modulo docente di lingua ceca presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia e il Laboratorio di traduzione ceco-italiano, ideato da chi scrive in collaborazione con Ludmila Červinková Machátová per il gruppo principianti (cfr. D'Amico, Červinková Machátová, *La traduzione come strumento didattico. Il caso del Laboratorio di traduzione ceco-italiano a Ca' Foscari*, di prossima pubblicazione).

⁶ Intendiamo sia testi già presenti nel mercato della lingua ceca per stranieri (la così detta *adpotavaná próza*) sia testi appositamente semplificati. Questa seconda opzione richiede, ovviamente la collaborazione con il collaboratore linguistico per meglio “calibrare” il processo. Nel corso degli anni sono stati consegnati da tradurre, per esempio racconti tratti da Jan Neruda, *Povídky malostranské*, *adpotavaná próza* (indicato come B1) e *Pražké legendy* (indicato come A2). Per la semplificazione e un'analisi dettagliata del lavoro con i testi Cfr. D'Amico, Machátová Červinková, *La traduzione come strumento didattico. Il caso del Laboratorio di traduzione ceco-italiano a Ca' Foscari*, di prossima pubblicazione.

deve investire del tempo, soprattutto all'inizio, sulla lettura nelle sue fasi di *skimming* e *scanning* e poi quella analitica, focalizzando l'attenzione del gruppo sulla lettura come momento che produce conoscenza. La situazione ideale è quella di un coordinamento tra modulo ed esercitazioni che permette di utilizzare il testo da tradurre come testo-base per molteplici tipologie di lavoro.

La fase di discussione con gli studenti dei lavori realizzati è svolta con tre finalità. "Prendere il polso" dell'avanzamento del gruppo e del singolo e di cosa sia stato compreso e fino a che livello⁷. L'esternalizzazione e il consolidamento della riflessione metatestuale in chiave contrastiva che il processo traduttorio ha attivato nello studente. Infine, il riconoscimento del lavoro svolto. L'impegno richiesto dal compito traduttivo deve essere riconosciuto così come i risultati ottenuti nella comprensione del testo in LS.

Da quanto qui brevemente accennato, appare evidente che l'utilizzo della traduzione pedagogica richiede un investimento di tempo ed energie anche da parte del docente, non solo per lo studente. Appare altresì evidente che ciò di cui stiamo parlando non è un episodio estemporaneo di esercizio di traduzione, ma l'inserimento di testi (da 3 a 5) nella progettazione del modulo. Oltre all'apporto nell'apprendimento riguardo le competenze linguistiche (Di Sabato, 2007; Cook, 2010; Leonardi, 2010;) e la dimensione interculturale (Katan, 2009; Laviosa, 2014; Liddicoat, 2016), qui non affrontate ma largamente riconosciute, la traduzione agisce, a nostro avviso, anche come risorsa motivazionale.

La motivazione nello studio della LS

Lo studio di una LS si differenzia dalle altre attività di apprendimento: da un lato è qualcosa di acquisibile, gli "elementi" che la compongono, come la grammatica, il lessico, e così via si imparano come un qualsiasi altro soggetto, dall'altro lato, però, essa è un prodotto sociale, al tempo stesso formata da e formante di legami culturali e sociali (Dörnyei, 2009). Studiare una LS è una attività faticosa, che richiede un impegno sul medio-lungo termine e, quando si inizia da zero, a volte noiosa e frustrante.

Balboni elabora tre tipologie di motivazioni per lo studio di una LS: il piacere, il bisogno e il dovere (2002, p. 37). Delle tre, il dovere è la spinta più debole e destinata a produrre un apprendimento a breve termine, mentre il bisogno agisce come motivazione fintanto che è percepito, ovvero nel momento in cui si ritiene

⁷ In quest'ottica, la traduzione con il gruppo dei principianti si rivela essere uno strumento di indagine prezioso per meglio comprendere le difficoltà, il livello di partenza e le potenzialità dello studente che si ha davanti. Inoltre, la traduzione permette di aprire spazi di indagine e riflessione, ovviamente in chiave privata, tra il docente e lo studente rispetto lacune e difficoltà di questo ultimo nella LM.

sia stato soddisfatto, la spinta allo studio cessa. Diversamente, il piacere è una spinta potente in quanto coinvolge entrambi gli emisferi del cervello⁸. L'azione di queste tre motivazioni non è di tipo statico e indipendente, esse sono invece in un *continuum*, dove al bisogno può subentrare il piacere in quanto la sua soddisfazione ha prodotto un interesse per l'apprendimento e così via.

Balboni (2002; 2008a; 2008b) riprende il modello egodinamico (Titone, 1976) che mostra come una persona sviluppa una strategia per imparare una LS in base al suo progetto di sé e che, una volta individuata la strategia, il proseguimento dello studio è legato alla percezione di *feedback* positivi che rinforza l'obiettivo in un ciclo continuo di *feedback* e avanzamento. Se il *feedback* è negativo, il progetto di studiare la LS si interromperà. Alla base c'è il progetto di sé.

La proiezione del sé ideale è anche uno dei tre componenti del modello elaborato da Dörnyei (2009). L'“ideal L2 self” corrisponde al sé ideale, ovvero la persona che l'apprendente vorrebbe diventare parla una L2. Con “Ought-to L2” si fa riferimento alle caratteristiche che si ritiene si debba possedere per evitare un risultato negativo, avvicinandosi così all'ideale. Il terzo componente non riguarda la visione di se stessi, ma la L2 *learning experience*, ovvero i motivi legati alle specifiche situazioni dell'ambiente e delle esperienze passate e presenti.

L'ambiente, sia come spazio fisico che come contesto sociale, e le esperienze ad esso legate, concorrono alla spinta motivazione del singolo studente⁹. Nell'ambito dell'apprendimento, Fisher (1990) individua tre fonti per la motivazione: intrinseca, ovvero l'interesse personale per l'argomento, qui la LS, caratterizzata da breve durata; estrinseca, ovvero la valutazione (voti/giudizi) da parte dell'insegnante; infine, una combinazione di soddisfazione e ricompensa, data dal successo ottenuto nello svolgimento di un compito.

Shutenko (2015) osserva che vi è una relazione tra l'autoappagamento progressivo dello studente e il suo atteggiamento positivo verso l'apprendimento. In modo simile, per Dörnyei: “By means of emotion control strategies we can manage the obtrusive states and can also consciously generate emotions that will be conducive to implementing the intentions” (2001, pp. 113—114). Il gruppo svolge un ruolo decisivo per l'apprendimento della LS (Dörnyei, Malderez, 1997) e con un gruppo ridotto, il controllo emotivo al suo interno si rivela essere cruciale. Grazie al numero ridotto, lo studente può identificare le proprie conoscenze e

⁸ L'acquisizione linguistica coinvolge entrambi gli emisferi: quello sinistro presiede il linguaggio verbale, mentre quello destro coordina l'attività visiva e fornisce una percezione globale e analogica. Pur essendo elaborate da entrambi gli emisferi, la direzione è dall'emisfero destro a quello sinistro (cfr. Balboni, 1999).

⁹ Osserviamo qui a margine che il docente e il collaboratore linguistico giocano un ruolo centrale in quanto possono essere loro stessi alla base della decisione di proseguire lo studio della LS così come di abbandonarla. La personalità del docente ricopre infatti un ruolo di impatto maggiore delle abilità (Martínez, 2010). Inoltre, trattandosi di una LS, il ritmo dell'insegnamento e dell'apprendimento è regolato dall'insegnante (Balboni, 2008b).

lacune con maggiore facilità; partecipare in modo attivo e continuato con un maggiore coinvolgimento delle abilità cognitive; rafforzare lo studio individuale attraverso una maggiore capacità di controllo sulle attività di apprendimento da parte dello studente (Jones, 2007, p. 588). Allo stesso tempo, nel gruppo piccolo si manifestano con maggiore rapidità stati emozionali (ansia, paura, insicurezza e bassa autostima) del singolo che possono minare la determinazione dello stesso così come del gruppo in generale (Dörnyei, 2001, p. 113).

Nella quotidianità della didattica, Balboni (2008b) individua cinque tipi di piaceri che le diverse attività e tecniche didattiche possono e devono stimolare: “di apprendere”, “della varietà”, “della novità” (imprevisto, insolito), “della sfida”; “della sistematizzazione”. La traduzione, come altre attività complesse, permette di stimolare presso ciascuno studente in modo e intensità differente ognuna di queste forme.

In particolare, le caratteristiche di attività progettuale, chiusa e *problem-solving* della traduzione si mostrano come elementi in grado di rafforzare il coinvolgimento e la motivazione nello studio della lingua.

Una attività progettuale e chiusa

In quanto attività che si integra ma non sostituisce quelle utilizzate in aula la traduzione si presenta come una novità, fornendo un elemento di apprezzamento positivo, di *appraisal*, in grado di provocare una reazione fattiva e disponibile da parte dello studente (Balboni, 2008b, p. 18). Le diverse fasi di lavoro che questa attività comporta possono essere stimoli nuovi all'interno di uno studio che, in quanto fortemente influenzato dalla dimensione grammaticale¹⁰, può essere più soggetto alla routine. La variazione tra attività anche in termini di frequenza aiuta a generare una sensazione di “piacere della varietà”, in questo senso, la traduzione presenta una modalità diversa di guida alla comprensione e al lavoro sul testo.

Lo stato emotivo, come già osservato da Titone (1976), è tra i maggiori responsabili nella risposta dello studente. Krashen (1982) ascrive al filtro affettivo, ovvero nel meccanismo di difesa che viene attuato quanto la mente del soggetto si trova in uno stato di ansia (per paura dell'errore, compromissione dell'immagine di sé, ecc.) un ruolo decisivo nell'apprendimento. Affinché l'input venga acquisito è necessario che non attivi il filtro affettivo. Come stimolo, la traduzione è un potenziale strumento di input *i+1*. Riprendendo la formulazione di Krashen, l'input deve essere composto da una parte “naturale”, essere un compito che lo studente è in grado di eseguire sulla base di quanto già appreso, e una parte +1, un'area di sviluppo potenziale. Da qui l'importanza di uno stimolo regolato tra

¹⁰ Intendiamo qui il fatto che trattandosi di principianti, le nozioni grammaticali, a prescindere dalla modalità con cui vengono fornite, occupano una parte importante del lavoro in aula.

una funzione di conferma e rafforzamento di quanto conosciuto e l'inserimento di elementi nuovi aiuta in motivazione.

La traduzione permette di offrire allo studente un contatto con un livello superiore al suo a livello lessicale e sintattico, in un contesto però che può controllare. Il “piacere di apprendere” e “quello della novità” vengono coinvolti entrambi. Come novità in quanto lo studente si trova davanti a un testo dal contenuto nuovo, a un tipo di esercizio diverso, alla richiesta di diverse tipologie di analisi e valutazione, mentre la gestione dell'errore si inserisce come parte integrante del processo traduttivo non in chiave binaria di giusto-sbagliato ma di interpretazione, valutazione e decisione e rivalutazione (il processo di apprendere). La momentanea frustrazione che il non riconoscere un numero elevato di vocaboli può generare non deve però essere ignorata, ma riconosciuta e contestualizzata (per evitare l'attivazione del filtro affettivo). L'attività di traduzione è qui inserita in un percorso di consapevolezza del processo di apprendimento di una LS, ovvero di un lavoro lungo nel quale spesso si è nella situazione di non comprendere tutto e che richiede un impegno anche in termini di ricerca di aiuto. Questo tipo di attività permette così di allargare la consapevolezza dell'importanza del dizionario come strumento di ricerca non in chiave passiva ma attiva, in quanto il termine o l'espressione proposta deve essere valutata dallo studente se coerente con il testo nel suo complesso. In una prospettiva di crescita a livello personale, trattandosi di studenti universitari quindi in un percorso formativo anche a livello personale, la ricerca del significato apre alla consapevolezza dell'importanza della conoscenza come frutto della collaborazione, evidente quando si tratta di traduzione in gruppo, ma presente anche nel dato empirico del lavoro individuale con la consultazione di esperti (che nel caso in esame è *in primis* il collaboratore linguistico) e conoscenti.

L'essere una attività scritta, regolata dal testo originario e dall'obiettivo di produrre un testo in LM, rende la traduzione una attività “chiusa” (nell'accezione di Segalowitz, 1997, p. 100—101) e non soggetta all'imprevedibilità, come è invece la comunicazione orale e le attività in aula. In quanto attività chiusa, ma “ampia” (Littlejohn, 2001), permette di gestire le fasi e di dosarne l'intensità, e regolare l'interazione, finalizzata al lavoro da svolgere, in base a scelte personali e organizzative. Anche nel caso in cui si tratti di un lavoro di gruppo, infatti, questo viene realizzato al di fuori dell'aula e secondo tempi e modi concordati tra gli studenti (andando a lavorare anche sulle *soft skill di team working*).

In quanto attività “chiusa”, regolabile, la traduzione permette, inoltre, di lavorare in una prospettiva di equilibrio tra le diverse tipologie di studenti presenti nel gruppo. Vi è infatti una stretta correlazione tra la motivazione, le modalità di apprendimento e i tratti della personalità (i “Big five”) dello studente (Busato et al., 1999). La caratteristica dell'estroversione (vs introversione) produce risultati diversi nei momenti di produzione orale, con il soggetto introverso in maggiore difficoltà e un risultato più povero (Dewaele, Furnhamb, 2000).

Lo studente che subisce maggiormente l'ansia di prestazione e di parlare in pubblico è messo nella condizione di gestire la prova nei suoi tempi modi e di "dimostrare" le sue conoscenze. Oltre alle diversità tipologiche, la traduzione si rivela un ottimo strumento per l'autostima. Il soggetto che presenta maggiori difficoltà rispetto agli altri, che risulta quindi più indietro in termini di consolidamento delle nozioni acquisite, è consapevole della propria situazione, in quanto il numero ridotto non permette di "nascondersi dietro banco in fondo". Prima di mettere in atto strategie per la gestione del fallimento, è necessario che lo studente si riappropri dei suoi progressi, ovvero che riconosca quanto acquisito fino a quel momento affinché ritrovi significato dell'impegno e del lavoro svolto (Littlejohn, 2001). La traduzione può fornire una risposta al bisogno di autostima, di trovare un collegamento tra l'Ought-to L2 e il dato reale. In quanto attività "a medio termine" e dove l'obiettivo non è "la" soluzione unica e univoca, la traduzione rafforza il senso di successo e soprattutto rende "concreta" la possibilità del suo raggiungimento. In questo senso, si tratta di una attività a metà tra *open* e *close task* nell'accezione di Long (1990), ovvero non prevede una unica soluzione predeterminata (*close*), ma allo stesso tempo presenta uno spazio delimitato di selezione. La consapevolezza di lacune nella LS, che può generare incrinature sulla fiducia nelle proprie capacità, trova nella traduzione verso la propria LM un bilanciamento, dimostrando le proprie possibilità di comprendere un testo complesso in LS.

Un'attività *problem-solving*

Come osservato da Whyatt (2012, p. 124), la traduzione è un compito valutato dagli studenti come un esercizio stimolante, intellettualmente impegnativo ma di elevata gratificazione. La gratificazione nasce da più fattori. In quanto attività cognitiva impegnata, la sua realizzazione porta con sé un senso di soddisfazione di se stessi. Sewell fa il parallelo con la cucina: il risultato è dato dalla gestione e dal dosaggio degli ingredienti trattati in modi diversi, "è un prodotto che puoi chiamare tuo" (2004, p. 156). Come già sottolineato, la traduzione non è un lavoro che produce un unico risultato corretto. Grazie a questa apertura, alla sensazione di compimento si accompagna, l'attività traduttiva permette di acquisire una maggiore consapevolezza della gestione dell'incognita, in quanto si è ripetutamente affrontato non solo più tipologie di problemi e selezionato la soluzione ritenuta più adeguata, ma anche le diverse fasi di dubbio che questo tipo di lavoro comporta (Whyatt, 2012, p. 124). La traduzione richiede infatti l'analisi dei dati raccolti dalla lettura, la ricerca di possibili corrispettivi e la loro valutazione di adeguatezza e accettabilità, infine la conferma delle ipotesi elaborate: permette quindi di lavorare sul piacere della sfida, ma anche quello della sistematizzazione. Questo è un piacere "molto forte e di natura formale, astratta,

tale da coinvolgere anche l'emisfero sinistro" (Balboni, 2008a, p. 70), legato alla comprensione del funzionamento e/o del meccanismo in base al quale qualcosa opera. La sistematizzazione si realizza sia a livello delle forme espressive, lessicali e sintattiche del testo, ma anche come comprensione del contenuto in chiave interculturale.

Oltre ai bisogni qui accennati, va considerata anche la possibile sensazione di frustrazione dello studente rispetto alle proprie capacità comunicative, soprattutto orali, dovendo partire dalle basi.

Lo studente si trova così con un limitato bagaglio lessicale e di gestione della frase per poter esprimersi e spesso nella situazione di dover affrontare argomenti "infantili" e spesso percepiti come superficiali, come può essere prenotare un tavolo al ristorante o una camera, e alienanti, come scrivere a persone inesistenti di gite o feste, reali o no. Inoltre, parallelamente lo studente sta lavorando con un'altra LS e a un livello superiore, aumentando la sensazione di frustrazione. Questa può essere generata da fattori interni o esterni, prende diverse forme, generale, focalizzata, maldirezionata, episodica e cumulativa, e ciascuna richiede vengano attivate delle strategie di contenimento (Huber, 2016). Una situazione di eccessivo carico può generare una frustrazione legata all'incomprensione della prova o più in generale di quanto comunicato in aula e richiede una strategia di riaggiustamento del peso del lavoro (Huber, 2016, p. 173). Per la frustrazione sopra descritta, di "impossibilità di esprimersi" e di raggiungere risultati adeguati, la traduzione può rivelarsi un utile strumento in quanto capace di generare una doppia sensazione di soddisfazione: quella di realizzazione di un compito difficile e, soprattutto, quella di aver raggiunto un risultato con le proprie conoscenze, linguistiche, interpretative e di uso del dizionario a fronte di una limitata possibilità comunicativa.

Conclusioni

Il lavoro ha voluto presentare una serie di riflessioni legate alla motivazione dello studente di LS a minore frequenza in ambito accademico a livello principiante. Sono state individuate tre caratteristiche dell'attività di traduzione, l'essere chiusa, progettuale e *problem solving*, e messe in relazione con le dinamiche emozionali dello studente. La traduzione è una attività che richiede un largo impiego di tempo e fatica da parte dello studente. L'inserimento della traduzione nel modulo del docente e più in generale nell'organizzazione della didattica della lingua richiede altrettanto tempo e impegno. Eppure, il contributo della traduzione nella sfera motivazione fornisce un ulteriore argomento a vantaggio del suo uso nella didattica della lingua straniera, oltre quello pragmatico-linguistico e interculturale. Se integrata nella didattica in qualità di attività progettuale, secondo modalità attente qui solo accennate, la traduzione pedagogica può svol-

gere un ruolo importante nella gestione del controllo emozionale dell'aula. La situazione peculiare delle lingue a minore frequenza, ovvero di essere una realtà di insegnamento/apprendimento con numeri ridotti e gruppi tendenzialmente omogenei, può offrire, a nostro avviso, un "laboratorio" per l'indagine e la raccolta dati che possono essere letti in chiave qualitativa, integrando le ricerche su lingue più diffuse e con un numero di studenti maggiore.

Literatura

- Balboni P., 1999, *Dizionario di glottodidattica*, Perugia.
- Balboni P., 2002, *Le sfide di Babele*, Torino.
- Balboni P., 2008a, *Fare educazione linguistica*, Torino.
- Balboni P., 2008b, *Imparare una lingua straniera*, in: De Giovanni F., Di Sabato B., a cura di, *Imparare ad imparare, imparare ad insegnare*, Napoli, pp. 63—90.
- Balbon P., 2013, *Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico*, "EL.LE", Vol. 2 — Num. 1 — Marzo 2013, pp. 7—30.
- Brantmeier C., 2005, *Effects of Reader's Knowledge, Text Type, and Test Type on L1 and L2 Reading Comprehension in Spanish*, "Modern Language Journal", 89 (1), pp. 37—53.
- Busato V.V., Prins F.J., Elshout J.J., Hamaker C., 1999, *The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education*, "Personality and Individual Differences", 26, pp. 129—140.
- Cook G., 2010, *Translation in Language Teaching*, Oxford.
- Cordero A., 1984, *The Role of Translation in Second Language Acquisition*, "French Review", 3, 57, pp. 350—55.
- Dewaele J., Furnham A., 2000, *Personality and speech production. A pilot study of second language learners*, "Personality and Individual Differences" 28, pp. 355—365.
- Di Sabato B., 2007, *La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue*, "Studi di Glottodidattica", 1, 47, pp. 47—57.
- Dörnyei Z., 2001, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, New York.
- Dörnyei Z., 2009, *Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment*, "Language Learning", 59(s1), pp. 230—248.
- Dörnyei Z., Malderez A., 1997, *Group dynamics and foreign language teaching*, "System", vol. 25, issue 1, pp. 65—81.
- Fisher R., 1990, *Teaching children to think*, Oxford.
- Freddi G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*, Torino.
- ISTAT Istituto Nazionale di Statistica, 2018, *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*, 2018. <https://www.istat.it/it/files//2019/05/Vita-e-percorsi.pdf>. Data accesso 27/03/2021.
- Jones R.W., 2007, *Learning and Teaching in Small Groups. Characteristics, Benefits, Problems and Approaches*, "Anaesthesia and Intensive Care", 35(4), pp. 587—592.
- Huber A., 2016, *Recognizing, Understanding and Mitigating L2 Learner Frustration*, "Hira School of Management review", v. 6, pp. 170—177.

- Katan D., 2009, *Translation as intercultural communication*, in: Munday J., ed., *The Routledge companion to translation studies*, London & New York, pp. 74—92.
- Krashen S.D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford/ New York.
- Laviosa S., 2014, *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*, London & New York.
- Leonardi V., 2010, *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*, Oxford.
- Liddicoat A.J., 2015, *Intercultural mediation, intercultural communication and translation*, “*Perspectives Studies in Translatology*”, 24 (3), pp. 1—10.
- Littlejohn A., 2001, *Motivation, Where does it come from? Where does it go?*, “*English Teaching Professional*”, 19, pp. 5—8.
- Long M.H., 1990, *Task, group and task — group interactions*, in: Anivan S., ed. *Language Teaching Methodology for the Nineties*, Singapore, pp. 33—50.
- Mamkjaer K., ed., 1998, *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*, Manchester.
- Martinez de Dios J., 2010, *La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua*, “*Entre lenguas: revista del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras*”, pp. 89—102.
- Pintado Gutiérrez L., 2018, *Translation in language teaching, pedagogical translation, and code-switching: restructuring the boundaries*, “*The Language Learning Journal*”, pp. 1—16. DOI: 10.1080/09571736.2018.1534260
- Titone R., 1976, *Psicodidattica*, Brescia
- Trévisiol P., Rast R., 2006, *Présentation, L'acquisition d'une langue 3*, “*AILE Acquisition et d'Interaction en Langue Étrangère*”, 24, <https://journals.openedition.org/aile/4942>. Data accesso 27/03/2021.
- Segalowitz N., 1997, *Individual differences in second language acquisition*, in Segalowitz N., ed., *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*, pp. 85—112.
- Sewell P., 2004, *Students buzz round the translation class like bees round the honey pot - why?*, in: Malmkjær K., ed., *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam, pp. 151—162. DOI: 10.1075/btl.59.11sew.
- Shutenko E., 2015, *Motivational and Conceptual Aspects of Students' Self-fulfillment in University Education*, “*Procedia — Social and Behavioral Science*”, v. 214, pp. 325—331.
- Whyatt B., 2012, *Translation as a human skill. From predisposition to expertise*, Poznań.

Tiziana D'Amico — insegna Lingua e letteratura ceca presso l'Università Ca' Foscari di Venezia dal 2014 (dal 2018 come ricercatore TD). Si occupa di traduzione (AVT, sociologia culturale della traduzione, traduzione e insegnamento L2), *popular culture* (fumetto, serie Tv e cinema) e *memory studies* (memoria post-socialista, memoria della shoah in Europa orientale). Dall'a.a. 2016—2017 organizza il Laboratorio di traduzione ceco-italiano. Giornate di studi dedicate alle problematiche della traduzione ceco-italiana.

e-mail: tiziana.damico@unive.it

VARIA



Martyna Dymon

 0000-0001-5565-2709

Szkoła Doktorska Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Świadectwo czy kreacja? O książce *Mama zawsze wraca* Agaty Tuszyńskiej i Iwony Chmielewskiej

A Testimony or a Creation?

About the Book *Mama zawsze wraca* [*Mama Always Returns*]

by Agata Tuszyńska and Iwona Chmielewska

Abstract: The aim of the article is to consider whether Agata Tuszyńska and Iwona Chmielewska's publication is a literary redefinition of the act of testimony. The author analyzes the relationship between text and image, at the same time referring to the life-writing trend. Moreover, the author raises questions about the relationship between the borrowed past and collective memory. In the article, the author also draws attention to the creation of a child's perspective, which is mainly generated through the mother tongue. The parent is the only person who creates the imaginary synthesis of the individual elements of Polish culture in miniature. Therefore, the author analyzes the stylization aspect of Tuszyńska's story on the child's perception, which often turns out to be simultaneously inscribing the extreme situation into the space of a fairy tale.

Keywords: Agata Tuszyńska, Iwona Chmielewska, Holocaust, picturebook, memory, testimony

Dostrzegalny od co najmniej dwóch dekad wzrost liczby książek dla dzieci i młodzieży, w których podjęto temat Holocaustu, spowodował, że w świadomości literackiej zostały zapisane tytuły, które niewątpliwie stanowiły i nadal stanowią wyzwanie związane z próbą przedstawienia młodemu czytelnikowi sytuacji granicznej w sposób nietraumatyzujący. Z artystyczną ekspresją wiąże się jednocześnie dążenie do uczciwości przekazu, unikanie neutralizacji i kiczu, a w konsekwencji dążenie do uniwersalizacji, która dla Marka Zaleskiego jest „sprawą kluczową i sprawą najistotniejszej wagi” (Zaleski, 2000, s. 90). Wskazana potrzeba rzetelności w sposobie przekazywania treści dotyczy w szczególności

sposób komiksu czy prób komediowych¹, które ze względu na niejednokrotnie satyryczną eksplikację określonego problemu mogłyby stać się skandalem wynikającym z samego wykorzystania takiej formy. Jednak, jak zauważa Michał Głowiński, w istocie twórczość tego rodzaju została potraktowana przez odbiorców jako „prawomocne poszerzenie repertuaru środków, za pomocą których można mówić o Zagładzie w sposób wymierzający sprawiedliwość straszному zjawisku” (Głowiński i in., red., 2005). Nie zmienia to jednak faktu, że próba ikonograficznego przedstawienia sytuacji traumatycznej przez osoby niebędące świadkami zdarzeń, staje się zadaniem, które wywołać może naturalne poczucie niestosowności. Dobry przykład stanowi komiks Arta Spiegelmana *Maus* (zob. Spiegelman, 2020), który choć nie przestaje budzić kontrowersji, został jednak uznany za klasykę gatunku. Autor jest traktowany jako głos „drugiego pokolenia przełamujący upamiętniające konwencje mówienia o Zagładzie, [...] pokolenia postpamięci, rewelatora języka komiksowego i języka świadectwa” (Bojarska, 2012, s. 71).

Na tle wspomnianych prób artystycznych w sposób dystynktywny jawi się *picturebook* jako pogranicze literatury i plastyki. Marta Baszewska w artykule *Architektura picture booka* (Baszewska, 2016) zwraca uwagę na brak wyczerpującej oraz trafnej definicji związanej z tym fenomenem². Jednak w publikacjach podejmujących kwestię ikonosfery książki obrazkowej, podkreśla się przede wszystkim hybrydalność formy oraz ścisłą, choć niejednokrotnie skomplikowaną relację słowa z ilustracją. Tym samym wszystkie elementy składowe publikacji (również stanowiące paratekst) stają się semiotyczną całością.

Formalne założenia *picturebooka* sprawiają, że jest on interesującym sposobem na przedstawienie osobistej historii przetrwania. Ilościowa przewaga ilustracji w stosunku do tekstu sugeruje rodzaj przemilczenia w stosunku do traumatycznego tematu. Tym samym wpisanie granicznych wspomnień w formę plastyczną staje się tym bardziej umotywowane, gdyż wiąże się z jednoczesną próbą dopowiedzenia obrazem tego, czego język nie jest w stanie wyartykułować. Jednak wplecione w ikonosferę książki Agaty Tuszyńskiej i Iwony Chmielewskiej *Mama zawsze wraca* wspomnienia Jael Rosner, pierwowzoru bohaterki *picturebooka*, są oryginalne. Niestandardowość tej publikacji wynika między innymi z silnej pozycji narracji. Wiąże się to z objętościową przewagą słowa nad obrazem, zaburzającą równowagę elementów składowych książki ob-

¹ Zob. *Życie jest piękne* [film], reż. R. Benigni, Melampo Cinematografica Cecchi Gori Group Tiger Cinematografica, 1997.

² Jedną z nielicznych prób zdefiniowania fenomenu *picturebooka* podjęła się Iwona Chmielewska: „Picture book [...] to książka ikonolingwistyczna, w której tekst i obraz pełnią zwykle drugorzędą rolę. Czasem wiodącą funkcję pełni obraz, zaś krótki, kilkudzaniowy tekst jest właściwie pretekstem do zbudowania opowieści na podstawie obrazu [...]” (Lipka-Sztarbałło 2010, s. 2). Ze względu na brak ujednolicenia słowa w terminologii, w artykule posługuję się różnymi jego wersjami.

razkowej typu *picturebook*³. Ilustracje Chmielewskiej stają się w tej sytuacji figuratywnym towarzyszem opowieści, jednocześnie docierając do emocjonalnej sfery odbiorcy⁴.

Warto w tym kontekście podkreślić, że stylizacja książki na język świadectwa może wywołać kontrowersje. W posłowniu Tuszyńska załączyła lapidarny opis okoliczności poznania Jael Rosner, czyli Zosi Zajczyk⁵:

Zosię poznałam dawno. Podczas pierwszego, a może drugiego przyjazdu do Izraela, chyba w połowie lat 90. Już nie szukałam świadków życia Isaaca Bashevisa Singera, mojego przewodnika po żydowskim świecie. Teraz dotykałam losu okupacyjnych dzieci — wychowanków sierocińców, klasztorów, ulicy. Mierzyłam się z ich lękiem. Wysłuchałam wielu dramatycznych historii. [...] Uzupełniały doświadczenia mojej mamy, dziewięcioletniej dziewczynki z warszawskiego getta.

Tuszyńska, Chmielewska, 2020

Okazuje się zatem, że w trakcie poznawanych historii innych osób autorka dokonywała symultanicznego aktu utożsamiania ich z własną rodzinną historią. Poszukiwała wskazówek, swego rodzaju kluczy do zrozumienia doświadczenia matki. Jednocześnie w posłowniu tworzy wyobrażone sytuacje, które mogłyby zaistnieć między rodzinami:

[...] Uświadomiłam sobie wtedy, jak bliskie są nasze losy. Zosia mogłaby być młodszą siostrą Halinki, mojej mamy. Ich matki, Natalia Zajczyk i Adela Goldstein, pracowały w getcie jako nauczycielki, a potem ukrywały się w Warszawie na aryjskich papierach, dzielne i gotowe na wszystko, by ratować jedyne córki. Mogły się spotkać na ulicy, na podwórzu, w szpitalu, bo obie chorowały na tyfus. Mogły znać się z widzenia [...].

Tuszyńska, Chmielewska, 2020

Tuszyńska zatem zapożyczając wspomnienia Rosner, pragnie jednocześnie odnaleźć się w jej opowieści: „Przeoglądam się w lustrze tej historii” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020). Podobną komplikację komunikacyjną można dostrzec w napisanej przez Tuszyńską biografii *Oskarżona: Wiera Gran* (Tuszyńska, 2011), w której również widać silny gest umiejscowienia „ja” autorki w opowiadanej

³ Nieszablonowość publikacji znajduje również potwierdzenie we wspomnianej próbie zarysowania definicji przez Chmielewską, która podkreśla, że „Tekst trzeba ociosać ze zbędnych słów, maksymalnie go uprościć, a słowa, których nie ma, pokazać na obrazie [...]”. (Lipka-Sztabała 2010, s. 2)

⁴ Nawiązując do słów Seweryny Wysłouch, tego typu relacja słowa i obrazu świadczy o pewnego rodzaju przekładzie intersemiotycznym. „Ilustracja nie jest w tym wypadku jedynie konkretyzacją tekstu, ale próbą jego przekładu na walory wizualne, próbą znalezienia ikonicznego, plastycznego ekwiwalentu dla kodu językowego” (Wysłouch, Balcerzan, Wysłouch, red., 1985).

⁵ W publikacji brak numeracji stron.

historii. Narratorka staje się „pełnoprawną postacią dramatu opisywanego życia, która próbując w nie wniknąć, stara się lepiej zrozumieć siebie” (Podpora, 2019, s. 78). Choć relacja Zosi Zajczyk jest wtórna, wpisana w schemat literackiego przekazu, to podejmowaną przez autorkę stylizację charakteryzuje dążenie do autentyzmu i maksymalizacji siły przekazu⁶. Forma, na którą decyduje się autorka, zbliża publikację do nurtu *life-writing*, który w tym konkretnym przykładzie może wymuszać refleksję dotyczącą pojęcia podmiotowości w kategoriach opisu świadectwa⁷.

Książka *Mama zawsze wraca* wymyka się konwencjom artystycznym picture-booka. W propozycji Chmielewskiej istotna jest szczegółowa kompozycja, która daje możliwość wielopoziomowej interpretacji. Plastyczny koncept formalny polega na przedstawieniu opisywanej przestrzeni tekstowej w formie albumu zdjęć z przeszłości, który był nieobecny w życiu dziewczynki. Dobór rodzaju papieru, gramatury, twardej oprawy, szyta z kapitałką nie jest zatem przypadkowy⁸. Wpisana w publikację forma sprawia, że historia Rosner staje się metatwórczą pamiętką, symbolem minionego. Intrygujące jest również to, że Chmielewska umieszcza narrację na pergaminie oddzielającej od siebie kolejne „fotografie”. W ten sposób słowo oraz ilustracje ściśle korelują z sobą, niejako ochraniają siebie nawzajem. Co więcej, dostrzegalna na ilustracjach symbolika, metaforycz-

⁶ Warto podkreślić, że m.in. wykorzystywany przez autorkę język oraz sposób kreacji głównej bohaterki okazują się charakterystyczne dla rzeczywistych przekazów dziecięcego postrzegania Zagłady. W kontekście opisywanej książki jest to przede wszystkim dziecięca niewinność skonstruowana ze wstrząsającymi wydarzeniami. „Nieobarczony nadmiarem wiedzy kulturowej dziecko narrator opisuje Holocaust jako coś najzwyczajszego pod słońcem; nie mając porównania z czasami wcześniejszymi, nie ocenia również Zagłady — co tworzy iluzję niezapśredniczenia” (Krupa, 2013, s. 292). Justyna Kowalska-Leder również wyróżnia wiele najczęstszych motywów budujących obraz traumatycznego doświadczenia. W publikacji Tuszyńskiej tożsame z jej ujęciem są przede wszystkim brak „warstwy porównawczej, uwewnętrznionego wzoru pokazującego, jaki świat być powinien” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020). Dostrzec można jednocześnie potrzebę rozoznania w zasadach rządzących światem. Stąd też Rosner w opowieści konstatuje: „[...] czy ja już mam dobry wygląd? Zawsze myślałam, że jak będę duża, to będę mieć dobry wygląd” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020). Leder nazywa ów gest próbą przełożenia zbyt abstrakcyjnych pojęć („aryjskość”) na bardziej ukonkretnione (dobry / zły wygląd) (Kowalska-Leder, 2009, s. 231—240).

⁷ Cytowana uprzednio Agnieszka Podpora zwraca również uwagę na fakt, że w przypadku wspomnianej biografii autorstwa Tuszyńskiej „poznanie przeszłości nie stanowi [...] punktu dojścia [...], lecz środek wiodący ku głębokiej introspekcji, skonfrontowaniu się z jakąś prawdą o sobie i własnym środowisku życia” (Podpora, 2019, s. 78). W osobistej lekturze skłaniam się ku opinii Podpory, że podobnie jak w przypadku przywołanej „auto/biografii post-holokaustowej”, ów językowy gest poszukiwania siebie w przeszłości świadka może stać się formą „kwestionowania pewnych utrwalonych kulturowo wzorców przedstawiania Zagłady oraz jej społecznego odbioru” (Podpora, 2019, s. 79).

⁸ Marta Baszewska w artykule zwraca uwagę na to, że Chmielewska w swojej twórczości przyjmuje perspektywę metaartystyczną, niejako „zaprasza odbiorcę do swojej pracowni. Poszczególne rozkładówki odsłaniają meandry procesu twórczego — widać wycinanie kształtów, ich poszczególne zastosowania, transformacje [...]” (Baszewska, 2016, s. 117).

ność obrazu sprawia że odbiór książki przypomina odczytywanie języka poetyckiego. Obraz tym samym „uniezależnia się od przekazu werbalnego, co więcej — bardziej wyraża, konotuje, zmusza odbiorcę do refleksji, niż tylko odwzorowuje, reprezentuje, czy denotuje” (Baszewska, 2014, s. 68).

Warto jednak zwrócić uwagę na to, że artystyczne przedstawienie miejsc, ludzi bądź konkretnych wydarzeń niejednokrotnie łamie początkowo dostrzeżalny porządek. Zdarza się, że poszczególne postaci na stronach zrywają pergamin, silnie przebijają się bądź wychodzą poza papier. Okazuje się, że świat, który kreuje Chmielewska, jawi się w stanie nieustannego dynamizmu, wiecznego uchodzenia, w konsekwencji przekraczania narzuconej konwencji. Ilustratorka wyprowadza postaci z językowego wariantu, podkreślając tym samym wyjątkowość sposobu podjęcia tematu. Narzucona przez Tuszyńską próba uniwersalizacji historii Rosner staje się powodem, dla którego poszczególne elementy opowieści tylko pozornie zajmują określoną przestrzeń, w istocie są w ciągłym ruchu. Tym samym opisywana kompozycyjno-wizualna otwartość okazuje się tożsama z szacunkiem dla pamięci o mnogości analogicznych wspomnień.

W *Mama zawsze wraca* zapamiętana historia rozpoczyna się od bezpośredniego wskazania w warstwie wizualnej głównej bohaterki — kilkuletniej dziewczynki trzymającej w lewej ręce lalkę — Zuzię. Ilustratorka w sposób sugestywny podkreśliła niezwykle silną relację Zosi z lalką przedstawioną jako „córka” dziewczynki. Na okładce ich łączność zostaje ujęta poprzez takie same, wręcz nakładające się na siebie sukienki, których materiały w kolorze błękitnym zlewają się ze sobą, podkreślając niejednoznaczność podmiotowości bohaterki⁹. Również pierwsze zdanie w narracji Tuszyńskiej: „Nazywa się Zuzia. Moja laleczka. Moja córeczka” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020)¹⁰ uwypukla swego rodzaju koegzystencję obu postaci. Zuzia, która towarzyszyła Zosi w trakcie ukrywania się, jest niejednokrotnie równorzędną postacią w owych historiach¹¹. Szczególnie w mo-

⁹ W ramach tożsamościowej komplikacji intrygujące okazuje się przedstawienie matki Zajczyk na wyklejce. Kobieta ujęta w miniaturze jest tą, która roztacza przed czytelnikiem różę na błękitnym tle. To w istocie ten sam materiał, z którego uszyte sukienki mają na sobie bohaterki na okładce. Kluczowa okazuje się perspektywa: połączenie pomniejszonej postaci matki w kontraście do stopniowo ogarniającego całą stronę materiału. To Natalia jest tą osobą, która przekazała córce lalkę (początkowo wyłącznie głowę). Jednocześnie to ona daje możliwość stworzenia relacji Zosi z Zuzią. „Raz mi przyniosła głowę lalki, samą głowę zrobioną z papier mache. Pytałam, czy Niemcy zabrali brzuszek, gdzie ona ma nogi, rączki? Mama powiedziała: »Nie ma, ale będzie miała. Ja jej zrobię«. Wiedziałam, że moja mama umie wszystko zrobić” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020).

¹⁰ Brak paginacji.

¹¹ Justyna Kowalska-Leder podkreśla za Romą Ligocką, że ukrywające się dzieci wiodły niejednokrotnie „życie pożyczone”, które „polegało na wczuwaniu się w doświadczenia opiekunów” (Kowalska-Leder, 2009, s. 246). Najprawdopodobniej przyczyną przekładania emocji na lalkę była analogiczna potrzeba poszukiwania ratunku przed osamotnieniem, jak pisze Anna Dobiegała: „[...] pozbycie się wewnętrznego napięcia oraz odzyskania równowagi psychicznej [...]” (Dobiegała, 2012, s. 77).

mentach silnego niepokoju spowodowanego, dłuższą niż zwykle, nieobecnością matki: „[...] mówiłam do Zuzi: »Jesteś beksa, czego ryczysz, czego płaczesz, nie wolno za głośno płakać, co ty, chcesz, żeby cię Niemcy usłyszeli? Nikt nie może wiedzieć o tym, że tu jest dziewczynka. Cicho bądź!« [...] Tak do niej gadałam cały czas i tak ją pocieszałam” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020). Opisywana instynktowna potrzeba przefiltrowania traumatycznych doświadczeń przez opowieść kierowaną do lalki dotyka kluczowej kwestii w kontekście całej historii¹². Wiąże się ze swego rodzaju niepokojami tożsamościowymi głównej bohaterki. Świadczą o tym słowa wypowiedziane przez dorosłą Zajczyk na początku odpominania minionego: „Mnie się zdawało, że z moją przeszłością jest coś nie w porządku” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020). Przebywanie „w piwnicy na skraju getta. W jakimś opuszczonym domu. W Warszawie” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020) oznaczało nie tylko samotność dziecka, ale także niemożność zdefiniowania siebie wobec rzeczywistości. Z tego też powodu ukrywająca je matka staje się nie tylko jedynym sposobem kontaktu ze światem, ale co równie istotne, wyłącznym źródłem wiedzy o nim¹³.

Tę zależność w sposób wymowny ukazuje Chmielewska poprzez przedstawienie na jednej z pierwszych stron publikacji dwóch drzew. Jedno z nich jest ciemne, uschłe, niczym umarłe, drugie natomiast ożywa czerwonymi kwiatami. Dostrzegalny dualizm wiąże się z permanentnie powtarzanym przez dorosłą Rosner, że dla niej Polska „to nie było nic smutnego. To było coś wspaniałego. Dla mnie Warszawa to była moja mama” (Tuszyńska, Chmielewska 2020). To pozytywne wyobrażenie wynika z łączności osobistej pamięci z postacią matki, dla której prócz nadrzędnego celu uratowania córki, równie istotne było pragnienie ochrony dziecka przed wspomnieniami o sytuacji krańcowej. Perspektywę dziewczynki buduje wyłącznie postrzeganie matki, która chroni dziecko przed traumą rzeczywistości, symbolizowaną w ilustracji Chmielewskiej przez umarłe

¹² Warto wspomnieć, że dziewczynka po wyjściu z getta nie chciała przebywać w nowym domu na wsi: „Ani razu nie weszłam do [...] domu. Spałam z psem, przytulał mnie łapą” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020). Ów gest somatyczny, pozbawiony słów, prowadzi do oswojenia, przekroczenia bariery dystansu. Pies staje się kolejnym obiektem, na który Zosia może przerzucać traumatyczne emocje: „Bawiłam się z pieskiem [...] mówiłam — nie płacz, mama wróci. Jak do Zuzi” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020).

¹³ W tym kontekście warto podkreślić, że w momencie wyjazdu Zosi z Polski, jak opowiada Tuszyńska, dziewczynka wraz z matką znalazła się na statku Galia, który miał docelowo dotrzeć do Hajfy. Podczas podróży Rosner spotkała inne dzieci, które „były niczyje”. Zapytana przez anonimowego chłopca o przyczyny nieustannego schodzenia pod pokład, odpowiedziała: „[...] muszę zobaczyć, czy moja mama jeszcze żyje” [...]. Spowodowało to konsternację chłopca: „Żadna mama nie żyje. [...] Niemożliwe. Nie ma takiej mamy, która by żyła. Nie ma. Zapytaj się wszystkich dzieci, czy ktoś ma mamę, która żyje” [...]. Niezrozumienie odrębności osobistych doświadczeń może wynikać m.in. ze wspomnianego osamotnienia dzieci. Indywidualność przeżyć ocalańców wzmacnia tym samym alienację. Natomiast zakładana oczywistość śmierci matek prowadzi do nieświadomej negacji odmienności oraz niejednokrotnie przypadkowości historii innych osób.

drzewo. Przejawem opisywanych trudności tożsamościowych staje się banderola obejmująca książkę, która jawnie nawiązuje do opaski z gwiazdą Dawida. W publikacji Tuszyńskiej i Chmielewskiej ten czytelny znak zostaje zastąpiony przez różę wyhaftowaną na błękitnym tle, fragmencie opisywanego wcześniej materiału sukienek Zosi i Zuzi. Motyw haftu jednoznacznie nawiązuje do profesji, jaką trudniła się Rosner w Izraelu:

Miałam studio haftu w samym centrum miasta, w Jerozolimie. Przyszła do mnie jakaś pani z Muzeum Izraela i powiedziała, że są takie zajęcia, wykłady na różne tematy. Oni chcieli, żebym ja coś opowiedziała o hafcie, bo ja haftuję, robię judaica [...] Wtedy pomyślałam, że może ja będę mówić o dziecięcym hafcie. Dlaczego są rysunki dzieci, a nie ma haftów [...]

Tuszyńska, Chmielewska, 2020

W opowieści Tuszyńskiej bohaterka już jako dorosła osoba podkreślała, że osobiste świadecko zarezerwowała wyłącznie dla najbliższych: „[...] To nie tak, że ja nic nie mówiłam, zawsze coś mówiłam. Wiem, że są ludzie, którzy nic nie mówią, ja coś mówiłam. Tylko że nigdy nie mówiłam wszystkiego od początku do końca. Kawałkami. I też tylko tak... ludziom bliskim” (Chmielewska, Tuszyńska, 2020). Sztuka haftu staje się zatem najlepszym dla niej medium, dzięki któremu mogła opowiedzieć część traumatycznej historii przetrwania¹⁴. Jednak zastąpienie gwiazdy Dawida kwiatem może być odczytywane jako nieustanne ukrywanie, a jednocześnie „haftowanie” własnej, trudnej tożsamości.

W *Mama zawsze wraca* perspektywa dziecka tworzona jest przez język matki, która stara się zapisać w córce rodzaj pamięci kulturowej. Pragnie, by wizja kraju była pozbawiona — o ile to możliwe — traumy wojny. Z tego powodu decyduje się kreślić węglem na podłodze zapamiętanych fragmentów przeszłości:

Wszystko mi rysowała na ziemi, nie było papieru. Potem ścierała i rysowała od nowa. Czasami rysowała mi sanki [...]. I mówiła mi takim wiejskim akcentem: No proszę pani, usiąść na sankach i jedziemy. Ja siałam na tym rysunku, a ona mówiła: A jak się panienka źle przytrzyma, to panienka spadnie [...]. Tak mama mówiła. Mnie to okropnie śmieszyło.

Tuszyńska, Chmielewska, 2020

¹⁴ Ważne, by podkreślić, że przyczyna niemożności opowiadania o przeszłości miała również źródło w potrzebie asymilacji w Nowym Kraju: „Zrozumiałam, że jak chcę tu być i żeby mnie dzieci lubiły [...], to muszę być wesoła i muszę umieć po hebrajsku. [...] Wiedziałam, że nie mogę powiedzieć nikomu, jak było, co się stało, gdzie jest mój ojciec, jak bili mamę, gdzie ja się chowałam. Nie wolno było o tym mówić” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020). Beata Tarnowska zwraca uwagę na to, że właściwie aż do procesu Adolfa Eichmanna temat Holocaustu nie funkcjonował w dyskursie publicznym w Izraelu. (Zob. Tarnowska, 2006; Zamojski, red., 2006).

Matka staje się jedyną osobą, która tworzy dla dziewczynki wyobrażeniową syntezę poszczególnych elementów kultury polskiej w miniaturze¹⁵:

Znałam nazwy ulic w Warszawie i umiałam śpiewać różne góralskie piosenki. Bo mama mi opowiadała, jak ze swoją rodziną jechała w góry. I piosenki śpiewała. I co tam było, i jak tam było [...], i górale, i jak się ubierają [...]. Robiła mi lalki z papieru i pokazywała, jak krakowianka jest ubrana, a jak dziewczynka z Łowicza. Że w Łowiczu mają spódniczki w paski, a w Krakowie wianek z kokardami.

Chmielewska, Tuszyńska, 2020

Z tego też powodu umiejętność przywoływania przeszłości w narracji matki sprawia, że Natalia Zajczyk nie tylko przekazuje wiedzę, ale staje się jednocześnie tą, która do piwnicy przynosi życie. Co ważne, także materialne elementy rzeczywistości:

Mama przynosiła mi różne gałązki do tej komórki [...]. Mama chciała mi wytłumaczyć, jak wygląda świat. Przyniosła mi raz liście jesienne. „Zobacz, Zosienko, czerwone, żółte, wiesz dlaczego? Jest bardzo zimno, liście dostają takich kolorów i potem przychodzi wiatr”. [...] Potem tłumaczyła mi, jak to jest, jak pada deszcz. „Wiesz, jak pada deszcz, to jest taka chmurka pełna wody i nagle wychodzą z niej kropelki. Wtedy ludzie mokną na ulicy [...]”

Tuszyńska, Chmielewska, 2020

Ten materialny aspekt staje się widoczny w ilustracji przedstawiającej matkę, która pod połami płaszcza gromadzi nie tylko rzeczy w wyobraźni ilustratorki przypięte paskiem do materiału, takie jak: nożyk, marchewkę, nici, ale także otwartą skrzynię ze starą fotografią, nazwą ulicy Żłotej, mapą czy kluczem. Również pod płaszczem, w walizce, leży śpiąca Zosia, otoczona czułymi rękami matki. Przedstawiane przez Tuszyńską próby kodowania w córce pamięci o przeszłości tworzą w odbiorze — wraz z ilustracjami Chmielewskiej przekonanie o terapeutycznym wymiarze stosunków matki z córką. Ponawiane przez rodzicielkę gesty zapisywania obrazu kultury są jednocześnie poszukiwaniem potwierdzenia w sobie, że świat nie kończy się na tym, co dostrzegalne. Porządkując chaos świata, stara się ona zachować równowagę psychiczną.

Szczególnie interesującym aspektem stylizacji opowieści Tuszyńskiej na dziecięce postrzeganie okazuje się wpisywanie sytuacji krańcowej w przestrzeń ba-

¹⁵ Interesujące, że w publikacji nie pojawiają się elementy kultury żydowskiej. Potencjalną przyczyną może być fakt, że „mama nie była religijna, na odwrót, była lewicowa, ale wychowana tradycyjnie” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020). Ponadto już w trakcie przebywania w getcie Natalia Zajczyk usiłowała namówić swojego ojca, by „ściął pejсы i zdjął jarmułkę, założył inne ubranie [...]” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020). Odrzucenie sugestii córki, a następnie tragiczna śmierć dziadka Zosi mogły być przyczyną traumatycznej niechęci do opowiadania o żydowskiej tradycji.

śni. Dotyczy to głównie fragmentów, w których autorka przywołuje szczególnie niebezpieczne momenty z przeszłości:

Pewnego razu mama wróciła i przyniosła dwie puszkę kawy. Opowiadała, że nie mogła ich sprzedać, bo zatrzymali ją w łapance. Niemcy zrobili takie koło, jak w dziecinnej zabawie. [...] Mama była nauczycielką dla małych dzieci. Nagle przypomniała sobie tę zabawę. I rozłączyła Niemcom ręce. Byli tak zdumieni, że nie zaprotestowali [...].

Tuszyńska, Chmielewska, 2020

Przypomniane przez Tuszyńską ryzykowne działanie wpisuje się, podobnie jak przywoływanie przeszłości, w próbę przełamania traumy poprzez rozbicie postrzegania sytuacji krańcowej. Matka zatem kreuje iluzję „zabawy”, by możliwie zneutralizować dramatyczność sytuacji. Ten zabieg można również zauważyć w opisie wówczas, gdy matka przekonuje Zosię, że w piwnicy będzie mieszkać „jak krasnoludek” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020).

W zupełnie odmienny sposób, choć również nawiązujący do baśni, przedstawiona zostaje działalność matki podejmowana w czasie wojny. Zajczyk była zaangażowana w wyprowadzanie dzieci z getta na aryjską stronę: „Ona przenosiła dzieci z getta na aryjską stronę. Rozdawali je potem do klasztorów, do rodzin. Opowiadała, że jest jak ten czarodziej z fletem, który dzieci wyprowadza z miasta, jak w tej bajce wszystkie za nią idą” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020). W owym fragmencie matka nawiązuje do klasycznej baśni braci Grimm: *Flecista z Hameln*. W tytułowym mieście podawał się za szczurołapa, który ma uwolnić miasto od plagi myszy i szczurów:

Szczurołap wyciągnął piszczałkę, zagrał na niej, a wtedy szczury i myszy powychodziły ze wszystkich domów i ustawiły się za nim. Szczurołap skierował się ku bramie miasta, a cała gromada zwierząt podążała jego śladem. Gdy doszedł do Wezery, zdjął ubranie i wszedł do rzeki, a za nim ruszyły wszystkie zwierzęta, które się potopiły. Gdy mieszkańcy zorientowali się, że zostali uwolnieni od plagi, zaczęli pod różnymi pozorami wymawiać się od zapłacenia obiecane honorarium, aż szczurołap odszedł zgorzkniały i gniewny¹⁶.

Dubiski, 1999

W klasycznym wariacie baśni szczurołap w akcie zemsty postanowił ponownie użyć piszczałki, by wyprowadzić setkę dzieci z miasta. W dostępnych przekazach trudno stwierdzić, co w konsekwencji stało się z dziećmi: „Dwoje — jak mówią — spóźniło się i wróciło: z tego jedno oślepiło, a drugie oniemiało; niewidome nie potrafiło pokazać miejsca, ale mogło powiedzieć, gdzie grajek ich zaprowadził, a drugie znało miejsce, ale nic nie słyszało [...]” (Dubiski, 1999).

¹⁶ Zob. Kuczyńska-Koschany, Maleszyńska, Szczęśna, red., 2003.

Porównując swoje poświęcenie z historią flecisty, matka jednocześnie ukazuje niemożliwość pełnego ukonkretyzowania przeżyć ratowanych dzieci oraz swój niepokój odnośnie do ich losu. Tym samym zawarte w baśni niedopowiedzenie staje się tożsame z niemożnością zamknięcia historii (prze)trwania.

Mama zawsze wraca Agaty Tuszyńskiej okazuje się formą redefinicji samego aktu świadczenia o sytuacji krańcowej. Wspomnienia, choć oparte na osobistej historii przetrwania Jael Rosner (Zosi Zajczyk), stają się jednocześnie próbą zrozumienia przez autorkę własnej tożsamości w kontekście wysłuchanych bądź odczytanych opowieści świadków. Stawia ona tym samym pytania o relację między zapożyczoną przeszłością a pamięcią zbiorową, która jest „uproszczona, ujednolicona. Jej zadaniem jest wyrażenie najistotniejszej, najbardziej niezmiennej prawdy na temat tożsamości grupy — zwykle prawdy tragicznej” (Novick, 1999, s. 7). Jednocześnie konstruowany przez Tuszyńską język w korelacji z opisywaną formą picture booka daje możliwość hermeneutycznej interpretacji wykorzystywanego języka świadectw. Tym samym formalne założenie obecności podwójnego adresata w postaci dziecka i dorosłego umożliwia przedstawienie uniwersalności „historii miłości i nadziei. Historii, która pozwala wierzyć w moc słowa” (Tuszyńska, Chmielewska, 2020).

Literatura

- Balcerzan E., Wysłouch S., red., 1985, *Miejsca wspólne. Szkice o komunikacji literackiej i artystycznej*, Warszawa.
- Baszewska M., 2016, *Architektura picture booka. Twórczość Iwony Chmielewskiej*. „Sztuka Edycji”, nr 2, s. 115—123.
- Bojarska K., 2012, *Dwie wieże, dwa wydarzenia: Art Spiegelman i trauma odzyskana*. „Teksty Drugie”, nr 4, s. 70—90.
- Brodzka-Wald A., Krawczyńska D., Leociak J., red., 2000, *Literatura polska wobec Zagłady*, Warszawa.
- Dobiegała A., 2012, *Dziecko jako medium Zagłady*. „Teksty Drugie”, nr 3, s. 75—79.
- Dubiski S., 1999, *Ile prawdy jest w tej legendzie?* „Wiedza i Życie”, nr 6.
- Głowiński M., i in., red., 2005, *Stosowność i forma. Jak opowiadać o Zagładzie?*, Kraków.
- Kowalska-Leder I., 2009, *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*, Wrocław.
- Krupa B., 2013, *Opowiedzieć Zagładę. Polska proza i historiografia wobec Holocaustu (1987—2003)*, Kraków.
- Kuczyńska-Koschany K., Maleszyńska J., Szczęsna J., red., 2003, *Bajki dla Janki*, Poznań.
- Lipka-Sztarbałło K., 2010: *Przestrzeń zakręcona, czyli między oknem, lustrem a komputerem*. „Świat Książki Dziecięcej” nr 6, s. 1—3.
- Novick P., 1999, *The Holocaust in American Life*, Boston—New York.
- Picture book. Rozmowa z Iwoną Chmielewską*, 2011, rozmawiała Kruszyńska E., „Polonistyka”, nr 3, s. 60.

- Podpora A., 2019, *Niepokorne świadectwo Zagłady a dyscypliny pamięci — Oskarżona: Wiera Gran Agaty Tuszyńskiej w wersji oryginalnej i eksportowej*, „Przekładaniec”, nr 39, s. 74—108.
- Spiegelman A., 2020, *Maus. Opowieść ocalałego*. Wydanie zbiorcze, Bikont P., przeł., Warszawa.
- Tarnowska B.: *Bejn polanit le’iwrit. O polsko-hebrajskim bilingwizmie literackim w Izraelu (rekonesans)*. „Wielogłos” nr 2(28), s. 99—123 [data dostępu: 13.10.2021].
- Tuszyńska A., 2011, *Oskarżona: Wiera Gran*, Warszawa.
- Tuszyńska A., Chmielewska I., 2020: *Mama zawsze wraca*, Warszawa.
- Zamojski J.E., red., 2006, *Migracje i kultura*, Zamojski J.E., red., Warszawa.

Źródła internetowe

- Baszewska M.: *Odkrywanie i tabuizowanie ukrytego w picture bookach Iwony Chmielewskiej*. https://www.grupakulturalna.pl/pliki/pongoVIII-9_baszewska.pdf [data dostępu: 17.10.2021].

Martyna Dymon — absolwentka filologii polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz studiów polsko-żydowskich Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Doktorantka Literaturoznawstwa Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz słuchaczka Żydowskiego Uniwersytetu Otwartego w Warszawie. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół kategorii traumy w literaturze świadków Holocaustu oraz ich potomków. Autorka recenzji i szkiców o twórczości Teresy Ferenc, Bronki Nowickiej, Mieczysława Jastruna, Moniki Sznajderman, Menachema Kipnisa, Tomasza Pietrzaka i Irit Amiel.

e-mail: dymon.martyna@gmail.com



Justyna Szewczyk

 0000-0003-2323-8604

III Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Wyspiańskiego w Tychach

Obraz *Boga* w dziennikach i pamiętnikach dzieci Holocaustu

The image of *God* in the memorials and diaries of children of the Holocaust

Abstract: On the basis of diaries and memoirs of children of the Holocaust (Rywka Lipszyc, Renia Knoll, Helga Weissova, Dawid Sierakowiak, Dawid Rubinowicz, Maryla, and Rutka Laskier), Justyna Szewczyk outlines the image of God that emerges in the minds of the protagonists. Using the methodology of the linguistic image of the world, she analyzes this image based on a number of categories: God as seen in tradition and in everyday life; God as seen through feelings, through human identity, fate, suffering, and fatherhood. Of great importance in extrapolating the image of God found in diaries and memoirs is personalization. Personalization manifests itself, for example, in replacing God's central position, during religious holidays and festivals, with human problems; in transferring God's traditional competencies to the worst enemies; and in describing God in terms which are familiar to children (spatial ones and those related to the senses). In the analyzed texts, God also acquires a historical coloring: as the creator of tradition and the performer of great miracles in the past, but also as an entity whose presence is no longer experienced today. Some personal accounts testify to a psychological manner of perceiving God, as when the protagonist transfers to God tasks not fulfilled by his or her earthly father.

Key words: an image of God, diary, memoir, children of the Holocaust, a linguistic image of the world, anthropocentrism, category, by-the-language data

Wprowadzenie

Zagłada prawie sześciu milionów europejskich Żydów (w tym również żydowskich dzieci) w czasie II wojny światowej przyczyniła się do powstania wielu refleksji ze strony filozofów czy teologów, a przede wszystkim do prób poszukiwania przez nich odpowiedzi na pytanie: dlaczego nastąpił Holocaust? Emil Fackenheim określił ten plan mianem przełomowego i wyjątkowego ze względu na niemożność podania żadnych racjonalnych przyczyn ani celu owej zbrodni. Napisał wręcz, że „jest jedynym w swoim rodzaju zejściem do piekła. Jest

bezprecedensową gloryfikacją zła. Jest złem dla samego zła” (Fackenheim, 2013, s. 348). Także Richard L. Rubenstein wskazywał na graniczny, przełomowy charakter Holocaustu, ze względu na dokonującą się w jego trakcie śmierć Boga. Według niego nie można bowiem przyjąć istnienia Stwórcy, skoro pozwolił na śmierć tak wielu niewinnych dzieci i dorosłych. Badacz wskazywał, że od momentu Holocaustu rozpoczęła się tragiczna samotność człowieka w świecie: „Bóg zginął w Auschwitz. Znaczy to, że w ludzkim wyborze, decyzji, wartości czy sensie nie ma już pionowego odniesienia do standardów transcendentnych. [...] Nasze działania są działaniami ludzkimi” (Rubenstein, 2013, s. 264—265). Z kolei Elie Wiesel w książce *Noc* na liczne pytania o boską obecność udzielał odpowiedzi, że Bóg wisi na szubienicy w postaci kolejnych więźniów skazanych na śmierć przez hitlerowskie władze (Wiesel, 2007, s. 13).

Jak zatem w zapiskach osobistych z tamtych wydarzeń, które są przepełnione piekłem i samotnością człowieka, odnaleźć obraz *Boga*? Choć to zadanie niełatwe, na podstawie dzienników i pamiętników dzieci i młodych Żydów, ich notatek pisanych w czasach Holocaustu, spróbuję przynajmniej częściowo go odtworzyć¹.

W analizie tekstów posłużyłam się metodologią językowego obrazu świata (JOS), za której pomocą można odwzorować sposoby rozumienia pojęć (z uwzględnieniem kontekstu, cech jądrowych i peryferyjnych) i przedstawić ich znaczenie w formie definicji kognitywnej. JOS obejmuje badanie trzech grup danych: systemu, tekstu i ankiet (por. Bartmiński, 2006). W niniejszym opracowaniu skupiłam się na analizie tekstów. Wzięłam pod uwagę teksty zarówno minimalne (zwłaszcza przysłowia, powiedzenia, błogosławieństwa żydowskie), jak i wielozdaniowe (dłuższe fragmenty osobistych zapisków dzieci). Dopełnienie rekonstruowanego obrazu *Boga* jest możliwe dzięki odwołaniu się do danych przyjęzycznych (por. Niebrzegowska-Bartmińska, 2017), a mianowicie do opisów wchodzących w skład kultury i tradycji narodu żydowskiego, zasad wiary, zwyczajów, obrzędów i przekonań.

Należy zaznaczyć, że teksty dzieci są bardzo zróżnicowane: ukazują istnienie *Boga*, ale też wątpliwości dotyczące jego obecności, a także brak jego istnienia. Dodatkowo na rekonstruowany obraz Stwórcy mają wpływ: sytuacja rodzinna, wcześniejsze wychowanie religijne dzieci, ich przywiązanie do kultury żydowskiej, a nadto stopień doświadczonych w czasach wojny represji i cierpień. W wielu omawianych tekstach literackich można ujmować obraz *Boga* raczej w kategorii „braku”, ponieważ jego istnienie jest często skryte za uczuciami, wątkami kulturowymi (zwłaszcza świętami żydowskimi) czy elementami rzeczywi-

¹ W artykule zostało uwzględnione siedem dzienników i pamiętników dzieci Holocaustu: Rywki Lipszyc, Reni Knoll, Helgi Weissowej, Dawida Sierakowiaka, Dawida Rubinowicza, Maryli oraz Rutki Laskier — dokumentów wydanych w latach 1987—2015. Wykaz tytułów i szczegóły dotyczące wydań zamieszczam w bibliografii.

stości wojennej. Z tych względów bardzo trudno na podstawie owych relacji opisać Boga w sposób generalny i ujednolicający. Pomimo tych problemów w wyłaniającym się z dzienników i pamiętników młodych Żydów obrazie *Boga* można jednak wyróżnić kilka kategorii, które warto poddać obserwacjom. Są to: **tradycja** (święta żydowskie), **codziennosc**, **uczucia**, **tożsamość osobista i narodowa**, **los człowieka**, **cierpienie** oraz **ojcostwo**. Przyjrzyjmy im się po kolei.

Tradycja

Tradycja przeżywania świąt religijnych jest zwykle bardzo silnie obecna w życiu dzieci (por. Kameraz-Kos, 2002), które wiążą z nimi ważne wspomnienia, wyrażają przywiązanie do symboli, ale też do obecności Boga. Jak przedstawia się obraz świąt i Boga w dziennikach żydowskich dzieci?

Relacja czternastoletniej Rywki Lipszyc z *Dziennika z getta łódzkiego* zawiera koncepcję **ustępującego Boga**. W czasie tradycyjnego czasu sakralnego, czyli świąt żydowskich (np. Pesach, Purym, Chanuka, Jom Kipur) Bóg traci bowiem centralne znaczenie — są to bardziej „święta człowieka” (poświęcone dla człowieka) niż „święta Jahwe”. Stwórca wprawdzie ciągle istnieje, ale ustępuje, szczególnie w świątecznym czasie, człowiekowi i wszelkim sprawom z nim związanym. Podczas opisu uroczystości religijnych centralne miejsce Boga zajmują przede wszystkim problemy ludzi, takie jak głód, wszechobecne choroby, uciążliwe obowiązki czy niedostateczny dostęp do szkolnej edukacji. Zwracają na to uwagę słowa Rywki:

zbliża się Pesach. [...] nie ulega wątpliwości, że będziemy strasznie głodowali... Święto, które zawsze było tak bardzo ważne, tak wyczekane i wy tęsknione, to święto... no, cóż...? [...].

Lipszyc, 2014, s. 102

Bóg ustępuje miejsca ciału, dlatego też opis przeżyć duchowych podczas świąt żydowskich jest lakoniczny, jak na przykład: „post nieźle mi przeszedł”. Ważniejsze stają się również tęsknota za utraconą rodziną oraz wspomnienia minionych uroczystości religijnych spędzonych jeszcze wspólnie ze wszystkimi domownikami. Ponadto człowiek bardziej koncentruje się na interesach całego narodu żydowskiego, gdyż prosi Boga o zesłanie cudu w czasie Purim (Jahwe staje się środkiem do osiągnięcia wspólnotowego, narodowego celu). Główną pozycję w kultywowaniu tradycji zajmują przygotowania do owych świąt (np. wspólne, rodzinne, przygotowywanie babek czy zaproszeń) oraz motyw poświęcenia człowieka, wyrzekania się pewnych przyjemności (np. oszczędzanie cukru na święta). W wielu sytuacjach bardziej pielęgnowana jest wspólnota i solidarność z ludźmi niż wspólnota z Bogiem. Święta oraz Bóg nabierają dla bohaterki prak-

tycznego wymiaru — są jedną z niewielu okazji do skorzystania z dnia wolnego od pracy i odpoczynku, na przykład

[...] dziś są wolne Święta Kuczek i od wielu, wielu niedziel, jedna, którą mam wolną.

Lipszyc, 2014, s. 136

Rywkę częściej zajmuje opisywanie zmian pogodowych następujących w czasie świąt (nadejście wiosny) niż Boga.

Z kolei trzynastoletnia Renia Knoll w swoim *Dzienniku* postrzega Boga tylko jako element tradycji, a nie jako osobę realnie występującą w jej ramach (Knoll, 2013). Można wręcz mówić o odseparowaniu Boga od przeżywanego przez dziewczynkę świąt żydowskich. Bóg dał wyłącznie ramy świąt (wydarzenia szczególnie predysponowane do przekształcenia w uroczystości religijne), ale jego duchową obecność podczas nich zastąpił daleko posunięty wymiar praktyczny — traktowanie świąt jako dnia wolnego. Nadejście okresu świątecznego wiąże się dosyć często z nieszczęściem dla dziecka, dlatego też dziękuje ono Bogu za rychłe zakończenie tego czasu:

Dzięki Bogu! Jest już po św. Pesach, na całych świątach zyskałam tyle, że się człowiek wygłodził.

Knoll, 2013, s. 202

Dziewczynka **nadaje Bogu wymiar świecki**, a nawet **zamienia go w postać fantastyczną**, na przykład wspomina o *Królewnie Sobocie* przychodzącej w święta czy *złocistych skrzydełkach* (jako symbolu szczęścia) obecnych w tym czasie:

[...] wysuwa się szczęście zza kotary, cichutko, na paluszkach, tyle domów oblecieć, do każdego serduszka zapukać musi, do każdej duszyczki.

Knoll, 2013, s. 105

Dziennik Helgi. Świadectwo dziewczynki o życiu w obozach koncentracyjnych napisany przez Helgę Weissową (2013) jest dowodem na sprowadzenie **relacji z Bogiem w czasie świąt** do troski o **utrzymanie tradycyjnych symboli**. Przedmiotem szczególnego kultu są bowiem tradycyjne zwyczaje (przygotowywanie prezentów i wzajemne obdarowywanie się nimi, spotkania międzyludzkie połączone ze śpiewem, rodzinne odgrywanie scenek teatralnych, składanie życzeń), tradycyjne potrawy (ciasto, ryba, pokrojony chleb w menażce, barszcz) i specyficzny klimat towarzyszący świętom (zapalone świeczki na choince, menora, odświętny ubiór, panujący porządek, zachowywanie modlitwy świątecznej) (por. Kameraz-Kos, 2003). Można odnieść wrażenie, że symbole świąteczne i przedmioty materialne zaczynają funkcjonować niezależnie od Boga. Często dziecko nie wspomina ich związku z religijnymi wydarzeniami z historii Izra-

ela, ale traktuje wyłącznie jako przestrzeń znaną, bezpieczną, stałą (w odróżnieniu od niespokojnych czasów wojny) czy też jako próbę chwilowego powrotu do normalności.

Dwunastoletni Dawid Rubinowicz w swoim *Pamiętniku* (1987) **pozbawia Boga kompetencji do podjęcia funkcji głowy rodziny (ojca) podczas świąt żydowskich**. Dla chłopca prawdziwa wartość świąt opiera się przede wszystkim na bliskości drugiego człowieka, której nie jest w stanie zastąpić żadna osoba transcendentna:

[...] kolacja jest jako tako skombinowana, stół nakryty, jest święto, ale jak spojrzeć na tatusia miejsce, a on nie siedzi tam, to mi żal i smutek serce rozdziera.

Rubinowicz, 1987, s. 93—94

Z kolei Dawid Sierakowiak, który swój *Dziennik. Pięć zeszytów z łódzkiego getta* (2015) pisał w okresie między 15. a 19. rokiem swojego życia, **nie przeżywa obecności Boga w czasie świąt w wymiarze indywidualnym**, ale jest gotów zrobić to **w wymiarze wspólnotowym, w solidarności ze starszymi pokoleniami**. Traktuje święta jako dzień wolny, zrównuje je wręcz z dniami powszednimi:

[...] święto nadchodzi smutne, biedne, niczym nieróżniące się od dni powszednich.

Sierakowiak, 2015, s. 358

Święta nie wiążą się również ze szczególnym celebrowaniem obecności Boga, ponieważ brakuje tradycyjnych potraw i panuje głód. Bóg zostaje właściwie sprowadzony do wymiaru użytkowego, cielesnego, gdyż ustanowione przez niego uroczystości religijne są czasami okazją do zdobycia większej racji żywnościowej. Jednakże pomimo indywidualnego negowania sensu celebrowania tradycji, Boga przeżywa się w narodowej wspólnotcie ze starszymi jej przedstawicielami. Na przykład prośby rodziców powodują zachowywanie postu przez młodsze pokolenie, ale też dzieci wykazują się empatią i zrozumieniem w stosunku do rodziców, którzy boleśnie odczuwają akty niszczenia wiary przez hitlerowców. Świadczą o tym słowa Dawida Sierakowiaka:

jakkolwiek nie jestem człowiekiem starej daty i wymigać się co rok od modlitwy uważałem za oswobodzenie, jednak teraz odczuwam ten wspólny Żydom zakaz jak najboleśniej.

Sierakowiak, 2015, s. 194

Codziennosc

Obecność Boga w ludzkiej codzienności kształtuje się różnorodnie w czasach Holocaustu — nawet wśród dzieci zakładających jego istnienie.

W zapiskach Rywki Lipszyc **Bóg** pozostaje **adresatem codziennych sytuacji i ich świadkiem** (wysłuchuje konkretnych próśb, ale wydaje się nie ingerować w ich realizację). Kierowane są do niego pytania dotyczące często bardzo poważnych kwestii, takich jak granice cierpienia, sens cierpienia, śmierć, przeszłość, zbawienie, sposoby kształtowania własnego życia. Dziecko zwraca się do Boga z wyrzutami sumienia i wynikającą z nich potrzebą zrozumienia, usprawiedliwienia czy wybaczenia, na przykład:

[...] mam wyrzuty sumienia, że wysiedlono Abramka i Tamarcię. Ach, Boże!
Lipszyc, 2014, s. 210

Dziewczynka próbuje się również dzielić wspomnieniami i marzeniami:

...Abramek... Marzyłam dziś o nim... Przecież to i tak tylko marzenie... Ach, gdyby się to marzenie ziściło!... Boże, pomóż...
Lipszyc, 2014, s. 151

Do Boga adresowane są także liczne obawy, na przykład przed nadejściem zła, nieszczęść ze strony wroga, ale także informacja na temat samotności, z którą boryka się dziecko. Można go również prosić o pomoc w dotrwananiu do końca tragicznego czasu, jakim była wojna. Do Boga płyną również skargi na otaczającą rzeczywistość („Ach, Boże, znowu się zaczyna z tymi wysiedleniami”) i na kondycję wewnętrzną człowieka („Ach, Boże, tak się rozczarować na ludziach!...”). Bóg pozostaje zatem zaufanym, mądrym i bliskim powiernikiem dla dziecka, skoro decyduje się ono na kierowanie do niego tak poważnych i często osobistych spraw.

Jednakże **Bóg** może być również w większym stopniu **aktywnym uczestnikiem codzienności**, a nie tylko jej świadkiem. Świadczą o tym zapiski Reni Knoll (2013). Stanowi on istotną siłę sprawczą zarówno w osobistym życiu człowieka, jak i w otaczającym go świecie zewnętrznym (w szczególności w naturze, przyrodzie). Bóg wyznacza początek i koniec pewnych wydarzeń (często traumatycznych), zapewnia powodzenie w trudnych sytuacjach, prowadzi człowieka przez życie i po śmierci, wpływa też na decyzje podejmowane przez ludzi. Również w sferze zmysłów oddziaływanie Boga jest znaczące. To on obdarza człowieka zmysłem wzroku i oddziałuje na ludzkość za pośrednictwem zmysłów. Świadczą o tym słowa Reni: „[...] tak strasznie dziękować Ci trzeba za samą łaskę widzenia”, „gdy grasz — tak precudnie pachną bzy”. Jahwe patronuje też twórczości pisarskiej dziecka: „a więc spróbuję, w Imię Boże!”. Jest on również dawcą pożywienia dla człowieka, zwłaszcza chleba:

Bóg nie zapomni o tobie i umrzeć z głodu ci nie da ani chodzić po dzieciach w żałobie, co zgasły z głodu bez kawałka chleba.

Knoll, 2013, s. 193

Ma także władzę przenoszenia człowieka w świat marzeń, uczuć i refleksji: „gdy grasz — człek musi być rozmarzony”, „gdy grasz — z głębi duszy płyną łzy”. Bóg sprawuje również najwyższą władzę nad naturą, która jest mu bezwzględnie posłuszną z racji tego, że została przez niego stworzona. Tutaj warto przywołać obraz chmur, które w wizji Reni przypadają Bogu do nóg.

Z kolei w zapiskach Helgi Weissowej następuje równowaga obecności Boga w codzienności — **staje się on na równi świadkiem i uczestnikiem codzienności**. Dziecko zwraca się do niego zarówno z prozaicznymi pytaniami („Boże, która to godzina? Rano muszę wstać do szkoły [...]”; Weissowa, 2013, s. 220), jak i poważnymi sprawami (narzekaniami, błaganiami, wspomnieniami, zachwyta-
mi). Relacjonuje mu również bieżące wydarzenia z własnego życia („Ale gdzie my właściwie jesteśmy, Boże, dopiero teraz rozglądam się wokół”; Weissowa, 2013, s. 111). Aktywne uczestnictwo w rzeczywistości przejawia się zaś przez obdarowywanie człowieka zdrowiem („Dzięki Bogu, już po wszystkim, jutro wychodzi ze szpitala”; Weissowa, 2013, s. 114) oraz wolnością, ratowanie go z niebezpieczeństwa i otaczanie ochroną („Dzięki, po tysiącokroć dzięki Ci, Boże, za taki dobry koniec”; Weissowa, 2013, s. 150).

Gdy dziecko wątpi, charakterystyczna jest **koncepcja Boga zastąpionego**. Tak jest u wątpiącego w istnienie Boga Dawida Sierakowiaka (2015), któremu Boga zastępują różnorodne elementy wojennej rzeczywistości. Codziennosc wręcz pochłonięła kompetencje tradycyjnie przypisywane Bogu. W czasie Holocaustu obraz Jahwe, ukształtowany w ludzkiej świadomości przez Torę i Talmud, nauczanie rabinów, wychowanie religijne w rodzinie, nie przystaje do sytuacji, w której został postawiony człowiek XX wieku (por. Jonas, 2003; Schoeman, 2003). I tak w zakresie decydowania o życiu i śmierci Bóg został zastąpiony przez przywódcę getta (Chaima Rumkowskiego) oraz niemiecką komisję:

[...] mieliśmy dzisiaj niemiecką komisję w resorcie. Ludzie jak z innego świata. Nasi władcy, panowie życia i śmierci.

Sierakowiak, 2015, s. 353

Chleb przestał zaś być darmowym darem Boga, lecz trzeba go sobie wydrzeć, wykupić, a dostęp do niego jest reglamentowany. Zwyczajowe kierowanie próśb i modlitw do Boga w rzeczywistości getta zostaje zastąpione przez podania składane władzom getta z prośbami o najbardziej podstawowe potrzeby bytowe, a także protekcję (posiadanie znajomości u wpływowych ludzi daje pierwszeństwo w kolejce). Stworzenie człowieka na boże podobieństwo straciło na aktualności — ludzie stali się pierwotni jak zwierzęta, a po śmierci traktowani są jak odpadki wywożone na śmietnik. Dawid Sierakowiak dosadnie wyraził to w zapisku:

[...] było do pracy lub na rzeź: człowiek się kończy.

Sierakowiak, 2015, s. 353

Kiedyś to właśnie Bóg władał królestwem niebieskim, a w czasie wojny mamy do czynienia z królestwem Chaima Rumkowskiego (ironicznie nazywanym rajem). Stwórcy została odebrana nawet zdolność dokonywania cudów we współczesnym świecie, Sierakowiak nazywa je *zabobonami* i traktuje wyłącznie jako wydarzenia z przeszłości, historyczne.

Natomiast Maryla w *Dzienniku z warszawskiego getta* (Weiser, 2008) za świecki **odpowiednik Boga** w codzienności **uznaje niezniszczalną moc, siłę emanującą z wnętrza człowieka**. Pozwala ona ludziom przetrwać (głównie psychicznie) doświadczane cierpienia i zachować normalność pomimo brutalności wojny. Dzięki tej mocy człowiek utrzymuje swoją godność na odpowiednim poziomie i ciągle ma siłę, aby powstawać z porażek. Zachowuje również poczucie humoru w obliczu tragicznych wydarzeń, a także nadzieję na lepsze życie. Potrafi zapomnieć o rzeczywistości, w której żyje, i cieszyć się chwilą:

[...] człowiek to mimo wszystko jakiś cudowny twór, że jednak się może odebrać, że jednak może zapomnieć teraz, kiedy tkwi po uszy w tym bagnie, które mu grozi w każdej chwili zalaniem.

Weiser, 2008, s. 128

Według relacji pamiętnikarskiej niewierzącej Rutki Laskier **Bóg w codzienności nie występuje**. Nie można bowiem zgodzić się na jego istnienie ze względu na zabijanie niewinnych dzieci czy przerażające sposoby uśmiercania ludzi w czasie wojny. Wołanie do niego traktowane jest jako przejaw obłąkania, szaleństwa, chociaż dziecko często robi to z przyzwyczajenia:

Oj, Rutka, zwariowałaś już chyba z kretesem: Boga wzywasz, tak jakby on istniał.

Laskier, 2006, s. 92

Za substytut Boga w codzienności można uznać aspekt instytucjonalny w postaci bijących dzwonów kościelnych, chociaż w zapiskach Rutki ich dźwięk symbolizuje raczej bierne przechodzenie Kościoła do porządku dziennego nad cierpieniem. Rutka bowiem przywołuje scenę, kiedy kobieta zostaje brutalnie zamordowana przez hitlerowców pod kościelną wieżą i towarzyszy temu wyłącznie monotonne bicie dzwonów. Żadna pomoc ze strony duchownych nie nadchodzi. Zamiennikami Boga są również wiara w upiory i alternatywny świat pozagrobowy („lubię myśleć o życiu pozagrobowym i temu podobnych tajemniczych sprawach”; Laskier, 2006, s. 93), a także traktowanie pisania pamiętnika jako formy spowiedzi, oczyszczenia.

Uczucia

Indywidualny i osobisty charakter dzienników i pamiętników sprzyja ujawnianiu w nich uczuć. Szczególnie w czasach wojennych, kiedy większość dzieci została pozbawiona najbliższych osób w wyniku przebytych chorób czy wysiedleń, potrzeba podzielenia się z kimś własnymi emocjami znacznie wzrosła (por. Kowalska-Leder, 2009). Powiernikiem spotęgowanych w wyniku traumatycznych doświadczeń uczuć stał się Bóg — często jedyna zaufana osoba w zesputym moralnie świecie.

Bóg w dzienniku Rywki Lipszyc jest głównie **adresatem uczucia tęsknoty**. Zakres jego działania obejmuje przede wszystkim tęsknotę za przeszłością, a zwłaszcza za błogim okresem dzieciństwa i przeżywaniem w pełni zabawy, rozrywki bez poczucia ciągłej pustki i straty:

[...] przedtem przyśpiwywałam sobie Kinder jorn (Dziecięce lata), ach jak mi wtedy dobrze było!...

Lipszyc, 2014, s. 99

Boże drogi, czy aby zaoszczędzić sobie takich uczuć, nie wolno mi się w ogóle bawić, nic, nic... żadnej rozrywki?... Boże, jak ciężko!

Lipszyc, 2014, s. 109

Bardzo istotnym elementem pozostaje również kierowana do Jahwe tęsknota dziecka za najbliższą rodziną, której członkowie zmarli bądź zostali wysiedleni:

[...] ach, Boże! Wróc mi ich już, nie wytrzymam, serce mi pęknie.

Lipszyc, 2014, s. 159

[...] do cierpienia tego dołącza się tęsknota, i mym sercem szarpie i mym sercem miota.

Lipszyc, 2014, s. 179

Dziecko dzieli się również z Bogiem tęsknotą za normalnym funkcjonowaniem rodziny i otaczającej je rzeczywistości:

[...] ach... Boże... gdy oglądałam zdjęcie Tamarci, przypominałam sobie, że już skończyła sześć lat, już ma siódmy rok, ja w tym wieku już chodziłam do szkoły. Ach, jaka radość byłaby, gdyby już wszystkie dzieci chodziły do szkoły!

Lipszyc, 2014, s. 185

Do Boga można również zwracać się z tęsknotą za tym, aby nastąpiła jakkolwiek zmiana — z wojny w nastanie pokoju, z rozbicia w zjednoczenie, z chaosu (ciemność) w ład (jasność), z głodu w nasycenie, z ograniczeń edukacyjnych w możliwość realizowania ambicji. Ciekawym zjawiskiem jest zwracanie się do

Boga z tęsknotą za łzami, gdy dziecko przypisuje mu również zdolność wyzwania ludzkich emocji:

[...] ach, łzy, zwilżcie moje oczy... I niech już będzie mi łżej!... I niech zapłaczę raz w nocy [...].

Lipszyc, 2014, s. 186

Bóg jest dla Rywki jedyną istotą zdolną przywrócić ład w świecie i zesłać jasność w przestrzeń emocjonalnych ciemności (tęsknoty).

Stwórca bywa również określany jako **właściciel ludzkich uczuć**. Szczególnie Renia Knoll czyni Boga odpowiedzialnym za smutek człowieka, gdy pisze:

[...] do Ciebie należą jeziora marznące i smutna człowiecza dola.

Knoll, 2013, s. 65

A jednak w pamiętnikach Bóg nie zawsze jest tylko adresatem uczuć negatywnych, bywa także **odbiorcą pozytywnych odczuć**, jak w zapiskach Helgi Weissowej (2013), która kieruje do niego zachwyty nad pięknem otaczającej ją natury.

Wśród wątpiących i niewierzących dzieci (jak Rutka Laskier, Dawid Sierakowiak) gniew odczuwany względem hitlerowskich władz zostaje często przeniesiony na relację z Bogiem. Właśnie w takich sytuacjach wobec Stwórcy kierowane jest uczucie żalu, rozgoryczenia, a nawet pragnienie zemsty. W wielu zapiskach **Bóg staje się wrogiem**, a **jego kompetencje** zostają **zrównane ze sferą działania diabła**. Świadczą o tym m.in. słowa użyte przez Dawida Sierakowiaka w wyrażeniu „diabelska wojna”. Tradycyjnie przypisywana Bogu aktywność w wojnach (wspomaganie ludzi, decydowanie o zwycięstwie) zostaje zawładnięta przez diabła, a Bóg — podobnie jak wróg hitlerowski — zostaje podświadomie wyeliminowany ze świata.

Tożsamość osobista i narodowa

Dla członków narodu żydowskiego od początku jego istnienia tożsamość była niezmiernie ważnym czynnikiem (por. Schoeman, 2003). W wyniku wyzwolenia z niewoli egipskiej przez Mojżesza ich poczucie szczególnego Bożego wybrania i namaszczenia ciągle było kultywowane i przekazywane z pokolenia na pokolenie. Jak jednak żydowskie dzieci zareagowały na wydarzenie zgoła odmienne: zesłanie cierpień na naród wybrany? Czy dalej wiązały swoją tożsamość osobistą i narodową z Bogiem?

Na silny związek Boga z tożsamością indywidualną wskazywała w swoim dzienniku Rywka Lipszyc (2014). Fragmenty jej zapisków świadczą o tym, że **Bóg**

determinuje pochodzenie człowieka. Daje mu bowiem konkretny dom rodzinny, od którego zależy sposób wychowania, wiara i pobożność człowieka. Rywka napisała:

[...] ach, Boże! Jak to dobrze, że się urodziłam w takim właśnie domu, i nie w innym.

Lipszyc, 2014, s. 146

Ponadto stawia określone osoby na drodze człowieka, zwłaszcza przyjaciół. Dlatego też przyjaźń Rywka nazywa „prawdziwym darem Boskim” i „zrządzeniem Opatrzności”.

Wpływ Jahwe na narodową tożsamość w największym stopniu ukazały zapiski Reni Knoll (2013). Bóg pozostaje dla tego dziecka przede wszystkim kimś, kto **w szczególny sposób chroni wybrany przez siebie naród** (w tym przypadku naród żydowski), a nawet **mści się za** wyrządzone mu **krzywdy**. Obraz ten zawarła w słowach: „[...] on czuwa łzami wywołany” czy też „nie śpi w niebie” (Knoll, 2013, s. 52). Bóg w zapiskach Reni nadał również członkom tej zbiorowości nazwę (imię): „nazwał mianem Izraela”, a relacja między nim a narodem żydowskim ukazana jako zależność sługi od pana (władcy, opiekuna). W świadomości dziecka istnienie owej zależności warunkuje jednak zachowanie lojalności w postaci spełniania przykazań i wykonywania dobrych uczynków przez naród wybrany. Opieka władcy (Boga) w postaci zemsty na oprawcach przybiera zaś formę plag: ulewny deszcz, przerażające błyskawice czy też zsyłanie nieprzeniknionych ciemności. Jahwe staje się zatem istotą na stałe i w sposób naturalny wpisana w żydowską tożsamość i historię (por. Schoeman, 2003). Jest wręcz niezbędnym składnikiem istnienia wspomnianego narodu.

Związek Boga z tożsamością narodową **odnosi się czasami wyłącznie do etapu przeszłości i przekonań starszych pokoleń.** Jahwe przyjmuje zatem postać **bohatera narodowego**, który dawniej dokonał czegoś wielkiego, ale z perspektywy młodych ludzi, autorów zapisków, jest już nieobecny, a jego kult nieaktualny. Dlatego też Dawid Sierakowiak zachowuje post powodowany jedynie usilnymi prośbami matki.

Dla niektórych dzieci Bóg staje się czasem jedynie znakiem bez treści. Tak postrzega go Rutka Laskier — tylko **jako imię**, do którego **Żydzi przyzwyczaili się w swoim poczuciu tożsamości.** Świadectwem takiego stosunku do Boga jest używanie jego imienia przez dziewczynkę w chwilach silnego wzburzenia (zdernerwowania, strachu), ganiąc siebie natychmiast po takim zastosowaniu. Machinalne stosowanie boskiego imienia postrzega bowiem jako przejaw utraty zmysłów:

[...] co to będzie, Boże drogi. Oj, Rutka, zwariowałaś już chyba z kretesem: Boga wzywasz [...].

Laskier, 2006, s. 92

Los człowieka

W czasie II wojny światowej los człowieka przebiegał w dużej mierze niezależnie od niego: z każdej strony czyhało niebezpieczeństwo, każdy mógł okazać się wrogiem, a możliwości obrony pozostawały ograniczone w wyniku niskiej pozycji społecznej Żydów. Czy wobec tego dzieci były jeszcze gotowe uwierzyć w to, że Bóg kształtuje ich los?

W przypadku dzieci wierzących **Bóg jest podmiotem znacząco ingerującym w ludzki los**. Tak funkcjonuje w relacjach Rywki Lipszyc, Reni Knoll, Helgi Weissovej i Dawida Rubinowicza. Przebieg życia człowieka jest bowiem uzależniony od obecności łaski bożej, na co zwracają uwagę słowa Rywki: „wszystko leży w łasce Boga”. Daje on również ludziom określone wartości, takie jak miłość, przyjaźń czy mądrość („Wszechwładny dał mi możliwość zrozumienia tego”; Lipszyc, 2014, s. 175). Kształtuje zatem charakter człowieka właściwie już od momentu narodzin, dając określone umiejętności wybranej osobie. Pozostaje również kimś, kto dysponuje darem talentu i natchnieniem, na przykład:

Pisać!... To taki dar. Dzięki Ci, Boże, za to, żeś mi dał możliwość pisania!...

Lipszyc, 2014, s. 169

Bóg uczestniczy również w żydowskich błogosławieństwach życzących zdrowia:

Niech Bóg obdarzy Surcię zdrowiem i szczęściem [...].

Lipszyc, 2014, s. 170

Ponadto przepęśnia życie człowieka dobrem poprzez ochronę zarówno przed złem zewnętrznym (wojna, getto), jak i wewnętrznym (upadek na duchu, depresja).

Niektóre dzieci, na przykład Renia Knoll, widzą często w pojawieniu się w ich życiu określonych ludzi wyższy, głębszy plan zamierzony przez Boga i utożsamiają go z przeznaczeniem:

[...] tknięta przecuciem podniosłam głowę i zobaczyłam go, jak stał u wejścia. Ja w tym widzę Palec Boży.

Knoll, 2013, s. 267

To Stwórca zapewnia powodzenie i pomyślny przebieg wydarzeń ważnych dla człowieka, na co wskazują słowa Reni:

[...] da Bóg, weźmiemy pierwszy medal.

Knoll, 2013, s. 104

Bóg może również rozporządzać życiem człowieka przez wybór dla niego określonego sposobu umierania i czasu śmierci. Na przykład w zapiskach Helgi znalazły się słowa:

Boże, jeśli mam zginąć, to niech już zginę razem z mamą. Nie zostawiaj mnie tu samej. Nie pozwól mamie zginąć pierwszej.

Weissova, 2013, s. 134

[...] jeśli jest mi sążone zginąć, to trudno. Niech się dzieje wola Boża.

Weissova, 2013, s. 193

Dawid Rubinowicz z kolei wskazał na inny aspekt boskiej ingerencji w ludzki los, a mianowicie władanie czasem (Bóg rozpoczyna i kończy wydarzenia). Może nawet skrócić okresy szczególnie uciążliwe dla człowieka, na przykład wojnę:

[...] żeby Bóg dał, żeby wojna się czym prędzej skończyła.

Rubinowicz, 1987, s. 79

Na ludzi postępujących wbrew jego woli zsyła zaś kary w formie zmian pogodowych (np. długą, mroźną zimą).

W przypadku relacji **dzieci wąpiących** w istnienie Boga (Dawid Sierakowiak, Maryla), **stopień jego ingerencji w los człowieka znacznie maleje**. O przebiegu ludzkiego życia zaczyna decydować człowiek (np. przywódca getta Chaim Rumkowski, Niemcy). Zgodnie z zapiskami Dawida Sierakowiaka to właśnie oni wyznaczają Żydom sposób i czas umierania oraz racjonują ilość chleba. Życie nie jest już naznaczone łaską i powodzeniem płynącym od Boga, ale przepełnione beznadzieją oraz marazmem. Każdy dzień jest postrzegany jako męczarnia, a egzystencja wojenna — jako piekło, sfera ujawniania się najbardziej pierwotnych, wręcz zwierzęcych instynktów. Życie zostało sprowadzone wyłącznie do stanu oczekiwania na śmierć. Taką wizję ludzkiego losu głównie za pomocą metafory lochu (klastrofobicznego zamknięcia) zawarła w swoim dzienniku Maryla:

[...] życie istnieje tylko w jednym opętającym strachu, z którym skryło się do lochu.

Weiser, 2008, s. 113

Ponadto o momencie swojej śmierci człowiek może zdecydować samodzielnie poprzez popełnienie samobójstwa. Maryla w swym dzienniku wyraźnie stwierdza:

[...] na miły Bóg, już lepiej stracić życie niż zwariować; po co takie życie, lepiej to wypić i niech już raz będzie koniec z tym wszystkim.

Weiser, 2008, s. 76

Nawet dusza (traktowana niegdyś jako główne miejsce przebywania Boga) nie kieruje już moralnością człowieka, ponieważ stała się przesiąknięta złem i przestała wyznaczać granice między dobrem a złem:

[...] spodlona dusza nie reaguje wcale i pragnie silniejszych bodźców.

Weiser, 2008, s. 149

Z kolei niewierzące dzieci (Laskier, 2006) traktują **oczekiwanie na bożą ingerencję w los człowieka jako daremne, bezcelowe**. Wzywaniu jego imienia uważają za przejaw obłąkania. Bóg przechodzi z obojętnością obok ważnych wydarzeń w życiu człowieka i aktów okrucieństwa względem Żydów. Rutka Laskier takie rozumienie przedstawia trafnym symbolem dzwonu kościelnego, który bije w czasie brutalnego pozbawienia życia kobiety przez Niemców. Jedynym przejawem ingerencji, chociaż nieznacznej, są wysłannicy reprezentujący kościelną instytucję (np. ksiądz błogosławiący parę młodą), ale ingerencja ta ma jedynie wymiar obrzędowy, konwencjonalny.

Cierpienie

Relacje zarówno wierzących, jak i niewierzących dzieci wskazują na to, iż **Bóg nie jest istotą zabierającą cierpienie**, uwalniającą człowieka od tego doświadczenia. Dzieje się tak pomimo usilnych błagań człowieka. Jednakże w przypadku dzieci wątpiących i niewierzących próby wołania o pomoc zostają zastąpione w dużej mierze pragnieniem zemsty — człowiek próbuje sobie poradzić samodzielnie, a wołania starszych do Boga traktuje z pobłażliwością.

Interesujące wydają się różnice **między Bogiem a cierpieniem** zaprezentowane w **symbolach**. Można się tutaj oprzeć zwłaszcza na zapiskach osobistych Rywki Lipszyc z *Dziennika z getta łódzkiego* (2014). Cierpienie często jest przedstawiane jako zamknięcie w małej, ciasnej przestrzeni, natomiast Bóg wiąże się z otwartością, wolnością. Bóg kojarzy się z posiadaniem wiedzy, poczuciem sensu, cierpienie zaś — z brakiem tej wiedzy. Symbolem cierpienia są ciernie (coś powodującego rany), a Bóg jest ukazany jako kwiat (coś delikatnego). Co więcej, Boga bardzo często symbolizuje wiosna, dzięki której w człowieka wstępuje energia, chęć do życia i siły witalne, z kolei cierpienie przedstawia się jako zima (okres starości). Cierpienie zwykle lokalizuje się na dole (opadanie, tonięcie, upadek), a to, co związane z Bogiem — na górze (podnoszenie się, dźwiganie głowy). Symbolika dotyczy również zmysłu dotyku — Bóg to coś miękkiego, natomiast cierpienie jest twardym przedmiotem (szczególnie kamieniem). Pojawiają się również skojarzenia związane z temperaturą — cierpienie kojarzy się z zimą, a Bóg z ciepłem. Często cierpienie ukazywane jest przez pryzmat pustki, a obecność Boga — jako nasycenie, wypełnienie owej pustki. Symbolem cierpie-

nia w wielu zapiskach jest ciemność (brak zmysłów, ślepotą), a Boga — jasność, promyk, świt (aktywność zmysłów) (por. Lipszyc, 2014).

Pojawiają się też konotacje fizjologiczne, cielesne, na przykład cierpienie łączone z duszeniem się, brakiem świeżego powietrza, a Bóg — z osobą, pod której wpływem można swobodnie oddychać. W relacji Rywki nietrudno odnaleźć również fragmenty, w których cierpienie ukazywane jest w postaci czegoś splątanego, pozwijanego, a Bóg — w formie prostej linii. Takie zabiegi i symbole pomagają dziecku przenieść własne dylematy i trudności ze zrozumieniem cierpienia na bliższe sobie pojęcia postrzegane zmysłami (dotykem, wzrokiem), jak przestrzeń, kierunki (góra i dół), pory roku (zima i wiosna), pory dnia (ciemność i jasność).

Poważniejsze pytania o sens cierpienia zaczynają się dopiero w przypadku wątpliwych oraz niewierzących (szczególnie w dzienniku Dawida Sierakowiaka, 2015). **Cierpienia** postrzegane są jako **plagi zesłane przez Boga**, a Żydzi dotknięci różnymi chorobami porównani zostali do postaci biblijnego Hioba (por. Sierakowiak, 2015). Doświadczanie ludzkości nieszczęściami przez Boga ma jednak wymiar celowy, przemyślany (być może ma doprowadzić do nawrócenia tego narodu, uporządkowania wartości). Dawid Sierakowiak pisał:

[...] jedynym radykalnym środkiem na te plagi byłby koniec wojny; widzę, że doprawdy wojna skończyć się nie może, bo jeszcze najrozmaitsze plagi muszą nas dotknąć. Hiob!...

Sierakowiak, 2015, s. 355

Niektóre dzieci wpisują również niejako konieczność cierpienia w przynależność do narodu żydowskiego (naród wybrany przeznaczony do tego, aby cierpieć) (por. Śpiewak, 2013). Próbują znaleźć wzory do naśladowania w radzeniu sobie z doświadczeniem cierpienia. Nie są to jednak zaczerpnięte z historii Kościoła postacie świętych, ale osoby z kręgu najbliższej rodziny. Dawid Sierakowiak opisuje swoją matkę jak postać świętej, wzorowanej wręcz na Matce Boskiej:

[...] moja przenaświętsza, ukochana, wymęczona, błogosławiona, rodzona Matka, która tak zawsze bała się wszystkiego, ale niezmiennie ciągle wierzyła w Boga [...].

Sierakowiak, 2015, s. 286

Ojcostwo

Obraz *Boga* dla wielu dzieci łączy się z postacią ziemskiego ojca. Wspomnienia o tacie mogą wpłynąć zarówno na bliższe złączenie z Bogiem, jak i na oddalenie się od niego.

Doświadczenie **przedwczesnej śmierci ojca** nasila **związek dziecka z Bogiem oraz zachowanie wiary** w niego pomimo trwających działań wojennych i represji. Warunkiem jest jednak zachowanie pozytywnych wspomnień o ojcu, na przykład wspólnie z nim spędzone święta, wypowiadanie przez niego tradycyjnych słów „Szalom alejchem”, wsparcie udzielane przez niego dzieciom, umiejętność prowadzenia dialogu z dzieckiem, miłość okazywana matce dziecka.

Przykładem dziecka o takim doświadczeniu ojcostwa jest Rywka Lipszyc. Jej relacja z Bogiem opiera się głównie na płaszczyźnie tradycji, czyli przeżywaniu świąt żydowskich, ponieważ to właśnie z tym czasem wiąże się najwięcej wspomnień o ziemskim ojcu. Jego brak w czasie uroczystości religijnych wpłynął bowiem na zmianę charakteru świąt (nie rozbrzmiewa już pozdrowienie „Szalom alejchem”). Dziecko przepełnione jest zatem uczuciem tęsknoty, które — z braku bliskich osób — kieruje właśnie do Boga. Jednakże Jahwe nie jest w stanie całkowicie zastąpić ojca, co przejawia się przede wszystkim w nazewnictwie stosowanym przez dziecko: ziemski ojciec nazywany *tatusiem*, *tatą*, a Bóg — *ojcem* (*Ojciec Bóg*, *Matka Tora*). Wyraźnie dla dziewczynki Bóg jest mimo wszystko kimś znacznie poważniejszym, odleglejszym i dostojniejszym niż ziemski *tatus*.

Z kolei **niespełnianie przez ziemskiego ojca** pewnych tradycyjnie przypisywanych mu zadań **powoduje, że dziecko** automatycznie **przenosi je na Boga**. Odpowiednie będzie tutaj przywołanie historii Reni Knoll, której ojciec odmówił podarowania chleba, argumentując to oszczędnością i koniecznością znalezienia przez dziecko pracy. Dla dziewczynki to właśnie Bóg staje się więc dawcą chleba i aktywnym uczestnikiem jej codzienności w przeciwieństwie do ojca, który od jej codzienności się odseparował.

Gotowość do wysłuchiwania problemów i zachęcanie do kultywowania pasji (zwłaszcza malarstwa) **przez ziemskiego ojca** Helgi Weissowej powoduje zaś bardzo zrównoważoną **obecność Boga w jej codzienności**. Dla tej dziewczynki jest on właściwie w równym stopniu świadkiem, jak i uczestnikiem życia (słucha i czyni). Można powiedzieć, że dziecko dokonuje wtedy utożsamienia: **Bóg jest taki, jak mój ojciec**.

Dziecko może również **postrzegać Boga jako zastępcę ojca** w pewnych czynnościach, które dotychczas były wyłącznie razem z nim wykonywane. Na przykład Dawid Rubinowicz zwykle modlił się w towarzystwie ojca, natomiast podczas jego nieobecności pragnie, aby to Bóg stał się jego przewodnikiem modlitewnym (pokazał gesty, czynności, nauczył słów modlitwy). Świadczą o tym słowa:

[...] zobaczyłem, jak insze dzieci stoją przy ojcu, a co nie wiedzą przy modlitwie to im ojciec pokaże, a mnie kto pokaże... jeden Pan Bóg [...].

Rubinowicz, 1987, s. 97

Dziecko ma jednak świadomość jedynie ograniczonego zastępstwa Boga, gdyż dalej pragnie powrotu *tatusia*, szczególnie w czasie świąt.

Z kolei **zła relacja z ojcem** wiąże się często z **utratą wiary** bądź trudnościami w tej sferze. Świadectwem takich problemów jest dziennik Dawida Sierakowiaka (2015). Jego ojciec, Majchel, podczas pobytu w getcie nie chciał podejmować pracy, kradł dzieciom jedzenie, nie pomógł schwytej przez Niemców żonie, więc zupełnie nie spełnił się jako głowa rodziny, nie spełnił też tradycyjnych funkcji przypisywanych mężczyźnie w kulturze żydowskiej (por. Kameraz-Kos, 2002). Takie doświadczenie ojcostwa spowodowało, że Dawid przeniósł ten model i cechy na Boga. Dlatego też Stwórca traktowany jest wyłącznie jako przestarzała, historyczna forma, w której nie ma żywej obecności, esencji boskości czy świętości (ziemski ojciec jest w rzeczywistości zupełnie inny niż pierwotna, tradycyjna forma — kłamie, kradnie). Złe wspomnienia o ojcu powodują również, że Dawid ze świętością utożsamia głównie kobietę — swoją matkę.

Podsumowanie

Na podstawie wszystkich przeanalizowanych kategorii (tradycji, codzienności, uczuć, tożsamości, losu, cierpienia, ojcostwa) obraz *Boga* w żydowskich relacjach zyskuje wymiar antropocentryczny. Podczas przeżywania świąt dziecko patrzy na tradycję nie pod kątem Boga, ale wspólnoty z ludźmi czy problemów osobistych. W sferze codzienności również koncentruje się na człowieczym pragnieniu uzyskania odpowiedzi na nurtujące pytania czy spełnianiu własnych potrzeb (zdrowia, powrotu bliskich i normalności). W niektórych wypadkach kompetencje Boga w codziennym życiu zostają nawet przejęte przez ludzi. Bogu przypisuje się często cechy wroga (rozumianego jako ogół hitlerowców). W sferze emocji i uczuć dziecko skupia się głównie na ich przekazywaniu i ewentualnym otrzymaniu, a Bóg pozostaje tylko powiernikiem i substytutem osoby najbliższej czy rodziny. Człowiek w czasie wojny przejmował się własnym losem, pragnął, aby towarzyszyło mu powodzenie, błogosławieństwo — zapewniające mu przeżycie (z myślą, że Bóg działa w interesie człowieka, jest środkiem do osiągnięcia tego celu). Bóg jest odróżniany od cierpienia, o czym świadczą symbole i zmysłowe konotacje, w zasadzie pomagające dziecku oswoić się z doświadczeniem cierpienia, sprowadzić je do pojęć łatwiej pojmowalnych dla dziecięcej psychiki. W zapiskach dziecięcych można nawet dostrzec utożsamienie świętości Boga ze zwykłym człowiekiem. Bardzo ważnym elementem obrazu *Boga* w dziennikach i pamiętnikach jest również jego wymiar psychologiczno-rodzinny, a mianowicie sposób, w jaki dobre bądź złe relacje z ojcem determinują późniejsze kontakty z Bogiem i kreowanie jego obrazu. Nastąpiła zatem ewolucja z teocentrycznego podejścia do rzeczywistości (kształtowanego przez *Torę*; Stranz, Bornakowski, Kozber, 2009) w antropocentryczne, do czego w znacznym

stopniu przyczyniła się rzeczywistość wojenna. Być może była to właśnie reakcja na tragiczną samotność człowieka w świecie Auschwitz i getta, o której pisał Rubenstein (2013). Człowiek uwierzył, że został sam i stał się swoim panem, dlatego też kompetencje przypisywane tradycyjnemu, pierwotnemu władcy, czyli Bogu, stały się odtąd domeną ludzkości — także dziecka.

Literatura

- Bartmiński J., 2006, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin.
- Fackenheim E.L., 2013, *Żydowska wiara a Holocaust. Fragment*, w: *Teologia i filozofia żydowska wobec Holocaustu*, Śpiewak P., red., Gdańsk.
- Jonas H., 2003, *Idea Boga po Auschwitz*, Kraków.
- Kameraz-Kos N., 2002, *Święta i obyczaje żydowskie*, Warszawa.
- Kowalska-Leder J., 2009, *Doświadczenie zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*, Wrocław.
- Knoll R., 2013, *Dziennik Reni Knoll*, Warszawa.
- Laskier R., 2006, *Pamiętnik Rutki Laskier*, Katowice.
- Lipszyc R., 2014, *Dziennik z getta łódzkiego*, Łódź.
- Niebrzegowska-Bartmińska S., 2017, *Jakie dane są relewantne lingwistycznie? „Etnolingwistyka” nr 29*, s. 11—29.,
- Rubenstein R.L., 2013, *Jak zostałem rabinem?*, w: *Teologia i filozofia żydowska wobec Holocaustu*, Śpiewak P., red., Gdańsk.
- Rubinowicz D., 1987, *Pamiętnik Dawida Rubinowicza*, Warszawa.
- Schoeman R.H., 2003, *Zbawienie bierze początek od Żydów. Rola judaizmu w historii zbawienia od Abrahama do powtórnego przyjścia*, Warszawa.
- Sierakowiak D., 2015, *Dziennik. Pięć zeszytów z łódzkiego getta*, Łódź.
- Stranz J., Bornakowski M., Kozber P., 2009, *Tora*, Warszawa.
- Weiser P., 2008, *Patrzyłam na usta... Dziennik z warszawskiego getta*, Kraków.
- Weissova H., 2013, *Dziennik Helgi. Świadczenie dziewczynki o życiu w obozach koncentracyjnych*, Kraków.
- Wiesel E., 2007, *Noc*, Kozłowska M. przeł., Kraków.

Justyna Szewczyk — magister filologii polskiej, absolwentka Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz studentka Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Śląskiego. Pracuje jako nauczycielka języka polskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Stanisława Wyspiańskiego w Tychach. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki literatury z okresu II wojny światowej (zwłaszcza Holocaustu) i językowego obrazu świata.

adres e-mail: justa3@o2.pl



Alicja Podstolec

 0000-0001-8826-9298

Salezjański Zespół Szkół Publicznych im. św. Dominika Savio w Zabrzcu

Nauczanie przez zachwyty, czyli kilka myśli o edukacji*

Teaching through Rapture, or: Some Thoughts on Education

Abstract: The article shows the universality of Dr. Jacek Kurek’s conception of teaching through rapture. Originally used in teaching history, this idea can be successfully adapted to lessons of the Polish language, literature and culture. Alicja Podstolec indicates three interpenetrating levels of didactic activity: unusual use of school space, building relationships with students and a congenial atmosphere in classes, and various educational activities that give the teacher the opportunity to implement the principles of teaching through rapture (involving the use of music, literature, and painting to create a space for experience and emotions). Podstolec shows that the idea of experiencing rapture, as conducive to cognition, also works well in the space of Polish language lessons, but should never be a simple duplication of solutions and ideas of other educators.

Key words: education, rapture, relationship, Polish lessons, music, painting, literature, space

Nauczanie przez zachwyty wyrasta z nadziei, że jest on początkiem poznania. Prawdziwe poruszenie, dotknięcie — ugodzenie strzałą piękna, swoiste zranienie, które sprzyja przebudzeniu, otwarciu oczu i prowadzi dalej ku poznaniu, ku światłu i prawdzie. Nie pozwala zapomnieć i dalej spać spokojnie. Dotknięcie piękna, zachwyty — jak zakochanie, które miłością jeszcze nie jest, ale otwiera do niej drogę.

J. Kurek, *U źródeł tajemnicy zachwyty...*, s. 155

Nauczanie przez zachwyty, które stało się moim udziałem przed niemal dwudziestu laty, i które od trzynastu lat staram się praktykować, nie jest metodą pracy czy zbiorem narzędzi przydatnych w warsztacie nauczyciela. W moim przeko-

* Tekst jest rozszerzoną wersją referatu wygłoszonego podczas ogólnopolskiego spotkania polonistów „Chcę Wam opowiedzieć o...” zorganizowanego w Warszawie 22.08.2019 roku z inicjatywy nauczycieli polonistów. W spotkaniu uczestniczyło ok. 200 osób z całej Polski, wygłoszonych zostało 20 prelekcji.

naniu jest to coś więcej — idea, sposób myślenia o nauczaniu, o byciu w szkole (zarówno uczniów, jak i nauczycieli), filozofia nauczania. Głównym założeniem tego sposobu myślenia jest przekonanie, że do prawdziwego poznania, prawdziwej wiedzy (a nie faktografii jedynie, którą wielu uczniów kwituje popularnym „3 razy Z”, a którą bez problemu sprawdzić mogą, klikając w ekrany swoich telefonów) dochodzimy poprzez emocje, poprzez doświadczenie Spotkania, poprzez zachwyt nad tekstem, obrazem, dźwiękiem, człowiekiem... To przekonanie, że w docieraniu do prawdy nie zawsze chodzi o odkrycie tajemnicy, a częściej o zanurzenie w niej, o czym doskonale wiedzieli Mistrzowie Wschodu — twórcy ikon (Evdokimov, 1999). Wybierane przez nauczyciela sposoby realizacji treści, wszelkie metody pracy i narzędzia dydaktyczne podporządkowane są tej właśnie idei, służą jej urzeczywistnieniu.

Początki

Twórcą takiego spojrzenia na edukację jest dr Jacek Kurek, historyk, kulturoznawca, animator kultury, pisarz i poeta, wykładowca i pedagog, „wędrowny humanista”, od 2016 roku związany z Muzeum w Chorzowie. Pierwsze zajęcia o tej tematyce odbywały się już w roku 1989, a poprowadził je ówczesny magistrant Jacek Kurek dla grupy młodszych studentów. I tak trwa to nieprzerwanie od 30 przeszło lat¹.

Ważnym okresem dla kształtowania się idei nauczania przez zachwyt były lata 1995—1999. W tym czasie dr Jacek Kurek wraz z żoną — Aleksandrą (polonistką) poprowadzili klasę autorską o profilu dziennikarskim w Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Batorego w Chorzowie. Zapisem tego, co wydarzyło się w tym czasie w życiu młodych ludzi, jest książka *Dzieje zachwytu, czyli rzecz o szkole* (Kurek, Kurek, 2000). Publikacja zredagowana została przez Wychowawców klasy, ale przygotowana przez jej uczniów (a właściwie w momencie jej ukazania się — absolwentów). Czytelnik odnajdzie tam zapisane na ponad 200 stronach wspomnienia o wyjątkowej przestrzeni klasy, nazywanej „naszym niebem” (bo pomalowanej w błękit z obrazów Rene Magritte’a), z weekendowych wyjazdów klasowych do Istebnej, z obozów naukowych (we Włoszech, Francji na Zaalzji i w Pradze), praktyk w mediach, wieczornych spotkań przy muzyce w domu Wychowawców czy wyjazdów na spektakle teatralne do Krakowa, ze wspólnych przedsięwzięć nie tylko szkolnych. Jednym słowem — opis tego, jak można budować relacje z wychowankami, relacje, bez których nauczanie nie ma większego sensu. Swoje teksty, wyjaśniające założenia proponowanej

¹ Więcej informacji o Autorze takiego spojrzenia na edukację można odnaleźć na stronie internetowej <http://nocniebezkonca.pl/>. Tam też można zapoznać się z wykazem wykładów prowadzonych przez dr. Kurka, potwierdzającym uniwersalność nauczania przez zachwyt.

idei nauczania przez zachwyty, napisali do książki oczywiście również Wychowawcy. Tym samym *Dzieje zachwyty* są pierwszym szczegółowym opisem tego spojrzenia na edukację, zawierającym jednocześnie teorię, wskazówki metodyczne oraz relację z czteroletniej praktyki.

W tym samym okresie dr Kurek podejmował pracę (zarówno naukową, jak i dydaktyczną) w Instytucie Historii na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Również tam, w przestrzeni akademickiej, prowadził zajęcia w sposób nietypowy, wykorzystujący właśnie nauczanie przez zachwyty. Podobnie było (i jest) w innych miejscach, a słuchaczami bywają bardzo różne osoby. Są wśród nich uczniowie, studenci, księża, nauczyciele — również akademicy, uczestnicy Uniwersytetów Trzeciego Wieku, dzieci przedszkolne, więźniowie. Zajęcia (wykłady czy, jak chciałby prowadzący, medytacje) odbywają się w najróżniejszych miejscach (sale szkolne i akademickie, kościoły, biblioteki, domy kultury, salki parafialne czy świetlice więzienne, kawiarnie i kina). Nie ma również ograniczenia tematycznego; co oczywiste, znajdziemy w dorobku dr. Kurka refleksje historyczne, ale są i kulturowe (np. o obecności chleba w kulturze, o dotyku, o horrorze), biograficzne (o Chopinie, Malczewskim czy Dalim), a także całe cykle o ważnych dla Autora, a właściwie dla każdego Europejczyka, miejscach (cykl wykładów *Podróże ze sztuką* w Tarnogórskim Centrum Kultury czy *Muzea świata* w Muzeum w Tarnowskich Górach). Jak widać, jest nauczanie przez zachwyty uniwersalne, nieograniczone do jednej dziedziny wiedzy, do jednej grupy odbiorców.

Jak? Czyli założenia konieczne

Formuła prowadzonych przez dr. Kurka zajęć wymaga spełnienia kilku warunków, nazwijmy to technicznych. Podstawowym jest **zaciemnienie sali**, w której odbywa się spotkanie. Pozwala to na najlepszy możliwy odbiór wykładu (którego treścią są wyświetlane reprodukcje obrazów, zdjęć, okładek płyt). Ma ono również zapewnić odbiorcy pewną intymność przeżywania poruszanych kwestii, daje bowiem poczucie bezpieczeństwa, bycia sam na sam z poruszonym tematem. Jedyne światło pochodzi z projektora (a właściwie z obrazów przez niego wyświetlanych) i świecy — która z jednej strony umożliwia odczytanie fragmentów literackich, a z drugiej jest dopełnieniem treści wykładu. Światło świecy jest bowiem inne niż elektryczne, daje ciepło i zapach, jego płomień drga. Często w ostatniej fazie wykładu świeca gaśnie, co również bywa symboliczne. Podobnie jak rozświetlenie sali po zakończeniu spotkania. Wszak nauka ma być zawsze przechodzeniem od ciemności ku światłu — taka jest (powinna być?) misja szkoły.

Spotkaniom towarzyszy cały czas muzyka (rozbrzmiewająca już wtedy, kiedy słuchacze wchodzi do sali), dlatego konieczne jest **dobrze nagłośnienie**. Mu-

zyka nie jest jedynie ilustracją poruszanych kwestii, nie jest dekoracyjnym, efektownym dodatkiem. Jest niezbywalną częścią wykładu, buduje jego atmosferę. Co ważne, muzyka jest obecna również niejako fizycznie, poprzez przyniesione przez prowadzącego płyty. Pozwala to słuchaczom, którzy wychodzą po spotkaniu, dostrzec okładki słuchanych płyt (i cytowanych książek, o czym jeszcze będzie mowa), mogą je obejrzeć, zapisać tytuł, by później samemu po nie sięgnąć. To też jest „integralną częścią spotkania”².

Jak już wspomniano, główną treścią wykładu jest malarstwo — slajdy z obrazami, a także zdjęciami. Ważna staje się więc dobra jakość tych reprodukcji wyświetlanych za pomocą **projektora multimedialnego**³. I znów, podobnie jak w przypadku muzyki, medytacja obrazu, staje się treścią wykładu, a nie jego ozdobnikiem. Dzieło ikoniczne jest tak samo ważne jak słowo (a może ważniejsze).

Wykład to oczywiście również, choć nie przede wszystkim, słowo. W tym przypadku pierwszeństwo ma słowo literackie. Dlatego wiele razy podczas spotkań ze słuchaczami dr Kurek sięga po cytaty z **książek (przyniesionych fizycznie**, a nie na wypisach czy fiszkach) dla niego samego lub tematu istotnych. Literatura piękna — proza i poezja — stają się przedmiotem wykładu bądź komentarzem do poruszanych kwestii. Artyści otwierają przed słuchaczami nowe horyzonty, wyznaczają inne ścieżki myślenia, zachwycają urodą języka. I ostatnim elementem jest **komentarz autora** wykładu. To on spaja w jedno poszczególne elementy (muzykę, obraz, literaturę). Jacek Kurek, wspominając doświadczenie pracy z klasą autorską, zaznacza:

istotą były starania zmierzające do tego, by ograniczyć mówienie o sprawach najważniejszych do niezbędnego minimum i zastąpić słowa doświadczeniem spotkania. [...] Słowa zdezawuowane w mijającym stuleciu, wielokrotnie tracące na znaczeniu, nieraz nie przekonują.

Kurek, 2002, s. 28

Tak zbudowany „nastój pozwala skupić myśli słuchaczy otwierających najpierw serce, potem umysł. Ten proces stanowi nerw całego doświadczenia. Ono samo uczy, że dyskomfort wynikły na przykład z tego, że sala jest za mała lub pozbawiona klimatyzacji, paradoksalnie może pomóc odbiorowi wykładu, czyniąc zeń wydarzenie o cechach spotkań nieformalnych i tym samym »ekskluzywnym«, różnym od tradycyjnych o podobnym charakterze”⁴.

² J. Kurek: *Zachwył — początek poznania. Kilka myśli o poszukiwaniu piękna i odzyskiwaniu znaków...* (niepublikowany tekst udostępniony przez Autora, za co serdecznie dziękuję).

³ Używany przez wiele lat rzutnik przezroczy został zastąpiony projektorem multimedialnym, choć specyfika światła przenikającego przez kliszę dawała dodatkowy, niezapomniany efekt.

⁴ J. Kurek: *Zachwył — początek poznania...*

Staje się zatem wykład (zajęcia, lekcja) spotkaniem — a więc doświadczeniem, które zmienia człowieka, nie pozwala pozostać obojętnym. Poczucie elitarności, wyjątkowości spotkania, a także towarzyszące mu przeżycia i emocje prowadzą do doświadczenia. Są na tyle silne, że dają szansę na pójście o krok dalej, na rozpoczęcie własnych intelektualnych poszukiwań. „W ten sposób przeprowadzany wykład (medytacja) jest raczej zaproszeniem do poznania omawianych problemów, zagadnień czy biografii aniżeli podręcznikowym ich definiowaniem. Raczej muśnięciem aury aniżeli umocowaniem w pojęciach czy datach. Jest jednak też szansą doświadczenia atmosfery, specyfiki, smaku poruszanych kwestii”⁵.

Nie można w tym miejscu pominąć sprawy najistotniejszej i zarazem, wydawać by się mogło, najtrudniejszej — **osobowości nauczyciela**, jego charyzmy, sposobu przeżywania i przekazywania treści. Prowadzonych w taki sposób zajęć nie da się bowiem skopiować. Nauczyciel musi być autentyczny. Nie można nauczyć (się) zachwyty, nie można zachwycić, samemu nie będąc zachwyconym. Nie ma tu miejsca na udawanie czy odgrywanie jakiejś roli. Najmniejsza bowiem nuta fałszu zniweczy nasze wysiłki. W nauczaniu przez zachwyty uprawianym przez innych nauczycieli nie może zatem chodzić o odtworzenie atmosfery wykładów dr. Kurka, o skopiowanie, powtórzenie ich treści, byłoby to kłamstwem, zaprzeczeniem całej idei. Każdy musi zbudować własny sposób, własne drogi dojścia, własny warsztat. Stają się zatem lekcje adaptacją metody wypracowanej przez dr. Kurka.

Robię to tak..., czyli moja adaptacja nauczania przez zachwyty

Od kiedy pracuję w szkole, wiem, że chcę uczyć właśnie tak — poprzez doświadczenie, emocje, wzbudzanie zachwyty, budzenie nadziei. To tej idei podporządkowane jest moje bycie w szkole, działania, jakie podejmuję wraz z moimi uczniami, krótko mówiąc — kształt moich lekcji⁶. Na potrzeby tej refleksji nieco sztucznie rozdzielię te elementy mojego warsztatu, choć będą się one wzajemnie przenikać. Omówię zatem: wykorzystanie przestrzeni szkolnej, budowanie atmosfery zajęć oraz relacji z uczniami, które są punktem wyjścia, warunkiem koniecznym do zaistnienia nauczania oraz działania, jakie razem podejmujemy, a które (w moim przekonaniu) są podporządkowane idei nauczania przez zachwyty.

⁵ Tamże.

⁶ Nie będę szczegółowo opisywała swoich lekcji czy zamieszczała scenariuszy zajęć. Wiele z pomysłów znaleźć można na prowadzonym przeze mnie blogu: <https://nieprzecietnelekcje.blogspot.com/>. Tutaj zasygnalizuję jedynie kierunki mojej pracy.

Przestrzeń

Nie mam zaciemnionej sali lekcyjnej (a taka była słynna sala nr 10 na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach) ani ścian wymalowanych w magritte'owskie niebo. Nie ma to jednak znaczenia, bo sala, w jakiej odbywają się moje lekcje, jest po prostu „nasza” (nawet wówczas, gdy nie mam klasy wychowawczej). Dlatego młodzi mogą w niej zostawić swoje kubki (a czasem i słodycze) czy podręczniki. Maturzyści mają w niej zawieszony kalendarz odliczający dni do matury, są przygotowane przez nich dekoracje, a na ścianach wisi kilka bliskich mi, a także części uczniów, reprodukcji obrazów. Chodzi głównie o to, by młodzi, a z nimi i ja, dobrze czuli się w sali, w której spędzają sporo czasu (uczę głównie klasy z rozszerzonym językiem polskim: 8—9 godzin tygodniowo).

Sala lekcyjna staje się dla mnie częścią edukacji, a nie jedynie jej tłem. Staram się zatem twórczo ją wykorzystywać. Można to robić na najrozmaitsze sposoby — wystarczy zmienić układ stolików, układając je w koło, podkową czy stanowiska do pracy w grupach. Można też zrezygnować podczas części lekcji ze stolików, by ułożyć krzeselka w dwa ciągi (idealne do powtórek w parach) lub okrąg. Zdarza się również, że przestrzeń klasowa odzwierciedla aktualnie omawiane treści. I tak podczas jednej z pierwszych lekcji dotyczących *Procesu* Kafki układam stoliki i krzeselka w labirynt, po którym uczniowie muszą się poruszać w poszukiwaniu kolejnych elementów puzzli. Podobnie klasa staje się swobodną sceną, gdy omawiamy *Tango* Mrożka. Na pierwszą lekcję dotyczącą lektury przynoszę wówczas do klasy mnóstwo rupieci (drabinę, suszarkę na pranie, żelazko, bibeloty...), które rozkładam w sposób absolutnie przypadkowy. Młodzi bardzo szybko orientują się, że jest to nawiązanie do treści lektury, a porządkowanie przez nich sali po lekcji staje się kolejnym symbolicznym (i lekturowym przeciwieństwem) elementem obcowania z książką.

Można też edukacyjnie wykorzystywać inne miejsca w szkole, na przykład czytać wiersze na schodach (*Ze szczytu schodów* Zbigniewa Herberta) lub na nich uczyć stopniowania przymiotników, można na szkolnych korytarzach poszukiwać symboli, zejść do świetlicy szkolnej, by na dywanie doświadczyć upupienia (*Ferdydurke*), wyjść na osiedle, by posłuchać miasta lub poczuć zapach wiosny w pobliskim parku (a później oczywiście wrażenia te opisać i skonfrontować z tekstami literackimi). Możliwości jest tutaj nieskończenie wiele.

Atmosfera i relacje

Przekonana jestem (z każdym kolejnym przepracowanym w szkole rokiem bardziej), że nie jest możliwe uczenie, rozumiane jako nauczanie i wychowanie, bez budowania relacji z uczniami. To dobre relacje stają się podstawą, punktem wyjścia do dalszej pracy. Budowaniu relacji i właściwej atmosfery zajęć poświęcam więc wiele czasu i uwagi. Służą temu rozmaite mniejsze lub większe dzia-

łania, wszystkie one, mam nadzieję, składają się na mozaikę *amorevolezza*. To włoskie słowo zaczerpnięte z pedagogiki ks. Jana Bosko doskonale oddaje relacje przyjaźni, miłości, dobroci, jakie łączyć powinny wychowawcę i wychowanka.

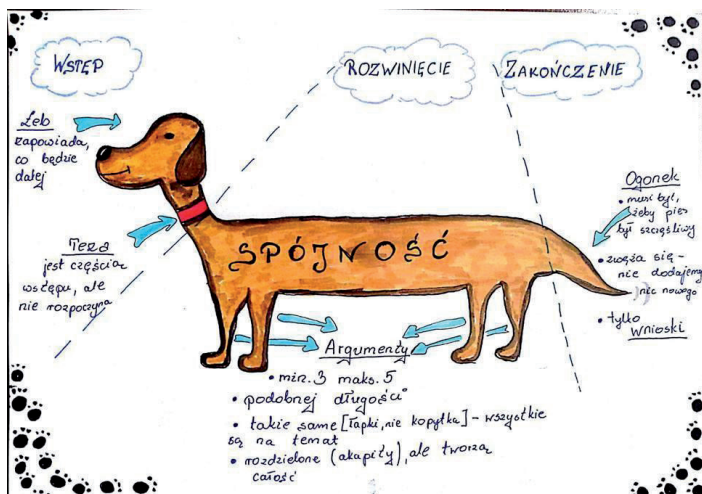
Pierwszym elementem owej mozaiki jest **język**. Otóż staram się nie prowadzić lekcji. To, co dzieje się w klasie, nazywam spotkaniami lub zajęciami. Wydawać by się mogło, że to jedynie zamiana słów. Nic bardziej mylnego. Ma to bowiem daleko idące konsekwencje. Jeśli się spotykamy, a nie przychodzimy na lekcje, to łączy nas rozmowa (zamiast odpytywania), a jeśli tak, to każdy ma prawo do własnego zdania, opinii, może mu się jakieś dzieło nie podobać, może go denerwować bohater (ot np. niesłusznie — moim zdaniem — nielubiana panna Łęcka czy, jak mówią moi uczniowie, „ciapowaty” Karol Bovary), ale też każdy ma prawo do niezgadzania się z opinią drugiego. Zazwyczaj w nowych klasach, które uczę, budzi pewne zdziwienie pytanie o wrażenia z lektury, o odczucia. Szybko jednak staje się to naszą tradycją, a jeśli czasem zapomnę o to zapytać, młodzi domagają się tego elementu refleksji nad lekturą, równie przecież istotnego, jak poruszone w niej kwestie filozoficzne, społeczne, kulturowe itd. Jeśli się spotykamy, to rozmawiamy, nie musimy się zgłaszać, ale szanujemy się wzajemnie i słuchamy.

Budowanie dobrych relacji to przede wszystkim codzienność, drobne elementy, które składają się na poszczególne godziny bycia w szkole. Pozwalam zatem moim uczniom pić herbatę czy kawę na lekcji (mamy w sali czajnik, uczniowie swoje kubki, jest uzupełniany na bieżąco zapas herbaty, kawy i cukru). To też konsekwencja tego, że nie jesteśmy na lekcji, ale że uczestniczymy w spotkaniu. Jednocześnie, o ile mi wiadomo, jestem jednym z nielicznych nauczycieli w szkole, który godzi się na takie działanie, dlatego uczniowie mają poczucie swoistej wyjątkowości. A przecież to jedynie kubek z gorącą herbatą (o jego życiodajnej mocy najmocniej przekonujemy się w zimowe, mroźne poranki).

Ponieważ spędzamy z sobą wiele czasu (8 godzin w tygodniu to naprawdę dużo), wytwarza się między nami specyficzny język grupowy, inny dla każdej klasy, mamy swoje metafory, żarty, zrozumiałe jedynie dla nas. I tak w jednej z grup takim słowem kluczem był „orzeszek”, bo komuś tak właśnie skojarzył się wiszący w sali portret jednego z poetów. Daje to poczucie wspólnoty, bycia razem, przeżywania.

Mamy też wspólną (dla wszystkich uczonych przeze mnie młodych ludzi), rozbudowaną metaforę. Oparta jest ona na przykładzie jamnika (rys. 1). Rozrysowana w ten sposób rozprawka (jamnik ma głowę — wstęp; obrożę — tezę, łapki i ciało — czyli rozwinięcie tematu z argumentami oraz ogonek — zakończenie) staje się zabawnym skojarzeniem, pozwala zapamiętać trudną dla uczniów formę wypowiedzi i w łatwy sposób wskazywać miejsca korekty. Staje się też elementem wspólnego dla nas języka — otóż uczniowie pytają mnie, jak nie obcinać jamnikowi głowy lub ogonka albo co zrobić, żeby łapki nie zamieniały się w kopytka (argumenty nie dotyczące tematu). Jest to język na tyle sugestywny, że

opowiadają o nim również swoim rodzicom (co ci przekazują mi przy różnych okazjach).



Rys. 1. Rozprawkowy jamnik. Rysunek własny.

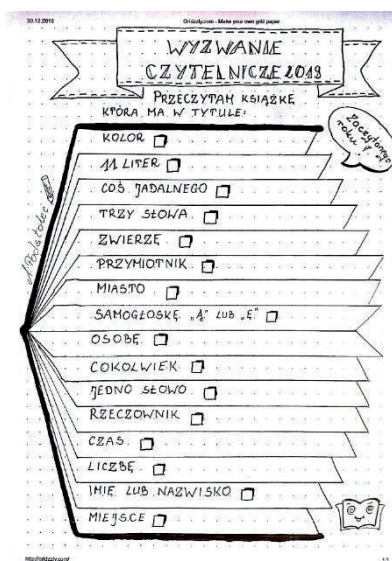
Nie ma w szkole bardziej codziennej i trywialnej sprawy niż sprawdzanie obecności. Także i tę czynność można jednak wykorzystać inaczej, budując atmosferę wyjątkowości. We wszystkich klasach, które uczę, wprowadzam zwyczaj „zdania tygodnia”. Jest to trudna ortofonicznie tzw. lingwołamka, którą w poniedziałek zapisuję na tablicy. Wyczytywani podczas sprawdzania obecności uczniowie zamiast „jestem” mówią właśnie owo zdanie tygodnia⁷. Jest to przede wszystkim element pracy nad dykcją, ale stał się też znakiem rozpoznawczym moich zajęć. Młodszy uczniowie czasem już w piątek dopytują, jakie zdanie będzie w przyszłym tygodniu. Oczywiście jest, że również uczniowie przynoszą własne propozycje takich lingwołamek.

Codziennością współczesnych uczniów (ale nie oszukujmy się — nie tylko ich) są *social media*. Zupełnie naturalnym więc jest dla mnie to, że podążam do tego wirtualnego świata za moimi uczniami. Oni są tam tubylcami, ja jedynie migrantem, staram się jednak być tam razem z nimi. Dla każdej uczoney przez siebie klasy zakładamy osobną grupę w najpopularniejszym serwisie społecznościowym. Staje się ona dodatkową przestrzenią komunikacji, miejscem, gdzie umieszczamy ogłoszenia, ale też ciekawe materiały czy polonistyczne żarty. Moi uczniowie mówią, że w tym względzie nauczyciele dzielą się na dwie grupy — zwyczajnych i... klawiszy, którzy tylko pilnują ich zachowania w Sieci, wyciągają

⁷ Wyobrażam sobie, że można tę metodę wprowadzić i na innych przedmiotach. Zamiast zdań tygodnia mogłyby być trudniejsze słówka na językach obcych, daty czy wzory chemiczne, fizyczne lub matematyczne.

konsekwencje i donoszą, gdzie trzeba. Nie muszę chyba dodawać, że bycie klawiszem budowaniu relacji nie sprzyja.

Budowanie relacji to oczywiście również świętowanie. A okazji ku temu w szkole naprawdę nie brakuje. Mamy bowiem święta, które obchodzi większość z nas (jak Boże Narodzenie czy Wielkanoc, Dzień Niepodległości, Dzień Kobiet, Dzień Chłopaka, Walentynki, Dzień Dziecka, wymieniać można wiele). Stwarzają one możliwość przeprowadzenia niezwykłych, tematycznych lekcji, ale też wiele razy są okazją do wzajemnego obdarowywania się. To właśnie dlatego przygotowuję od kilku lat dla moich uczniów polonistyczne kalendarze adwentowe czy noworoczne wyzwania czytelnicze (rys. 2). Stają się zadaniem-pamiętką-prezентem. Oczywiście wspominamy również bardziej poważne wydarzenia, przypominamy o rocznicach powstań, wydarzeń grudnia 1980, o Dniu Żołnierzy Niezłomnych i innych. Wtedy wystarczy dygresja, puszczone piosenka, przeczytany wiersz, by celebrować ważne daty, by uczyć mądrego pamiętania. Poza tymi najbardziej znanymi świętami warto zaskakiwać uczniów sięganiem do kalendarza świąt nietypowych. Symboliczne nawet uczczenie dnia żelka czy czekolady może zdziałać prawdziwe cuda. Podobnie jak minipączek przyniesiony na tłusty czwartek.



Rys. 2. Wyzwanie czytelnicze 2019. Opracowanie własne.

Szkolne świętowanie ma jeszcze jeden wymiar — urodziny. Tradycyjnie w wielu szkołach solenizanci częstują kolegów z klasy drobnymi słodyczami. W niektórych grupach, które uczę, narodził się również zwyczaj, że to koledzy przygotowują słodki poczęstunek dla solenizanta i klasy (przynoszą upieczone przez siebie torty, ciasta lub ciasteczka). Niezmiernie mnie to cieszy, bo jest

oznaką tego, że przestrzeń lekcji polskiego jest im bliska, jest ważna i bezpieczna w takim stopniu, że sami chcą w niej właśnie budować wzajemne dobre relacje.

Podejmowane działania

Gdy przygotowuję się do zajęć, staram się pamiętać o dwóch niezwykle istotnych kwestiach. Po pierwsze, nadrzędność celu. Zarówno tego ogólnego — zachwycić, jak i szczegółowego celu konkretnej jednostki lekcyjnej. Wiele moich lekcji ma tzw. efekt „wow”, ale nie o samo „wow” chodzi. Jeśli sięgam po nowe metody, nowoczesne narzędzia czy nietypowe działania, zawsze stawiam pytanie: „po co?”. Drugie założenie stanowi różnorodność metod pracy. Nuda jest bowiem wrogiem uczenia się. Nawet najciekawsza metoda aktywizująca powtarzana na każdej lekcji staje się monotonna i przestaje być aktywizująca. A jeśli nauczyciel ma ulubione metody pracy, o jakie tak często jest pytany przy okazji zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego, możemy z dużą dozą pewności powiedzieć, że są to metody najbardziej nielubiane przez jego uczniów.

Już Krasicki sformułował zasadę „bawiąc, uczyć”. Niestety zbyt często zapominamy o niej w codziennej praktyce edukacyjnej (szczególnie w pracy z licealistami). Tymczasem bawić lubią się wszyscy. Dlatego stosunkowo często sięgam po gry edukacyjne. Wykorzystuję oczywiście te analogowe. Niezwykle pomocne są już gotowe gry, jak na przykład Dixit, Taboo, Na końcu języka; ale też przygotowane na bazie gotowych literackie lub językowe wersje popularnych gier. Mam więc w swoich zasobach gramatyczne domino, ortograficzne Dooble, literackie Taboo, literackie Czarne historie, narysowane planszówki do lektur, kilka zestawów patyczków Kaboom. Oczywiście we współczesnej szkole nie sposób nie sięgać i do gier cyfrowych. Narzędzi można znaleźć wiele, gramy więc w Kahoot, Quiziz, wykorzystujemy platformy LearningApps, Educaplay i wiele innych⁸. Kombinację wielu tych metod stanowi pokój zagadek, którego przygotowanie wymaga wprawdzie sporego nakładu pracy, ale jest tego wysiłku warte — zaangażowanie młodych w pracę i rozwiązywanie zadań okazuje się bowiem bezcenne (w sytuacji zdalnego nauczania, gdy o aktywność uczniów jeszcze trudniej, eduroomy przygotowane w wersji elektronicznej naprawdę mobilizują bardzo skutecznie). Staram się dla każdej klasy przygotować przynajmniej jeden eduroom rocznie, czasem dwa, ale to naprawdę wystarczy, by się nie znudziło⁹.

Warto w pracy dydaktycznej sięgać po to, co bliskie uczniom, czyli po teksty popkultury. Wiele razy to właśnie teksty kabaretowe, filmy, reklamy, demo-

⁸ O narzędziach TIK (technologie informacyjno-komunikacyjne) wykorzystywanych przeze mnie w pracy można przeczytać w osobnej zakładce na blogu: <http://nieprzecietnelekcje.blogspot.com/p/narzedzia.html> [data dostępu: 26.02.2021].

⁹ Przykładowe pokoje zagadek: powtórzenie wiadomości z antyku: <https://view.genial.ly/5fd4a-439e7f0ee0d6b68da2b/presentation-misja-sokrates> i wprowadzenie do lektury: <https://view.genial.ly/5fc004282835010cea694422/presentation-zaglada-domu-usherow> [data dostępu: 26.02.2021].

tywatory stają się dla nas punktem wyjścia do rozważań znacznie poważniejszych. Nieocenione stają się tutaj memy. Proponuję uczniom klasy II liceum stworzenie memów jako podsumowanie pracy z *Weselem* Wyspiańskiego. Jedynym warunkiem jest to, żeby tekst na obrazku był cytatem z dramatu. Bardzo szybko uczniowie sami przekonują się, że Wyspiański jest twórcą wielu sentencji, do dziś obecnych w języku, a tekst jest atrakcyjny także po 100 ponad latach od chwili powstania.

Jedną z ciekawszych form pracy jest wykorzystanie chmur wyrazowych. Po raz pierwszy zastosowałam je w klasie maturalnej, gdy każdy z uczniów miał znaleźć słowa kluczowe do wylosowanej przez siebie lektury, następnie stworzyć z nich chmurę wyrazową w kształcie w jakiś sposób nawiązującym do treści książki. Powstałe prace uczniowie umieścili na wspólnym Padlecie (https://paddlet.com/a_podstolec/Lektury_w_chmurach), który stał się elementem naszej biblioteki wiedzy¹⁰.

Istotnym elementem nauczania przez zachwyty jest doświadczenie zmysłowe. Wykorzystanie w pracy z uczniami wielu zmysłów jest nie tylko możliwe, ale i przynosi wiele pozytywnych efektów. Można uczyć w ten sposób synestezji (gdy uczniowie piją rozmaite napoje i wąchają różne substancje — olejki eteryczne, aromaty do ciast, perfumy, balsamy do ciała — a następnie opisują swoje wrażenia), można przy okazji omawiania *Balladyny* tworzyć obrazy sokiem z malin¹¹, można uczyć pisania interpretacji porównawczej poprzez wcześniejsze opisywanie wyglądu, smaku i zapachu różnych ciastek, można obierać ziemniaki (dosłownie) przed omówieniem wiersza *Obierzyny II* Białoszewskiego. Polisenso rycznie wprowadzam też uczniów w epokę romantyzmu, gdy pali się świeca, wybrzmiewa muzyka Chopina, czuć zapach kawy i orientального kadzidła.

Ważne w naszym wspólnym szkolnym byciu są również pewne wydarzenia. Od lat na przełomie października i listopada organizuję wieczorne czytanie *Dziadów*. Przy zapalonych świecach, herbacie, upieczonych ciastkach dramat Mickiewicza brzmi wyjątkowo. A atmosfera tego wieczornego spotkania na długo zostaje między nami. Również *Wesele* przeczytane wspólnie, już bez dodatkowego *entourage*, staje się dla uczniów łatwiejsze do przyswojenia. Wyjątkowym wydarzeniem jest również kawiarenka XX-lecia międzywojennego, gdy uczniowie w strojach z epoki recytują utwory tamtego czasu.

Nauczanie przez zachwyty w swojej pierwotnej formie jest spotkaniem sztuk (malarstwa, literatury, muzyki, filmu). Nie inaczej jest też na moich lekcjach. Nie będę tu pisać o wszystkich skojarzeniach, pominię te najbardziej oczywiste (jak Niemen czy De Press śpiewający Norwida, Stasiuk i Haydamaky, Kaczmarski czy Lao Che, bez których nie wyobrażam już sobie własnych lekcji). Wymienione po-

¹⁰ Do podobnego gromadzenia wspólnie wypracowanych materiałów używam również narzędzia, jakim jest Wakelet, co w czasie edukacji zdalnej było niezwykle przydatne.

¹¹ Pomysł przedstawiony przez Karolinę Starnawską na blogu Lekcje Polskiego. <http://lekcje-polskiego.pl/2016/10/w-koncu-poszam-po-rozum-do-gowy> [data dostępu: 26.02.2021].

niżej przykłady należy traktować jedynie jako subiektywny wybór kilku zaledwie tropów, propozycję niepełną i w żadnym wypadku nie zamkniętą. To lista dzieł, po które warto sięgnąć na lekcjach języka polskiego, albo inaczej: tych, po które ja sięgam i które poruszają moich uczniów.

Po przeczytaniu i omówieniu tekstów barokowych, zaproponowanych przez twórców programu nauczania, sięgam po teksty późniejsze barokiem inspirowane. I idziemy tropem Vermeera — czytając teksty Szymborskiej, Pasierba, Herberta czy Grudzińskiego, oglądając fragmenty filmu *Dziewczyna z perłą* i, co oczywiste, podziwiając reprodukcje obrazów mistrza.

Wiele razy wykorzystuję na lekcjach obrazy chorzowskiego malarza Piotra Naliwajki. Sięgam po nie przy okazji omawiania Biblii (np. *Piłat* — w obu wizjach twórcy), Szekspira (*Lady Makbet*) czy... Tuwima (poetycki *Chrystus miasta* w muzycznej interpretacji formacji Bulldog oraz obraz *Przybycie Jezusa Chrystusa do Chorzowa* tworzą uzupełniającą się całość). Malarstwo Naliwajki niezmiennie zachwyca młodych odbiorców, pozwala odnaleźć nowe konteksty czytanych dzieł czy konfrontować się z własnymi wyobrażeniami.

Jednym z kluczy do prozy Schulza od lat jest dla mnie malarstwo Chagalla, a temu z kolei towarzyszy piosenka w wykonaniu Edyty Geppert (*Tak jak malował Pan Chagall*). Nie sposób też mówić o *Burzy* Mickiewicza bez odwołania do *Tratwy Meduzy* Théodore'a Géricaulta. Po jednej z takich lekcji (do której dołączam jeszcze elementy dramy), przyszedł do mnie uczeń, twierdząc, że on ten obraz widział w... kreskówce. I pokazał mi kadr z jednej z części Asterixa i Obelixa (*Misja Kleopatry*) rzeczywiście inspirowany obrazem.

Ten przykład ostatni, zachwyty w oczach ucznia, który odnalazł w uwielbianym przez siebie filmie treść lekcji, wskazuje na jeszcze jeden element mojej adaptacji nauczania przez zachwyty, jakim jest wzajemne inspirowanie się. Młodzi wielokrotnie przynoszą mi własne książki czy płyty, przesyłają linki do ciekawych materiałów. A ja podążam za ich pasjami i fascynacjami. To działanie przybrało też bardziej formalne ramy. Z każdą klasą dwa lub trzy razy w roku przygotowujemy lekcję z cyklu „Polecam”. Wtedy to każdy opowiada pozostałym o wybranej przez siebie książce lub filmie, który w ostatnim czasie go zachwytył. Robimy wtedy notatki, które dla wielu z nas stają się listą „do przeczytania/do obejrzenia”.

Prowadzone przeze mnie lekcje, moja postawa nauczycielska, moje patrzenie na uczniów wyrastają właśnie z nauczania przez zachwyty, w nim są zakorzenione. Czy jest to skuteczne? Zależy jak zdefiniujemy skuteczność nauczania. Wyniki egzaminacyjne moich uczniów wykraczają zawsze ponad średnią krajową. Zdarza się, że uczniowie zostają finalistami i laureatami konkursów. Najbardziej cieszą mnie jednak sytuacje, gdy uczniowie dostrzegają (i doceniają) moje intencje, gdy dobrze się czują na zajęciach, gdy dokonują samodzielnych odkryć, gdy widzą błysk zachwyty w ich oczach i gdy już jako absolwenci dzielą się swoimi pasjami, fascynacjami lekturowymi czy wspomnieniami z lekcji.

Literatura

- Dzieje zachwyty, czyli rzecz o szkole*, 2000, Kurek A., Kurek J., red., Chorzów.
- Evdokimov P., 1999, *Sztuka ikony, teologia piękna*, Żurowska M., przeł., Warszawa.
- Kurek J., 2002, *Nauczanie „przez zachwyty”, czyli o roli estetyki i wartości kultury w nauczaniu historii*. w: Kujawska M., red., *Uczeń w nowej szkole. Edukacja humanistyczna*. Poznań 2002, s. 35—42.
- Kurek J., 2019, *Widok z okna*. Kraków.
- Kurek J., 2010, *U źródeł tajemnicy zachwyty. Światło — muzyka — mrok na zajęciach z historii*, w: Roszak S., Strzelecka M., Wieczorek A., red., *Obraz, dźwięk i smak w edukacji historycznej. Toruńskie spotkania dydaktyczne*, t. 7. Toruń 2010, s. 152—155.
- Kurek J., *Zachwyty — początek poznania Kilka myśli o poszukiwaniu piękna i odzyskiwaniu znaków...* (tekst niepublikowany).
- Maliszewski K., 2001, *Szkolne rumieńce kultury europejskiej*. „Rocznik Pedagogiczny”, t. 24, s. 233—242.
- Podstolec A., 2007, *Lekcje języka polskiego miejscem spotkania literatury, malarstwa i muzyki*, w: Trzaskowski Z., red., *Dialog z rzeczywistością. Język. Literatura. Kultura*. Kielce 2007, s. 459—466.

Źródła internetowe


- <https://view.genial.ly/5fd4a439e7f0ee0d6b68da2b/presentation-misja-sokrates> <https://view.genial.ly/5fc004282835010cea694422/presentation-zaglada-domu-usherow>
- <http://lekcjepolskiego.pl/2016/10/w-koncu-poszam-po-rozum-do-gowy>
- <https://nieprzecietnelekcje.blogspot.com/>
- <http://nocniebezkonca.pl/>
- https://padlet.com/a_podstolec/Lektury_w_chmurach
- <https://piotrnaliwajko.pl>

Alicja Podstolec – nauczycielka języka polskiego w Salezjańskim Zespole Szkół Publicznych im. św. Dominika Savio w Zabrze oraz wykładowca języka migowego, autorka kilkunastu artykułów z zakresu dydaktyki oraz językoznawstwa, współredaktorka dwóch tomów serii „W świecie logopedii”, współautorka e-booka *Turlane lekcje, czyli kostki na polskim. 20 pomysłów na niezwykle lekcje języka polskiego*, prowadzi blog edukacyjny <https://nieprzecietnelekcje.blogspot.com/>, praktyk nauczania przez zachwyty.

adres e-mail: alapod@o2.pl



Katarzyna Kotaba

 0000-0002-1380-9584

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Książki Barbary Gawryluk lekarstwem na problemy duszy

Barbara Gawryluk’s Books as Medicine for the Problems of the Soul

Abstract: This article is an attempt to examine whether literature can be a remedy for the problems faced by children of different ages. The report *Children’s rights from the perspective of children, parents and teachers* was published in 2019 by UNICEF Polska. It has been used to diagnose the reasons for unhappiness among children aged 12—17. Among the reasons are: school and education, relationships with loved ones, relationships with peers. In her article, Katarzyna Kotaba refers to such authorities as Irena Borecka, Maria Molicka, and Bruno Bettelheim and to their unanimous opinion that good and valuable literature takes seriously children, their concerns and difficulties; moreover, this kind of literature helps children to overcome difficulties by building their self-confidence. Kotaba identifies the main thematic motifs in Gawryluk’s fiction and shows how this writer’s novels can help under-age readers cope in specific life situations, such as the parents’ divorce, emigration, and racism. In conclusion, she suggests that Gawryluk’s novels could be regarded as a cure for young readers’ problems as identified in the UNICEF report.

Keywords: Barbara Gawryluk, bibliotherapy, children’s literature, children’s problems, divorce, animals, relationships, animals

Dzieciństwo nierozzerwalnie związane jest z zabawą. Dziecko poprzez taką formę aktywności poznaje świat. Lew Wygotski, rosyjski psycholog i pedagog zauważa, że dziecko skonfrontowane z problemem „nieświadomie przekształca go w sytuację zabawową, z którą łatwiej mu sobie poradzić” (za: Brich, Malim, 1997, s. 31).

Na wstępie rozważań nad przywołanym wyżej tematem należałoby zastanowić się, z jakimi problemami, kłopotami borykają się najczęściej dzieci. Opublikowany przez Stowarzyszenie UNICEF Polska raport z 2019 roku zatytułowany *Prawa dziecka z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli* (Falkowska, Telusiewicz-Pacak, 2019) jako trzy główne powody poczucia szczęścia wśród dzieci podaje:

1) spędzanie z czasu z przyjaciółmi 43%,

- 2) bycie kochanym przez rodzinę 40%,
- 3) realizację hobby oraz zainteresowań 37%.

Natomiast trzy główne powody bycia nieszczęśliwym wśród dzieci to, według wskazanego raportu,:

- 1) szkoła, nauka 17%,
- 2) relacje z bliskimi 16%,
- 3) relacje z rówieśnikami 15%¹.

Z kolei Irena Borecka, bibliotekoznawca i psycholog, zauważa, że do najczęściej występujących problemów pośród dzieci, z którymi nie radzą sobie rodzice, należą, m.in:

„— nieakceptowanie dzieci,
— poczucie wstydu i bezradności” (Borecka, 2008, s. 44).

Przywołane dane wskazują, jak istotnym elementem w wychowaniu szczęśliwego dziecka są relacje, zarówno rodzinne, jak i przyjacielsko-koleżeńskie. A to z kolei wiąże się z przynależnością do różnych grup: rodziny, w przedszkolu, szkole, klasie itp.

Skoro, z jednej strony, jest to jeden z głównych powodów poczucia nieszczęścia, z drugiej te same czynniki są wyznacznikami szczęścia, nietrudno zauważyć, że relacje to duży problem wśród współczesnych dzieci.

W tym miejscu można postawić pytanie: czy, a jeśli tak, to w jaki sposób literatura może pomóc w zdiagnozowaniu tych kwestii oraz czy i jakie książki mogą być lekarstwem dla duszy niedorosłych czytelników? Czytanie — jak zapewnia Wanda Matras-Mastalerz, prezes Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego —

daje możliwość przemyślenia przedstawionych w książkach sytuacji i odniesienia ich do własnego życia. Każde dzieło zostaje dopełnione w procesie recepcji. Książki mogą stanowić remedium na indywidualne problemy i prowadzić do pozytywnego przewartościowania negatywnych doświadczeń przez dostarczenie wzorców osobowych oraz treściowych matryc do interpretacji.

Matras-Mastalerz, 2016, s. 46

Z kolei Bruno Bettelheim, wiedeński psychoterapeuta dziecięcy, w rozprawie *Cudowne i pozytywne. O znaczeniach i wartościach baśni* pisze, że książka, która ma być dla dziecka wartościową, musi przykuć jego uwagę, rozbudzić wyobraźnię, zainteresować oraz pomóc mu w uporaniu się z jego emocjami, lękami, w zrozumieniu własnej sytuacji, kłopotów i problemów. Opowieść powinna także wskazać sposoby poradzenia sobie z nimi (zob. Bettelheim, 2010). Badacz konkluduje:

¹ Badaniem zostały objęte dzieci w wieku 12—17 lat w podziale na dwie kategorie wiekowe: I grupa: 12—14 lat, II grupa: 15—17 lat.

Krótko mówiąc, [opowieść —K.K] musi się odnosić jednocześnie do wszystkich aspektów dziecięcej osobowości i niczego przy tym nie bagatelizować. Przeciwnie, winna traktować trudne dylematy dziecięce z całą powagą, a zwłaszcza budzić w dziecku wiarę w siebie i w swoją przyszłość.

Bettelheim, 2010, s. 23

Mowa tu zatem o terapeutycznej roli literatury. Biblioterapia polega właśnie na wykorzystaniu utworów starannie dobranych do potrzeb i możliwości odbiorców. Pomaga zmagać się z problemami, rozwiązywać je, pokonywać trudności. Książka czy też tekst literacki są zatem rodzajem wsparcia dla czytelnika.

Jednym z głównych celów biblioterapii jest „rozwijanie myślenia i samoświadomości” (Molicka, 2011, s. 138). Książki w bezpieczny sposób dostarczają czytelnikom wiedzy, informacji, pozwalają się z nimi skonfrontować, przemyśleć, zastanowić. A to z kolei pozwala nabrać pewności siebie i lepiej radzić sobie w realnych, stresujących sytuacjach. Podobnego zdania jest Borecka, która uważa, że „czytanie i wypożyczanie książek, a nawet samo otaczanie się nimi wpływa [...] na poprawę samopoczucia i samooceny czytelnika (właściciela księgozbioru), czyli przyczynia się do podniesienia poczucia własnej wartości” (Borecka, 2008, s. 31).

Książki Barbary Gawryluk konfrontują najpierw bohaterów, a później młodych czytelników z różnymi, często trudnymi sytuacjami. Ale to właśnie, cytując psycholog Joannę Steinke-Kalembkę, „adekwatna, pewna samoocena jest siłą napędową motywacji wewnętrznej. Daje poczucie sprawczości, czyli przekonanie, że możemy sobie poradzić w każdej sytuacji” (Steinke-Kalembka, 2017, s. 236). A zatem biblioterapia kształtuje pozytywne postawy, jak również daje wiarę we własne możliwości. Współczesny, dynamicznie rozwijający się rynek książki dla dzieci oferuje wiele wartościowych, mądrych, dobrze napisanych i wspaniale zilustrowanych książek dla młodszych i starszych czytelników. Pośród nich swoje miejsce mają utwory krakowskiej pisarki, która jest także dziennikarką radiową, tłumaczką szwedzkiej literatury dziecięcej, m.in. popularnej serii *Biuro Las-sego i Mai*.

Za swoją twórczość pisarską otrzymała Gawryluk liczne nagrody. Książka *W Zielonej Dolinie* była nominowana do Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego, *Dżok. Legenda o psiej wierności* otrzymała w 2012 roku wyróżnienie Jury Polskiej Sekcji IBBY oraz Tytuł Najważniejszej Książki 10-lecia kampanii społecznej Fundacji ABCXXI — „Cała Polska czyta dzieciom”. Z kolei w 2010 roku *Zuzanka z pistacjowego domu* zdobyła Nagrodę Literacką im. Kornela Makuszyńskiego.

Przytoczone na wstępie informacje z raportu Stowarzyszenia UNICEF są dla mnie punktem wyjścia do rozważań, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób książki Gawryluk przynoszą odpowiedź, stają się antidotum na problemy współczesnego niedorośłego czytelnika.

Postawiona w tytule artykułu hipoteza, że książki krakowskiej pisarki są lekarstwem na problemy duszy, znajduje uzasadnienie w słowach Marii Molickiej, doktora psychologii i biblioterapeutki, która twierdzi, że wszystkie opowieści

dostarczają wzorców ról, relacji międzyludzkich, ilustrują wartości, do których inni ludzie dążą, ich motywy, potrzeby, zachowania i uczucia. W ten sposób opowiadania nadają znaczenie określonym zachowaniom, pokazują je jako właściwe, albo przeciwnie — niewłaściwe.

Molicka, 2011, s. 51—52

To z kolei ułatwia zrozumienie świata, innych, a przede wszystkim siebie samego. Literatura bowiem wpływa na rozwój intelektualny, psychiczny i emocjonalny czytelnika. Stwierdzenie Molickiej można odnieść również do utworów Gawryluk. Autorka *Dżoka*, zapytana w jednym z wywiadów, skąd czerpie inspiracje i pomysły do swoich książek, odpowiedziała:

Oprócz tego, że jestem pisarką, tłumaczką, jeszcze trzeci chyba bardzo ważny zawód wykonuję — jestem dziennikarką. Pracuję w radiu, codziennie spotykam się z różnymi wydarzeniami i to jest moja inspiracja. Cały czas mam oczy szeroko otwarte, uszy nastawione do słuchania, cały czas obserwuję, podglądam. [...] Nigdy nie wiadomo, co mnie nagle wciągnie i zainspiruje².

Analizując treści, tematy, problemy utworów Gawryluk, zauważyłam ich potwarzalność. Do najczęściej obecnych należy ten związany ze zwierzętami. Występują one w roli przyjaciół człowieka, ich posiadanie czy też oswojenie jest związane z odpowiedzialnością, zwłaszcza dziecka, które marzy o tym, żeby mieć zwierzęcego pupila, i to z nim spędza dużą ilość czasu (np. *Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza*, *Dżok. Legenda o psiej wierności*, *Junior. Opiekun osób starszych*, *Klifka. Opowieść o foczce, która szukała mamy*, *Zuzanka z pistacjowego domu*).

Inne obszary tematyczne książek Gawryluk to:

- rozwód rodziców i relacje, zarówno dzieci z rodzicami, jak i matki z ojcem pokazane z perspektywy dziecka (np. *Zuzanka z pistacjowego domu*, *Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza*);
- szacunek do ludzi z innych krajów, o innym kolorze skóry, a tym samym próba pokazania młodemu człowiekowi inności, wielokulturowości i uwrażliwienia go na te kwestie, które można by zawrzeć w stwierdzeniu: jesteśmy różni, ale równi (np. *Teraz tu jest nasz dom*);
- bezinteresowna pomoc drugiemu człowiekowi, ale także zwierzętom; ten aspekt widoczny jest niemal w każdym utworze autorki;

² „Chciałam zostać bibliotekarką, bo w bibliotece jest zawsze dużo książek...”. Wywiad z Barbarą Gawryluk. <https://czasdzieci.pl/ksiazki/wywiady,art,id,2096d26.html> [data dostępu: 28.12.2020].

- starość jako naturalny element ludzkiej egzystencji oraz ukazanie relacji dzieci ze starszymi osobami (np. *Moje Bullerbyn*, *Kolczyki Selmy*, *Zuzanka z pistacjowego domu*, *Junior. Opiekun osób starszych*, *Dżok. Legenda o psiej wierności*);
- siła przyjaźni rówieśniczej (np. *Zuzanka z pistacjowego domu*, *Moje Bullerbyn*, *Kolczyki Selmy*).

Wymienione tu obszary tematyczne utworów Gawryluk wpisują się w problemy i radości współczesnych dzieci, zawarte w przywołanym raporcie Stowarzyszenia UNICEF. Świat przedstawiony książek krakowskiej pisarki usytuowany jest we teraźniejszych realiach, w przestrzeniach młodemu człowiekowi doskonale znanych: dom, szkoła, park, plaża. Fabuła dotyczy uniwersalnych spraw ważnych dla młodego człowieka, takich jak: przyjaźń, pierwsze porywy serca, relacje rodzinne (rozwód rodziców), śmierć bliskiej osoby, przeprowadzka itp. Książki pisarki zapewniają wsparcie młodym czytelnikom, służą im pomocą w zmaganiu się z trudnymi sytuacjami, a także są katalizatorem zmiany postaw czy zachowań. Gawryluk tak oto opisuje postawę Romka, ukraińskiego chłopca, który po przyjeździe do Polski był szykanowany przez kolegów z klasy:

— O, cześć Ruski! — odezwał się Adrian. — Zgubiłeś się? Nie mogłeś trafić do klasy? Ojej, biedny, mały Romuś!

Nachyliłem się nad nim i powiedziałem powoli i wyraźnie:

— Nie jestem Ruski. Jeżeli już, to Ukrainiec. Ale twój mały mózg zdaje się nie jest w stanie pojąć tej różnicy? A rozumiesz, co do ciebie mówię?

— No ... tak ... — wydukał zaskoczony Adrian. [...]

— Ano właśnie. Jak rozumiesz, to znaczy, że mój polski nie jest taki beznadziejny. To słuchaj dalej. Niedawno widziałem czołgi, rakiety i żołnierzy z karabinami. Uciekaliśmy w nocy między płonącymi domami. Wtedy się bałem. Dlatego was się wcale nie boję. Boję się wojny, strzałów, wybuchów. Wy nie jesteście groźni, tylko głupi. Durni! Wcale mi na was nie zależy.

Gawryluk, 2019, s. 44

Romek stał się obiektem ataków swoich rówieśników tylko dlatego, że był innej narodowości. Jednak szkolnym opresjom, drwinom, szykanowaniu poddawane są dzieci z wielu różnych powodów: otyłość, brak modnych ubrań, sprzętu elektronicznego typu tablet, iPhone, Xbox, PlayStation itp. Taka sytuacja ma miejsce w utworze *Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza*.

Rodzinie Ivana przed rozwodem rodziców dobrze się powodziło. Ojciec kupował synowi drogie gry komputerowe, a koledzy chętnie go odwiedzali i spędzali z nim czas na wspólnym eksplorowaniu nowości ze świata gier. Jednak, kiedy ojciec chłopca opuścił rodzinę, zabrał ze sobą także gry. Zachwiało to poczuciem własnej wartości chłopca, w wyniku czego wycofał się on ze szkolnego i klasowego życia. Koledzy, którzy odwiedzali Ivana, przeczuwali, że coś złego się stało. I postanowili to sprawdzić. Jednak nie po to, aby go pocieszyć, udzielić wsparcia, lecz po to, aby go wyśmiać i upokorzyć.

Odwrócona została hierarchia wartości z: „ważne jest to jakim człowiekiem jestem”, na: „ważne jest to, co posiadam”. Literatura Gawryluk jest próbą powrotu do pierwotnego i właściwego ładu. Lektura książek pisarki może być pomocą dla dzieci, które z różnych przyczyn są wykluczone, odtrącone. Biblioterapia wspiera zatem rozwój oraz zdrowie psychiczne, jak również pomaga w zmaganiu się z życiowymi problemami.

Anna Maria Krajewska, autorka szkicu *Literacki obraz świata we współczesnej książce dla młodzieży*, stwierdza:

Młody człowiek potrzebuje spokoju, by myśleć. Daje go również samotność rozumiana nie jako izolacja od innych, ale jako prawo do osobistych przeżyć, przekonań, błędów, przemyśleń i powolnego dochodzenia do prawdy. W tym ujęciu samotność oznacza samodzielność, a w dalszej perspektywie — wolność. Odgrywa więc ona w życiu — także w życiu bohaterów literackich — pozytywną rolę. Stanowi warunek budowania dojrzałej osobowości.

Krajewska, 2006, s. 86

Tak też dzieje się w przypadku bohaterów i bohaterek utworów Gawryluk. Nierzadko przechodzą oni przyspieszony kurs dorastania, ale dzięki zdobytym doświadczeniom stają się dojrzałymi, odpowiedzialnymi, mądrymi i wrażliwymi młodymi ludźmi. Trudne życiowe wyzwania, przeżycia wzmacniają ich, pozwalają lepiej zrozumieć siebie, innych, a w efekcie budować trwałe i wartościowe relacje.

Zwrócić należy uwagę na to, że utwory pisarki kończą się happy endem, ale nie tanim i infantylizującym bohaterów i odbiorcę, ale takim, dzięki któremu zarówno bohaterowie, jak i czytelnicy dojrzewają: psychicznie i emocjonalnie. Ten aspekt literatury jest bardzo ważny, ponieważ dziecko potrzebuje informacji, jak wprowadzać do swojego życia ład i harmonię, jak radzić sobie ze sprawami, które w danym momencie są dla niego zarówno ważne, jak i trudne. Dziecko potrzebuje wskazówek i odnajduje je w literaturze.

Molicka, powołując się na ustalenia amerykańskiego psychiatry dziecięcego Josepha Golda, uważa, że literatura umożliwia m.in.:

- identyfikację czytelnika z bohaterem,
- przygotowanie na trudne życiowe sytuacje,
- rozwój inteligencji emocjonalnej. Gold, za: Molicka, 2011, s. 134—135

Czytelnik, identyfikując się z bohaterem, konfrontuje się z własnymi lękami, obawami, trudnymi sytuacjami poprzez działania książkowych postaci. Taka sytuacja jest bardzo bezpieczna dla dziecka. Pozwala mu uświadomić i zrozumieć, że skoro bohater doświadczył podobnego smutku, kłopotu i udało mu się przezwyciężyć trudności, to po pierwsze, on czytelnik nie jest ze swoim problemem sam, a po drugie, jest nadzieja i chęć do pokonania napotkanych kłopotów. Zuzanka (*Zuzanka z pistacjowego domu*) czy Ivan (*Czarna, Klifka i tajemnice z dna*

morza) stają w obliczu trudnej sytuacji: rozvodu rodziców. Do tego dochodzą kłopoty finansowe, brak czasu mam, które muszą pracować od świtu do nocy, by zapewnić środki do życia rodzinie. Natomiast Natałka z utworu *Moje Bullerbyn* w związku z trudną sytuacją finansową rodziny musi wyjechać wraz z rodzicami z Krakowa, zostawić szkołę, przyjaciółki, grupę taneczną i przenieść się aż do Szwecji. Jest to przyczyną jej wewnętrznego buntu, sprzeciwu. Dziewczynka nie chce wyjeżdżać, nie chce rezygnować z dotychczasowego życia.

Dzieci z książek Gawryluk ponoszą konsekwencje wyborów, których dokonali dorośli. W tym wypadku są to emigracja wynikająca z kłopotów finansowych czy rozwód, który z kolei skutkuje trudną sytuacją ekonomiczno-finansową. A to z kolei wpływa na fakt, że matki większość czasu spędzają w pracy, by zapewnić sobie i dzieciom środki do życia. Dzieciom zwykle towarzyszy poczucie niesprawiedliwości, krzywdy, pustki, samotności. Stąd najlepszym rozwiązaniem wydaje się czworonożny przyjaciel, symbol bezwarunkowej przyjaźni, powiernik wszystkich trosk i smutków.

Dzięki identyfikacji z bohaterem, czytelnik lepiej rozumie świat, decyzje, które podejmują dorośli, a przede wszystkim ma poczucie, że problem, z którym się mierzy, dotyczy także innych. Lektura książki, której fabuła porusza podobne kwestie do tych obecnych w życiu dziecka, pomaga mu w zmianie postawy wobec siebie, swoich problemów, a także rodziców, dając jednocześnie wiarę we własne możliwości. Można by porównać terapeutyczną rolę literatury do kompasu, który wyznacza kierunek drogi. Doświadczenia, jakie gromadzą bohaterowie, pomimo początkowych trudności, sprawiają, że budują oni i wzmacniają więzi społeczne, zarówno z rodziną, jak i z przyjaciółmi. Terapeutyczna rola literatury polega również na przygotowaniu odbiorcy na trudne życiowe sytuacje, co doskonale widoczne jest w książce *Mali bohaterowie*. Gawryluk osadziła swoich bohaterów w sytuacjach trudnych, groźnych, a nawet niebezpiecznych, ale jednocześnie realnych. Bohaterom tego zbioru reportaży przyszło zmierzyć się z akcją ratunkową i masażem serca, uratowaniem tonącego w jeziorze chłopca, wezwaniem pogotowia ratunkowego do mamy, która zasłabła, wezwaniem pomocy do swojej rodziny, która zatrula się czadem itp. Książka ta wpisuje się w rodzaj edukacji, którą, na potrzeby tego artykułu, nazwałabym społeczną. Pokazuje bowiem, że każdy z nas, niezależnie od wieku, może stać się przypadkowym świadkiem wydarzeń lub ich uczestnikiem i od szybkiej reakcji będzie zależało cudze bądź jego życie. W obu przypadkach ważne jest zachowanie tzw. zimnej krwi i znajomość podstawowych numerów alarmowych, które w książce wyeksponowane zostały z użyciem dużej czcionki, tak, by dziecięcy czytelnik łatwo je dostrzegł i zapamiętał. Forma minireportaży, z jaką mamy do czynienia w *Małych bohaterach*, wskazuje na wzorce postępowania. Pokazuje, jak ważne są: szybka reakcja, racjonalne myślenie, odpowiedzialność. Literatura pomaga rozpoznać zagrożenie i pokazuje, w jaki sposób należy się przed nim bronić.

Biblioterapia sprzyja rozwijaniu uczuć, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, czy, używając nomenklatury amerykańskiego naukowca Daniela Golemana, inteligencji emocjonalnej. Twierdzi on, że:

emocje kierują nami wtedy, kiedy mamy stawić czoło zadaniom i wyzwaniom zbyt ważnym, aby zmierzenie się z nimi pozostawić samemu rozumowi. Dzieje się tak, gdy zagraża nam niebezpieczeństwo, gdy mimo niepowodzeń dążymy do celu. [...] Każda emocja daje nam szczególną, inną od pozostałych gotowość do działania, każda popycha nas w kierunku zachowań, które okazały się skuteczne w określonych, powtarzających się sytuacjach.

Goleman, 2012, s. 40³

Biblioterapia przyczynia się zatem do dostrzegania i nazywania emocji, budowania poczucia własnej wartości i pewności siebie, samoakceptacji, samodzielności, uporania się z własnymi lękami i wewnętrznymi napięciami.

Zuzanka złości się, kiedy kolejny raz prosi mamę, aby ta zgodziła się na przygarnięcie czworonożnego przyjaciela, Ivan jest wzruszony, kiedy mama proponuje, aby pies, który ocalił go w schronisku, zamieszkał z nimi, Natałka popada w rozpacz, kiedy dowiaduje się, że będzie musiała przeprowadzić się z Krakowa do Szwecji, wszyscy bohaterowie martwią się o Dżoka, przynoszą mu jedzenie i picie, zbijają dla niego budę, Junior budzi sympatię nie tylko wśród seniorów domu opieki, ale także Łukasza i Dorotki, którzy, początkowo niechętnie, odwołują jedną z pensjonariuszek, bohaterka *Teraz tu jest nasz dom*, opuszczając zbombardowany Donieck, buntuje się przeciwko wyjazdowi do Polski, bo w ojczyźnie zostawia chłopca, do którego mocniej zabiło jej serce. Książki są więc formą terapii, ponieważ ich lektura może wzruszać, zaciekawiać, konfrontować, skłaniać do refleksji, pomóc odnaleźć się w nowej, często trudnej sytuacji, a także osiągnąć wewnętrzny spokój i poczucie bezpieczeństwa.

Można stwierdzić, że siłą książek Gawryluk jest to, że łączą czytelnika z bohaterem poprzez dzielenie się doświadczeniem, i tym zabawnym, radosnym, jak choćby farbowanie włosów przez bohaterki *Zuzanki z pistacjowego domu* bądź wielką miłość do zwierząt: psów Dżoka, Juniora, Czarnej, Czarta czy foczki Klifki; i tym trudnym, jak: wyprowadzka, wojna, rasizm, rozwód rodziców, utrata poczucia bezpieczeństwa związana z kolejami losu. Ta „fikcyjna rzeczywistość pomaga we wzroście osobistym, pomaga poradzić sobie z niezrozumiałymi problemami życia” — zauważa Molicka (2011, s. 136).

To właśnie sytuacje, z którymi mierzą się postacie utworów Gawryluk pobudzają ich do działania, a tym samym prowadzą do przezwyciężania trudności, pokonywania problemów. Mamy tu więc do czynienia z pewnego rodzaju sprawczością, która łączy się z działaniem. A działanie z kolei prowadzi do zdobywa-

³ Ponadto Goleman do najważniejszych emocji zalicza: złość, smutek, strach, zadowolenie, miłość, zdziwienie, wstręt oraz wstyd (2012, s. 446—447).

nia doświadczeń, motywacji do odnoszenia zwycięstw, ale także zmagania z porażkami. I tego właśnie uczą książki Gawryluk, odpowiadając jednocześnie na bolączki i problemy współczesnych dzieci.

Barbara Gawryluk w swoich utworach traktuje poważnie zarówno dziecko, jak i jego rozterki, problemy, kłopoty. Unika jednocześnie moralizatorstwa, dydaktyzmu i sentymentalizmu. Trudne tematy przedstawia w sposób realistyczny, często wplatając sceny pełne humoru. Młodzi bohaterowie utworów autorki buntują się przeciwko różnym sytuacjom, które ich spotykają, próbują je zrozumieć, odnaleźć siebie w nowym środowisku czy niecodziennych okolicznościach. Towarzyszą im śmiech oraz łzy, bunt i pogoda ducha, nadzieja i rozpacz. Często nurtuje ich pytanie: dlaczego? i trudność zrozumienia podjętych przez dorosłych decyzji, których konsekwencje także ponoszą.

Wielość, różnorodność i uniwersalność tematów, a także wrażliwość, z jaką pisze o nich Gawryluk, są siłą jej książek i jednocześnie antidotum na problemy duszy młodych czytelników.

Literatura

- Bettelheim B., 2010, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Danek D., przeł., Warszawa.
- Borecka I., 2008, *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej*, Wałbrzych.
- Brich A., Malim T., 1997, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Łuczyński J., Olejnik M., przeł., Warszawa.
- „Chciałam zostać bibliotekarką, bo w bibliotece jest zawsze dużo książek...”. Wywiad z Barbarą Gawryluk. <https://czasdzieci.pl/ksiazki/wywiady,art,id,2096d26.html> [data dostępu: 28.12.2020].
- Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A., 2019, *Prawa dziecka z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli*, Warszawa.
- Gawryluk B., 2019, *Teraz tu jest nasz dom*, Łódź.
- Goleman D., 2012, *Inteligencja emocjonalna*, Jankowski A., przeł., Poznań.
- Krajewska A.M., 2006, *Literacki obraz świata we współczesnej książce dla młodzieży*, w: *Książka dziecięca 1990—2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zając M., red., Warszawa.
- Matras-Mastalerz W., 2016, *Infantylni dorośli i dojrzałe dzieci w powieściach Christine Nöstlinger*, w: *Światy dzieciństwa. Infantylicyzacja w literaturze i kulturze*, Chrobak M., Wądolny-Tatar K., red., Kraków.
- Molicka M., 2011, *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań.
- Steinke-Kalembka J., 2017, *Dodaj mi skrzydeł! Jak rozwijać u dzieci motywację wewnętrzną*, Warszawa.

Katarzyna Kotaba — doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa. Autorka rozprawy doktorskiej *Archetypy w twórczości Doroty Terakowskiej* oraz kilku publikacji naukowych, m.in.: *Dziecko „fada” w „Poczwarcu” Doroty Terakowskiej w kontekście baśni braci Grimm („Jasio-Jeżyk i Osiołek”)*, *Stare i nowe w „Wyczytankach Alicji Baluch z Baśni braci Grimm”*, *„Ty jesteś jak bohaterowie twoich książek”. Elementy autobiograficzne w prozie Doroty Terakowskiej*. Zainteresowania naukowe: literatura dla dzieci i młodzieży, biblioterapia, krytyka archetypowo-mitograficzna.

e-mail: katarzynakotaba@interia.pl



Krystyna Zabawa

0000-0003-4873-839X

Akademia Ignatianum w Krakowie

„...czy ona to zrozumie?”
— język, komunikacja międzyludzka i międzygatunkowa
w powieści Barbary Gawryluk
pt. *Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza*

“... will she understand it?”

— language, interpersonal and interspecific communication in the novel

Czarna, Klifka, and secrets from the seabed [Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza] by Barbara Gawryluk

Abstract: In this article, Krystyna Zabawa analyses Barbara Gawryluk’s novel for older children *Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza* [Czarna, Klifka and the secrets from the seabed] from the perspective of the commentaries this novel makes on language issues and on aspects of interpersonal as well as interspecies communication. Zabawa identifies the ways in which the novel presents foreign languages (Swedish and English) and how it encourages young readers to learn them. Zabawa interprets Gawryluk’s novel a text about communication problems and about the conditions necessary for mutual understanding among people. She also analyses passages in the novel that address human-animal and animal-animal communication.

Keywords: Gawryluk, communication, animals, interspecies communication, children’s literature, foreign languages learning, Swedish, English

Język jest oczywistym dla każdego pisarza przedmiotem uwagi i troski, tworzywem, które należy jak najlepiej poznać. Bywa inspiracją i „bohaterem” literackim, jak o tym pisałam przy okazji poezji lingwistycznej (zob. Zabawa, 2013). W przypadku Barbary Gawryluk jest istotny w pewnym sensie potrójnie: jako dla pisarki, dziennikarki i tłumaczki. Dlatego wydaje się zrozumiała decyzja opisanie jej twórczości właśnie z perspektywy językowej. Celem artykułu jest zbadanie uwag o języku wprost zapisanych przez autorkę w wybranej powieści, a także poddanie analizie zawartych w niej aktów komunikacji językowej i pozajęzykowej.

Porozumiewanie się ludzi z sobą to jeden z bardzo istotnych tematów literatury dziecięcej, mającej m.in. ułatwić młodym odbiorcom naukę efektywnego komunikowania się z otoczeniem¹. W ostatnich czasach zwraca się przy tym coraz częściej uwagę nie tylko na komunikację międzyludzką, ale również — międzygatunkową. Jak pisze Elżbieta Sala, odnosząc się do badań Irene M. Pepperberg, „Komunikacja międzygatunkowa to otwarty, arbitralny, plastyczny kod, złożony z różnorodnych sygnałów i umożliwiający zwierzętom reagowanie w sposób twórczy i oryginalny” (Sala, 2009, s. 128). Oczywiście, nie jest to problem nowy, ale XXI wiek w związku także z rozwijającymi się dynamicznie studiami nad zwierzętami (*animal studies*²), niewątpliwie jest czasem intensyfikacji tego typu badań, które wpływają na same teksty zarówno literackie, jak i literaturoznawcze. W większości książek Gawryluk obok bohaterów ludzkich występują zwierzęta, które wchodzą w istotne relacje zwłaszcza z dziećmi (choć nie tylko). W artykule zostanie przedstawiony również, czytelny w analizowanym utworze, charakter **takiej** komunikacji — między człowiekiem i zwierzęciem. Ze względu na obszerność materiału zdecydowałam się ograniczyć analizę do jednej powieści, skierowanej do dzieci starszych — *Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza*. Jest to rzadko komentowana, pomimo nominacji do Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego w 2015 roku, książka autorki.

„...chciałbym nauczyć się szwedzkiego”, czyli o językach

W książkach Gawryluk mowa jest często o języku szwedzkim, co nie dziwi u absolwentki szwedzkiej filologii. Dzięki wprowadzeniu do opowieści języka dla głównych polskich bohaterów obcego, pojawia się problematyka inności językowej, trudności w porozumieniu się, różnego charakteru i dźwiękowej postaci języków³, wreszcie motyw tłumacza i nauki języka, który stanowi klucz do nowego świata, nowej wrażliwości, pozwala na poszerzenie kręgu znajomych, a nawet przyjaciół. Widać to już w jednej z pierwszych książek pisarki — w *Przed-szkolakach z ulicy Morelowej* z 2005 roku, w której bohaterem jest m.in. kilkulatni chłopiec, urodzony i wychowany w Szwecji. Małe dzieci jednak nie mają

¹ Trudno byłoby wymienić przykłady takich utworów, bo w niemal każdym, poczynawszy od pierwszych książek dla dzieci, skończywszy na pozycjach najnowszych, problem komunikacji jest w jakiś sposób obecny — *implicite* lub *explicite*. Powieść Gawryluk jest jednym z wielu przykładów tematykacji tej kwestii w polskiej literaturze dziecięcej XXI wieku.

² Zob. np. *Edinburgh Companion to Animal Studies* (Turner, Sellbach, Broglio, 2019); portal *AnimalStudies.pl*, prowadzony przez Dariusza Gzyrę (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie); *Czytanie menażerii. Zwierzęta w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej* (Mik, Pokora, Skowera, 2016).

³ Ta tematyka obecna jest również w najnowszych publikacjach popularnonaukowych, na przykład w książce *Babel. W dwadzieścia języków dookoła świata* (Dorren, 2019) czy w opracowaniu pt. *Języczni. Co język robi w naszej głowie* (Ratajczak, 2020).

problemów komunikacyjnych, w przeciwieństwie do nastolatków, które przeniesione do obcego kraju i skonfrontowane z uczniami nierozumiejącymi ich języka, mogą przeżywać poważne trudności. Pisałam o tym na podstawie powieści Gawryluk *Moje Bullerbyn* w katowickim tomie *Wyczytać świat — międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży* (zob. Zabawa, 2014).

W *Czarnej, Klifce...* wątek językowy łączy się z tytułowymi „tajemnicami z dna morza”: dziadek bohaterki, interesujący się niewyjaśnioną morską tragedią szwedzkiego statku „Mount Vernon”, wchodzi w posiadanie dokumentów, które powinny być znaleźć się na pokładzie właśnie tej jednostki: „pożółkłe rachunki, faktury, spisy przedmiotów” i list w niebieskiej kopercie napisany przez Martina, skierowany do Kristiny. Brak znajomości języka (czy nawet jego ograniczona znajomość) nie pozwala polskim bohaterom na ustalenie treści listu, który najbardziej ich zainteresował. W tym kontekście pojawia się jedno z kluczowych słów powieści: *rozumieć*. „Na ile rozumiem szwedzki...” — mówi dziadek, i zaraz powtarza: „No tyle można zrozumieć...” (Gawryluk, 2014, s. 77⁴), a to znaczy — niewiele. Pomocą okazuje się studentka Basia — pół Szwedka i pół Polka, która podejmuje się roli tłumaczki. Nie tylko przekłada tekst znalezionej listu, ale także w obecności bohaterów przeprowadza rozmowę telefoniczną z jego szwedzką adresatką, a później towarzyszy dzieciom w Szwecji, gdzie pomaga im w porozumieniu się z mieszkańcami tego kraju. W trakcie rozmowy Basi z panią Kristiną nierozumiejący szwedzkiego Polacy są skazani na domysły. Warto przytoczyć ten fragment narracji:

Zrozumieli, że Basia się przedstawiła, potem z uśmiechem znacząco pokiwała do nich głową i poprowadziła rozmowę w tym dziwnym, śpiewnym języku, który trochę rozumiał dziadek Natalii, a który dla reszty był egzotyczną muzyką.

s. 105

Uśmiech i gest to sposoby komunikacji pozawerbalnej, szczególnie istotnej w sytuacji, kiedy chcąc się porozumieć osoby nie dysponują tym samym kodem językowym. W tym fragmencie przedstawiona jest też warstwa dźwiękowa szwedzkiego, jego „melodia” — jedyny element odbierany przez polskich słuchaczy, którzy nawet nie odróżniają słów. Słowo „egzotyczna” podkreśla zarówno obcość, jak i pewną tajemniczość, a także atrakcyjność i niezwykłość nieznanego języka.

Oprócz szwedzkiego bohaterowie *Czarnej, Klifki...* porozumiewają się też współczesną *lingua franca*: angielskim. Dwunastoletnie dzieci nie opanowały go jeszcze w stopniu umożliwiającym swobodne porozumiewanie się: Nikola cieszy się, że w Szwecji jest z nimi Basia i dzięki temu nie muszą się „od początku mę-

⁴ Wszystkie cytaty z omawianej książki Barbary Gawryluk będą podawane za tym wydaniem i oznaczane w tekście numerem strony w nawiasie.

czyć z angielskim” (s. 112). Szwedzki dziennikarz natomiast zapewne ze względu na młodych Polaków „Starał się mówić wolno po angielsku, tak żeby wszyscy go rozumieli” (s. 121). Po angielsku porozumiewają się dzieci z turystką, która znajduje zgubiony telefon dziewczynki. Ten język przedstawiony jest w powieści jako oczywisty sposób na porozumienie się między osobami na co dzień posługującymi się innymi językami. Nieznajoma od razu, bez żadnych wstępów, zwraca się do bohaterów po angielsku, zakładając, że ją zrozumieją.

Funkcje dydaktyczna i wychowawcza realizowane są w powieści, jak zwykle w twórczości pisarki, konsekwentnie, choć dyskretnie. Zachęta do nauki języków obcych jest jednym z istotnych przekazów. Kilka słów szwedzkich, umieszczonych w dialogach, zaciekawia. A deklaracja Ivana może inspirować czytelnika do podobnych postanowień:

A ja to chyba chciałbym nauczyć się szwedzkiego — stwierdził Ivan. — Coraz bardziej mi się podoba i coraz bardziej mnie denerwuje, że nic nie rozumiem.

s. 113

„...nie umiałeś się z nim dogadać”, czyli problemy komunikacji międzyludzkiej

Czarną, Klifkę i tajemnice z dna morza czytać można jako opowieść o skutecznym komunikowaniu się. Jest ona ujęta w ramy kompozycyjne: na początku mamy do czynienia z wielopiętrowym kryzysem komunikacyjnym, na końcu — z rozwiązaniem tego kryzysu i większości konfliktów za pomocą dobrej rozmowy, prowadzonej według reguł eutoryki — dziedziny retoryki, która zajmuje się „komunikacją językową nastawioną na wzajemne zrozumienie i wartościowy dialog, też na udzielanie sobie nawzajem przez rozmówców uwagi i wsparcia” (Korwin-Piotrowska, 2020, s. 11). Analiza słów wprowadzających (*verba dicendi*) pokazuje tę zmianę: od „odburknął zły” (s. 5), „nie mógł powstrzymać się od krzyku” (s. 11) i najpoważniejszego wykroczenia przeciwko dobrej rozmowie — kłamstwa (choć w tym przypadku tylko domniemanego) bohaterowie przechodzą do „ostrożnie opowiadał” (s. 138), „dopytywała”, „szepnęła” (s. 139), „odezwała się cicho” (s. 154), wreszcie do wyzwalającego śmiechu.

Kryzys komunikacyjny dotknął najpierw głównego bohatera Ivana i jego kolegów — Michała i Krzyśka, potem rodziców Ivana, w końcu Ivana i jego ojca. Każde z tych nieporozumień pogłębiało złe samopoczucie chłopca. Konflikt między matką a ojcem, zakończony ich rozstaniem, przełożył się na zerwanie i niechęć Ivana do kontaktu z rodzicem, którego winił za rozpad rodziny. To z kolei doprowadziło do wybuchu agresji wobec drażniących go kolegów. Tam, gdzie brakuje słów, do „głosu” dochodzą gwałtowne zachowania niewerbalne, w tym przypadku jest to groźna w skutkach bójka.

Anna Wierzbicka wśród podstawowych gatunków mowy wyróżnia: pytanie, rozmowę, dyskusję, spór, kłótnię (zob. Korwin-Piotrowska, 2020, s. 103). Wszystkie te gatunki znalazły swoje odzwierciedlenie w powieści Gawryluk. Szczególną rolę odgrywają w niej pytania, i to specjalnego rodzaju. Pierwsze dialogi to seria **pozornych** pytań, na które pytający sam sobie odpowiada lub w ogóle odpowiedzi nie oczekuje. Mają one charakter ironiczny, stanowią ukrytą groźbę albo rodzaj wykrzyknienia. W każdym razie zaprzeczają zasadom dobrej komunikacji, nie biorąc w żaden sposób pod uwagę reakcji drugiej strony. Oto przykłady z dwu kolejnych stron książki (to trzecia i czwarta strona, przy czym pierwszą i drugą w połowie wypełniają ilustracje):

— Ty nie chcesz? — roześmiał się Michał. — Nie ty tu decydujesz, chłopczyku. To my nie chcemy się z tobą zadawać, mięczaku. Podobno nawet ojciec cię olał i zostawił?

s. 7

W tej krótkiej replice można wskazać klasyczne sygnały uniemożliwiające komunikację i porozumienie: wspomniane niby-pytania z obraźliwą intencją, deprecjonujące wołacze-przezwiśka. Reakcji dwunastoletniego Ivana można się było spodziewać:

Prawa ręka jakby sama, bez jego udziału, podniosła się i wymierzyła mocny cios prosto w nos chłopaka. Potem druga poprawiła od dołu w podbródek. I jeszcze raz z prawej, potem z lewej. [...] Przestał bić, kiedy Michał upadł.

s. 7

Przywołany do bójki nauczyciel też zaczyna od niby-pytań, wzmocnionych wykrzyknikami: „Co tu się dzieje?! Co to za awantura?!” (s. 7). Po drodze do gabinetu dyrektora „próbował dowiedzieć się szczegółów” — w tym miejscu do głosu dochodzi narrator, nie wiadomo, w jaki sposób te próby dowiedzenia się były formułowane. Wiadomo jedynie, że pozostały nieskuteczne: „[...] Ivan milczał” (s. 8). Pat komunikacyjny z obronnym milczeniem jednej ze stron (tu strony słabszej) przedłuża się po wejściu do gabinetu dyrektora, który znów formułuje raczej niefortunne pytanie: „Co masz mi do powiedzenia?”. Komentarz narratora, od początku utrzymany w mowie pozornie zależnej, z perspektywy głównego bohatera: „Ivan wzruszył ramionami. Nie chciało mu się gadać. To i tak nic nie zmieni” (s. 8). Po kolejnym pytaniu dyrektora — „Zdajesz sobie sprawę z tego, co zrobiłeś?” — chłopak nadal „milczał. Nie potrafił wytłumaczyć, co w niego wstąpiło. Nie miał siły opowiadać całej historii” (s. 8).

Warto zauważyć, że w tej narracji pozawerbalne reakcje dziecka opisane są jako nie do końca kontrolowane („prawa ręka, jakby sama... podniosła się”), a nawet nieuświadomiane. Jakakolwiek wypowiedź wymaga udziału woli i świadomości, bywa ponad siły, zwłaszcza jeśli jest się przekonany o bezsensie słów

w danej sytuacji („To i tak nic nie zmieni”). Mowa, ludzki język zawodzą. To przekonanie powtarza się: Ivan wyraża je jasno, wprost, kiedy idzie z mamą do szkoły, żeby spotkać się z kolegami i ich rodzicami: „I po co ta szopka? [...] Przecież nikt nie chce wiedzieć, jak było” (s. 22). „Chcieć wiedzieć”, chcieć naprawdę wysłuchać drugiej strony i przyjąć jej relację — to podstawowe warunki skutecznej i dobrej komunikacji.

Ani wiedzieć, ani wysłuchać nie chce Ivan ojca, który zniknąwszy z domu po pewnym czasie przychodzi, aby — jak mówi — „pogadać” z synem. Ten jednak znów posługuje się niby-pytaniami, żeby uświadomić mężczyźnie niemożliwość jakiegokolwiek rozmowy: „Pogadać? [...] O czym ty chcesz gadać?” (s. 55). Ojciec, jakby nie rozumiał retoryczności tego pytania, próbuje na nie odpowiadać, spotykając się jednak z coraz ostrzejszymi replikami aż do ostatecznej deklaracji: „To nic nie da. Nie chcę z nim rozmawiać” (s. 55).

Do rozmowy dochodzi dużo później i jest to jeden z końcowych fragmentów powieści, tworzący — jak wspomniałam na wstępie — rodzaj ramy kompozycyjnej. Choć narrator podważa status tej sytuacji komunikacyjnej, opisując ją nie jako rozmowę, „tylko bardzo długi monolog”. Chłopiec docenia jednak wysiłki ojca ze względu na zaobserwowaną zmianę jego postawy: „[...] po raz pierwszy od wielu lat słyszał ojca niepewnego, często zastanawiającego się nad słowami, mówiącego spokojnym głosem” (s. 145). Na początku powieści Ivan kojarzy tatę przede wszystkim z krzykiem, chęcią narzucenia swojego zdania w każdych warunkach i każdemu. Do prawdziwego dialogu dochodzi w dużej mierze dzięki zmianie postawy. Dopiero wtedy „Ivan odważył się zadać najważniejsze pytanie: Czemu mnie oszukałeś?” (s. 145). Kłamstwo, które na początku chłopiec zarzuca dorosłemu, jest jednym z najpoważniejszych wykroczeń przeciw dobrej komunikacji. W tym przypadku jednak chłopiec niewłaściwie zinterpretował zachowanie ojca. Odpowiedzią mężczyzny jest przyznanie się do bezradności: „Nie wiedziałem, jak mam ci to wszystko powiedzieć...” (s. 145).

Tę kluczową rozmowę Ivana z tatą można jeszcze głębiej analizować, podobnie jak bardzo interesujące z punktu widzenia teorii komunikacyjnych dialogi między głównym bohaterem a jego matką, kolegami, rybakami, dziadkiem koleżanki, instruktorem. Chcąc jednak przedstawić w tym artykule ogólne zasady komunikacji (zarówno międzyludzkiej, jak i międzygatunkowej), trzeba zrezygnować ze zbyt szczegółowych analiz. Należy jedynie zaznaczyć kwestię wspólną dla wielu utworów najnowszej literatury dziecięcej i młodzieżowej: komunikacja międzypokoleniowa jest łatwiejsza między przedstawicielami najmłodszej i najstarszej generacji. Łatwiej się dogadać wnukom z dziadkami. Między bezpośrednio po sobie następującymi pokoleniami (czyli po prostu dziećmi i rodzicami) częściej występują nieporozumienia i tarcia, zerwania dialogu. Warto zapewne na przykładach literackich zbadać przyczyny tego zjawiska, ustalić warunki dobrej komunikacji i przeszkody ją uniemożliwiające czy choćby utrudniające.

„Szkoda, że nie rozumiemy ich języka”, czyli o komunikacji międzygatunkowej

Gawryluk jest autorką znaną z tego, że bohaterami swoich książek często czyni zwierzęta, zwłaszcza psy. Zgodnie z najnowszymi badaniami oraz dużo starszą intuicją wielu osób, przyjaźniących się z „braćmi mniejszymi”, przedstawia je jako zdolne do skutecznej i dobrej komunikacji. Wydaje się nawet, że komunikacja międzygatunkowa — przynajmniej od strony zwierzęcia — przebiega znacznie sprawniej niż międzyludzka, jest przy tym lekarstwem na samotność i problemy emocjonalne człowieka, zwłaszcza dziecka.

Znów kluczowe jest tu słowo „rozumieć”. Tytułowa suczka, Czarna, po dramatycznym wypadku w schronisku, kiedy została ranna, „odzyskiwała humor, **tak jakby rozumiała**, co mówi do niej Ivan, odwiedzając ją w schroniskowym szpitaliku” (s. 47).

Suka szczeękła cicho na znak, że wszystko rozumie.

s. 49

Czarna wsłuchiwała się w słowa Marka, **tak jakby wiedziała**, o czym mowa.

— Czarna **na pewno rozumie** [...] — Ivan pogłaskał psa.

s. 65

Czarna siedziała spokojnie koło Ivana i wsłuchiwała się w jego słowa. Od czasu do czasu kręciła łbem, **jakby rozumiała**, o czym mówi.

s. 143

Czarna **rozumiała chyba**, że to będzie ważne spotkanie, bo po krótkim powitaniu ułożyła się na swoim legowisku, obserwując uważnie gości.

s. 151

[...] zziązana usiadła koło swego pana, **jakby rozumiała**, że to będzie ważna chwila.

s. 163

Przytoczone cytaty pochodzą z całej książki, są po niej rozsiane od początku spotkań Ivana ze zwierzętami aż do samego końca, do ostatnich stron powieści. Można je uznać za rodzaj leitmotiwu. Warto zauważyć, że w narracji czasownik „rozumieć” w odniesieniu do zwierzęcia opatrzony jest partykułą ograniczającą „jakby” lub wątpiącą „chyba”. Ale w wypowiedzi chłopca pojawia się już przysłówek „na pewno”. Dziecku, przyjacielowi psa, wolno mieć tę pewność. Trzecioosobowy narrator zastrzega się, ujawniając swoją niewiedzę, komunikacyjną nieumiejętność i nieznaną języka, który dawałby przekonujący dowód na to, że porozumienie międzygatunkowe jest możliwe.

Pragnienie opanowania tego języka wyraża wprost pan Marcin, opiekujący się fokami w Stacji Morskiej w Helu: „Szkoda, że nie rozumiemy ich języka [...]”.

Ciekawe, co do siebie mówią. Bo że rozmawiają — to pewne” (Gawryluk, 2015, s. 75). Ma przy tym na myśli „rozmowę” suczki z foką. Taki międzygatunkowy dialog opisywany jest w powieści kilkakrotnie:

Suka podeszła do baseniku i wpatrywała się w wodę. Foczka podpłynęła do niej i wysunęła pysk z basenu. Wydawało się, że zwierzęta się poznają. Klifka machnęła płetwą, a krople wody poleciały na pysk Czarnej. Suka cicho szczeęknęła.

s. 75

Podobną sceną kończy się cała książka: uratowana przez psa i ludzi foczka Klifka wraca po morskich wędrówkach na wybrzeże, na którym została znaleziona.

Nagle suczka podniosła się i cicho pisnęła.

Wtedy kilka metrów od nich z wody wynurzył się błyszczący łeb. [...] Foka znowu zanurzyła się w wodzie, po czym pojawiła się prawie przy samym molo.

W tym momencie Czarna głośno szczeęknęła...

s. 165

Powtarza się znana już z fokarium scena karmienia foki rybką przez Czarną. Wygląda na to, że zwierzęta porozumiewają się bez trudu i barier komunikacyjnych. Interesujący jest sposób, w jaki ta komunikacja została opisana przez Gawryluk. Pierwsze zetknięcie psa z foczym dzieckiem ma miejsce na plaży, na której Czarna znajduje „coś biało-popielate” (jak początkowo postrzega foczkę Ivan). Chłopiec boi się, że suczka może zrobić krzywdę małej, ale ona „rozciągnęła się obok foki, jakby chciała ogrzać ją swoim ciałem i zaczęła lizać ją po pyszczku” (s. 60). Kiedy obcy ludzie chcą się zbliżyć do dzikiego zwierzątka, Czarna warczy i nie pozwala na to. Kiedy jednak przybyli ratownicy, pozwoliła wziąć foczkę, chociaż „patrzyła [...] tęsknym wzrokiem i cichutko popiskiwała” (s. 63). Przy ponownym spotkaniu z uratowanym zwierzątkiem machała ogonem, piszczała, cicho szczeęknęła, a foczka „machnęła płetwą”, co opiekun uznał za „rozmowę” — „Bo że rozmawiają — to pewne” (s. 75).

Człowiekowi znacznie trudniej porozumieć się ze zwierzęciem, być może dlatego, że zbyt często zaufało już słowom i trudno mu świadomie używać sygnałów niewerbalnych oraz je odczytywać. Jak pisze Iwona Kaproń-Charzyńska:

Wiele gatunków zwierząt wypracowało złożone systemy przekazywania informacji i do tej pory nie wszystkie z tych kodów udało się ludziom złamać, co prowadzi do poszukiwania innych sposobów na porozumienie się. Znalezienie ze zwierzętami wspólnego języka dla wielu ludzi jest pragnieniem, znajdującym odzwierciedlenie w legendzie, według której w Wigilię mówią one ludzkim głosem.

Kaproń-Charzyńska, 2015

Są jednak tacy, którym przychodzi to łatwiej niż innym. Przykładów udanej komunikacji między człowiekiem a zwierzęciem dostarczają sceny z udziałem pana Franciszka — niechętnie odzywającego się, tajemniczego dziwaka, pracującego w schronisku dla zwierząt. Wprowadzający Ivana do pracy z psami Robert opisuje go:

To najdłużej pracujący wolontariusz. Trochę dziwak, ale wszyscy go tu bardzo szanują. [...] Prawie się nie odzywa [...]. Zawsze wydaje mi się, że woli zwierzęta od ludzi.

s. 32

Czy niechęć do werbalnych form kontaktu otwiera w jakiś sposób bardziej pana Franka na pozawerbalny język zwierząt? Jak zauważa Jolanta Antas:

Pomost porozumienia międzygatunkowego wzmacnia swoją siłę właśnie przez zminimalizowanie języka werbalnego i oparcie go na dialogu zbudowanym na sygnałach niewerbalnych, do których należą nie tylko gesty, miny i intonacyjne modulacje głosu, ale też sygnały z najwyższego poziomu komunikacji, jakimi są działania sygnalizowane zachowaniami i reakcjami ciała i zdradzające pewną postawę światopoglądową i filozoficzną — autentyczny szacunek i poważanie dla innego gatunku.

Antas, 2014, s. 10

Pan Franek właśnie swobodnie posługuje się tym szczególnym sposobem komunikacji. Nie potrzebuje słów, co widać w jego podejściu do agresywnego wobec innych Bejsbola:

Bulterier nie poddawał się żadnym rozkazom, był zbuntowany i zły. Potulniał tylko na widok pana Franciszka. Starszy mężczyzna nie musiał nawet nic mówić! Kiedy tylko zjawiał się na wybiegu, Bejsbol przestawał szczeleć i warczeć, wpatrywał się w pana Franciszka, jakby czekał na jego polecenia. Pan Franciszek podchodził do psa, unosił tylko rękę, a Bejsbol natychmiast siadał. Gestami i bardzo spokojnym głosem pan Franciszek pokazywał mu, jak ma chodzić na smyczy, zostawać w miejscu, wracać do nogi.

s. 35

Podobny potencjał dostrzega ten niezwykły człowiek w Ivanie: „[...] nie każdy potrafi dogadać się z psem. Ty potrafisz” (s. 83) — mówi do chłopca. Czarna od początku wyczuwa tę wyjątkową dyspozycję i przywiązuje się do Ivana, być może dzięki wysyłanym przez niego, nawet nieświadomionym sygnałom⁵. Po

⁵ „Mówi się, że mową ciała nie da się do końca sterować. I to jest prawda. Sygnały na tym poziomie są odruchowe i nie całkiem można je kontrolować. Po prostu bywają szybsze niż refleksja umysłowa. A pies bardziej niż człowiek ufa prawdziwości tych sygnałów, ponieważ one właśnie stanowią dla niego informacje o szczerości naszych intencji” (Antas, 2014, s. 11).

niepowodzeniach w komunikacji międzyludzkiej nastolatek zwraca się do zwierzęcia, które od początku oferuje mu bezinteresowną i bezwarunkową przyjaźń. W najtrudniejszych chwilach to Czarna niesie ukojenie, uspokojenie i nadzieję. Ivan jej tylko się zwierza, z nią prowadzi najbardziej intymne „rozmowy”:

Dobrze, że jesteś — wyszeptał na ucho Czarnej, przytulając się do psiego futra.
s. 55

Nikogo więcej nie potrzebuję — szeptał jej do ucha.
s. 58

Ivan przytulił twarz do psiego pyska. Czarna cichutko pisnęła. Na uchu poczuł jej mokry język. [...] Kiedy uniósł głowę, zobaczył, że pies delikatnie poruszył ogonem.

s. 43

Zwierzęcy to jeszcze jeden język, którego człowiek chciałby się nauczyć. I do pewnego stopnia, posługując się ludzką wrażliwością i empatią, nauczyć się może. Pokazują to także bohaterowie *Czarnej, Klifki i tajemnic z dna morza* Gawryluk.

Analizowana w artykule książka zachęca do nauki zarówno języków obcych, jak i specyficznego języka zwierzęcego. Pokazuje, że kontakt ze zwierzęciem może stać się pomostem do zrozumienia istoty komunikacji także z drugim człowiekiem. W obu przypadkach istotne są sygnały niewerbalne i — przede wszystkim — odpowiednie nastawienie.

Powieść obfituje w sytuacje i wypowiedzi, które wskazują najpierw na niewłaściwe, a później odpowiednie podejście do komunikacji językowej i niewerbalnej, zarówno między ludźmi, jak i między człowiekiem a zwierzęciem. Podstawowe problemy i bariery w porozumieniu to brak zaufania, nieumiejętność słuchania, obawa przed niezrozumieniem, niewłaściwe zachowania językowe (ironia, kpina, przezwiska, nieodpowiedni dobór słów). Niezbędnymi warunkami dobrej komunikacji są natomiast: szczerłość, otwartość, życzliwość, gotowość przyjęcia punktu widzenia drugiej strony. Wskazane w tekście fragmenty powieści mogą stanowić punkt wyjścia do dyskusji na temat dobrej rozmowy, rozwiązywania konfliktów czy relacji ludzi i zwierząt. Powieść Barbary Gawryluk ma w sobie duży potencjał edukacyjny do wykorzystania zwłaszcza w starszych klasach szkoły podstawowej.

Literatura

- Antas J., 2014, *Rozmowy z psem, czyli komunikacja międzygatunkowa*, Warszawa.
Czytanie menażerii. Zwierzęta w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej,
2016, Mik A., Pokora P., Skowera M., red., Warszawa.

- Dorren G., 2019, *Babel. W dwadzieścia języków dookoła świata*, Sak A. przeł., Kraków. *Edinburgh Companion to Animal Studies*, 2019, Turner L., Sellbach U., Broglio R., eds, Edinburgh.
- Gawryluk B., 2014, *Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza*, Łódź.
- Kaproń-Charzyńska I., *Komunikacja międzygatunkowa — czy to możliwe*, <https://lingwistykapraktyczna.wordpress.com/2015/09/29/komunikacjamiedzygatunkowacz-y-to-mozliwe-czesc-1/> [data dostępu: 26.11.2020].
- Korwin-Piotrowska D., 2020, *Eutoryka. Rzecz o dobrej (roz)mowie*, Kraków.
- Ratajczak J., 2020, *Języczni. Co język robi w naszej głowie*, Kraków.
- Sala E., 2009, *Komunikacja międzygatunkowa w badaniach z zakresu porównawczej psychologii kognitywnej*. „Rocznik Kognitywistyczny”, t. 3, <https://www.ejournals.eu/Rocznik-Kognitywistyczny/2009/Rocznik-Kognitywistyczny-3-2009/art/5104/> [data dostępu: 26.11.2020].
- Zabawa K., 2013, *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków.
- Zabawa K., 2014, *Doświadczenie bycia obcym w książkach dla dzieci Barbary Gawryluk na tle propozycji innych autorów*, w: *Wyczytać świat. Międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., red., Katowice, s. 49—64.

Krystyna Zabawa — dr hab., prof. AIK, kierownik Katedry Nauk o Literaturze Instytutu Neofilologii Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie. Absolwentka polonistyki i anglistyki UJ. Autorka m.in. monografii *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku* (2013) oraz *Literatura dziecięca w kontekstach edukacyjnych* (2017). Członkini Polskiej Sekcji IBBY, Rady Konsultacyjnej Ośrodka Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej Wydziału Polonistyki UJ oraz Rady Programowej Centrum Literatury Dziecięcej MBP w Oświęcimiu. Stała współpracowniczka „Nowych Książek”, regularnie publikująca recenzje zwłaszcza książek dla dzieci. Zajmuje się naukowo literaturą dziecięcą oraz literaturą przełomu XIX i XX wieku (przede wszystkim poezją).

e-mail: kzabawa@poczta.onet.pl



Małgorzata Wójcik-Dudek

 0000-0001-9032-8875

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kartografia domu O twórczości Barbary Gawryluk

Home Mapping About the Work of Barbara Gawryluk

Abstract: The article attempts to present one of the extremely important themes in the work of Barbara Gawryluk, which is emigration and the creation of a new home abroad. The author of the article, referring to selected works by the Krakow writer, tries to present how Gawryluk constructs the motif of a journey and the topos of the home and read the meaning that the writer gives to these spaces. The researcher notes the differences between the literary images of emigration caused by difficult economic conditions and the images of refugees forced to leave their homeland to save their lives.

Keywords: emigration, migrations, travel, home, war, sea, map

Thomas Reinertsen Berg we wstępie do swej arcyciekawej książki *Teatr świata. Mapy, które tworzą historię* przypomina o niezwyklej właściwości map sprawiającej, że miniaturowy świat, który odwzorowują, budzi emocje i to nieprzerwanie od chwili ukazania się pierwszego atlasu:

Amerykański kartograf Waldo R. Tobler sformułował w 1969 roku tak zwane pierwsze prawo geografii: wszystko się wiąże ze wszystkim, ale obiekty bliższe są ze sobą bardziej powiązane niż obiekty odległe. Większość z nas, przyglądając się nowej mapie, szuka swojej rodzinnej miejscowości. „Może ktoś zechce w naszym *theatrum* poszukać przedstawienia szczególnego regionu (jako że wszyscy z racji umiłowania swych ojczystych stron chętnie je zobaczą wraz z innymi obszarami)” — pisał Ortelius w przedmowie do swojego atlasu, tak więc zjawisko nie jest nowe.

Berg, 2018, s. 11

Odnoszę wrażenie, że to właśnie mapa w twórczości Barbary Gawryluk bywa znaczącym tekstem kultury, wokół którego autorka buduje swe migracyjne nar-

racje, każąc większości powołanych przez siebie bohaterów przemieszczać się, szukając swego miejsca. I nie są to jedynie bohaterowie „ludscy”. Nie-ludzkie istoty w prozie Gawryluk mają przecież bogatą reprezentację, a ich losem jest nieustanny ruch. O ile jednak w przypadku dzikich zwierząt jest on niejako wymuszony przez naturę, o tyle w przypadku domowych – wynika z utraty domu, a w konsekwencji z poszukiwania bezpiecznego schronienia. Warto w tym miejscu przypomnieć między innymi takie książki Gawryluk, jak: *Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza*, *Tutu. Opowieść o śwince, która marzyła o rajskiej wyspie*, *Baltic, pies, który płynął na krze* czy *Dżok. Legenda o psiej wierności*. Foka, świnka oraz psy rozpoczynają swą zwierzęcą odyseję, aby odnaleźć dom lub, jak w przypadku foki Klifki, odnaleźć matkę, a tym samym swój konkretny, indywidualny ruch wpisać w ogólną trajektorię stadnych wędrowek. Skojarzenia zwierzęcych migracji z odyseją są tym bardziej uzasadnione, że ich scenografią najczęściej jest morze. Wyjątek stanowi opowieść o tragicznym losie krakowskiego psa Dżoka, ale już w pozostałych wymienionych książkach to właśnie woda staje się tym żywiołem, w którego scenerii rozgrywa się akcja skupiona na szukaniu domu. Dodajmy, że woda jedynie w przypadku foki Klifki jest naturalnym środowiskiem zwierzęcego bohatera, pozostali — świnka Tutu oraz pies Baltic — przemierzając morza i oceany, czują się nie „u siebie”, co w wypadku Baltica płynącego na krze przez Bałtyk widać najwyraźniej. Owo „nie u siebie” Gawryluk stara się jednak nieco tonować.

Literatura dla dzieci, mimo że od dawna nie kusi polukrowaną wizją świata, to wciąż jednak nie może ignorować psychicznej kondycji dziecka, dopominającego się, jeśli nie o szczęśliwe zakończenie, to choćby o takie, które dawałoby nadzieję. Sama pisarka zresztą potwierdza, że nie umiając zmyślać, szuka prawdziwych historii, które można by atrakcyjnie przedstawić. Często jednak retuszuje opowieść, nadając jej bardziej optymistyczną wymowę. Do takiego zabiegu przyznaje się w przypadku czterotomowej sagi, rozpoczynającej się od *Mojego Bullerbyn*. Inspiracji do napisania tej książki dostarczył chłopiec uczestniczący w spotkaniu autorskim z Gawryluk. Mały czytelnik, prosząc swą ulubioną autorkę o napisanie książki o rodzicach, którzy są zmuszeni wyjechać za granicę, wyraził swe niezaspokojone przez najbliższych potrzeby oraz ujawnił lęki związane z porzuceniem. Ta prawdziwa historia chłopca tęskniącego za rodzicami i wychowywanego przez babcię, dojmująca opowieść eurosieroty, była z jednej strony tak inspirująca, że stała się zaczynem wspomnianego cyklu, z drugiej — tak dramatyczna, że Gawryluk postanowiła ją złagodzić, nadając pozytywny wydźwięk¹, mimo że bycie „nie u siebie” nadal w jej tetralogii pozostaje głównym zagadnieniem.

¹ *Nie umiem sama tworzyć historii, one same do mnie przychodzą*. Z Barbarą Gawryluk rozmawia Alicja Głuszek <https://www.sztukawekranstuka.pl/interview/7> [data dostępu: 20.04.2021].

Dobrosław Kot w książce *Tratwa Odysa. Esej o uchodźcach* przypomina, że *Odyseję* można czytać jako opowieść o uchodzeniu i uchodźcy, wszak jedno z pierwszych imion Odysa wymienionych w eposie („błąkający się”, „tułaczy”, „wędrowni”) celnie charakteryzuje los noszącego je bohatera. Badacz podkreśla, że dla Odysa uchodzenie nie jest tylko okolicznością, lecz przede wszystkim kondycją, a to, co go spotyka, ujawnia, że uchodzenie oznacza ostateczne uświadomienie sobie swego bycia nie u siebie, niemożności zdomowienia oraz trudnej do ukojenia tęsknoty (Kot, 2020). Wydaje się, że Gawryluk w swych książkach adresowanych do dzieci niezwykle uczciwie przedstawia problem bycia nie u siebie, przewyżając jednocześnie epopeiczną niemoc generowania szczęśliwego zakończenia (współczesnym interpretatorom *Odysei* coraz trudniej w powrocie tytułowego bohatera do domu dostrzec satysfakcjonujący finał). Innymi słowy, autorka przekonuje, że mimo iż migracja jest trudnym doświadczeniem, to jednak nie przekreśla realizacji fantazmatu domu.

Można zaryzykować tezę, że w opowieściach Gawryluk ruch jest jednym z bohaterów, czym autorka podkreśla stałą dyspozycję człowieka do ruchu, zmiany, wychynięcia z tego, co rozpoznane i swojskie, ale przede wszystkim do przekraczania granic, o których Dariusz Czaja pisze następująco:

Granice [...] są forpocztą tego, czego nie widać i czego nie można doświadczyć. Granica przeraża (kartograficzne *ubi leones...*), ale i fascynuje. Jest obietnicą złamania szyfru. Co nie dziwi. W istocie bowiem obchodzi nas przede wszystkim to, czego nie możemy bezpośrednio doświadczyć, to, co leży właśnie poza przyjętymi i uznanymi zwyczajowo granicami.

Czaja, 2018, s. 8 i nast.

Rzeczywiście, doświadczenie granicy charakteryzuje większość bohaterów książek Gawryluk i przede wszystkim dotyczy emocji związanych z emigracją, choć to zjawisko, jak wykazuje lektura pisarki z Krakowa, jest na tyle niejednorodne, że z jednej strony znakomicie wpisuje się w kulturowe klisze, a z drugiej — podaje je w wątpliwość.

Zanim przyjrę się bliżej emigracyjnym doświadczeniom dziecięcych bohaterów prozy Gawryluk, chcę zauważyć, że są oni naznaczeni jeszcze innym doświadczeniem: rozwozem rodziców. Rozstanie rodziców to niemal już topos twórczości krakowskiej pisarki, który wydaje mi się szczególnie istotny w narracjach o emigracji. Gawryluk przekonuje, że utrata domu, zakorzenienia nie musi wynikać z przyczyn ekonomicznych czy politycznych, które wpływają na decyzję o opuszczeniu ojczyzny, ale częściej jest skutkiem rodzinnych perturbacji i tworzenia przez członków rodziny nowego „układu”. Co ważne, rozwód w opowieściach Gawryluk choć może skutkować dramatycznymi przeżyciami szczególnie najmłodszych, to w konsekwencji prowadzi do alternatywnego układu rodziny, który okazuje się lepszy od poprzedniego, ponieważ dzięki zmianom, jakie nastąpiły w jej strukturze, dziecko zyskuje kolejny dom. Mimo że proces zakorze-

nienia w patchworkowych rodzinach może przebiegać nieco opornie oraz budzić skrajne emocje, to jednak może być zakończony powodzeniem.

Oto kilka przykładów. Bohaterka *Zuzanki z pistacjowego domu* wyznaje:

Moje koleżanki to mi zazdroszą, że ja mam dwa domy. I nową mamę, i nowego brata. Sama nie wiem. Fajnie było, jak tata mieszkał z nami. Bo nie przychodziły opiekunki. Ale to było bardzo dawno temu, prawie nic nie pamiętam. Ale pamiętam, że odbierał mnie z przedszkola.

Gawryluk, 2009, s. 17

Większy żal do ojca, który niemal z dnia na dzień porzucił rodzinę, ma Ivan, główny bohater *Czarnej, Klifki i tajemnic z dna morza*, ale z czasem nawet i on znajdzie w sobie siłę na przebaczenie i pojednanie ze swoim tatą. Wydaje się, że pozostali bohaterowie opowieści Gawryluk albo już dawno przepracowali traumę związaną z rozwodem rodziców, albo w ogóle jej nie doświadczyli. I tak, mali bohaterowie z książki *Przedшкоlaki z ulicy Morelowej*, choć niemal w większości mają za sobą podobne przeżycia, to jednak w patchworkowej rodzinie znaleźli stabilizację, czując się potrzebnymi i kochanymi w obu domach. Podobne odczucia ma Celina, najlepsza przyjaciółka głównej bohaterki opowieści *W Zielonej Dolinie*. Dziewczynka po powrocie z wakacyjnego wyjazdu do nowej rodziny ojca zauważa:

— Wszyscy mnie pytają, czy chcę mieszkać w Warszawie, czy w Górkach — skarżyła się Celinka. — To takie trudne. Wiesz, u taty było fajnie, ale to jest bardzo dziwne zamieszkać u kogoś, kogo się prawie nie zna. [...] Tata jest śmieszny. Jest nauczycielem w-f i ciągle uprawia jakieś sporty. Musiałam z nim jeździć na rowerze na dalekie wycieczki. [...] Zapisał mnie do szkoły tenisowej, ale nie bardzo mi szło. [...]

[Celina — ...] Opowiadała swej przyrodniej siostrze Agnieszce o Górkach:

— Najbardziej lubiła, jak jej opowiadałam o Górkach. Tak. To lubiła najbardziej. Bez końca mogłam opowiadać o naszej łące, o strumyku, o Jagodowym Jarze i Zbójckim Szumie, o króliczkach u twojej babci, o moim kotku i o sarenkach, które Kuba ciągle fotografuje.

Gawryluk, 2005, s. 94

O ile rozstanie rodziców nie jest powodem rozpadu świata, o tyle wyjazd z kraju staje się dla dziecięcych bohaterów prozy Gawryluk mocno obciążającym przeżyciem. Znakomitym przykładem tekstów mieszczących tego rodzaju doświadczenia jest wspomniana wcześniej tetralogia Gawryluk, w której skład wchodzi następujące części: *Moje Bullerbyn*, *Kolczyki Selmy*, *Dziewczynka z fotografii* oraz *Dwa domy*. Jej główną bohaterką jest Natalia, której rodzice zmuszeni dramatyczną sytuacją finansową decydują się na emigrację całej rodziny do Szwecji. Tytuł otwierający tetralogię — *Moje Bullerbyn* — nie tylko ujawnia familiarny stosunek głównej bohaterki do nowej (drugiej) ojczyzny, ale odsyła

również do stereotypów związanych ze Szwecją. Gawryluk jako tłumaczka języka szwedzkiego specjalizująca się przede wszystkim w przekładzie na język polski szwedzkich książek dla dzieci znakomicie te stereotypy rozumie. Pisząc, prawdopodobnie uczestniczy z jednej strony w procesie ich tworzenia, a z drugiej — dekonstrukcji.

Tytułowe Bullerbyn jest przecież słowem kluczem, hasłem chyba już dla pokoleń Polaków, czytelników Astrid Lindgren, którzy z tej niewielkiej miejscowości uczynili jeden z ważniejszych toposów swojego dzieciństwa. Bullerbyn zaludnione znajomymi dziecięcymi bohaterami, dobrymi dorosłymi, a na dodatek wypełnione beztrząsą zabawą i przygodami stało się przecież synonimem sielskiego dzieciństwa, swoistego mitu, który jest na tyle elastyczny, że swą przestrzeń otwiera również na inne znane postaci z dziecięcego imaginarium inspirowanego literaturą. Taką postacią jest oczywiście Pippi, która mimo że nie pochodzi z Bullerbyn, to przecież ideowo do niego przynależy. Nie dziwi więc fakt, że młodzi przybysze z Polski, próbując jakoś zrozumieć miejsce, w którym przyjdzie im żyć, sięgają do tego, co im znane z literatury: „— Wiesz co, Natalka — wtrąciła się Marta. — Jak w tej Szwecji jest tak, jak w Bullerbyn, to chyba jest fajnie. To moja ulubiona książka” (Gawryluk 2011, s. 11). Swoje wyobrażenia konfrontują potem z rzeczywistością: „Kiedy dojechaliśmy na miejsce, okazało się, że Lisa miała rację. Taki właśnie dom pamiętałam z filmu o Pippi. Duży, żółty, z wieżyczką i z wielkim ogrodem” (Gawryluk 2011, s. 21). Symptomatyczne jest to, że Natalka w swym pamiętniku prowadzonym dzięki namowom nauczycielki z Polski, w dniu przybycia do nowego kraju i ujrzeniu znajomych, bo znanych z filmu „znaków Szwecji”, odnotowuje: „Czy to będzie DOM? Nie wiem. Ale mój pokój w wieżyczce jest prześliczny” (Gawryluk 2011, s. 24).

Jakie warunki powinna spełnić przestrzeń, aby móc ją nazwać domem? Dobromir Kot w wspomnianej wcześniej książce *Tratwa Odysa* przypomina ważny fragment wędrowki mitologicznego bohatera. Jest nim wyprawa Odysa do kraju, którego mieszkańcy nie znają morza, dlatego też wiosło biorą za łopatę. Korzystając z rozpoznania poczynionych przez Kota, warto dodać, że bohater *Odysei*, który nazwał wiosło łopatą, w polskich tłumaczeniach bywa nazywany kimś „w obcej ziemi” (Siemieński, 1873), „wędrownikiem” (Wittlin, 1924) albo „przechodniem” (Parandowski, 1953). W oryginale greckim określany jest słowem οδιτης, oznaczającym wędrowca, podróżnika lub pątnika. Jak twierdzi Kot, natpotkany przez Odysa człowiek nie był więc autochtonem i tak, jak Odys, nie będzie on „u siebie” (Kot, 2020).

Wydaje się, że podobne doświadczenie jest udziałem Natalii. I choć Szwecja nie jawi się jako kraj kulturowo bardzo odległy od Polski, co widać poniekąd w sposobie, w jaki dziewczyna oswaja nową przestrzeń, to właśnie w nowej ojczyźnie bohaterka spotyka Innych, dla których to, co dla niej oczywiste, wymaga dogłębnego wyjaśnienia. Natalia, choć sama jest obca, to podobnie jak Odys, spotyka na swej drodze innych Obcych, którzy tak, jak ona, przybyli do Szwecji.

cji. Okazuje się więc, że dla dziewczyny Szwecja jest nie tylko zadaniem do odrobienia w tym sensie, że zmusza do konfrontacji wyobrażeń Natalii o obcym kraju z rzeczywistością, lecz także prowokuje dziewczynę do rozpoznania tych, którzy nie mieszczą się w stereotypach wdrukowanych w jej świadomość. Najlepiej widać to w scenie ukazującej lekcję języka angielskiego, podczas której spotykają się uczniowie z różnych stron świata. Podobnie jak Natalia do nowego kraju przybyli wraz z rodzicami mającymi nadzieję na poprawę swego bytu. Nauczycielka w następujący sposób wyjaśnia jednej z uczennic metodykę uczenia w międzynarodowej grupie: „Angielskiego uczymy się wszyscy, ze szwedzkim ty i Natalia już za kilka tygodni nie będziecie miały kłopotów. Hiszpańskich słówek chętnie pouczymy się od ciebie, ale z polskim będzie chyba trudniej. Macie same szeleszczące słowa” (Gawryluk, 2011, s. 95). Oto Natalia, tak jak inne dzieci przybyłe do Szwecji, będzie musiała jako Obca znaleźć odpowiednie słowa na desygnaty, którymi mapowana jest nowa ojczyzna. Powinna zatem nazwać wiosło wiosłem, a łopatę — łopatą. I to nie tylko w przestrzeni języka szwedzkiego, ale również (choć pewnie w niewielkim stopniu) w logosferze innych języków, które nastolatka, żyjąc w tak różnorodnym i rozedrganym kulturowo społeczeństwie, po prostu musi poznać.

Aby więc dom podobny do Willi Śmiesznotki można było uznać za swój, musi się dokonać przełomowa dla bohaterki poznawcza metanoja. I rzeczywiście owa przemiana się dokonuje również dzięki pasji dziewczynki, jaką jest taniec. Bohaterka dzięki tańcowi nie tylko zdobędzie sympatię nowej klasy, ale również zbliży się do Matsa, który początkowo nieprzychylny, po jakimś czasie zostaje jej partnerem nie tylko w tańcu, ale również i w życiu. Szybko okazuje się bowiem, że to właśnie taniec jest symbolicznym językiem, który nie tylko ułatwia porozumienie ze szwedzkimi rówieśnikami, ale przyczynia się do scalenia grupy i sprawia, że pomimo różnic między jej członkami, przemawia ona jednym głosem. Nastąpi to podczas konkursu tanecznego, w którym zwycięży grupa Natalii — liderki zespołu. Dziewczyna dopiero teraz czuje, że Willa Śmiesznotka może zostać uznana za dom, ponieważ stała się przestrzenią zaangażowania i odpowiedzialności za wspólnotę. Coraz lepiej opanowywany język, obfitująca w rozmaite emocje relacja z Matsem, aktywność w grupie tanecznej oraz docenienie wysiłków, jakie Natalia wkładała w treningi, sprawiają, że dziewczyna w Szwecji coraz bardziej czuje się „u siebie”, bo w trudnych chwilach może liczyć na szwedzkich oraz polskich przyjaciół. Wydaje się, że wsparcie to słowo klucz zajmujące istotne miejsce w emigracyjnym alfabecie Natalii. Jest niczym innym jak efektem odpowiedzialności za „ludzką biedę” wyrażającą się brakiem, o czym w następujący sposób pisał Józef Tischner:

Czym jest pytanie? Jest ono odmianą prośby. Kto stawia pytanie, prosi o odpowiedź. Pytanie i odpowiedź są możliwe tam, gdzie są możliwe prośby, a więc w określonym świecie — w świecie biedy. [...] Czym jest bieda świata? Lévinas

posługuje się trzema symbolami: wygnańca, wdowy i sieroty. Píše: „Bliskość bliźniego, bliskość bliskiego, jest momentem objawienia, który nie daje się wydobyc z bytu, jest obecnością absolutną (to znaczy ogołoconą z wszelkich relacji), która wyraża siebie. Sama jego epifania polega na tym, że pobudza nas swą biedą w twarz wygnańca, wdowy, sieroty”.

Tischner, 2006, s. 69

A oto przykład odpowiedzi na biedę/brak. Natalia wraz z ojcem jadąc samochodem, źle poprowadzeni przez nawigację, gubią drogę. Zmęczeni, zdezorientowani i nieco wystraszeni błądzą po zupełnie obcym sobie terenie, który można uznać za metonimię obczyzny:

— To będzie ta droga — powiedział trochę mniej pewnym głosem tata i wjechał w kolejną wąską drogę. Dojechaliśmy nią do plaży. Widać było wielkie, ciemne jezioro. Poczułam się nieswojo.

— I co teraz?

— Zawracamy i próbujemy dalej — odpowiedział tata.

Po trzeciej nieudanej próbie zatelefonował do taty Matsa. Nie wiem, jak to się udało, ale ze słuchawką przy uchu, kręcąc w lewo i prawo, wreszcie znalazł główną drogę.

Gawryluk, 2011, s. 125

Bieda Obcego doczekała się odpowiedzi, a więc reakcji, co skutkowało nie tylko odnalezieniem zagubionej drogi i przywróceniem właściwych proporcji przestrzeni, ale przede wszystkim wzmocniło poczucie bycia u siebie.

Jest ono jeszcze silniejsze, gdy Natalia poznaje Selmę, samotną kobietę, która na początku znajomości wydaje się oschła i nieprzystępna. Z czasem, wątek przyjaźni z Selmą rozwija się bowiem w kolejnych częściach tetralogii — szczególnie w *Kolczykach Selmy* i *Dziewczynce z fotografii*, kobieta obdarza Natalię oraz jej rodzinę coraz większym zaufaniem, a w konsekwencji opowiada o swej przeszłości. Okazuje się, że niegdyś była baletnicą zapraszaną na największe sceny świata. Teraz ukrywa się w niepozornym domu w Szwecji, rozpamiętując swą przeszłość. Selma dostrzega w Natalii cechy, które sprawiają, że dziewczyna wydaje się bardzo podobna do niegdysiejszej tancerki. Upór, pracowitość i miłość do sceny czynią z Natalii najbliższą powiernicę diwy, która w testamencie zapisuje młodej przyjaciółce przepiękne kolczyki. Co ważne, Natalia wkrótce po śmierci Selmy odkrywa, że ona sama do pewnego stopnia powtarza los zmarłej tancerki, ponieważ podobnie jak ona jest emigrantką i imigrantką. Historia Selmy, która porzuciła rodzinny Lwów, aby poświęcić się karierze, daje Natalii do myślenia. Niewyobrazalna tęsknota za ojczyzną, niespełniona miłość brutalnie przerwana przez wojnę i w gruncie rzeczy niewybrzmiała w całej okazałości kariery sprawiają, że Natalia nabiera odwagi, aby jeszcze raz przemyśleć swoje życie. Za efekt tego rozrachunku można uznać tytuł ostatniej części tetralogii: *Dwa*

domy. Jej finał, który ma miejsce w Polsce, to rozmowa Natalii z przyjaciółką, Polką, która była jej sąsiadką w Szwecji:

— Natalia?

— Tak?

— Ty chyba nie tęsknisz za Szwecją?

Zaskoczyła mnie tym pytaniem. Musiałam się chwilę zastanowić. Ale widziałam, jak znowu posmutniała. Położyłam się koło niej na łóżku i objęłam ją.

— Karina. Tęsknię za tobą, za Mają, za Matsem też. I nawet za Klarą. Nie wiem, czy mi kiedyś przejdzie. Ale tu jest mój dom. Nie było łatwo, jak wróciłam. Chyba zaczyna mi się jednak układać.

— Ale u nas też masz dom. Wiesz? W Szwecji.

— Wiem, Karina. I zawsze będę o tym pamiętać. I ty też. Obiecujemy to sobie.

— Obiecuj — I ja obiecuję.

Gawryluk, 2013, s. 109

Obietnica złożona przez bohaterkę sagi wydaje się najlepiej artykułować dobyte przez nią doświadczenie migracji. Dziewczyna zdaje sobie sprawę z tego, że może być ono przepracowane i przekute w pozytywne doświadczenie dostarczające takich emocji, które są potrzebne, aby budować wspólnotę. Trudno w tym miejscu nie odwołać się do głośnego eseju Hanny Arendt *My, uchodźcy*, w którym filozofka przywołuje Ulissea, dostrzegając w nim prototyp uchodźcy (Arendt, 1983, s. 509). Podążając tym tropem, Kot przypomina, że większość interpretatorów figury Odysa kładło nacisk na nieoczywiste znaczenia powrotu bohatera do domu. Autor *Tratwy Odysa* wymienia między innymi: stoików, którzy finał tułaczki Ulissea widzieli raczej jako przekroczenie ziemskiego kręgu sensu, czy Dantego każącego Odysowi nie wracać, ale uchodzić na ocean (Kot, 2020, bns).

Wydaje się, że w prozie Gawryluk na próżno szukać tak radykalnych deklaracji. Autorka, jak już wcześniej wspomniałam, stworzyła polsko-szwedzką sagę nie tylko dla młodego odbiorcy, ale przede wszystkim w kontrze do rozpaczliwego pytania chłopca, uczestnika spotkania autorskiego. Innymi słowy, tetralogia jako odpowiedź na biedę — wezwanie potrzebującego — nie może odbierać nadziei. Stąd po pierwsze, zamiast morskiego bezkresu oraz bezdennej rozpacz czytelnik otrzymuje wprawdzie świat przeskalowany, ale wciąż szyty na jego miarę, bo złożony z: przyzwoitych rozmiarów Morza Bałtyckiego, które nie jest na tyle małe, aby je arogancko traktować, ale z kolei nie jest na tyle duże, aby zniewalało. Po drugie, zamiast niekończącej się tułaczki i tęsknoty za jedną, utraconą ojczyzną, bohaterka ma dwie ojczyzny, w których może poczuć się w sobie pod warunkiem, że wypełni powinności wobec przestrzeni oraz wspólnoty.

Znakomicie tę relację między dwiema ojczyznami symbolicznie połączonymi trajektoriami pozostawionymi przez morskich wędrowców widać we fragmen-

cie opowieści Gawryluk pt. *Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza*. Jej głównym bohaterem jest nastoletni Ivan, który po rozstaniu rodziców próbuje odnaleźć swoje miejsce w życiu. Z samotności i początków depresji ratują go Czarna — pies ze schroniska adoptowany przez chłopca oraz Klifka — foka znaleziona na plaży, która po udzieleniu jej pomocy i umieszczeniu nadajnika na jej grzbiecie zostaje wypuszczona na wolność². To właśnie zwierzęta sprawiają, że Ivan zainteresował się rodzinną tajemnicą, zrozumiał, skąd się wzięła jego miłość do morza, a w konsekwencji poprawił również relacje z najbliższymi. Oto scena, w której Ivan w samotności i z nieukrywanym wzruszeniem obserwuje powrót uratowanej foki z północy Europy do Polski:

Ivan usiadł przed komputerem. [...] Od kilku dni obserwował na monitorze, jak Klifka przemieszcza się z powrotem w kierunku polskiego wybrzeża. Czerwona linia wyraźnie zmierzała do Gdyni.

— Płyniesz tu, Klifka — szepnął, a Czarna, która leżała przy jego biurku, czujnie podniosła łeb. — Tak, piesku, Klifka zostawiła Gotlandię i wraca do domu.

Gawryluk, 2014, s. 158

Ślad, jaki zostawia za sobą Klifka, mapuje sprowadzoną do miniatury przestrzeń między Polską a Szwecją. Czerwona linia ujawniająca kierunek ruchu zwierzęcia sprawia wrażenie pulsującego połączenia między dwoma światami, które przecież więcej łączy, niż dzieli. Ivan pilnie odrabiając lekcję kartografii, za radą wspomnianego na początku artykułu Walda R. Toblera szuka na mapie wyświetlonej na monitorze komputera swojej miejscowości, która dzięki trasie, jaką pokonuje Klifka, i rejsowi do Szwecji samego Ivana, przestaje być punktem i rozszerza swe granice tak, że niemal łączy się z krajem na północy, stając się dla chłopca szczególnie bliską przestrzenią. Być może na mocy zbyt odległego skojarzenia w scenie wpatrywania się w monitor komputera dostrzegam podobieństwo do gestu zadzierania wysoko głowy po to, aby spojrzeć niebo i ujrzeć wracające z dalekich krajów bociany. Te dwa obrazy, czerwonej linii na monitorze komputera generowanej przez nadajnik umieszczony na grzbiecie foki powracającej do domu oraz bocianów zmierzających do swych rodzinnych gniazd, w moim odczuciu łączy jedno: egzemplifikacja przekonania, że nie rezygnując ze swej lokalności, można pozostać otwartym na to, co dalekie i poza nami. Innymi słowy, pozostając wśród swoich, z tęsknotą czekać na innych.

Odnoszę zatem wrażenie, że bohaterowie opowieści Gawryluk nieco na przekór odbyłym podróżom, pomieszkowaniu za granicą, łączeniu trajektoriami

² Wątek fabularny dotyczący foki ze względu na temat artykułu jest jedynie zasygnalizowany, mimo że wydaje się dość interesujący. Zwierzę po pobycie w fokarium zostaje wypuszczone na wolność. Odtąd akcja opowieści koncentruje się na wędrowce małej foki w poszukiwaniu swej mamy. Wątek dotyczący Klifki jest tak autonomiczny, że doczekał się osobnego opracowania i wydania: *Klifka. Opowieść o foczce, która szukała mamy*.

swych wypraw odległych przestrzeni (Kraków — Szwecja — Lwów w przypadku polsko-szwedzkiej tetralogii) pozostają w gruncie rzeczy ludźmi lokalnymi w znaczeniu, jakie nadaje konstruktowi „człowiek lokalny” Aleksandra Kunce. Śląska badaczka przekonuje, że „Życie toczy się wokół tego, co okoliczne. Pamiętać jednak musimy, że w tak pojętej lokalności jest odgłos wszechświata” (Kunce, 2016, s. 68).

Dobrze o tym wiedzą dzieci oraz dorośli z opowieści *W Zielonej Dolinie* Gawryluk, w której łemkowska lokalność nie tylko nie ogranicza, ale inspiruje do tego, aby właśnie w konkretnej przestrzeni podjąć trud jej zrozumienia oraz nadać sens ludzkim działaniom. W lokalności reinkarnuje się zatem, powtórzę za Kunce, odgłos wszechświata. Może dlatego mali bohaterowie w Zielonej Dolinie opiekują się prowizorycznym cmentarzem z czasu I wojny światowej, na którym spoczęli żołnierze wrogich sobie wojsk czy wspólnie z całą wsią ratują bociana wyrzuconego z gniazda. Zresztą w finałowej scenie to właśnie nad głowami dzieci krążą bociany, z jednej strony przypominając o przywiązaniu do miejsca, a z drugiej — zapowiadając jego opuszczenie, będące reakcją na „odgłosy wszechświata”.

Bałtyk, jeden z głównych bohaterów opowieści dla dzieci Barbary Gawryluk, jest żywiołem, który na początku zwykle rzeczywiście fizycznie dzieli świat na polski i szwedzki, aby później go łączyć. Morze Bałtyckie mapowane emocjami emigrantów oraz trajektoriami ich wyjazdów oraz powrotów ma niewiele wspólnego z Morzem Śródziemnym naznaczonym dramatem uchodźców, który niejako przedefiniował ten południowy akwen znany z wakacyjnych pocztówek i przemianował go z *mare nostrum* na *mare monstrum* (Czaja, 2017). Dariusz Czaja analizując zmieniającą się topikę morza, zauważa: „[...] za naszej pamięci Morze Śródziemne stało się wielkim cmentarzyskiem, a jego wody — wodami śmierci, [...] nie sposób widzieć już w Morzu Śródziemnym jedynie emblemat bogatej przeszłości naszej kultury i symbol cywilizacyjnej wielkości” (Czaja, 2017, s. 216).

Literatura dziecięca dość szybko zareagowała na tzw. kryzys uchodźczy, proponując młodemu czytelnikowi kilka ważnych tytułów, między innymi *Wędrówka Nabu* Jarosława Mikołajewskiego (2016), *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo* Grzegorza Gortata (2017), *Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej (2017), *Chłopiec z Lampedusy* Rafała Witka (2016) czy *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej (2016). To właśnie w tych publikacjach kształtuje się topika uchodźcza³ (Morze Śródziemne, kamizelki ratunkowe, pontony, łodzie, nieuczciwi przewoźnicy, wojna, która wymusza porzucenie domu, nielegalność nie tylko pobytu w Europie, ale również samego istnienia przybyszów, Agambenowski *homo sacer* itd.), która w zderzeniu w opowieściami Gawryluk o trudnej, ale przecież niezwiązanej

³ Więcej na ten temat piszę w tekście *Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii*, „Postscriptum Polonistyczne” 2019, nr 2 (24), s. 31–50.

nej z ryzykiem utraty życia emigracji zarobkowej do Szwecji w pierwszej dekadzie XXI wieku wydaje się tak egzotyczna, że aż nierealna.

Krakowska pisarka nie unika jednak tematyki uchodźczej i w książce *Teraz tu jest nasz dom* nawiązuje do tragicznych wydarzeń na Ukrainie. Do tej pory to w jedyna o wydarzeniach za wschodnią granicą polska książka adresowana do dzieci. Dysproporcje między liczbą literackich reprezentacji tematu uchodźców na Morzu Śródziemnym a wojną na Ukrainie wskazują, że wydarzenia na Ukrainie, choć miały miejsce w bliskim sąsiedztwie Polski, to budzą jednak mniejsze emocje niż historie z nad Morza Śródziemnego; być może dlatego, że są mniej spektakularne, a sami Inni okazują się tak bardzo podobni do nas i mówią zrozumiałym, mimo że przecież obcym językiem.

Teraz tu jest nasz dom to opowieść o ukraińskiej rodzinie, która uciekając przed wojną, opuszcza Donieck. Zostawia w swym kraju niemal wszystkich i wszystko, począwszy od najbliższych krewnych, poprzez mieszkanie, a skończywszy na ukochanych zabawkach obu synów. Bracia Romuś i Mikołaj, choć zostają w nowej szkole ciepło przyjęci przez polskich nauczycieli, to jednak nie potrafią nawiązać kontaktu z rówieśnikami i nie tylko dlatego, że polscy koledzy zachowują wobec nich dystans, a czasem demonstrują niechęć, ale również dlatego, że oni sami nie potrafią się zintegrować z grupą. Na przeszkodzie stoi pamięć o tym, czego doświadczyli w swej ojczyźnie. Wojna jest tak traumatycznym przeżyciem, że skutecznie blokuje chłopców przed rówieśnikami, dla których takie doświadczenia są zupełnie obce. Gawryluk, aby pokazać, jak pamięć o przeszłości rozsada teraźniejszość, proponuje czytelnikowi narrację symultaniczną. To znakomity pomysł, który sprawdza się w konstruowaniu dwu obrazów: ukraińskiej przeszłości oraz polskiej teraźniejszości. Dobrym przykładem jego zastosowania jest jedna ze szkolnych scen:

Na przerwie wysoki, krótko ostrzyżony chłopak zapytał mnie, czy gram w piłkę.

— Cześć, Łukasz — podał rękę. — Jestem kapitanem naszej drużyny. Mamy komplet, ale jakbyś chciał... tylko musisz być naprawdę dobry.

Usłyszeli to Adrian i Damian i biegnąc na boisko, znowu zaczęli drwić.

— Romuś, umiesz grać? A jak ty zrozumiesz, co kapitan woła? Może ci trzeba pomóc? Co, Romuś?

Nie poszedłem z nimi na boisko. Nie tym razem. I nie powiedziałem im, że w Doniecku stałem na bramce w szkolnej drużynie.

Gawryluk, 2016, s. 5

W nowym kraju chłopiec podejmuje próbę (od)budowy pozycji, jaką kiedyś zajmował na Ukrainie, a o której nie ma ochoty opowiadać. Razem z bratem boleśnie odczuwa pewnego rodzaju „brak przeszłości”. Rozpoczynając życie w obcym miejscu, chłopcy są postrzegani przez swych rówieśników jako ci, o których niewiele wiadomo. Żaden z polskich kolegów z nimi nie dorastał, nie grał w pił-

kę ani w gry komputerowe. Ani Ukraińcy, ani Polacy nie mają wspólnych przeżyć, przy czym ci pierwsi nie mogą udowodnić, że w odległym Doniecku żyli podobnie jak ich polscy koledzy, wszak dowody na niegdysiejsze „normalne” istnienie Romusia i Mikołaja zostały na Ukrainie: „Ale tato, oni nigdy nie zobaczą moich zabawek, mojego pokoju, naszego placu zabaw” (Gawryluk, 2016, s. 45). Wyliczenie zaimków dzierżawczych zaświadcza o silnej potrzebie utożsamiania się chłopców z miejscem, potwierdzającym ich przynależność do lokalnej przestrzeni. Kot pisząc o wędrownie Odysa, zauważa, że

Aby odzyskać dom — powrócić do dawnego zamieszkiwania — trzeba [...] wyruszyć do innego kraju. A zatem, choć uchodźca, podobnie jak Abraham, porzuca na zawsze swoją ojczyznę i wyrusza w nieznaną, bardziej chyba pasuje do świata Odysa, napędzany potrzebą powrotu do domu. Nowy dom, nadzieja nowego domu, jest próbą powrotu do siebie samego, przywrócenia porządku.

Kot, 2020, bns

Nadzieję nowego domu, o której pisze badacz, najpełniej wyrażają słowa ojca chłopców, jak nikt rozumiejącego ich potrzeby: „Teraz tu jest nasz dom” (Gawryluk, 2016, s. 45). To krótkie zdanie z jednej strony artykułuje rozpoczęty („teraz”) proces zakorzeniania („tu”, „nasz”), ale z drugiej — niepokoi tymczasowością. „Teraz” i „tu” może przecież zastąpić „potem” i „tam”.

Owa tymczasowość będzie charakterystyczna dla uchodźcy, rzadziej dla emigranta. Wydaje się, że ten ostatni może cieszyć się stabilniejszym statusem, ponieważ nie podejmuje decyzji o opuszczeniu domu pod przymusem, jak to się odbywa w przypadku uchodźcy. Może właśnie dlatego Gawryluk pisząc fikcyjną polsko-szwedzką tetralogię o rodzinie podejmującej decyzję o wyjeździe za granicę, decyduje się na sagę. Dobrowolność wyjazdu stanowi raczej rzetelną gwarancję utrzymania przez Natalkę nie tylko kontaktu z dziadkami i przyjaciółmi pozostającymi w Polsce, ale dzięki znajomości z Selmą również odzyskania utraconej pamięci o dawnych wschodnich rubieżach Rzeczypospolitej. Opuszczenie Polski nie dość, że nie osłabia więzi dziewczynki z krajem, to jeszcze ją wzmacnia dzięki opowieści z przeszłości włączającej Lwów do dziecięcej postpamięci. Ciągłość sprzyja więc tworzeniu sag.

Tej cechy z oczywistych względów brakuje w opowieści o uchodźcach w *Teraz tu jest nasz dom*, których nomadyczna historia zatracą swą procesualność, ponieważ w dużej mierze nie zależy od nich. Tetralogia kończy się optymistycznym tomem zatytułowanym *Dwa domy*. Liczba mnoga wynika z gościnności szwedzkiego społeczeństwa oraz możliwości powrotu do domu. Tymczasem zupełnie inaczej topos domu przedstawia się w *Teraz tu jest nasz dom*. Zamiast nadmiaru (dwa domy) odczuwalny jest brak. Słowa ojca chłopców zapewniające ich o bezpieczeństwie i posiadaniu domu paradoksalnie odsyłają do sytuacji w przyszłości: skoro teraz tu jest nasz dom, to potem nasz dom będzie

tam. W tym przypadku wielość nie jest powodem do radości, ale może zapowiadać dramatyczną tułaczkę. Oczywiście finał opowieści można odczytać bardziej optymistycznie, przecież koniec końców ukraińska rodzina znalazła w Polsce bezpieczną przystań. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że opowieść nie jest fikcyjna, przypomnijmy sobie wyznanie pisarki, w którym przyznaje się do niechęci do wymyślania historii, to pocieszenie, jakie niesie, jest iluzoryczne. Z bohaterami opowieści rozstajemy się w chwili, gdy oni sami w gruncie rzeczy są niepewni swego, nie czują się u siebie. I choć Mikołaj, młodszy z braci, zapewnia, że „w szatni to już wszyscy wołali »do pobaczenia!«” (Gawryluk, 2017, s. 45), to zaraz się wzrusza i pyta ojca, kiedy będzie możliwy powrót na Ukrainę. Ojciec wobec takiego pytania syna pozostaje bezradny, dlatego też zdanie przez niego wypowiedziane „Teraz tu jest nasz dom” ma funkcję magiczną i zaklina rzeczywistość. Ojciec mocą swego autorytetu próbuje ustanowić nowy porządek świata, który w kontekście wojennych doświadczeń rodziny i uchodźczego paradygmatu musi jednak obnażyć swą prowizoryczność. Ujawnia się ona w słowach: „tu” i „teraz”, które przecież tak łatwo wymienić na „tam” i „potem”.

Przywołane książki Barbary Gawryluk prowokują do przemyślenia idei domu. W moim odczuciu autorka proponuje, aby ów namysł dokonał się w kontekście mapy, będącej swoistym palimpsestem złożonym z podróży, wyjazdów, powrotów, jednym słowem — migracji bardziej lub mniej przymusowych. Wydaje się, że to, co bez trudności można wyczytać z wymienionych w artykule książek, to prawda o u-chodzeniu jako stałej egzystencjalnej dyspozycji, która wcale nie musi dotyczyć jedynie uchodźców. U-chodzenie jest więc zgodą na bycie w drodze, ale również troską o miejsce, które jedynie przez chwilę się zajmuje, odpowiedzialnością za wspólnotę, którą w tym miejscu się tworzy. Gawryluk przekonuje, że świadomość chwilowości naszego życia, wraz z jednocześnie koniecznością angażowania się w świat, w którym stałą dyspozycją jest u-chodzenie, może powstrzymać przed stygmatyzowaniem kogokolwiek za jego „obcość” (Sławek, 2015: 42—43). Jak widać, literatura dla dzieci może mieć w tej kwestii wiele do powiedzenia.

Literatura

- Arendt H., 1983, *My, uchodźcy*, Bortnowska H., przeł., „Znak” nr 2—3 (339—340), s. 501—511.
- Berg T.R., 2018, „*Teatr świata. Mapy, które tworzą historię*”, Gołębiewska-Bijak M., przeł., Kraków.
- Czaja D., 2017, *Mare nostum, mare monstrum*, „Konteksty. Antropologia kultury — etnografia — sztuka”, nr 1—2, s. 209—219.
- Czaja D., 2018, *Gramatyka bieli. Antropologia doświadczeń granicznych*, Kraków.
- Gawryluk B., 2005, *W Zielonej Dolinie*, Zagner-Kołat J., ilustr., Łódź.

- Gawryluk B., 2009, *Zuzanka z pistacjowego domu*, Flis M., ilustr., Łódź.
- Gawryluk B., 2011, *Moje Bullerbyn*, Talarek N., ilustr., Łódź.
- Gawryluk B., 2013, *Dwa domy*, Łódź.
- Gawryluk B., 2014, *Czarna, Klifka i tajemnice z dna morza*, Koziel-Nowak M., ilustr. Łódź.
- Gawryluk B., 2015, *Klifka. Opowieść o foczce, która szukała mamy*, Cała I., ilustr. Łódź.
- Gawryluk B., 2016, *Teraz tu jest nasz dom*, Szymanowicz M., ilustr., Łódź.
- Homer, 1924, *Odyseja*, z grec. przeł. i przedm. poprzedził Józef Wittlin; *Rzecz o Homerze* napisał Ryszard Ganszyniec. Lwów.
- Kot D., 2020, *Tratwa Odysa. Esej o uchodźcach*, Gdańsk.
- Kunce A., 2016, *Człowiek lokalny. Rozważania umiejscowione*, Katowice.
- Parandowski J., 1953, *Mitologia. Wierzenia i podania Greków i Rzymian*, Warszawa.
- Siemieński L., 1873, *Wieczory w Ojcowie czyli opowiadania Grzegorza o dawnych czasach Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa.
- Sławek T., 2015, *U-chodzić*, Katowice.
- Tischner J., 2006, *Filozofia dramatu*, Kraków.
- Wittlin J., 1924, [przedmowa w:] Homer, *Odyseja*, z grec. przeł. i przedm. poprzedził Józef Wittlin; *Rzecz o Homerze* napisał Ryszard Ganszyniec. Lwów.
- Wójcik-Dudek M., 2019, *Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2 (24), s. 31–50.

Źródła internetowe

- Nie umiem sama tworzyć historii, one same do mnie przychodzą*. Z Barbarą Gawryluk rozmawia Alicja Głuszek, <https://www.sztukawekranstuka.pl/interview/7> [data dostępu: 20.04.2021].

Małgorzata Wójcik-Dudek — doktor habilitowany nauk humanistycznych, prof. UŚ, literaturoznawca w Instytucie Literaturoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania badawcze: dydaktyka literatury oraz literatura dla dzieci i młodzieży. Autorka książek: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (Katowice 2007); *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (Katowice 2016; książka została przetłumaczona na język angielski i ukazała się pod tytułem *Reading (in) the Holocaust. Practices of Postmemory in Recent Polish Literature for Children and Young Adults*), *Po lekcjach* (2021) oraz współredaktorka wielu publikacji naukowych.

e-mail: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl



Oliwia Brzeźniak-Pałgan

 0000-0002-0941-6681

Centrum Literatury Dziecięcej MBP
im. E. Górnickiego Galeria Książki w Oświęcimiu

Zuzanka z pistacjowego domu Barbary Gawryluk jako przykład wzorcowej publikacji wyróżnionej w XVIII edycji Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego

Zuzanka z pistacjowego domu [*Zuzanka from the pistachio house*]
by Barbara Gawryluk as an example of a model publication highlighted
in the Ogólnopolska Nagroda Literacka im. Kornela Makuszyńskiego
[Polish National of Kornel Makuszyński's Literary Award]

Abstract: In her article Oliwia Brzeźniak-Pałgan analyses Barbara Gawryluk's novel *Zuzanka z pistacjowego domu* [*Zuzanka from a Pistachio House*], which in 2010 received the Kornel Makuszyński Polish Nationwide Literary Award, in the context of the features characteristic Kornel Makuszyński's work. The analysis takes into account the specific features of Makuszyński's four most famous novels for children and adolescents (*Panna z mokrą głową*, *Szatan z siódmej klasy*, *Awantura o Basię*, *Szaleństwa panny Ewy*): unconventional protagonists, crazy (and dangerous) adventures, the readiness to help others, complicated family situations, humor, happy ending.

Key words: Barbara Gawryluk, Kornel Makuszyński, novels for children and teenagers, the Kornel Makuszyński Polish Nationwide Literary Award

O czym napisała autorka..., czyli wprowadzenie do książki

Barbara Gawryluk, nagrodzona w 2010 roku laurem Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego za książkę *Zuzanka z pistacjowego domu* (wyd. Literatura), w wyróżnionej opowieści prezentuje historię tytułowej Zuzanki, która mieszka z mamą w domu o pięknym pistacjowym kolorze. Z opowieści dziewczynki odbiorca poznaje jej patchworkową rodzinę — rodziców po rozwodzie: mamę pracującą w telewizji jako realizatorka dźwięku i tatę,

który założył nową rodzinę. Bohaterka ma też przyrodniego brata, który trochę ją denerwuje, i najukochańszą na świecie babcię. Są tu także dwie przyjaciółki bohaterki — Kasia i Renia. Dziewczynka, jak wiele dzieci, nieustannie też marzy o własnym piesku, jednak by marzenie się spełniło, musi przekonać mamę do jego kupna.

Choć rodzice Zuzanki się rozstali, zachowują poprawne, wręcz przyjacielskie relacje, o czym świadczą zadowolenie mamy małej bohaterki z faktu, że jej tato ma drugą żonę, a także wypowiedzi o nowej wybrance ojca jak o aniele: „Mama też mówi, że tata miał szczęście i znalazł anioła” (Gawryluk, 2009, s. 43). Dowodami panujących w zrekonstruowanej rodzinie dobrych relacji i więzi są też wyrażone wprost priorytety rozwiedzionych rodziców oraz powody ich rozstania:

Pamiętaj, i dla mnie, i dla taty jesteś najważniejsza. To my, dorośli, nie potrafiliśmy się dogadać. Widocznie nie pasowaliśmy do siebie. Niezgodność charakterów — tak to się nazywa. I dobrze, że tata jest teraz szczęśliwy.

Gawryluk, 2009, s. 44

Sama Zuzanka wie, że może liczyć zawsze i wszędzie na pomoc taty: „Kiedy tylko zadzwonię, że coś potrzebuję, to szybko przyjeżdża” (Gawryluk, 2009, s. 13).

W tej książce poruszono bardzo wiele zagadnień, z którymi boryka się dzisiaj mały człowiek. Rozwód rodziców, nieobecność wiecznie zagonionej mamy, jej randki i ciągle nowi narzeczeni, przyrodni braciszek. Gawryluk na tym nie poprzestaje. Najlepsza przyjaciółka Zuzanki, Renia, mieszka tylko z mamą. O ojcu dowiaduje się, gdy ten pojawia się w mieście po prawie dziesięciu latach spędzonych za granicą. On sam także nie wiedział o istnieniu córki, jednak gdy odkrył tajemnicę, chce nawiązać zerwane (z mamą Reni) i nigdy nienawiazne (z Renią) relacje oraz opowiedzieć o swoim życiu w Szwecji, założonej tam rodzinie i pracy. Druga przyjaciółka Zuzanki, Kasia, mieszka w domu naprzeciwko, ma rodziców na ważnych stanowiskach, wiecznie zajętych — i gosposię. Dzięki obecności tej ostatniej Kasia po lekcjach nie musi zostawać w świetlicy.

Bohaterka, której wszędzie pełno, mimo że sprawia wrażenie roztrzepanej, ma również wiele zalet. Jest uczuciowa i empatyczna. Gdy poznaje małego Wietnamczyka, adoptowanego przez sąsiadów, nowych mieszkańców pistacjowego domu, tak bardzo urzeka ją jego los, że zaprzyjaźnia się z chłopcem i chłonie wiadomości na temat kraju, z którego pochodzi Kim. Rodzice Kajtka/Kima są z wyglądu typowymi Europejczykami, fizjonomia chłopca z kolei jest azjatycka. Jak sam wyjaśnia, jest Polakiem, którego biologiczna mama pochodzi z Wietnamu. Odmienność Kajtka rodzi zaciekawienie, ale również (niestety) niechęć otoczenia. Dochodzi nawet do ataku na chłopca, próby zastraszenia oraz wyłudzenia pieniędzy.

Zuzanka jest dobrą i wnikliwą obserwatorką świata dorosłych i ich relacji z dziećmi. Szczegóły opisu zależności Daniela, kolegi ze szkoły Zuzanki, od mamy początkowo budzą niepokój: matka Daniela nie pracuje — cały swój czas poświęca synowi. Z perspektywy dzieci, kolegów Daniela ze szkoły i podwórka, opieka ta wygląda następująco: mama odprowadza syna do szkoły i przyprowadza do domu, wyręcza go w najprostszych czynnościach, takich jak zakładanie i wiązanie butów. Kiedy Daniel bawi się na podwórku, mama ciągle siedzi w oknie i wydaje komendy:

- Daniel, zostaw ten patyk!
- Daniel, nie biegaj, bo znów zachorujesz!
- Daniel, nie wieszaj się na trzepaku!
- Daniel, nie dotykaj psa!

Gawryluk, 2009, s. 6

Jednak w toku opowieści okazuje się, że nadopiekuńczość mamy wynika z przewlekłej choroby Daniela, a zatem z dużej troski, jaką kobieta otacza swojego syna.

Nagrodzona opowieść pełna jest detali budujących obraz codzienności rodzinnego i szkolnego życia, jak: nieustannie płaczący przyrodni brat, opis przygotowań mamy do randki, przed którą się bardzo stresuje, przygody w czasie deszczowej majówki spędzonej pod namiotem czy wycieczka na kopiec Kościuszki i szalona pogoń nauczycielki za zagubionym uczniem. W fabule nie brakuje wzruszeń i przejawów poczucia humoru, złości na dorosłych i zrozumienia dla nich. Kilka z nich warto przywołać:

Podczas jednego z przyjacielskich spotkań Zuzanka i Renia oglądają kolorowe gazety, które przyjaciółka Zuzanki dostała od kuzynki Aśki, uczennicy klasy VI. Na zdjęciach w gazetach — aktorzy i piosenkarze, a także rekomendacje modnych ubrań i fryzur. Dziewczynkom szczególnie podobały się te z warkoczykami i kolorowymi pasemkami. Do jednego z czasopism dołączono saszetkę z szamponem, który włosom „nadaje piękny kasztanowy kolor”, a „zmywa się po dziesięciu myciach”. Niestety, tym razem coś poszło „nie tak” i włosy przyjaciółek zamiast kasztanowych stały się... buraczkowe! To dość wyraźne nawiązanie do podobnej przygody głównej bohaterki *Ani z Zielonego Wzgórza* marzącej o innym kolorze dla swych znieawidzonych rudych włosów. Niestety, jak pamiętamy, po farbowaniu włosy Ani stały się zielone.

Do kolejnych, szczególnie zabawnych, należą opisy przygotowań mamy do randek oraz poszukiwania zagubionego ucznia. Przed każdym wyjściem z „narrzeczonym” mama w popłochu szuka odpowiedniego stroju, poganiając samą siebie oraz innych. Denerwuje się tym samym na siebie i wszystkich wokół, a co za tym idzie, zalicza spektakularne wpadki. W konsekwencji jest gotowa przed czasem i musi czekać na swojego towarzysza. I choć w książce nie znajdziemy

fantastycznych motywów ani sensacyjnych przygód, lektura trzyma w napięciu, gdy — jak w następnym przykładzie — przepełnionym humorem — odbiorca kibicuje bohaterom, jest ciekaw dalszych losów jednego z uczniów, który z niewiadomych przyczyn oddalił się podczas wycieczki szkolnej od grupy. Nauczycielka wszelkimi sposobami próbuje go dogonić, co przekłada się na nielegalne zbieganie po zboczu kopca Kościuszki, napad na starszego mężczyznę oraz kradzież roweru:

— Niech mi pan pomoże, trzeba szukać dziecka. Zaginął mały chłopiec! Pan z laską chyba nic nie zrozumiał, ale zawrócił i zaczął truchtać za naszą panią. Po chwili byli na dole. Tam pani dopadła dwóch rowerzystów.

— Kochani, pomocy, możecie pojechać tą alejką do lasu... Albo nie. Proszę mi dać ten rower!

I, nie czekając na pozwolenie, wyrwała kierownicę chłopakowi w białym kasku, wsiadła na górski rower i ruszyła w pościg. Za chwilę znikła między drzewami.

— Na co czekasz?! — wrzeszczał do kolegi ten w białym kasku. — Ta wariatka ukradła mi rower! Jedź za nią!

Gawryluk, 2009, s. 72

W finale okazuje się, że uczeń zagapił się i pomylił kopce. Zamiast wejść na kopiec Kościuszki, pod którym stał, postanowił iść pod kopiec Piłsudskiego, oddalony od miejsca, w którym znajdowała się grupa, o kilka kilometrów.

Książka jest dobrze napisana. W krótkich rozdziałach splatają się losy bohaterów, którzy ciągle przeżywają coś ciekawego. Autorka używa przy tym prostego języka: krótkich, prostych zdań — w sam raz na miarę odbiorcy w młodszym wieku szkolnym.

Kilka słów o Nagrodzie

Ogólnopolskiej Nagrodzie Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego od samego początku (od 1994 roku) wyznaczono jasny cel: miała promować polskie książki przeznaczone dla czytelników w wieku od 7.—8. do 10.—11. roku życia i wprowadzać młodych odbiorców w świat literatury. Tak określone kryteria przekładały się na podkreślenie szczególnej cechy, czyli „literackości” nagradzanych publikacji. Według regulaminowych założeń wybierane publikacje powinny być wartościowe, to znaczy miały się wyróżniać na tle literatury „niskich lotów”. Kryterium to ma swoje źródło w czasach, gdy nagroda została powołana. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku dominowała bowiem na polskim rynku wydawniczym literatura wydawana na zagranicznych licencjach, czyli książki popularnie zwane „disnejkami”. Rodzimej, dostosowanej do potrzeb młodych odbiorców, poprawnie napisanej i pięknie wydanej literatury było niewiele. Jak wspominają pomysłodawczynię nagrody, prof. Joanna Papuzińska i Maria Mar-

jańska-Czernik, dobrych książek, podlegających opisanym kryteriom na polskim rynku wydawniczym ukazało się wtedy zaledwie kilka.

Wracając do kryteriów oceny publikacji zgłaszanych do Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego, podkreślić należy, że niezwykle ważną cechą, którą członkowie jury zarówno kiedyś, jak i współcześnie biorą pod uwagę, jest również nawiązywanie do „słonecznej wizji twórczości” patrona Nagrody. To jedno z najważniejszych kryteriów oceniania książek zgłaszanych do wyróżnienia, a jednocześnie jedna z najbardziej nieuchwytnych i trudnych do zdefiniowania cech czytanych publikacji. Czym jest „słoneczna wizja”? To z pewnością płynący z powieści z optymizm, humor, Radosne spojrzenie na świat. „Słoneczność” i optymizm życia podkreślają już tytuły biografii i prac naukowych poświęconych twórczości autora *Panny z mokrą głową*, jak: *Kornel Makuszyński (1884—1953). Pisarz serca i uśmiechu* (oprac. Maria Łuczak, Wojewódzka Biblioteka Publiczna i Książnica Miejska im. M. Kopernika, Toruń 1989); *Makuszyński. O jednym takim, któremu ukradziono słońce* Mariusza Urbanka (wyd. Czarne, Wołowiec 2017); *Słońcem na papierze. Niezwykłe losy Kornela Makuszyńskiego*, Anny Czerwińskiej-Rydel (wyd. Przygotowalnia, Kraków 2017, publikacja dla dzieci). Sam Makuszyński w swojej autobiograficznej powieści napisał:

W chwili kiedy się pochylałem nad białą kartą papieru i zanim jej dotknąłem piórem, padła na nią smuga słońca. Jak rozigrane złote dziecko, co ma roześmiane oczy, przeszkadza człowiekowi zajętemu pracą, tak oto ten słoneczny błysk, co się oderwał od nieba, igra po moim papierze, po poważnej, sztywnej, pysznej ze swej białości karcie, wchodzi pod ostre, zirytowane, czernią atramentu płaczące pióro i w wielkiej ciszy mego pokoju — śmieje się, śmieje, śmieje...

Makuszyński, 2001, s. 4.

Należy jednak zadać sobie pytanie, czy wysokie walory literackie oraz humor i radosne przesłanie są wystarczającymi kryteriami, dzięki którym można ocenić współczesną książkę nawiązującą do wzorca twórczości Makuszyńskiego, pisarza serca i uśmiechu, określanego mianem jednego z najważniejszych twórców dwudziestolecia międzywojennego, którego powieści kochały pokolenia czytelników? Czy bogatą twórczość Makuszyńskiego wolno sprowadzić jedynie do kryterium „słoneczności”? Należy założyć, że można znaleźć jeszcze inne wyznaczniki pomagające w uchwyceniu fenomenu tej twórczości. Mogłyby się one stać podstawą oceny publikacji zgłaszanych do Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej. Dzięki takiemu rejestrowi cech można by z powodzeniem dowieść, że powieści Barbary Gawryluk znakomicie wpisują się w kontekst stworzonej przez Makuszyńskiego literatury.

Cechy charakterystyczne znanych powieści Kornela Makuszyńskiego dla dzieci i młodzieży

Na potrzeby niniejszego opracowania przeanalizowane zostały najbardziej znane i charakterystyczne powieści Makuszyńskiego dla dzieci/młodzieży (wymienione kolejno według dat publikacji): *Panna z mokrą głową* (wydana na przełomie lat 1932—1933), *Szatan z siódmej klasy* (data wydania — 1937 rok), *Awantura o Basię* (wydana w 1937 roku), *Szaleństwa panny Ewy* (data wydania — 1957 rok). Analiza czterech wymienionych powieści prowadzona pod kątem: cech głównego bohatera oraz cech całej historii (konstrukcji fabuły), ze szczególnym uwzględnieniem elementów humorystycznych, pozwoliła wyodrębnić (mimo jednostkowych odstępstw) cechy składowe występujące w każdej (lub w prawie każdej) z czterech historii. Oto owe charakterystyczne w twórczości Kornela Makuszyńskiego dla dzieci i młodzieży wyróżniki fabuły

- 1) nieszablonowi bohaterowie — pełni pomysłów, chęci do działania, odznaczający się dobrym (szlachetnym) sercem;
- 2) wysokie wartości: niesienie pomocy innym; bohaterowie zawsze gotowi są do pomocy i często jej udzielają;
- 3) szalone przygody;
- 4) skomplikowana sytuacja rodzinna (wyjazd ojca, śmierć matki, oddanie dziecięcego/nastoletniego bohatera pod opiekę innym osobom);
- 5) humor — słowny i sytuacyjny;
- 6) szczęśliwe zakończenie (odkrycie tajemnicy, odnalezienie i uzdrowienie ojca).

Oczywiście, w analizowanych powieściach zdarzają się odstępstwa, o żadnej matrycy nie może tu być mowy. Zobaczmy, jak rysują się owe właściwości we wspomnianych opowieściach.

Bohater jest dla Makuszyńskiego motorem opowieści — wokół ludzi, tych niedorosłych, rozwija się przemyślana akcja. Widać to już w języku tytułów: bohaterów poznajemy na poziomie „tekstu zwiniętego w słowo” (Bartmiński 1990, s. 155), jeśli nie z imienia (Basia, Ewa), to z przezwiska nadanego ze względu na żywe i nietypowe zachowania (panna, szatan).

W pierwszej z wymienionych powieści można poznać bohaterkę oryginalną: określenie „panna z mokrą głową” (*Panna z mokrą głową*, 2018) opisuje osobę nierozważną, gotową do ciągłych psot. Tak Irenę określił ksiądz, który ją chrzczył i darzył szczególnym sentymentem. Tytułowa „panna” to bowiem osoba odważna i pełna inicjatywy:

Można by powiedzieć, że Irenka była polską Pippi Långstrump, gdyby nie to, że Makuszyński swoją bohaterkę opisał dwanaście lat wcześniej niż Astrid Lindgren swoją.

UrbaneK, 2017, s. 186

To rzeczywiście niezwykła dziewczynka. Kiedy złodzieje włamywali się do domu Ireny, ta mierzyła do nich z dubeltówki. W czasie pożaru odważnie skończyła w ogień i uratowała małe dziecko. Trudna sytuacja finansowa całej rodziny i śmierć ojca zmusiły ją do podjęcia się niezwykle trudnego zadania, czyli zjednania sobie bogatej ciotki — hrabiny. Zadanie udało się wykonać dzięki życzliwości i jednocześnie nieustępliwości bohaterki. Tym samym bliscy „panny z mokrą głową” nie musieli się już martwić o swoją przyszłość.

Z kolei w powieści *Szatan z siódmej klasy* (2007) głównym bohaterem jest Adam Cisowski — szczególnie bystry i odważny chłopak. Pomaga rozwikłać wiele trudnych sytuacji (oczyszcza z zarzutów kradzieży młodego szkolnego skarbnika), a czasem nawet niebezpiecznych. Wydarzenia związane z tajemniczymi kosztownościami zagrażają przeciw jego zdrowiu i życiu całej rodziny mieszkającej w starym dworze. Przygody chłopca można określić „awanturycznymi”, ale to nie on owe awantury wszczyna, raczej jest ich czynnym uczestnikiem zmierzającym do wyjaśnienia całej sytuacji.

Do odmienności kolejnej bohaterki przyczyniają się jej losy. Życie Basi, tytułowej bohaterki powieści *Awantura o Basię* (2017), jest niezwykle skomplikowane: zaginięcie jej ojca podczas dalekiej wyprawy badawczej, tragiczna śmierć matki (pod kołami pociągu), brak prawnych opiekunów i w końcu — cudowne odnalezienie się, a następnie ozdrowienie pogrążonego w chorobie rodzica. Poznajemy Basię jako małe dziecko, a rozstajemy się z prawie dorosłą, doświadczoną przez życie młodą kobietą. Basia, aby odzyskać ojca, musi wykazać się hartem ducha.

Wreszcie ostatnia heroina... Powodem wielu kłopotów bohaterki oraz nagłych zwrotów akcji w powieści *Szaleństwa panny Ewy* (2005) jest niesforny pies. Ale Ewa zmagą się jeszcze z innymi problemami. Jej ojciec wyjechał do Chin, a ona sama po kłótni z ciotką ucieka z jej domu, gdzie miała mieszkać aż do powrotu taty. Ewa ma wielkie i dobre serce, a jej aktywność to czynienie dobra, zbliżanie do siebie ludzi. Mimo że Ewa ma szalone pomysły, to nikt nie chce się z nią rozstawać.

Trzem bohaterkom: Irenie, Basi i Ewie „towarzyszy” skomplikowana sytuacja rodzinna. Choroby opiekunów, śmierć jednego z rodziców (ojca Ireny, matki Basi), dalekie podróże ojców (wyprawa ojca Basi na badania naukowe do Ekwadoru czy wyprawa ojca Ewy), to tylko część pełnych dramaturgii przeżyć młodych bohaterek. Ojciec Ewy jako specjalista w dziedzinie bakteriologii musi wyjechać do Chin. Tata Ireny w trudnych czasach nie potrafi zarządzać rodzinnym majątkiem i doprowadza do zadłużenia posiadłości, a następnie w wyniku nieszczęśliwego wypadku — umiera. Z kolei ojciec Basi, uważany za zmarłego, nieoczekiwanie dla wszystkich odnajduje się żywy, a zdeterminowanej córce, udaje się go cudem przywrócić do pełnej sprawności. Cechy charakteru młodych bohaterów kształtują się pod wpływem trudnej sytuacji rodzinnej, a oni sami ćwiczą się w pomaganiu innym (dzielna postawa Ireny, dorastającej Basi po

odnalezieniu ojca). Trzeba przyznać, że ostatnia z bohaterek, Basia, ma też niezwykle szczęście do ludzi, którzy w zasadzie przypadkowo pomagają także jej. Nie należy jednak sądzić, że *Awantura o Basię* (1937) to powieść przepełniona jedynie dramatycznymi wydarzeniami. Na całość opowieści składają się również perypetie miłosne opiekunów tytułowej bohaterki.

Jedynie w *Szatanie...* (2007), nieco inaczej niż w „dziewczęcych” opowieściach o Irenie, Ewie czy Basi, czytelnik nie spotka się z typowo skomplikowanymi sytuacjami rodzinnymi. Wyjątkiem jest tu niejasna przeszłość znajomego nauczyciela oraz jego historia rodzinna. Sama zagadka, z jaką mierzy się główny bohater, jest już tak bardzo złożona, że wprowadzanie dodatkowych niewiadomych, na przykład postać zaginionego ojca lub innych perypetii rodzinnych, uczyniłyby powieść prawdopodobnie nieznośną. Trzeba jednak pamiętać, że wszystkie dramatyczne przygody bohaterów kończą się pozytywnie.

Poza nieszampowymi bohaterami i ich skomplikowaną sytuacją rodzinną w opowieściach Makuszyńskiego uwagę odbiorcy zwraca ich charakterystyczne nasycenie humorem. I tak w *Pannie z mokrą głową* (1932/1933) humor można dodać do katalogu cech przynależnych Irence. Sama konstrukcja postaci oraz jej zdolność do kreowania rozmaitych nieprzewidywalnych zdarzeń (w tym jej miłosnych perypetii) wywołują śmiech. Dodatkowo niezwykle zabawny rys do całej powieści wnoszą sceny z dwiema dalekimi krewnymi bohaterki: poetyczną ciotką Amelią oraz pełną werwy Barbarą Ucieszny duet tworzą również kreacje babci Tańskiej oraz aktora Walickiego w powieści *Awantura o Basię*. W tej narracji humor generuje się już dzięki językowi: zbieżności imion oraz nazwisk opiekunów głównej bohaterki (Stanisław Olszowski i Stanisława Olszańska). Dodać należy, że sam koncept mylenia adresów i osób, pod których opiekę miała trafić dziewczynka, wywołujący dalszą lawinę zdarzeń, jest zarówno tragiczny, jak i zabawny. Z kolei w historii *Szatana z siódmej klasy* charakterystyczne dla Makuszyńskiego pełne humoru elementy koncentrują się wokół postaci profesora Pawła Gąsowskiego. Nauczyciel historii to postać zdecydowanie przerysowana, z uwypuklonymi przywarami, takimi jak roztargnienie przechodzące z czasem w zupełne oderwanie od rzeczywistości. Profesor budzi jednak powszechny szacunek i sympatię, a na twarzach czytelników – szczery uśmiech. Aby ukazać optymistyczne i humorystyczne oblicze opowieści o szaleństwach panny Ewy (1957), warto sięgnąć do opinii współczesnych czytelników. Pokazują je zacytowane wypowiedzi:

Szaleństwa panny Ewy to książka, do której sięgam zawsze, gdy życie mi daje w kość, a mój nastrój przypomina czarny kisiel. Jest to niewątpliwie najweselsza, najsympatyczniejsza i najbardziej optymistyczna powieść Kornela Makuszyńskiego. Kto nie wierzy, niech przeczyta pierwsze dwie strony — od razu będzie wiedział, czego może się spodziewać dalej¹.

¹ Autor: varda, <https://www.biblionetka.pl/art.aspx?id=3845> [data dostępu: 4.01.2021].

Ciocia Halicka rozbawiła mnie swoimi natręctwami, Ewa zwariowanymi pomysłami, a Jurek sarkastycznym charakterem. Relacja Jurka z Ewą jest najlepszym elementem książki. Bohaterka wielokrotnie mnie ujęła swoją postawą i dobrą duszą².

W prezentowanych opiniach widać wyraźnie, że mimo upływu kilkudziesięciu lat od ukazania się publikacji o Ewie, książka daje swym czytelnikom niezwykłą radość czytania, która odgrywa istotną rolę w autoubioterapii.

Zuzanka... jako powieść w duchu twórczości Kornela Makuszyńskiego

Zestawienie charakterystycznych cech oraz wcześniejsze określenie dotyczące twórczości Kornela Makuszyńskiego — „słoneczna wizja twórczości” — dają narzędzia do interpretacji *Zuzanki...* traktowanej jako opowieść w duchu estetyki charakterystycznej dla książek Kornela Makuszyńskiego.

Nie można stwierdzić, że *Zuzanka* jest postacią nieszablonową. To mała dziewczynka: zakładamy, że chodzi do jednej z początkowych klas szkoły podstawowej, ma prawdopodobnie dziewięć lat, ponieważ po tylu latach odnajduje się ojciec jej przyjaciółki (rówieśniczki *Zuzanki*), który własnego dziecka nigdy nie widział. *Zuzanka* uczęszcza do szkoły, spotyka się ze swoimi przyjaciółkami, lubi oglądać filmy na DVD i marzy o własnym psie. Nie w głowie jej bardzo szalone pomysły, a jedyną ekstrawagancją jest, dokonane razem z przyjaciółką pod wpływem impulsu i zachwytu nad fryzurami z kolorowej gazety, potajemne ufarbowanie włosów. Na szczęście, nie stają się one zielone jak u bohaterki powieści Lucy Maud Montgomery. Bohaterka książki Gawryluk nie przeżywa też przygód na miarę postaci z powieści Makuszyńskiego, choć czasem akcja opowieści mknie niczym w najlepszych narracjach przygodowych (por. wycieczka klasowa na kopiec Kościuszki). Wydarzenia związane z *Zuzanką* zamykają się w murach szkoły, kamienicy, w której mieszka, oraz podwórka, a czasem w granicach Krakowa, czego przykładem jest wspomniana wycieczka. Wyjaśnieniem tego stanu rzeczy może być wiek bohaterki. Zarówno Adam, jak i Irena, Ewa oraz Basia są starsi od bohaterki z *pistacjowego domu*. Już sama forma spieszczenia jej imienia określa wiek. Nie jest jeszcze *Zuzanną*, a małą *Zuzanką* lub *Zuzią*. Na początku opowieści jej mama mówi:

Teraz kiedy jesteś jeszcze małą dziewczynką, najczęściej jesteś *Zuzanką* albo *Zuzią*. Potem pewnie częściej będzie się do Ciebie mówić *Zuzanna*.

Gawryluk, 2009, s. 12

² Autor: sqot_es, ze strony: <https://lubimyczytac.pl/ksiazka/213896/szalenstwa-panny-ewy> [data dostępu: 4.01.2021].

Można zakładać, że starsza, może trochę zbuntowana, mogłaby przeżywać inne szalone (czytaj: „bardziej ryzykowne przygody”). Tymczasem jako mała dziewczynka buntuje się jedynie wtedy, kiedy zakazuje się jej posiadania psa. Jej „rebelia” polega na tym, że przestaje zwracać się do mamy jej imieniem (Marylka), tak jak kobieta sobie tego życzy, a zaczyna mówić: „mamo”.

Na plan pierwszy wysuwają się tu zatem dwie kolejne cechy charakterystyczne dla książek Makuszyńskiego: wartości — pomaganie innym czy skomplikowana sytuacja rodzinna. Zuzanka oraz jej koleżanki zawsze są gotowe do udzielenia wsparcia otoczeniu. Staje się to szczególnie widoczne, gdy narracja skupia się na Kimie/Kajtku. Chłopiec, inny niż wszyscy, wzbudza ciekawość. Każdy chce się dowiedzieć, dlaczego wygląda inaczej, ale Zuzanka pouczona przez mamę, jak należy się zachować, nie zgadza się na taką niedelikatność w stosunku do nowego sąsiada. Jest oburzona faktem, że ktoś w stosunku do niego może być agresywny. Zuzanka rozumie też, że nie może sama pytać chłopca o jego historię, musi szanować jego prywatność i czekać, aż sam będzie chciał jej coś więcej o sobie opowiedzieć. Dziwi się, a nawet sprzeciwia, kiedy jej własna babcia wypytuje chłopca o jego pochodzenie oraz rodzinne koligacje.

Ważną cechą opowieści o dziewczynce z pistacjowego domu, zbliżającą fabułę do powieści Makuszyńskiego, są skomplikowane historie rodzinne. Podobnie jak heroiny Makuszyńskiego: Ewa, Irena oraz Basia, główna bohaterka książki oraz jej koleżanki i koledzy muszą mierzyć się z trudnymi sytuacjami rodzinnymi. Rejestru opowieści rodzinnych w *Zuzance z pistacjowego domu* dopełniają komplikacje: rozwód rodziców Zuzanki, adopcja osieroconego dziecka z Wietnamu przez polską rodzinę, powrót zaginionego ojca, który nie wiedział o istnieniu córki. Te pozornie błahie „scenki z życia rodzinnego” są źródłem ogromnego bólu, skutkują stresem i niepewnością. Mama Zuzanki nazywa wprost przyczynę rozstania się z ojcem Zuzi: „niezgodność charakterów”, choć ów lapidarny termin rozbudowują nieco wspomnienia dziewczynki:

Bo dawniej, jak mieszkał z nami [tata — O.B.-P.], to mama strasznie na niego krzyczała. A potem coraz dłużej zostawał w pracy i wracał bardzo późno. A potem to się w ogóle przeprowadził do nowego domu.

Gawryluk, 2009, s. 43

W powieści Gawryluk wszystko jednak kończy się dobrze: rodzice Zuzanki współpracują dla jej dobra (choć ona sama nie znosi swojego przyrodniego brata, a raczej jego nieustannego płaczu, i nazywa go „wrzeszczącym smarkaczem”; Gawryluk, 2009, s. 107). Mamie i tacie Reni po nieoczekiwanym spotkaniu po wielu latach bez kontaktu udaje się nawiązać nić porozumienia. Ustalają też warunki współpracy: Renia pojedzie na wakacje do Szwecji, aby poznać tatę i jego rodzinę. Dzięki życzliwości Zuzi i jej koleżanek, a także opiekunki dziewczynki,

studentki weterynarii Agnieszki, Kim/Kajtek „otwiera się” na inne dzieci, dając tym samym sobie i innym szansę na nawiązanie przyjacielskich relacji.

Należy też dodać, że ta mała książeczka jest bardzo pogodna, a miejscami nawet zabawna — pełna arcyśmiesznych sytuacji z życia codziennego. Zaraża optymizmem, mimo że poruszone w niej zostały trudne tematy. *Zuzanka z pistacjowego domu* Barbary Gawryluk wpisuje się w cztery z sześciu wyznaczników, jakimi charakteryzują się opowieści Kornela Makuszyńskiego: niesienie pomocy innym, humor i zabawne sytuacje, skomplikowane życie rodzinne oraz szczęśliwe zakończenie. Z pewnością w książce tejże pisarki można odnaleźć pogodną aurę, która według mnie jest czymś więcej niż tylko szczęśliwym zakończeniem. Jednym słowem — z *Zuzanki...* płynie przekonanie o radości życia oraz o nadziei, że wszystko się ułoży dobrze.

W powieści Gawryluk brakuje nieszablonowych bohaterów i szalonych przygód. Należy uznać, że takie było założenie autorki. *Zuzanka* i jej przyjaciele są po prostu tacy, jak czytelnicy, którym przecież nieczęsto trafiają się niezwykle przygody. To również kwestia wyboru gatunku: Makuszyński tworzył powieści przygodowe, Gawryluk zaś pisze prozę obyczajową. Łatwiej w niej o rozwód rodziców niż niezwykle perypetie. To wszystko sprawia, że książka Gawryluk, choć „w duchu” Makuszyńskiego, to na szczęście nie jest kopią jego powieści. Powielanie wzorców wypracowanych przez autora *Szatana z siódmej klasy* prowadziła by do wtórności, zjawiska niegodnego nagrody literackiej.

Literatura

- Bartmiński J., 1990, *Kolekcja w strukturze tematycznej tekstu ustnego*, w: *Tekst w kontekście. Zbiór studiów*, Dobrzyńska T., red., Wrocław, s. 155—174.
- Czerwińska-Rydel A., 2017, *Słońcem na papierze. Niezwykłe losy Kornela Makuszyńskiego*, Kraków.
- Gawryluk B., 2009, *Zuzanka z pistacjowego domu*, Łódź.
- Kornel Makuszyński (1884—1953). *Pisarz serca i uśmiechu*, 1989, Łuczak M. oprac., Toruń.
- Makuszyński K., 2001, *Bezgrzeszne lata*, Gdańsk.
- Makuszyński K., 2005, *Szalenstwa panny Ewy*, (wyd. I: 1957), Warszawa.
- Makuszyński K., 2007, *Szatan z siódmej klasy*, (wyd. I: 1937), Warszawa.
- Makuszyński K., 2017, *Awantura o Basię*, (wyd. I: 1937), Warszawa.
- Makuszyński K., 2018, *Panna z mokrą głową*, (wyd. I: 1932—1933), Warszawa.
- Urbanek M., 2017, *Makuszyński. O jednym takim, któremu ukradziono słońce*, Wołowiec.

Źródła internetowe

- <https://www.biblionetka.pl/art.aspx?id=3845> [data dostępu: 4.01.2021].
- <https://lubimyczytac.pl/ksiazka/213896/szalenstwa-panny-ewy> [data dostępu: 4.01.2021].

Oliwia Brzeźniak-Pałgan — doktor nauk humanistycznych, biblioterapeutka, członek polskiej sekcji IBBY, pracownik Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Łukasza Górnickiego „Galeria Książki” w Oświęcimiu; redaktor działu Książki na portalu Czas Dzieci.

email: oliwiabrzezniak@onet.eu



Magdalena Kuczaba-Flisak

 0000-0002-8495-5052

Uniwersytet Jagielloński

Głos nieobecny, głos konstruowany
W kręgu studiów o niepełnosprawności
w polskiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej
(Alicja Fidowicz, *Niepełnosprawność w polskiej literaturze
XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Kraków, 2020)

Absent Voice, Constructed Voice
Disability Studies in Polish Children’s Literature
(Alicja Fidowicz, *Niepełnosprawność w polskiej literaturze
XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Kraków, 2020)

Abstract: The article reviews the book *Disability in Polish Children’s and Young Adult Literature of the 20th and 21st Centuries* by Alicja Fidowicz. The author of the review analyzes the book against the background of the changes in the humanistic reflection on disability studies in the context of social changes and the history of children’s and young adult literature.

Keywords: disability studies, children’s and young adult literature, the cultural history of children’s literature, construction of children’s literature

Studia o niepełnosprawności stają się w ostatnich latach coraz bardziej widoczne w polskiej refleksji humanistycznej, zwłaszcza wśród literaturoznawców i kulturoznawców, chociaż ich korzenie sięgają *de facto* początków kształtowania się myśli teoretycznej na gruncie pedagogiki specjalnej. Jeśli chodzi o literaturę dziecięcą i młodzieżową, za granicą pierwsze prace teoretyczne w optyce *disability studies*¹ powstawały już na początku XXI wieku — wystarczy

¹ W tym kontekście nie sposób nie wspomnieć również o dziesięciu książkach z serii „Literary Disability Studies” wydawnictwa Palgrave Macmillan, w których co prawda nie występuje temat *stricto* przynależny do literatury dziecięcej, ale można dzięki temu przybliżyć zasięg samego podejścia metodologicznego. Za granicą klasycznym opracowaniem jest także pięciokrotnie wznawiane

wspomnieć o *Take Up the Bed and Walk. Death, Disability and Cure in Classic Fiction for Girls* (Keith, 2001) czy monografii *Unseen Childhoods. Disabled Characters in 20th-century Books for Girls* (Avelin, 2009), o których wspomina Maria Nikolajewa w ważnym artykule zwracającym uwagę na „powrót do ciała”² w zakresie najnowszych trendów w badaniach literatury dziecięcej (Nikolajewa, 2016, s. 132). W Polsce ten swoisty zwrot ku cielesności można odnaleźć w książce *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze* Alicji Baluch³, gdzie występuje znamienne sformułowanie: „czytanie ciałem” (Baluch, 2003, s. 97) w nawiązaniu do książki *Poczwarka* Doroty Terakowskiej, wskazywanej przez Alicję Fidowicz jako jeden z najbardziej rozbudowanych literackich obrazów niepełnosprawności (s. 288)⁴, od którego zaczyna się współczesne myślenie o niepełnosprawności w polskiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej. W ostatnich latach można zauważyć wzrost zainteresowania polskich badaczy tą tematyką, na co mogą wskazywać powstające prace doktorskie⁵ w różnych częściach kraju, a także tematyczne numery czasopism, mówiące o niepełnosprawności w odniesieniu do różnych aspektów refleksji humanistycznej⁶. Są one niewątpliwie zapowiedzią przyszłej publikacji poświęconej wyłącznie studiom o niepełno-

The Disability Studies Reader Lennarda Davis’a (1997). Dla porównania — polscy badacze eksplorują ten temat na kilku różnych polach, np. w kontekście choroby (Ganczar, Gielata, Ładoń, 2019; Ładoń 2020), bólu (Porzuczek, 2020), doświadczenia i tożsamości (Muca, 2020).

² Prace zawierające analizę sposobu przedstawiania osób niepełnosprawnych w literaturze dziecięcej można odnaleźć znacznie wcześniej, np. u w opracowaniach Barbary Baskin i Karen Harris (Baskin, Harris, 1977), natomiast sposób, w jaki Nikolajewa pisze o zwrocie w kierunku ciała, materialności i znaczeniu doświadczenia, wskazuje na diametralnie nowe postrzeganie dziecka, a co za tym idzie, również dziecka niepełnosprawnego, w całej złożoności i idiosynkratyczności przynależnej fenomenowi dzieciństwa badanemu w optyce *disability studies*.

³ Nie wspominając o licznych badaczach, których interesowała kategoria inności w nawiązaniu do dziecka, dzieciństwa i literatury — dawniej (np. Maria Janion) i dziś (np. Krystyna Zabawa), a także o pracach Aleksandra Hulka czy Władysława Dykcika oraz innych badaczy, którzy położyli podwaliny teoretyczne pod interdyscyplinarny sposób analizowania zjawiska niepełnosprawności.

⁴ Wszystkie cytaty z omawianej książki Alicji Fidowicz będą podawane za tym wydaniem i oznaczane w tekście numerem strony w nawiasie

⁵ Np. nieopublikowana praca doktorska „Literacki obraz dziecka nie w pełni sprawnego w utworach od XIX do XXI wieku (niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia ze spektrum autyzmu)” Anny Mężyk-Mazur z Uniwersytetu Wrocławskiego.

⁶ Mówię tu przede wszystkim o *Studiach o niepełnosprawności z 2020 roku* („Teksty Drugie”, nr 2) i *Niepełnosprawności z roku 2017* („Fragile”, nr 1/35). Te numery monograficzne są w takim stopniu ważne, że zakreślają granice pola badawczego i instrumentarium do badania tekstów literackich. Jak konkluduje pod koniec wstępu do przywołanego numeru „Tekstów Drugich” Anna Nasiłowska, „Jeśli problemy są powszechne, nie mogą pozostawać poza polem uwagi literatury” (Nasiłowska, 2020, s. 8). Dotyczy to także zaakcentowania kolejnego przesunięcia w materii języka, ponieważ numer ten jest pierwszym, w którym tak mocno zaakcentowano odejście od tłumaczenia angielskiego terminu *disability studies* jako „studiów nad niepełnosprawnością” w kierunku „studiów o niepełnosprawności”, co ustanawia inną hierarchię badacza w stosunku do badanego przez niego zjawiska.

sprawności w literaturze dziecięcej. Na tym tle praca oferująca szeroko zakrojony przegląd istniejących książek poruszających problem niepełnosprawności w literaturze dla dzieci i młodzieży w perspektywie historycznoliterackiej jest publikacją ważną i potrzebną.

Propozycja Alicji Fidowicz wyrasta z ambitnego planu zaprezentowania literackich obrazów niepełnosprawności na przestrzeni stu dwudziestu lat i należy do kulturowego nurtu przedstawiania niepełnosprawności w literaturze dziecięcej⁷, co zakłada przede wszystkim postrzeganie niepełnosprawności jako stanu, który może dotyczyć potencjalnie każdej jednostki ludzkiej („niepełnosprawność nie zna ograniczeń wiekowych ani klasowych, jest z całą pewnością doświadczeniem, które można określić jako uniwersalne, a jednocześnie potencjalne i zmienne” — s. 302), a społeczne postrzeganie niepełnosprawności kształtowane jest przez literaturę i media („Literatura, czytana wraz z dzieckiem w domu, może odegrać tutaj niebagatelną rolę. Może ona nie tylko przygotować dziecko do spotkania z osobą niepełnosprawną, ale też oswoić je z myślą o własnej cielesności i zdrowiu jako o czymś, co nie jest dane jako doskonałe na zawsze” — s. 28). Krytyczna analiza literatury dziecięcej w kolejnych epokach literackich pozwala na wyodrębnienie z niej konstruowanego społecznie wizerunku osoby niepełnosprawnej⁸ oraz przemian zachodzących w sposobie myślenia ludzi w danym okresie historycznym — pozostaje tylko otwartym pytanie: Czy zmiany te są wynikiem prezentowania odbiorcom określonych tekstów literackich (zwłaszcza w ich dydaktyczno-wychowawczym wymiarze), czy raczej to teksty literackie odzwierciedlają powszechnie zakorzenione stereotypy i osądy? Jak pisze Anna Czabanowska-Wróbel: „instytucja, jaką jest literatura dla dzieci, mówi bardzo wiele o kulturze, która ją wydała, mówi więcej, niż chciałaby powiedzieć w sposób jawny” (Czabanowska-Wróbel, 2015, s. 331). W takim ujęciu książka *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży* Alicji Fidowicz pozwala na nowe odczytanie wybranych tekstów z okresu 1901—2019 w perspektywie *disability studies*. Poczynając od *Dzieci ulicy* Janusza Korczaka z 1901 roku, *Nowej Gwiazdki* Cecylii Niewiadomskiej z 1903 czy *Uliczników* Stanisławy Okołowiczówny z 1908 roku (z odniesieniem historycznym do *Bajek i powiastek* Stanisława Jachowicza z 1860 r. czy *Olesi i ślepych* Klementyny z Tańskich Hoffmanowej z 1830 r.), aż po *Za niebieskimi drzwiami* Marcina Szczygielskiego z roku 2016 czy *Skrzynię władcy piorunów i Tajemnicę przekłetej harfy* Marcina Kozła z roku 2017 — w sumie osiemdziesiąt osiem pozycji literatury podmiotu, z czego analizie krytycznej zostało poddanych siedemdziesiąt sześć utworów (s. 288), w których można odnotować obecność niepełnosprawnych bohaterów. Osią centralną rozważań badaczki jest krytyczne spojrzenie na

⁷ Podobne badania na gruncie skandynawskiej literatury dziecięcej przeprowadziła w 2015 roku Hanna Sigurjónsdóttir (Sigurjónsdóttir, 2015).

⁸ Kwestie te wyjaśnia szczegółowo Magdalena Zdrodowska w artykule *Między aktywizmem a akademią. Studia nad niepełnosprawnością* (Zdrodowska, 2016).

materiał literacki, a zwłaszcza na konstruowanie wizerunku bohatera niepełnosprawnego w kolejnych przedziałach czasowych, od momentu, gdy postaci posługiwały się głosem zapośredniczonym lub ich głos był nieobecnych — aż po współczesne reprezentacje postaci niepełnosprawnych.

Na podstawie analizy jakościowej powyższych dzieł badaczka proponuje nową periodyzację epok literackich, podkreślając jej odrębność od przemian politycznych, a skupiając się na przemianach kulturowych. Badaczka wyróżnia cztery przedziały czasowe: 1900—1918, 1919—1948, 1949—1989 i 1990—2019 (s. 289). Pierwszy okres obejmuje lata przedwojenne wraz z pierwszą wojną światową (1901—1918), w których „można usłyszeć głos niepełnosprawnego podmiotu” (s. 286). Chodzi tutaj o utwory, w których dziecko —bohater literacki (w odróżnieniu od sposobu jego przedstawiania w epokach poprzednich) jest już tylko obserwowane z zewnątrz, ale zabiera głos w swoim imieniu jako część społeczeństwa. Alicja Fidowicz podkreśla przy tym, że w analizowanych utworach (do roku 1913) prawo do głosu zyskują wyłącznie chłopcy — niepełnosprawne dziewczynki oraz inne osoby pozbawione środków do życia lub egzystujące w skrajnym zaniedbaniu pozostają anonimowi. Dopiero po 1914 roku do głosu dochodzą dziewczynki oraz uszkodzone, antropomorficzne przedmioty, przeważnie zabawki.

Drugi przedział przypada na okres trzech dekad 1919—1949 — istotą przyjęcia takiej ramy czasowej jest zjawisko wznawiania dzieł przedwojennych krótko po II wojnie światowej. Po tym czasie następuje okres, w którym głos bohatera niepełnosprawnego ponownie przestaje być słyszalny. Jak pisze badaczka, związane jest to z oficjalną polityką państwa („W okresie stalinizmu niepełnosprawność stała się tematem niemal zakazanym w literaturze dla dzieci, będącym zaprzeczeniem promowanego wówczas ideału zdrowego i silnego pioniera lub młodego, sprawnego budowniczego pomników architektury i przemysłu socjalistycznego” — s. 207). Stan ten nie kończy się w momencie odwilży, ale dopiero kilka lat później. Badaczka wskazuje koniec lat 50. jako stopniowe „odradzanie się niepełnosprawnego podmiotu” (s. 287), co po dwudziestu latach przynosi nowe wzorce konstruowania niepełnosprawności w utworach. Jak zauważa autorka, zbiega się to w czasie z podejmowanymi działaniami wobec niepełnosprawnego dziecka na polu naukowym, chociaż nie jest do końca jasne, czy to powiązanie oznacza rozwój pedagogiki specjalnej jako dziedziny nauki (a jeśli tak, to jaki to ma związek z literaturą). Okres po roku 1989 traktowany jest jako kolejne trzydziestolecie z przełomową datą – 2001 (rok ukazania się *Poczwarki* Terakowskiej). Badaczka zwraca uwagę na ważny wyznacznik tego okresu — powrót do podstaw rozumienia niepełnosprawności w kategoriach, które po raz pierwszy można było zaobserwować w okresie 1919—1924 (s. 287–288) i dalszy rozwój tego kierunku.

Nowa periodyzacja wydaje się najciekawszą częścią badań Alicji Fidowicz, zwłaszcza że odwołuje się w pewien sposób do postulatu stworzenia historii lite-

ratury dla dzieci w Polsce (Czabanowska-Wróbel, 2015, s. 332), przynajmniej jeśli chodzi o polskich twórców poruszających problem niepełnosprawności, o czym wspomina sama autorka. Zwrócenie uwagi na to, w jaki sposób problemy angażujące społeczeństwo pojawiają się w tekstach literackich, dlaczego pewne teksty zostają zapomniane, a inne powracają (i na jakich zasadach nadal funkcjonują w obiegu literackim), jest możliwe dopiero podczas pracy badawczej przeprowadzonej na wystarczająco dużym wycinku materiału.

Problemy, które szczególnie interesują Alicję Fidowicz, dotyczą kilku ważnych zjawisk, związanych z doświadczeniem niepełnosprawności. Przede wszystkim jest to pojęcie przestrzeni — tej rozumianej nie tylko jako rzeczywiste ograniczenia związane z brakiem dostępności, ale również jako relacje międzyludzkie, kształtowane podczas kontaktów osób (pełno)sprawnych i niepełnosprawnych oraz niepełnosprawnych pomiędzy sobą, co z kolei prowadzi do pytania o możliwość i dostępne kanały komunikacji z jednej strony, a z drugiej — o społeczny sposób konstruowania dyskursu o niepełnosprawności. Przesunięcia we współczesnej humanistyce przekładają się również na sposób konstruowania niepełnosprawnego bohatera literackiego — klasyczny głos zostaje zastąpiony podmiotem sprawczym, co Ryszard Nycz nazywa „wizją jednostki o umyśle ucieleśnionym, która nie tyle zarządza, co wywołuje i negocjuje swe potrzeby i cele, stosunki z innymi, jak też współtworzy swą podzielaną wspólnotę z pozaludzkim światem” (Nycz, 2017, s. 29). Alicja Fidowicz zastanawia się nad istotą doświadczenia niepełnosprawności podmiotu w części poświęconej literaturze po 1989 roku. Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci i młodzieży, która znajduje się w szczególnej zależności od świata dorosłych i jednocześnie nie ma dostatecznie rozwiniętej umiejętności komunikowania swoich potrzeb, co w przypadku osób niepełnosprawnych stwarza kolejne bariery w zakresie możliwości porozumienia się. Punktem centralnym owego doświadczenia jest jednostkowe odczucie, związane z subiektywnym lub realnym poczuciem wykluczenia, narażeniem na cierpienie, niemożnością komunikacji lub zamknięciem w obszarze ograniczonym do bezpiecznego otoczenia (realnego lub wirtualnego). Alicja Fidowicz stara się dociec, co jest istotą doświadczenia niepełnosprawności bohaterów literackich, czy jest to odniesienie do ciała, psychiki czy charakteru i jakości kontaktów ze światem zewnętrznym.

Zjawisko wykluczenia na gruncie literatury dziecięcej i młodzieżowej Fidowicz łączy często z problemami dotyczącymi różnorodności i wielokulturowości, co sprawia, że *Niepełnosprawność...* jest na rodzimym gruncie pracą pionierską, ponieważ polska badaczka zwraca uwagę na to, co stanowi materię refleksji naukowej za granicą dopiero od niedawna⁹. Istotne jest szczególne zwrócenie uwa-

⁹ Badania literatury dziecięcej i młodzieżowej w odniesieniu do różnorodności, wielokulturowości i wykluczenia prowadzi za granicą np. Sarah Park Dahlen (zob. np. Naidoo, Dahlen, 2013 i inne jej artykuły).

gi na sytuację, w której bohater literacki podlega wykluczeniu ze względu na kilka czynników jednocześnie — na przykład niepełnosprawność, płeć i przynależność etniczną. Co znamienne dla przyjęcia tak szerokiej perspektywy, ustalenia Fidowicz dowodzą, że na polskim gruncie stosunek do niepełnosprawności waha się pomiędzy „sakralizacją a wykluczeniem” (s. 14) — ciekawe w tym kontekście byłyby badania porównawcze przeprowadzone w odniesieniu do kilku innych krajów europejskich¹⁰.

Z przyjęciem perspektywy kulturowej wiąże się następny ważny wątek, który porusza badaczka — konieczne zmiany na płaszczyźnie języka. Alicja Fidowicz chce wyraźnie odejść od medykalizacji, widoczne jest to nawet w sposobie prowadzenia wywodu naukowego, pozbawionego definicji pochodzących z klasyfikacji ICD-10, czy dokonywania rozróżnień na wyraźne grupy niepełnosprawności związane z dysfunkcjami sensorycznymi, co w przypadku traktowania zjawiska w całej jego złożoności, niepowtarzalności i zróżnicowaniu, a także odniesień do różnych aspektów funkcjonowania społecznego wydaje się zabiegiem dobrze przemyślanym i celowym. Ustalenia Fidowicz są w tym wypadku bliskie refleksji takich badaczy, jak Erin E. Andrews, który zwraca uwagę na to, że doświadczenie niepełnosprawności nie sprowadza się tylko do określenia stanu zdrowia, ponieważ jest doświadczeniem uczestnictwa w kulturze, która operuje określonym językiem — uważność w doborze określeń, które mają odniesienie do poczucia tożsamości jednostki ludzkiej, może zminimalizować opresyjność lub akty agresji, przy czym owe akty nie muszą wynikać wyłącznie z wykluczenia, ale również ze stereotypów pozytywnych (Andrews, 2020). Podkreślane w wielu fragmentach książki wychylenie w obu kierunkach skali — rozpiętej pomiędzy wspomnianą sakralizacją a wykluczeniem bohatera literackiego — na każdym z biegunów może okazać się krzywdzące, nawet jeśli narrator nie mówi tego wprost, a powtarzający się motyw nacechowany jest w potocznym obiegu pozytywnie (np. figura niewidomej dziewczynki sierotki). W literaturze uwidacznia się to najwyraźniej w dialogach prowadzonych pomiędzy bohaterami literackimi podczas nieformalnych kontaktów. Kluczową kwestią podczas definiowania staje się uchwycenie — jak pisze badaczka — różnicy: „[...] tylko od przyjętego przez definiującego paradygmatu zależy, co będzie istotą tej różnicy” (s. 25).

Zwrócenie uwagi na język staje się istotne również z tego powodu, że młody odbiorca podczas lektury jest wrażliwy na nazwy, nastroje i sytuacje, podczas gdy kontekst książki, nawet jeśli została świadomie napisana w celu propagowania określonych postaw (tak jak w przypadku literatury, która powstawała w Polsce Ludowej zgodnie z centralnymi założeniami polityki państwowej albo tej, która powstaje współcześnie z wyraźnym przesłaniem wychowawczym), może

¹⁰ Alicja Fidowicz publikowała do tej pory wyniki badań dotyczących wizerunku bohaterów literackich w prozie serbskiej okresu powojennego (Fidowicz, 2018).

nie zostać przez dziecko zarejestrowany z powodu innych kompetencji do odczytywania kolejnych warstw znaczeniowych ukrytych w tekście.

Nawiązując do warstwy językowej, trzeba się zastanowić, czy proponowane przez badaczkę wznowienia (s. 304) prezentowanych utworów faktycznie przyczynią się do lepszego rozumienia zjawiska niepełnosprawności, czy mają obecnie jedynie wartość historyczną i z tego powodu powinny pozostać w pamięci badaczy, ale już bez transmisji do obiegu czytelniczego kolejnego pokolenia. Jest to pytanie o to, czy powinno się brać pod uwagę reprintsy utworów, w których język jest już dzisiaj nieakceptowalny — czy może miałyby to oznaczać cenzurowanie lub zmiany w dziele oryginalnym autora¹¹? Zachodzi tu również uzasadniona obawa, czy jest to w ogóle możliwe, by znalazły swoich czytelników (por. Czabanowska-Wróbel, 2015, s. 335 i 337). Swoisty powrót do myśli filozoficzno-pedagogicznej Janusza Korczaka w ostatnich latach pokazuje, że dzieła ponadczasowe obronią się same.

Znamienna dla postawy badawczej Alicji Fidowicz jest jasna deklaracja posiadania doświadczenia związanego z chorobą przewlekłą (s. 9), co określa w pewien sposób status komunikacyjny¹² wywodu. Swoistą forpocztą dla tematu przedstawionego w monografii było wiele artykułów dotyczących niepełnosprawności w literaturze, wystarczy wspomnieć teksty takie, jak *Niepełnosprawność w polskiej literaturze dla dzieci XIX wieku* (Fidowicz, 2016) czy *Niepełnosprawność w najnowszej polskiej prozie dla młodzieży — między ableizmem a idolatrią* (Fidowicz, 2017). Warto odnotować, że badaczka kontynuuje pracę, stale publikując artykuły w omawianym kręgu tematycznym — przykładem może być tu artykuł z poprzedniego numeru niniejszego czasopisma: *Polska literatura dziecięca i młodzieżowa w odbiciu *crip theory*. Wybrane przykłady* (Fidowicz, 2020).

Praca wykonana na materiale literackim ma też inną wartość — pozwala uchwycić niepowtarzalne doświadczenie człowieka w różnych przejawach jego aktywności, które nie sprowadza się do uchwytnej empirycznie powtarzalności. Jest swoistym nachyleniem w kierunku głosu, który zdaje się wyłaniać się spoza krat opowieści — jego ujęcie i opisanie stanowi literaturoznawczą odpowiedź na badania dotyczące zapisów autentycznych wypowiedzi dziecięcych niekomunikujących się za pomocą mowy, wyrażanych w postaci twórczości lub za pośrednictwem alternatywnych kanałów komunikacji, które od dawna gromadzone są przez terapeutów i pedagogów specjalnych¹³. Pozwala na ponowne przyjrzenie

¹¹ Na te problemy zwracała uwagę już w 2000 roku Emer O’Sullivan w swojej pracy poświęconej komparatyście literatury dziecięcej (O’Sullivan, 2000).

¹² Problem ten analizuje wnikliwie Klaudia Muca w artykule *Doświadczenie i różnica. Status przedmiotu badań i tożsamość badaczy w studiach o niepełnosprawności* (Muca, 2020).

¹³ Maria Walczowska-Dutka zgromadziła w swojej książce zapisy takich głosów, gdzie z wielu wypowiedzi wyłania się emocjonalny obraz dziecka świadomego własnej niepełnosprawności (Walczowska-Dutka, 2005, s. 134—135). Innym przykładem są obecne działania toruńskiej Pracowni

się samemu procesowi komunikacji, tak jak książka Doroty Terakowskiej skierowała w literacki sposób spojrzenie odbiorców na specyfikę komunikowania się osób niepełnosprawnych¹⁴.

Jak zauważa Fidowicz na samym początku książki, jej intencją jest dotrzeć ze swoją publikacją do środowiska „nauczycieli, bibliotekarzy, pedagogów, literaturoznawców, studentów filologii i pedagogiki, wreszcie do rodziców wszystkich dzieci, bez względu na wiek, niezależnie od tego, czy ich podopieczni są osobami z niepełnosprawnościami, czy nie” (s. 9), ponieważ stan przyszłości — jak pisze w ostatnich zdaniach „zależy także od tych, którzy staną się uczestnikami życia kulturalnego, naukowego czy politycznego w przyszłości, a więc od tych, którzy obecnie są potencjalnymi odbiorcami polskiej literatury czwartej” (s. 304). Można po tej deklaracji wnioskować, że badaczka ma ambicje edukacyjne i wychowawcze — chce podtrzymać transmisję wiedzy o tym, w jaki sposób pisano i mówiono w potocznym dyskursie o niepełnosprawności, a jak postrzegamy ją dziś — bez umieszczania w punkcie centralnym takich pojęć, jak tożsamość, emancypacyjność czy edukacja włączająca, ale postawienie na pierwszym miejscu przekształcającej siły zapisu literackiego. Studia o niepełnosprawności w literaturze dziecięcej i młodzieżowej są dla niej przestrzenią wyrażania indywidualnego doświadczenia o dużej performatywnej sile głosu: „Zmiana myślenia prowadzi często do zmian w postępowaniu, może więc doprowadzić do konkretnych działań zmierzających do poprawy sytuacji osób niepełnosprawnych w przyszłości” (s. 29). Podobnie argumentuje Ewelina Godlewska-Byliniak w odniesieniu do refleksji o niepełnosprawności jako zjawisku powiązanim z kategorią performatywności: „[...] akty i akcje podejmowane i powtarzane w przestrzeni publicznej, w przestrzeni tego, co wspólne, doprowadziły do wyłonienia się nowego podmiotu społecznego” (Godlewska-Byliniak, 2020, s. 107). Materiał badań Alicji Fidowicz jest literatura, ale specyfikę studiów o niepełnosprawności stanowi unikatowy splot życia i literatury, kultury i myślenia poprzez teksty literackie, zgodnie ze słowami badaczki: „[...] myślenia poprzez niepełnosprawność” (s. 33).

Rozwoju Porozumiewania w ramach Stowarzyszenia „Jestem” (w latach 2001—2004 działającej jako Pracownia Rozwoju Porozumiewania się przy Instytucie Terapeutycznym Fundacji „Daj Szansę”), której badania wyprzedziły swój czas.

¹⁴ Chociaż na rynku książki w ostatnich latach stale porusza się nowe tematy, mało jest na nim książek prezentujących wewnętrzny świat przeżyć dziecka niepełnosprawnego. W Polsce ukazał się ostatnio zbiór esejów *Nie przywitam się z państwem na ulicy* (Reimann, 2019), obecne są też reportaże Jacka Hołuba (2018, 2020), ale w odniesieniu do literatury dziecięcej i młodzieżowej brakuje na rynku polskim książek nastawionych na przybliżenie różnych niepełnosprawności i sposobów jej odczuwania, nie tylko tych powszechnie rozpoznawanych, takich jak np. *Daylight* (Clarke, 2013), gdzie bohaterem literackim jest dziecko ze schizofrenią dziecięcą.

Literatura

- Andrews E., 2020, *Disability as Diversity: Developing Cultural Competence*, New York.
- Avelin H., ed., 2009, *Unseen Childhoods. Disabled Characters in 20th-Century Books for Girls*, London.
- Baluch A., 2003, *Czytać ciałem — czy to możliwe?*, w: tejże, *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, s. 97—101.
- Baskin B., Harris K., 1977, *Assessing and Using Juvenile Fiction Portraying the Disabled*, in: *Notes from a Different Drummer: A Guide to Juvenile Fiction Portraying the Handicapped*, New York, s. 38—72.
- Clarke D., 2013, *Daylight: A True Story of Childhood Schizophrenia*, Ohio.
- Czabanowska-Wróbel A., 2015, *[Ta dziwna] instytucja zwana literaturą dla dzieci. Historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej*, w: Łebkowska A., Bolecki W., red., *Kulturowa historia literatury*, Warszawa.
- Davis L., 1997, *The Disability Studies Reader*, London.
- Fidowicz A., 2016, *Niepełnosprawność w polskiej literaturze dla dzieci XIX wieku*, „Wielogłos”, 4(30), s. 11—126, doi: 10.4467/2084395XWI.16.032.6860.
- Fidowicz A., 2017, *Niepełnosprawność w najnowszej polskiej prozie dla młodzieży — między ableizmem a idolatrią*, „Fragile”, 1(35).
- Fidowicz A., 2020, *Polska literatura dziecięca i młodzieżowa w odbiciu *crip theory*. Wybrane przykłady*, „Paidia i Literatura”, nr 2, s. 35—42. doi: 10.31261/PiL.2020.02.03.
- Ganczar M., Gielata I., Ładoń M., 2019, *Fragmenty dyskursu maladycznego*, Gdańsk.
- Hołub J., 2018, *Żeby umarło przede mną. Opowieści matek niepełnosprawnych dzieci*, Wołowiec.
- Hołub J., 2020, *Niegrzeczne. Historie dzieci z ADHD, autyzmem i zespołem Aspergera*, Wołowiec.
- Keith L., 2001, *Take Up the Bed and walk. Death, Disability and Cure in Classic Fiction for Girls*, New York.
- Korczak J., 1901, *Dzieci ulicy*, Warszawa.
- Kozioł M., 2017, *Skrzynia władcy piorunów*, Warszawa.
- Kozioł M., 2017, *Tajemnica przeklętej harfy*, Warszawa.
- Ładoń M., *Choroba jako literatura. Studia maladyczne*, Kraków.
- Muca K., 2019, *Poiesis doświadczenia, poiesis tożsamości*, Gdańsk.
- Muca K., 2020, *Doświadczenie i różnica. Status przedmiotu badań i tożsamość badacza w studiach o niepełnosprawności*, „Teksty Drugie”, 2, s. 13—29.
- Naidoo J.C., Dahlen S.P., eds., 2013, *Diversity in Youth Literature: Opening Doors through Reading*, Chicago.
- Nasiłowska A., 2020, *Leczenie przez opowiadanie*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7—11.
- Niewiadomska C., 1903, *Nowa gwiazdka*, Petersburg.
- Nikolajewa M., 2016, *Recent Trends in Children's Literature Research. Return to the Body*, „IRCL”, 9 (2), s. 132—145.
- Nycz R., 2017, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Kraków.
- Okołowiczówna S., 1908, *Ulicznicy*, Kraków.
- O'Sullivan E., 2000, *Kinderliterarische Komparatistik*, Heilderberg.

- Porzuczek S., 2020, *Mapowanie bólu. Lektura — spojrzenie — afekt*, Kraków.
- Reimann M., 2019, *Nie przywitam się z państwem na ulicy. Szkic o doświadczeniu niepełnosprawności*, Wołowiec.
- Sigurjónsdóttir H., 2015, *Cultural Representation of Disability in Children's Literature*, in: Traustadóttir R., Ytterhus B. Egilson S., Berg B., eds., *Childhood and Disability in the Nordic Countries. Being, Becoming, Belonging*, New York, s. 115—130.
- Szczygielski M., 2016, *Za niebieskimi drzwiami*, Warszawa.
- Terakowska D., 2014, *Poczwarka*, Kraków.
- Walczowska-Dutka M., 2005, *Program komunikacji dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Kraków.
- Zdrodowska M., 2016, *Między aktywizmem a akademią. Studia nad niepełnosprawnością*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 384—403, doi: 10.18318/td.2016.5.25.

Magdalena Kuczaba-Flisak — doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, członkini Międzynarodowego Stowarzyszenia Badaczy Literatury dla Dzieci i Młodzieży (IRSCL) oraz Polskiej Sekcji IBBY. Do jej zainteresowań naukowych należy literatura dziecięca oraz jej związki z humanistyką cyfrową.

e-mail: mj.kuczaba-flisak@doctoral.uj.edu.pl



Agnieszka Kania

0000-0003-1113-7179

Uniwersytet Jagielloński

Smak zielonych pomarańczy O książce Małgorzaty Chrobak *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją, Kraków 2019*

The Taste of Green Oranges

About the Book *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u.*

Między kreacją a recepcją [*The Hero of Polish Children’s*

*and Young Adult Literature from the PRL Period. Between Creation
and Reception*] by Małgorzata Chrobak, Kraków 2019

Abstract: The article discusses the content of the book by Małgorzata Chrobak, *The Hero of Polish Children’s and Young Adult Literature from the PRL Period. Between Creation and Reception*, valuable for a diverse audience, including young researchers of literature. The author of the review emphasizes the cognitive value of the first chapter of the monograph, which contains a description of the customs of the PRL period, thanks to the analysis of contemporary works for a young audience set in socialist Poland. Next, the content of the second chapter of the book, which deals with the definition of young adult literature from various perspectives, is presented. The third chapter, entitled “The Hero of Young Adult Literature in the Face of Initiation”, written in the spirit of cultural poetics, is a successful analysis of the creation of several heroes from novels from the PRL period. In the last, fourth chapter of the book, Agnieszka Kania notices a certain lack of examples in an interestingly thought-out and presented clash of the heroes with various aspects of the reality of the People’s Republic of Poland.

Keywords: People’s Republic of Poland, young adult literature of the PRL period, literary hero, initiation novel

Nostalgiczno-prześmiewczy obraz rzeczywistości PRL-u nosi w sobie niemal każdy Polak urodzony przed 1980 rokiem. Nostalgiczny, bo najczęściej odnoszący się do świata dzieciństwa czy młodości, który odszedł i naturalnie podlega idealizacji. Prześmiewczy, bo z perspektywy czasu mniej pamięta się grozę,

a bardziej nie może się uwierzyć, że peerelowskie absurdy i niedostatki dnia codziennego faktycznie miały miejsce.

Badania nad literaturą lat powojennych, której akcja rozgrywa się w groteskowych czasach i dziś już zupełnie nieznanymi przestrzeniami Polski Ludowej, będą wkrótce prowadzić i prowadzą także literaturoznawcy urodzeni pod koniec lat 80. XX wieku, dla których — na szczęście — wyroby czekoladopodobne i kartki na mięso są tylko elementem wspomnień rodziców i dziadków. Im w surowszym przyjdzie pierwszy rozdział książki Małgorzaty Chrobak *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją*, zatytułowany *(Nie)pamięć PRL-u. Między egzotyzacją a sitcomizacją*. Zawiera on barwną i żywą opowieść o realiach życia w latach 60., 70. i 80. ubiegłego wieku, realiach wartych przypomnienia dla peerelowskich tubylców, bo pamięć płata figle i nie każdy szczegół przechowuje w swoich zasobach, i uświadomienia dla tych, którzy urodzili się i dorastali w innej epoce.

Autorka przekonuje, że powrót do czasów PRL-u ma miejsce w wielu współczesnych autobiografiach, książkach wspomnieniowych czy fikcji literackiej opartej na prawdziwych wydarzeniach, i przywołuje liczne przykłady, które służą jej między innymi do przybliżenia oraz zweryfikowania topografii i antropologii dzieciństwa/młodości ich autorów. To także zachęta do refleksji dla tych odbiorców *Bohatera literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u*, którzy dorastali w opisanym czasie i mogą skonfrontować zapamiętane sytuacje, realia i zdarzenia ze wspomnieniami rówieśników. I wyzwanie dla tych czytelników, dla których świat PRL-u jest, używając określenia Hanny Świdry-Ziemby, „światem egzotycznym”, inaczej mówiąc: rzeczywistością zaszyfowaną, wymagającą odkodowania dzięki wiedzy historycznej i obyczajowej.

Pamięć zapachu rzadko pojawiających się w domu pomarańczy i traktowanie ich jako dobra luksusowego podzielałam z cytowaną w książce Anetą Górnicką-Boratyńską. Co ciekawe, nie przypominam sobie jednak przywołanych przez Małgorzatę Chrobak zielonych pomarańczy, mających zastąpić brak tych prawdziwych. Nikt ich w domu nie kupował? Wyparłam je ze świadomości? Okazuje się, że pogłębione spojrzenie badaczki na problem rodem z PRL-u uświadamia nam istnienie rejonów zapomnianych i przestrzeni dotąd nieznanych, a przecież jakoś obecnych w naszym ówczesnym sąsiedztwie. Podobnie ma się rzecz z literaturą. Skoro czytaliśmy książki Niziurskiego, Bahdaja, Jurgielewiczowej, Ożogowskiej i innych, wydawać nam się może, że wszystko o nich wiemy. A jednak ich świat przedstawiony — analizowany z dystansu — odkrywa swoje tajemnice i zabiegi artystyczno-ideowe, o których jako młodzi odbiorcy współczesnej dla nas literatury nie mieliśmy pojęcia. Ba! Z których jako uczestnicy ówczesnego życia społecznego i kulturalnego zupełnie nie zdawaliśmy sobie sprawy: „Komentarze ujawniają weryfikację ocen, rozczarowanie wynikające ze zderzenia naiwnego odbioru nastolatka z wie-

dzą dorosłego na temat propagandowej wymowy niektórych postaci” (Chrobak, 2019, s. 12)¹.

Pierwszy rozdział monografii Małgorzaty Chrobak to także — niejako mimochodem — ważny przegląd powstającej współcześnie, w XXI wieku, literatury dla dzieci i młodzieży, której akcja rozgrywa się przed 1989 rokiem. Odbiorca zyskuje wiedzę nie tylko o utrwalonych na kartach rozmaitych książek realiach lat powojennych, lecz także wnikliwą analizę sposobu przedstawiania tego okresu okiem starszych i młodszych autorów pozycji wydanych w kilku ostatnich latach. Badaczka słusznie zauważa, że dzisiejsi „trzydziesto-, czterdziestolatkwowie kreują przeważnie groteskowy wizerunek epoki. Za pomocą humoru rozbrajają rozmaite nedorzeczności, absurdy i paradoksy ówczesnej rzeczywistości. Data urodzenia daje im swoistą przewagę nad starszymi pokoleniami, pozwala im na bezkarność i naiwność ocen” (s. 32). Uwaga ta dotyczy książek między innymi Katarzyny Ryrych, Macieja Prokopa, Pawła Beręsewicza.

Dekadę temu, we wstępie do tomu *Literatura czasów PRL-u o PRL-u*, który był trzecim z kolei w serii *Zanurzeni w historii, zanurzeni w kulturze*, Marek Karwala i Barbara Serwatka pisali:

Chociaż epoka PRL-u została zamknięta już z górą dwadzieścia lat temu, to przecież nadal wzbudza emocje zarówno historyków zajmujących się dziejami najnowszymi, socjologów, psychologów społecznych, jak i przedstawicieli jeszcze wielu dyscyplin, którzy pragną rozpoznać w pełni ten trwający niemal pół wieku przedział naszej historii. W ostatnich latach coraz wyraziściej brzmi także głos literaturoznawców; wzmaga się zainteresowanie tym niejednoznacznym, wewnętrznie sprzecznym, obfitującym licznymi paradoksami okresem, który stwarzał pole do zaistnienia utworom tendencyjnym i tandetnym, ale z drugiej strony ugiął się pod ciężarem dzieł wybitnych, a przynajmniej ich części, którym nie był w stanie zamknąć drogi do zaistnienia.

Karwala, Serwatka, 2011, s. 6

W krąg wspomnianych tu głosów literaturoznawców znakomicie wpisuje się książka Małgorzaty Chrobak. Zarysowawszy obraz epoki, w drugim rozdziale swojej pracy badaczka podjęła się rozważań o charakterze bardziej teoretycznym, definiując z jednej strony ujęcie młodości i młodzieży z perspektywy psychologicznej i młodzieżowej, z drugiej — próbując rozstrzygnąć problemy definicyjne dotyczące pojęcia literatury młodzieżowej. Pomiędzy tymi kwestiami czytelnik otrzymuje opis stylu bycia młodzieży (podrozdział *W kręgu subkultur młodzieżowych*) i przegląd badań nad kulturą literacką nastoletnich, które wzbogacają wiedzę o zmieniających się okolicznościach życia codziennego w latach po II wojnie światowej. Ważnym, dziś nieobecnym, aspektem literackiej enkultura-

¹ Wszystkie cytaty z omawianej książki Małgorzaty Chrobak będą podawane za tym wydaniem i oznaczane w tekście numerem strony w nawiasie.

cji młodych było na przykład funkcjonowanie na rynku kilkunastu tytułów prasy dziecięcej i młodzieżowej, w których publikowano utwory współczesnych pisarzy i zachęcano do podejmowania własnych prób literackich, organizując konkursy i plebiscyty.

W tym miejscu warto zaznaczyć jedyną poważniejszą uwagę do książki krakowskiej badaczki, a mianowicie zastrzeżenie do brzmienia jej tytułu. Wydaje się, że zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i w szczegółowych interpretacjach, o których w dalszej części tekstu, Małgorzata Chrobak pomija dziecięcą literaturę PRL-u, skupiając się zdecydowanie na tej przeznaczonej dla starszych, młodzieżowych odbiorców. Usunięcie zatem przymiotnika „dziecięcej” z tytułu rozprawy dałoby obraz faktycznie podjętej, idealnie współgrającej z treścią tematyki omawianej pozycji.

Stawiając sobie za zadanie znalezienie trafnej definicji „literatury młodzieżowej”, czyli inaczej „powieści dla młodzieży”, „prozy dla młodzieży”, „powieści dla nastolatków”, „powieści dla młodego czytelnika”, Chrobak zwraca uwagę na ograniczenia konwencjonalne i oczekiwania społeczne od tego typu utworów. W tym celu przywołuje istotne spostrzeżenie Joanny Papużyńskiej, która dostrzega wymagania od autora i jego „idealnej” książki: poprawności politycznej, postawy pedagogicznej i nastawienia psychologicznego, za co ceną może być albo oderwanie od istotnych problemów współczesności, albo wprowadzenie konwencji literackich dalekich od świata realnego.

Autorka zajmuje się także podejściem badawczym do literatury przeznaczonej dla nastoletnich. Z jednej strony utwory te interpretuje się w ścisłym związku z literaturą dla dorosłych i kwestiami historycznoliterackimi. Z drugiej — opisuje się ten rodzaj twórczości w kategoriach odmienności i odrębności. W swoich dalszych rozważaniach, za Jadwigą Szymkowską-Ruszałą, krakowska badaczka wybiera połączenie tych orientacji jako opcji komplementarych i dokonuje przeglądu stanowisk krytyki w poszczególnych okresach i przełomach literackich PRL-u. W podsumowaniu rozdziału drugiego stwierdza:

Debatę naukową z ostatniego dziesięciolecia zdominowały propozycje metodologiczne, żeby koligacje literatury dziecięco-młodzieżowej rozpatrywać z kontekstami kulturowymi i społecznymi, co wcześniej było raczej zarezerwowane dla badaczy piśmiennictwa dla dorosłych. Ogólne ramy, w których mieści się naukowa refleksja nad tekstami dla nastolatków, pozwalają na szeroko pojęte badania kulturowe, podejmujące inspiracje płynące z antropologii, historii, socjologii, medioznawstwa, semiotyki, mitografii, psychoanalizy, krytyki feministycznej, poststrukturalizmu. Czynnikiem umożliwiającym integrację pomiędzy dyscyplinami jest cyrkulacja idei oraz pojęć.

s. 125

I rzeczywiście, takie wielostronne podejście do wybranych tekstów literackich dla młodzieży z okresu PRL-u znajdziemy w trzecim rozdziale, mającym

charakter analityczno-interpretacyjny: *Bohater literatury młodzieżowej w obliczu inicjacji*. Jako narzędzie analizy służy Małgorzacie Chrobak poetyka kulturowa, która pozwala spojrzeć na utwór literacki w sposób synkretyczny i obserwować w nim przejawy praktyk kulturowych, społecznych czy politycznych.

Przez osiem podrozdziałów czytelnik podąża za erudycyjnym wywodem autorki, która

w analizach wizerunków postaci odwołuje się zarówno do ujęć tradycyjnie stosowanych w teorii literatury czwartej, jak i narzędzi wypracowanych przez semiotyczną personologię, antropologię literatury po kulturową teorię literatury — starając się dostosować język opisu do przedmiotu badań.

s. 23

Bliższemu rozpoznaniu podlegają: tytułowy bohater dylogii Adama Bahdaja *Telemach w džinsach* (1979) i *Gdzie twój dom, Telemachu?* (1982), postaci pierwszoplanowe z *Powodzi* (1970) Jerzego Szczygła oraz *Junaka* (1972) Janiny Barbary Górkiewiczowej, protagoniści *Siódmego wtajemniczenia* (1969) Edmunda Niziurskiego i *Stawiam na Tolka Banana* (1967) Adama Bahdaja oraz *Końca wakacji* Janusza Domagalika (1966) i *Szaleństw Majki Skowron* (1972) Aleksandra Minkowskiego. Okoliczności ich różnorodnych inicjacji Chrobak przedstawia na tle odwołań do innych tekstów literackich z epoki oraz w perspektywie kontekstów kulturowych, filozoficznych i obyczajowych. Jak w początkowych częściach rozprawy, tak i tutaj przypisy uświadamiają rozległość poszukiwań autorki i jej świetne rozeznanie w wielu aspektach omawianej problematyki.

Ostatni, czwarty rozdział książki, zatytułowany *Młodzieńczy bohater wobec rzeczywistości PRL-u*, to udane, choć pozostawiające w czytelniku niedosyt przykładow, połączenie rozważań o specyficznej (może to tylko dzisiejsza perspektywa?) obyczajowości drugiej połowy XX wieku z analityczną rekonstrukcją postaw bohaterów wobec następujących części składowych realiów życia: codzienność, formy spędzania czasu wolnego, niektóre elementy scenografii (wygląd zewnętrzny, ubiór, mieszkanie, kamienica, najbliższa okolica).

W podrozdziale *Rola zmysłu w postrzeganiu postaci* autorka analizuje sposób konstruowania postaci w powieściach Ireny Jurgielewiczowej i konstatuje:

Z ekspresji twarzy, spojrzeń, motoryki ciała stara się Jurgielewiczowa wydobyć prawdę o różnorodności i zmienności ludzkich postaw. Przede wszystkim jednak chce pokazać zróżnicowane reakcje na „obcość” drugiego człowieka. Dzięki temu udaje się autorce *Niespokojnych godzin* stworzyć ruchome, wewnętrzno- -zewnętrzne konterfekty nastoletnich bohaterów będących w trudnej sytuacji życiowej, samotnych i zagubionych. Gesty i mimika zdradzają prawdę o ich wnętrzu, „mówią” o uczuciach nienazwanych wprost lub ledwie przeczuwanych przez narratorów-obszerników [...]. Te literackie portrety wciąż za-

skakują psychologiczną odkrywczością, a także swoją „niepoprawnością” wobec założeń ówczesnej pedagogiki społecznej.

s. 224

Tematem kolejnej części książki są z kolei *Chłopcy z warszawskich ulic*: bohaterowie *Do przerwy 0:1* i *Uwaga! Czarny parasol* Adama Bahdaja oraz *Ucha od śledzia* Hanny Ożogowskiej. Ich działania ukazane zostały na tle odbudowującej się, ale wciąż pełnej zapomnianych, zrujnowanych zaułków, Warszawy.

Finałowy podrozdział przynosi eksplorację jednego ze szczegółów w konstrukcji postaci w prozie Adama Bahdaja — mowy stroju. Badaczka stwierdza, że autor popularnych powieści i „kultowych” bohaterów (by wspomnieć choćby *Podróż za jeden uśmiech*) jest pisarzem zwracającym baczną uwagę na wygląd swoich bohaterów, który pozostaje w ścisłym związku z ich statusem społecznym oraz ma wyrazistą symbolikę, a także nacechowanie neutralne lub ironiczne. Analiza ubioru i sposobu bycia poszczególnych postaci, ich barwności i różnorodności, prowadzi do wniosku, że

W poetyce stroju u Bahdaja egalitarną zgrzebność wypierają „niepoprawne” politycznie: ekstrawagancja, szykowność oraz barwność stroju. Pisarz nie ukrywa swoich sympatii do zachodnioeuropejskich trendów w kulturze. Jego bohaterowie słuchają współczesnej muzyki rozrywkowej, tańczą w rytmie twista, pasjami oglądają amerykańskie filmy, zaczytują się w powieściach detektywistycznych.

s. 238

We wprowadzeniu do swojej książki Małgorzata Chrobak deklaruje:

Nie stawiam sobie celu nakreślenia całościowej panoramy jego przygód. Bardziej interesują mnie wybrane aspekty kondycji bohatera ówczesnej prozy, które odzwierciedlają przemiany społeczno-obyczajowe w Polsce drugiej połowy XX wieku. Impulsem mojej refleksji stały się postaci literackie utrwalone w potocznej pamięci jako „bohaterowie tamtych czasów”, osadzeni w realiach lat 60., 70. i 80. XX wieku. By zinterpretować sensy tkwiące figurze bohatera literackiego, przyglądam się otaczającej go codzienności, różnym jej enklawom, od „mowy” stroju, przestrzeni domowej, szkolnej, lokalnej, poprzez efekty nudy i „nicnierobienia.

s. 23—24

Tak sformułowane założenie udało się badaczce z powodzeniem zrealizować. Podczas lektury *Bohatera literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją* uczestnik życia w PRL-u utrwala sobie różne jego aspekty, a nawet poszerza wiedzę. Informacja o niepamiętanym/nieznany smaku zielonych pomarańczy staje się dla piszącej te słowa symbolem ujawniania się, wraz z upływem czasu i z perspektywy wspomnień innych uczestników

życia społecznego, tych przestrzeni rzeczywistości PRL-u i powstającej w niej prozy dla młodego odbiorcy, których nie sposób było dostrzec z bliska, w aktualnej wówczas sytuacji odbiorczej. Odczytywane w kluczu dystansu historycznego utwory, a zwłaszcza ich protagoniści, ujawniają swój z jednej strony uniwersalny, z drugiej — konwencjonalny charakter ze względu na realia społeczne i obyczajowe.

Pewien niedosyt w omawianym temacie literatury młodzieżowej PRL-u, nie jako zarzut wobec zamiaru i realizacji problematyki przez Małgorzatę Chrobak, lecz jako wyzwanie dla kolejnych badaczy, pozostawia sposób nakreślenia relacji rodzinnych opisanych w ówczesnej literaturze, sposób obrazowania kobiet i dziewcząt (punkt widzenia krytyki feministycznej) czy wątki szkolne.

Na koniec wypada zapytać, czy, a jeśli tak, to jak długo jeszcze warto będzie sięgać do powieści z lat powojennych i interpretować ich świat przedstawiony. Odpowiedzią niech będzie refleksja Edmunda Wnuka-Lipińskiego, który we wstępie do swoich wspomnień, również dotyczących przede wszystkim PRL-u, pt. *Światy równoległe. Autobiografia w sensie ścisłym*, może nieco patetycznie, ale bardzo słusznie stwierdza:

Dziś, kiedy mówię moim studentom, urodzonym już w wolnej ojczyźnie, o wydarzeniach z tamtych lat, odbierają te opowieści jak bajania starszego pana o zamierzchłych czasach. W istocie jest to zdrowy mechanizm odnawiania się życia poprzez następstwo pokoleń. Nie można bowiem żyć wyłącznie przeszłością, jeśli chce się sprostać wyzwaniom dzisiejszego, gwałtownie zmieniającego się świata. Historia nie może być balastem trzymającym nas na uwięzi anachronicznych mitów kulturowych, choć nie może również być zapomnianym lamusem, do którego zaglądamy jedynie hobbyści, rozmiłowani w starociach. Musi być przeszłością żywą w naszej zbiorowej pamięci, tutaj bowiem bije źródło naszej narodowej tożsamości i sensowności naszego trwania w rodzinie narodów europejskich.

Wnuk-Lipiński, 2015, s. 8

Literatura

Chrobak M., 2019, *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją*, Kraków.

Karwala M., Serwatka B., 2011, *W pociągu Historii, czyli literatura w czasie PRL-u. Słowo wstępne*, w: tychże, red., *Literatura czasów PRL-u o PRL-u*, Kraków.

Wnuk-Lipiński E., 2015, *Światy równoległe. Autobiografia w sensie ścisłym*, Warszawa.

Agnieszka Kania — dr, adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Absolwentka studiów po-

dyplomowych wiedza o kulturze. Przez kilkanaście lat polonistka w LO, współautorka cyklu podręczników *Czarowanie słowem*, jurorka i organizatorka eliminacji Ogólnopolskiego Konkursu Krasomówczego im. Wojciecha Korfantego. Jej zainteresowania naukowe to m.in. interdyscyplinarne aspekty dydaktyki literatury i języka. Autorka książek: „*Polak młody*” na lekcjach języka polskiego. *Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej* (Kraków 2015), *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej* (Kraków 2017).

e-mail: agn.kania@uj.edu.pl



Krystyna Zabawa

0000-0003-4873-839X

Akademia Ignatianum w Krakowie

„Ważność przeżywanej chwili”
Reportaże harcerskie Zofii Kossak *Szukajcie przyjaciół.*
Laska Jakubowa, wydane na nowo
i czytane w trzeciej dekadzie XXI wieku

„The Importance of the Lived Moment”

Zofia Kossak’s Scout Reportages *Szukajcie przyjaciół. Laska Jakubowa*
[*Look for Friends. Jacob’s Staff*] Re-Published and Read
in the Third Decade of the 21st Century

Abstract: The aim of the article is to present Zofia Kossak’s scout reportages that were written in the 1930s and newly published after 63 years in 2020 and to analyse them in terms of shaping and thematising time. The purpose of the analysis is also to place the described events in the context of four elements. At the end of the text, the author outlines new prospects for research and the possibilities of using the analysed book in education which could be recommended because of its artistic values and timeliness of its message.

Keywords: Zofia Kossak, scout reportage, interwar period, jamboree, time, elements

Pisane ze świadomością, aby unikać łatwych uogólnień, z widoczną pasją reportaże harcerskie Zofii Kossak są czymś wyjątkowym w naszej literaturze dla młodzieży, stanowią bowiem porywający dokument dziejów polskiego harcerstwa, w którym utrwalony został czas jego świetności; sprawy, którymi się żyło i ludzie, którzy je tworzyli. Jest też w książce ponadczasowe przesłanie moralne, wynikające z poczucia misji, z jaką pisała te reportaże. Mówi ono o wartości młodzieńczych przyjaźni, o tym, jak mogą wpływać na kształt świata.

Heska-Kwaśniewicz, 2008, s. 32

Autorka powyższych słów — Krystyna Heska-Kwaśniewicz, znawczyni i popularyzatorka dzieła, a także postaci Zofii Kossak, w 2020 roku zredagowała pod

względem naukowym i opatrzyła przypisami nowe wydanie harcerskiej prozy reportażowej, która swoje pierwodruki miała w latach 1934 i 1938. Dwie niewielkie książki zatytułowane zostały *Szukajcie przyjaciół* (*Na zlocie skautów z całego świata w Gödöllő*) oraz *Laska Jakubowa*. W najnowszej edycji oba tytuły (bez podtytułu) znalazły się na okładce, na której widnieją zdjęcia z międzynarodowych zlotów skautowskich, zwanych jamboree. Same teksty reportaży zostały poprzedzone, przedrukowanym z wydania z 1957 roku, wstępem Józefa Kreta — współpracującego z Zofią Kossak pedagoga i działacza harcerskiego. Krystyna Heska-Kwaśniewicz napisała natomiast obszernie studium pt. *O Lasce Jakubowej, harcerstwie i Zofii Kossak*, które zostało umieszczone na końcu książki. Trudno coś dodać do rzetelnego przedstawienia i analizy obu reportaży. Można jednak podjąć próbę przeczytania tych tekstów z nieco innej perspektywy. Autorka studium skupia się przede wszystkim na kontekście historycznym oraz aspektach gatunkowych i językowych. Wskazuje na podstawowy symbol drogi oraz sposób przedstawiania przestrzeni, która jest bez wątpienia dominantą kompozycyjną analizowanych utworów.

Książkę można czytać jako relację z „podróży edukacyjnej”, która sprzyja „konfrontacji z obcością, dokonującą się w ruchu wyjścia z domu w świat” (Czermińska, 2015, s. 25). Tym właśnie mają być dla harcerskiej młodzieży międzynarodowe zloty. Zaraz na początku pierwszego reportażu z 1933 roku Kossak zapisuje słowa przewodniczącego Związku Harcerstwa Polskiego Michała Grażyńskiego: „— ...Miejcie oczy otwarte!... [...] Harcerzu, miej oczy otwarte. Nie przechodź bezmyślnie skroś obozów, ucz się, przyglądaj, porównuj, oceniaj...” (Kossak, 2020, s. 19). Ten edukacyjny obowiązek wpisany jest w podróż — wycieczkę — pielgrzymkę poprzez kraje ościenne do Węgier, w kolejnym reportażu z 1937 — do Holandii. Naturalne więc wydaje się użycie dziś w lekturze tej prozy narzędzi geopoetyki, a konkretnie sensorycznej geografii literackiej, mającej na celu „badanie sensualnych krajobrazów (dźwiękowych, zapachowych, wizualnych), których świadectwem są reprezentacje literackie, oraz poszukiwanie kodów kulturowych kształtujących percepcję miejsc i przestrzeni” (Rybicka, 2015, s. 25). Na sensualność opisów Kossak zwraca uwagę autorka wspomnianego studium, pisząc zarówno o tym, w jaki sposób reporterka przywołuje wszystkie zmysły, aby uobecnić w wyobraźni czytelnika przeżywaną przez nią rzeczywistość.

Mniej oczywistym, ale równie istotnym elementem konstrukcyjnym, przez który można czytać przedstawianą książkę, jest CZAS. Taki sposób lektury sygnalizuje tytuł tego szkicu, zaczerpnięty z zakończenia *Laski Jakubowej*: „Każdy czuł **ważność przeżywanej chwili**. Kończył się pierwszy, piękny, trzydziestoletni okres istnienia skautingu. [...] Zamykał się bezpowrotnie, a nikt nie mógł powiedzieć, jaki będzie okres następny” (Kossak, 2020, s. 198 — podkr. K.Z.)¹.

¹ Wszystkie cytaty z omawianej książki Zofii Kossak będą podawane za tym wydaniem i oznaczane w tekście numerem strony w nawiasie.

W tych zdaniach, zamykających reportaży z jamboree w Holandii z 1937 roku, mieści się stosowana w obu utworach strategia pisarska: przewaga czasu teraźniejszego, chwili obecnej (w zgodzie z wyznacznikami gatunkowymi reportażu), ale wciąż zachowywanie w pamięci przeszłości, historii oraz wybieganie zatroskaną wyobraźnią w przyszłość. Ta perspektywa czasowa komplikuje się w dzisiejszym odbiorze, w którym to, co pisarka opisuje „na gorąco”, jest już historią i to dość odległą: od relacjonowanych wydarzeń dzieli nas już niemal wiek. Spełniło się również to, co reporterka pisma „Na tropie”² przewiduje, czego się obawia i na co się cieszy. Dzisiejszy czytelnik może łatwo sprawdzić zasadność jej obaw i realizację (lub nie) nadziei. Fascynujący wydaje się możliwy projekt zbadań recepcji książki (książek) najpierw w latach 30., następnie w tak ważnym okresie po 1957 roku (data drugiego wydania obu reportaży w jednym tomie, a zarazem rok powrotu Kossak z emigracji) i wreszcie w trzeciej dekadzie XXI wieku. Pozostawiając to zadanie na przyszłość, warto wrócić do konstrukcji czasu w przedstawianych tekstach Zofii Kossak.

Na pierwszych stronach reportażu z 1933 roku *Szukajcie przyjaciół*, po dynamicznym, pełnym oznaczających ruch czasowników w czasie teraźniejszym, zdań krótkich, protokolarnych („Podziwmy się razem z nimi. Jest na co. Obóz jest ogromny i liczny” — s. 15), następuje stronicowy „rys historyczny”: przedstawienie dotychczasowych zlotów z lat 1913, 1924, 1928, 1929 i 1931. A to przypomnienie przeszłości poprzedzone jest wizją „Europy jutra, przedniej straży lepszej przyszłości” (s. 16), którą reporterka widzi w harcerskiej młodzieży. Można odnieść wrażenie, że nieuchronne, konieczne powroty do historii są na bieżąco-konfrontowane z wizją przyszłości, z troską o przyszłość. Po przybyciu do Holandii — kraju jamboree 1937 roku — pisarka czuje potrzebę nakreślenia tła wydarzeń i wyjaśnienia specyfiki państwa, o którym (jak się zapewne spodziewa) polski czytelnik wie niewiele. Zaczyna więc swoją opowieść: „...przypomnijmy sobie w skrócie przeszłość tego kraju” (s. 167). I snuje zajmującą gawędę, starając się wyjaśnić to, co widzi, i notuje na bieżąco za pomocą tego, co wie o historii. Ale i tę narrację przerywa refleksja: „Idą zmiany” (s. 172). Zgodnie z tonem całego reportażu w tym wypadku zmiany budzą niepokój (niosą antysemityzm, właśnie na tle religijnym). W tym kontekście nie wiadomo, czy piosenka śpiewana przez holenderskich harcerzy niesie przesłanie optymistyczne, czy na pewno wartością jest koncentracja na tym, co ma nadejść, z lekceważeniem tego, co było...

Słuchaj co mówią młode Niderlandy,
Które znużone czerpaniem z przeszłości
Idą żyć same przez siebie...

s. 172

² „Pismo Młodzieży Polskiej” założone w Katowicach i redagowane przez Marię i Henryka Kapiszewskich. Wraz z redakcją tego pisma Zofia Kossak brała udział w obu międzynarodowych zlotach skautowskich, które opisała w reportażach.

Może nie bez powodu na jamboree węgierskim reprezentacje narodowe odgrywały minione dzieje swoich ojczyzn, a cztery lata później już z tych pokazów zrezygnowano, skupiając się na tym nieznanym, które je czekało... Trudno dziś oprzeć się refleksji, że większość zebranych w Holandii harcerzek i harcerzy już za dwa lata chwyci za broń i stanie przeciw sobie. Idealistyczna wizja pokojowej przyszłości, którą miała zapewnić ta młodzież, zostanie brutalnie zniszczona i już chyba nigdy nie powróci.

Na razie jednak lord Robert Baden-Powell — „stary Skaut świata, twórca skautingu” (s. 31) — nawołuje: „Szukajcie przyjaciół! **Nie traćcie czasu!** Ach, gdybyście wiedzieli jak **czas szybko mija...** Nie pozwólcie, by jeden dzień minął bez wyszukania sobie przyjaciela...” (s. 31, podkr. K.Z.). To kolejny motyw, związany z czasem, chyba najważniejszy, wskazujący na ważność i wartość każdej chwili, **tej** chwili. O przeszłości nie da się zapomnieć, choć czasem by się chciało: „Gdybyż można choć na chwilę o przeszłości zapomnieć!” (s. 113) — wzdycha pisarka, przejeżdżając przez dawne zachodnie kresy Rzeczypospolitej, zajęte teraz przez Niemców, a znaczone grobami powstańców. O przyszłości warto myśleć i szlachetnie marzyć. Ale jednak najważniejsze to żyć tu i teraz, „chwycić dzień”. Myśl o przemijaniu stale towarzyszy nawet najradośniejszej relacji z wydarzeń. W narracji powracają słowa Baden-Powella: „Ach, gdybyście wiedzieli jak dni szybko płyną... jak czas ucieka...” (s. 34); „...czas ucieka” (s. 91); „Szybko, jak w kalejdoskopie mijają ostatnie dni, godziny wędrówki” (s. 100). To wrażenie uciekającego czasu pogłębia się jeszcze w drugim reportażu, w którym miejsce żywiołowej radości i śmiechu zajmuje „bunt i niepokój” (s. 105), wspomniane zaraz na początku, już w trzecim akapicie pierwszego rozdziału *Laski Jakubowej*. Krystyna Heska-Kwaśniewicz zauważa tę zmianę nastroju, a zarazem sposobu pisania: „Pióro biegnie jakby wolniej, mniej tu dynamiki, więcej refleksji, nawet gorczy i smutku...” (s. 214). Podkreślany od pierwszych stron pośpiech nie jest tym razem pełnym entuzjazmem i energii dążeniem do spotkania, ale staje się narzuconą koniecznością:

...każda chwila opóźnienia stanowi dotkliwą przykrość, przejazd nasz bowiem przez terytorium niemieckie nie może trwać dłużej niż trzy dni. Trzy dni. A do holenderskiej granicy daleko. Mało czasu.

s. 107

Z winy krótkości wiz i nad miarę przeciągniętych formalności granicznych, zamierzone odwiedziny w harcerskim obozie muszą być skrócone do minimum.

s. 108

Niemcy żądają „likwidowania obozu w przeciągu godziny”, nakazują „natychmiastową likwidację”. Harcerze nie mogą „nigdzie zatrzymać się dłużej niż dobę” (s. 108). Stąd droga na jamboree znaczone jest takimi uwagami i wykrzyknikami: „[...] pora spóźniona, a pośpiech konieczny” (s. 114); „Ach, jak późno!”

(s. 117); „Pora, pora odjeżdżać” (s. 118). I znów, mając dzisiejszą wiedzę o kolejnych latach, trudno nie pomyśleć, że ten podkreślany przez pisarkę pośpiech w reportażu z 1937 roku jest symboliczny: młodzi bohaterowie muszą się spieszyć, żeby żyć, jak najwięcej zobaczyć i doświadczyć. Do dziennikarskiej relacji przenika i nie da się powstrzymać „profetyczne przeczucie wielkiej katastrofy” (Heska-Kwaśniewicz, 2020, s. 214). Poruszona widokiem ogromnej liczby koszar budowanych w Niemczech, Zofia Kossak pyta retorycznie: „Chyba wszyscy mężczyźni bez wyjątku zamieszkają w koszarach, po czym pewnego dnia, na rozkaz Führera, ruszą przed siebie, miażdżąc ziemię swym ciężkim *Paradenschritt*?” (s. 122).

Jakaż to różnica, kiedy pamięta się o ekstatycznych niemal wykrzyknikach z reportażu sprzed czterech lat, na przykład takich: „Atmosfera jamborowa! Specyficzna, jedyna na świecie. Cały glob zmniejszony nagle do parku w Godollo, niby do rajskiej wyspy, gdzie wszyscy żyją w zgodzie” (Kossak, 2020, s. 55). Czas wydawał się wtedy „zawieszony”, kolejne dni upływały jak w bajce, dając nadzieję na rychłe szczęśliwe zakończenie, które tak naprawdę nie jest zakończeniem, bo przecież „żyli długo i szczęśliwie”. Tak kształtowana jest narracja w zakończeniu piątego rozdziału *Szukajcie przyjaciół* (zatytułowanego *Ludzie i kraje*), znacząca sam środek reportażowej opowieści (wszystkich rozdziałów jest dziesięć):

I tak mijają dnie, przetykane śpiewem, śmiechem i skrami ognisk. Dnie są radosne, pogodne wieczory. Świt złocisty, miesiąc srebrny. I co dnia, ani wiedząc kiedy, jeden naród nabiera nowej wiedzy o drugim narodzie. I co dnia poznają się gruntownie, bliżej ci sami, do niedawno byli sobie obcy, może wrodzy, w najlepszym razie nieznanymi. I co dnia zacierają się bardziej różnice narodowe, a na ich tle uwypukla się bardziej Człowiek.

s. 61

Czas, dotychczas biegnący w rytm wydarzeń, staje się czasem mitycznym, baśniowym. Tak opisywany przywołuje skojarzenia z biblijnym rajem i sławionym przez starożytnych „złotym wiekiem” ludzkości.

Pozornie będący relacją wyłącznie z wydarzeń i sytuacji reportaż jest w istocie pełen symboli, do których należy również tytułowa laska Jakubowa — stara busola, znak holenderskiego jamboree. Mówi o tym sam Baden-Powell podczas pożegnania, kończącego także książkę Zofii Kossak:

Wskazuje ona konieczność obrania kierunku. Zawiera w sobie krzyż, symbol wiary chrześcijańskiej, lecz że posiada więcej ramion — oznacza także, iż ruch skautowy nie jest związany z żadnym wyznaniem i ogarnia wszystkie wiary. Te dziesięć ramion Jakobstafa to dziesięć przykazań naszego Prawa Skautowego.

s. 197

Laska Jakubowa to prosty przyrząd nawigacyjny, używany w żeglarstwie do XVIII wieku. Przywołuje on zarazem jeden z czterech żywiołów, a reportaże harcerskie Zofii Kossak to także opowieść właśnie o żywiołach, które stanowią środowisko życia, są niezbędne, ale i groźne, przez wieki obrosłe w znaczenia symboliczne. Wywołana przez Jakobstaf woda stanowi bardzo ważny element w narracji, ale najwyraźniej widoczny jest ogień, bo kolejne postoje i dni (a raczej wieczory) znaczone są ogniskami, tak ważnymi w kulturze, nie tylko przecież harcerskiej, choć dla harcerzy ognisko ma znaczenie szczególne, wiąże się z silnymi emocjami, przekazywaniem tradycji. Jest „miejscem” spotkania rówieśników i spotkania pokoleń (także tych obecnych już tylko we wspomnieniu), znaczy również specjalny, niejako wyodrębniony z codzienności, czas. Widać to już na początku pierwszego reportażu, podczas ostatniego ogniska przed wyruszeniem na jamboree:

...wiceminister oświaty przemawia. [...] wspomina stare dzieje, szczupłutkie ogniska harcerskie sprzed dwudziestu lat [...]. Wspomina tych, co prosto od ogniska, przy którym wytęsknili wizję niepodległej Polski, poszli wizję tę realizować ceną własnej krwi...

Ogień trzaska, ciemne niebo rozświetla się raz po raz echem dalekich błyskawic, jak gdyby uśmiechali się potwierdzając tamci właśnie... całopalni.

s. 18

Ale daje o sobie znać też groźna twarz żywiołu:

Wędrując górami przyszedli zmęczeni do Starej Bystrzycy, siedemnastego wieczorem. Ognisko, na które zbiegła się cała wieś, przeciągnęło się do późna. Narzeczcie chłopcy zasnęli kamiennie. Wartownik tylko czuwał. Czuwał istotnie i dobrze po północy uderzył go jakiś blask. Fajerwerk...? Rakiet...? Przyśnienie ogniska...? Przetarł oczy. Był to pożar. Czerwony język ognia wydobywał się z poddasza domu [...]

s. 97

Harcerze ratują wieś przed spaleniem. Czy to nie próba przekonania czytelnika, że obronią również ojczyznę przed o wiele groźniejszym „pożarem”, który nadciąga z Niemiec? Harcerskie zawołanie „Czuwaj!” zyskuje tu konkretne, związane z czasem historycznym znaczenie. Opis niemieckiego Wrocławia, tonącego w hitlerowskich flagach, nie pozostawia złudzeń, co budzi największy lęk „wędrującego pisarza” (jak sama siebie określa autorka):

...przede wszystkim obfitość flag. Czerwienią się wszędzie. [...] Całe miasto od nich płonie. [...] Ta purpurowa kąpiel, odbłask jej padający na twarze, migocący w oczach, podnieca, podsyca zapał, narzuca barwę myślom, jak widok płomienia.

s. 116

Ziemia, woda i powietrze to w książce Kossak przede wszystkim „drogi”, jakie przemierzają harcerze, „drogi”, do których poznawania pisarka zachęca także czytelników. Zachwyca się naturalnym pięknem tych dróg i swobodą, jaką oferują człowiekowi. O zachwycie górkim krajobrazem pisała w swoim studium Krystyna Heska-Kwaśniewicz. Warto przy okazji zauważyć, że wpisana w los człowieka wędrówka, przemierzanie ziemi, może mieć i ma w omawianych reportażach różne oblicza. Przede wszystkim najłatwiej ziemię poczuć pod stopami, a więc piesza wyprawa wydaje się najwłaściwsza. Ale tu znów wkracza czas, którego już wtedy, prawie sto lat temu, ludziom brakowało:

Nie ulega [...] wątpliwości, że najlepszy, najbardziej typowo harcerski sposób poznawania swojej ziemi czy cudzych, to piesza włóczęga. Cóż, kiedy za powolna. Mało kogo stać dzisiaj na taki luksus czasu. I w tym właśnie leży szczególna wartość roweru, łączącego w sobie zalety wędrówki pieszej z tempem zgoła przyzwoitym.

s. 63

Na kartach *Szukajcie przyjaciół* znajdziemy także jeden z wielu literackich przykładów pochwały roweru, która obejmuje cały rozdział *Na „kółkach”*.

Z kolei następnym rozdział — *Ludzie-ptaki* — został poświęcony szybownikom i „oswajaniu” przez nich żywiołowi powietrza: Polacy uczą tu Węgrów

jak posługiwać się prądami termicznymi, ciepłem nagrzaną ziemi, co unosi się rozpierzchle i bezsilnie zrazu, by na wysokości jakich sześciuset metrów zebrać się w wielką kulę, banię, identyczną z bańką powietrza w wodzie i pomknąć niepowstrzymanym pędem w górę. **Odnaleźć** tę kulę przejrzystą, **unieść się** z nią razem, **szybować** ponad doliną w spokojnym, bezwietrznym na pozór powietrzu, ptasim czuciem **uchylać się i wznosić**, w jednostajnym dla oczu laika błękiecie **odnaleźć swą drogę**, równie wyraźną i pewną jak wyżwirowana ścieżka w sadzie.

s. 69, podkr. K.Z.

W nagromadzeniu podkreślonych przeze mnie bezokoliczników, wziętych jakby w ramę słowa „odnaleźć”, łatwo wyczuć zachwyty, niemal ekstazę, udzielającą się nawet obserwatorom podniebnych wyczynów. „Odnaleźć swą drogę” można również w przestworzach, kiedy realizuje się swoją pasję, zawiera się przymierze z żywiołem. Mniej istotne, czy to jest powietrze, czy najbardziej codzienna, niemal niezauważana już ziemia, czy woda, którą część harcerek i harcerzy przypłynęła na jamboree („[...] w ich liczbie pierwsza polska kobieta-kapitan, Jadwiga Wolffowa”³, s. 44). Woda w książce Kossak stale jest ukazywana przede wszyst-

³ Zofia Kossak raczej nie kojarzy się z ruchem emancypacyjnym. Tymczasem w omawianej książce nie raz wykazuje wyczulenie na miejsce kobiet w społeczeństwie. Najwyraźniej i najciekawiej manifestuje się jej postawa w ocenie sytuacji kobiet na Węgrzech: „Stan uniezależnienia kobiet

kim jako rzeki, które zarówno łączą narody, jak i je dzielą jako granice. Opisu-
jąc miasto, czasem cały kraj, autorka zawsze wymienia rzekę, nad którą leżą. Na
marginesie, czy nie współcześnie brzmi uwaga, dotycząca stosunku do „domo-
wej” rzeki?: „W Budapeszcie można dopiero ocenić, czym może być dla wiel-
kiego miasta rzeka, gdy miasto nie odwraca się od niej plecami, jak to czynią
Warszawa lub Kraków” (s. 74). Dzięki rzece pisarka unika powtarzania nazwy
miasta, zastępując ją peryfrazą, na przykład zamiast „w Berlinie” — pisze: „nad
Sprewą”. Żywiół wody, na równi z żywiółem ziemi, najmocniej określa w pi-
sarstwie Kossak ojczyznę, bywa niemal synonimem patriotyzmu, kiedy czyta-
my o znaku rodła, który swym kształtem przedstawia bieg Wisły, a jest używa-
ny do dziś (od 1932 roku) przez Związek Polaków w Niemczech. Nie sposób nie
wspomnieć, że patriotyzm (co ważne, mocno związany z szacunkiem dla innych
narodów oraz otwartością na ich kulturę i inność) i wiara w Boga to podstawo-
we wartości, widoczne niemal na każdej stronie harcerskich reportaży. A obie te
wartości spotykają się w najbardziej może symbolicznym i pobudzającym wy-
obraźnię „wcieleniu” żywiółu wody:

Morze — żywiół, co równie jak góry jest na ziemi najbliższym odbiciem Boga,
morze — fundament polskiej potęgi i mocy — budzi uśpione sztucznie od
paru wieków instynkty, garnąc ku sobie rokrocznie coraz liczniejsze rzesze
młodych zaprzedańców.

s. 44

Podobnie jak rowery i szybowce, tym razem kajaki i jachty doczekują się swo-
jej „pochwały”, która kryje się nawet w wyliczeniu historycznych i międzynaro-
dowych nazw: „słowiańskie czółna, wikingowskie galery, duńskiego Haralda Si-
nozębego korabie, ciężkie galeony Hanzy, lekkie pinki kaprów polskich, farboty
szwedzkie, fregaty, [...] czajki kozackie” (s. 44).

Cztery antyczne żywióły są niewątpliwie istotnym elementem reportażowej
prozy Zofii Kossak, ale być może najważniejszy jest żywiół piąty — język i słowo,
o którym tak pięknie pisze autorka: „Opuszczając z żalem starą baśń brunszwic-
ką, nie można przestać myśleć o potędze Słowa. Słowo! Słowo! Jesteś twórcze, je-
steś większe niż czyn, bo czyn jest twoim wynikiem” (s. 135). Jak zaznacza Kry-
styna Heska-Kwaśniewicz:

W każdym zdaniu znać tu znakomity warsztat dziennikarki zbierającej mate-
riał ze świadomością, że będzie służył kształtowaniu określonych postaw, a za-

węgierskich zdaje się stać na tym poziomie, co u nas przed wojną, może jeszcze głębiej wstecz. Ko-
biety, jak dotąd, nie biorą żadnego udziału w życiu politycznym czy umysłowym Węgier. Sensacją
pewną stanowiło w tym roku ukończenie **po raz pierwszy prawa przez kobiety**. Pierwsza kobieta,
która ukończyła prawo! Mój Boże!” (s. 78, podkr. K.Z.).

razem pisarki, którą cechowała troskliwa dbałość o słowo. Efekty wnikliwej obserwacji i troski o kształt słowa, dostrzega się na każdej karcie książki.

Heska-Kwaśniewicz, 2008, s. 211—212

W dużej mierze właśnie dzięki wartościom artystycznym, choć rzecz jasna również poznawczym, książka Zofii Kossak, wznowiona po latach, ma — moim zdaniem — szansę znaleźć czytelników wśród młodzieży, nie tylko harcerskiej. Porusza ona wiele kwestii żywotnych w świecie XXI wieku i czyni to w pięknej, artystycznej formie. Byłoby z pewnością dobrze, gdyby została mądrze wykorzystana w instytucjach edukacyjnych, zarówno w szkołach jak i organizacjach młodzieżowych. Jak starałam się pokazać, może też być inspiracją do badań literaturoznawczych, a na pewno również kulturowych i historycznych.

Literatura

- Czermińska M., 2015, *Przestrzenne odniesienia czasowych form biografii*, w: Konończuk E., Sidoruk E., red., *Przestrzenie geo(bio)graficzne w literaturze*, Białystok.
- Heska-Kwaśniewicz K., 2008, „*Miejsca wspólne*” krajobrazu, literatury i harcerstwa, w: Budrewicz Z., Kania M., red., *Zapisane w krajobrazie. Literacko-kulturowe obrazy regionów dawniej i dziś*, Kraków—Bukowno.
- Kossak Z., 2020, *Szukajcie przyjaciół. Laska Jakubowa*, Lublin.
- Rybicka E., 2015, *Sensoryczna geografia literacka*, w: Konończuk E., Sidoruk E., red., *Przestrzenie geo(bio)graficzne w literaturze*, Białystok.

Krystyna Zabawa — dr hab., prof. AIK, kierownik Katedry Nauk o Literaturze Instytutu Neofilologii Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie. Absolwentka polonistyki i anglistyki UJ. Autorka m.in. monografii *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku* (2013) oraz *Literatura dziecięca w kontekstach edukacyjnych* (2017). Członkini Polskiej Sekcji IBBY, Rady Konsultacyjnej Ośrodka Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej Wydziału Polonistyki UJ oraz Rady Programowej Centrum Literatury Dziecięcej MBP w Oświęcimiu. Stała współpracowniczka „Nowych Książek”, regularnie publikująca recenzje zwłaszcza książek dla dzieci. Zajmuje się naukowo literaturą dziecięcą oraz literaturą przełomu XIX i XX wieku (przede wszystkim poezją).


e-mail: krystyna.zabawa@ignatianum.edu.pl



Kamilla Gicala

 0000-0001-8985-3533

Karolina Kabacińska

 0000-0002-4055-4118

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dziecięce pragnienie magii Rozmowa z Beata Ostrowicka

Children's Thirst for Magic Interview with Beata Ostrowicka

Abstract: Interview with Beata Ostrowicka — children's and young adult literature author, the finalist of the 27th Kornel Makuszyński Polish National Literary Award. On October 9, 2020, the awards gala was organised by the Municipal Public Library in Oświęcim. The talk concerns Ostrowicka's book *Szczygły* [*Goldfinches*], which, among ten other nominated books, alongside Marcin Przewoźniak's *Puk Puk! Zastałem króla?* [*Knock, Knock! Is the King Home?*] and Roksana Jędrzejewska-Wróbel's *Pracownia Aurory* [*Aurora's Workshop*] fought for the main prize. In the book, the author takes up, among other things, ecological themes and those related to exclusion and coming of age. It fits into the extraordinary space of a children's world full of magic.

Key words: young adult literature, ecology, children's dreams about magic

Kamilla Gicala, Karolina Kabacińska: Dlaczego akurat szczygły? Czytelnik *Szczygłów*, książki wyróżnionej przez jury Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego dowiadyuje się, że to zagrożony gatunek ptaków. Czy szczygły niosą jakąś symbolikę?

Beata Ostrowicka: Nie, symboliki nie ma. Chciałam, żeby działa się coś niekoniecznie zgodnego z prawem. Bardzo długo szukałam, co by to mogło być, i znalazłam właśnie nielegalny handel ptakami. Chciałam również, żeby to były nasze rodzime gatunki. Skontaktowałam się ze znajomym ornitologiem i doradził mi wybór szczygłów. Do wydawnictwa oddałam *Szczygły* pod innym tytułem: *Czar Patyczaka*. Pochodził on od zaklęcia, którego używa Zoja. Sugestie Kasi Piętki, mojej redaktorki, aby tytuł zmienić na *Szczygły*, przekonały mnie, a argument Kasi, że bohaterowie są poranieni tak, jak te ptaki, przemawiał do wyobraźni. Zostały więc *Szczygły*. Jestem zadowolona z tego pomysłu.

K.G., K.K.: Wspomniała Pani o czarze, którym posługuje się Zojka. Skąd wziął się pomysł na oryginalną koncepcję dwóch czarów: rozmowy ze zwierzętami i umiejętności zatrzymywania ludzi?

B.O.: Teraz jest mi trudno to odtworzyć. Zawsze zaczynam książkę od budowania bohaterów i bohaterek, od zastanowienia się, jacy mają być. Wydawało mi się, że taka zwyczajnie „czarująca” dziewczynka nie jest postacią, o jaką mi chodzi. Zojka od początku została pomyślana jako szczególnie wrażliwa postać, lubiąca naturę, niejedząca mięsa, więc umiejętność rozmowy ze zwierzętami charakteryzująca bohaterkę była konsekwencją mojego pomysłu na tę kreację. Tego rodzaju czar umożliwił bohaterce wgląd w przestrzenie nieosiągalne dla innych.

K.G., K.K.: Skoro wspomniała Pani o wegetarianizmie Zojki, trudno nie dostrzec tego, że książka w widoczny sposób nawiązuje do problematyki ekologicznej. Czy takie było założenie?

B.O.: Pisałam z potrzeby serca i bardzo chciałam, żeby zwierzęta były w tej książce istotne. Jest ona dla mnie ważna, ponieważ dzięki niej uświadomiłam sobie, że piszę o swoich ukochanych zwierzętach, a jednocześnie jem mięso. Od tego czasu postanowiłam zmienić dietę. Pomijając osobisty kontekst tego problemu, przede wszystkim zależało mi na pokazaniu, że można żyć bez jedzenia mięsa, bez zadawania cierpienia zwierzętom, a dzięki temu pełniej doświadczać świata. Od kiedy przeszłam na wegetarianizm, zdecydowanie lepiej patrzy mi się w oczy moim kotom. Czuję, że jestem w stosunku do nich uczciwa.

K.G., K.K.: Szczygłom nie jest obcy dziecięcy ogląd świata. Jak Pani wspomina swoje dzieciństwo i czy w książce ma ono jakieś odzwierciedlenie?

B.O.: Zawsze „pisze się sobą” i zawsze wspomina się pewne rzeczy ze swojego dzieciństwa. Ja myślę, że książka jest próbą spełnienia dziecięcego marzenia, aby mieć kontakt z magią, z czarami, żeby móc rozumieć zwierzęta. By świnka morska, którą kiedyś miałam, do mnie mówiła i żebym ją rozumiała. Jeśli chodzi o miejsca mojego dzieciństwa, to są one w książce nieobecne. Korzystałam raczej z nieodległych wspomnień, bo to, co wydarzyło się niedawno, po prostu lepiej pamiętam. Może jest tak, że marzenie o komunikowaniu się ze światem nie-ludzkim tkwi we mnie głębiej, niż przypuszczałam. Teraz sobie uświadomiłam, że moja pierwsza książka opowiada o kamieniu, który spełnia życzenia i przenosi w czasie. Motyw czarów nie jest mi więc obcy.

K.G., K.K.: To, co bardzo nas poruszyło w *Szczygłach*, dotyczy opisu przestrzeni urastającej do rangi bohatera. Mamy na myśli znakomity opis domu Zojki. Czy takie opisy wynikają z Pani wrażliwości na przestrzeń, czy może wyrastają z jej głębokiego doświadczenia?

B.O.: Opisując dom i ogród, przywołałam przestrzeń, którą przeżywałam jako dziecko. To był taki stary poniemiecki budynek z czerwonej cegły, z zakamarkami, więc myślę, że chyba na podstawie wspomnienia o nim zbudowałam dom w *Szczygłach*. Wszystkie „dyndadełka”, kolorowe przedmioty pochodzą jednak z mojego domu, bo mam naturę sroki: tu powieszę koralik, tu coś się błysz-

czy, tutaj kamyczek i myślę, że kolekcja przedmiotów babci Zojki jest przeniesieniem moich „durnostojek”.

K.G., K.K.: W jakiej przestrzeni powstawały *Szczygły*?

B.O.: Mnie się najlepiej pisze w domu, co nie znaczy, że tylko tam potrafię tworzyć, choć jestem osobą, której miejscem pracy jest właśnie dom. Akurat u mnie przy biurku wisi klatka podobna do tej, którą Pani tutaj ma [mała imitacja klatki dla ptaków — przyp. K.G. i K.K.] i wykorzystuję ją jako przedmiot do zawieszania kolczyków. Kiedy więc patrzę na klatkę z zawieszonymi na niej kolczykami, która jest umieszczona w bliskim sąsiedztwie mojego biurka, to pewne jest, że te kolczyki będą zdobić uszy babci Zojki. Patrzę na jakiś błyszczący materiał, który ładnie odbija światło, to też istnieje duże prawdopodobieństwo, że znajdzie się w domu babci.

K.G., K.K.: Czym rozpoczyna się proces twórczy?

B.O.: Zaczynam od wymyślania postaci i muszę moje bohaterki i moich bohaterów znać, muszę wiedzieć, gdzie chodzili do przedszkola, czy piją kawę, czy herbatę, jacy są, kiedy się złością, gdy rano muszą wstać. W pewien sposób zaprzyjaźniam się z nimi. Mimo że swoich bohaterów znam, to nie liczę na to, że finał książki sam się wymyśli. Staram się, żeby moje książki nie były do siebie podobne. Ze *Szczyglami* było o tyle inaczej, że kilka lat temu zostałam poproszona o napisanie treatmentu. Moja praca polegała na tym, że musiałam dokładnie opisać to, co będzie widać na ekranie, czyli nie to, co bohaterki i bohaterowie myślą, ale to, co zobaczy kamera. Jednym słowem, musiałam ten film wymyślić i właśnie wtedy stworzyłam Zojkę, wymyśliłam szczygły oraz czar patyczaka. Ale potem wydawnictwo zaproponowało, żeby z przygotowanego przeze mnie materiału zrobić książkę, więc musiałam to, co było napisane „pod obraz”, przerobić na słowo i było to ogromne wyzwanie. Ale *Szczygły* to rzeczywiście wyjątek. Obszerniejsze fabuły wymyślam przed przystąpieniem do pisania, to składnik obowiązkowy, a mniejsze książki, najczęściej dla dzieci, czasami tworzę pod wpływem nagłej weny. Siadam do nich rano, a wieczorem taka krótka forma jest gotowa.

K.G.: Bardzo dziękujemy za rozmowę. Czy zechciałaby Pani jeszcze coś dodać?

B.O.: Jestem cała w emocjach. Pięknie Pani przygotowała fragment mojej książki¹, klateczka była prześliczna. A zielona sukienka specjalnie?

K.G.: Specjalnie. Kolorystyka *Szczyglów* mnie zainspirowała.

B.O.: Na początku kolorystyka książki była inna. To był mój pomysł, żeby była zielona. Wydawało mi się, że zielony będzie kolorem neutralnym „płciowo”, a dodatkowo wiąże się z fabułą i przesłaniem książki.

¹ Podczas gali odczytywano fragmenty nominowanych książek, również *Szczyglów* Beaty Ostrowickiej. Lekturze towarzyszył symboliczny rekwiwit, m.in. wspomniana ozdobna klatka dla ptaków.

K.G.: Takie też było moje pierwsze skojarzenie, jeśli chodzi o kolor oraz ilustracje.

B.O.: Tak, ilustracje są piękne.. Ach... Trudno się mówi o swojej książce, wolę pisać niż o pisaniu mówić.



Fot. 1. Kamilla Gicala, *Beata Ostrowicka*



Fot. 2. Kamilla Gicala, *Nagradzający i Nagrodzeni*

Od lewej: dr hab. prof. URz Alicja Ungeheuer-Gołąb (przewodnicząca jury Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego), Marcin Przewoźniak (autor książki nagrodzonej w konkursie), Beata Ostrowicka (autorka wyróżnionej książki)



Fot. 3. Patrycja Dębowiec, *Po rozmowie*
Od lewej: Beata Ostrowicka i Kamilla Gicala (współautorka wywiadu)

Kamilla Gicala — studentka trzeciego roku specjalności nauczycielskiej filologii polskiej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania badawcze: humanistyka ekologiczna, komparatystyka interdyscyplinarna, dydaktyka literatury, a w szczególności nowe odczytania lektur szkolnych.


e-mail: KamillaG2109@onet.pl

Karolina Kabacińska — studentka trzeciego roku specjalności nauczycielskiej filologii polskiej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Na studiach zajmuje się nieszablonowymi sposobami nauczania literatury polskiej w szkole podstawowej i średniej, wprowadzaniem mitologii słowiańskiej do dydaktyki szkolnej. Prywatnie pasjonatka tekstów kultury poruszających tematy wykluczenia, feminizmu i równości oraz wszelkich sposobów na bardziej ekologiczne życie.

e-mail: Karolina.karolina230799@gmail.com



Patrycja Dębowiec

 0000-0003-4830-7020

Agata Rzepka

 0000-0002-4888-1818

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Varsavianista amator o literaturze, „Pukpuku” i historii od kuchni Wywiad z Marcinem Przewoźniakiem

Amateur Varsavianist on Literature, *Puk Puk* [*Knock, Knock!*]
and History behind the Scenes
Interview with Marcin Przewoźniak

Abstract: The interview with Marcin Przewoźniak took place on the occasion of the author winning the Kornel Makuszyński Polish National Literary Award for the book *Puk, puk! Zastałem króla?* [*Knock, Knock! Is the King Home?*]. The creator talks about what inspired the creation of the awarded book, how to present history to a contemporary young reader, how to prepare to write about history. He also talks about his favorite childhood books, literature and its creation, and his attitude to the thought that one of his books could be on the school reading list.

Keywords: history, literature, children, childhood, Warsaw

Agata Rzepka: Na początku chcieliśmy serdecznie pogratulować zdobycia 27. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego za książkę *Puk, puk! Zastałem króla?*. Czym się Pan inspirował, tworząc książki w tak ciekawej formie?

Marcin Przewoźniak: Co było inspiracją... Przypadek! Mam w domu szafę, taką bardzo starą, trzydrzwiową, i ta szafa ma bogate życie wewnętrzne — skrzypci, strzela, puka, czasami drzwi same się otworzą. Pewnego dnia, to był dzień sylwestrowy, siedziałem, piłem kawę wpatrzony w tę szafę, myśląc o niebieskich migdałach, i ona w pewnym momencie się znowu uchyliła. Oczywiście wyobraźni ujrzałem wychodzących z niej dwóch niemieckich żołnierzy, takich jak w filmach — hełmy, pistolety maszynowe, *Hände hoch, raus, raus*, i pomyślałem wtedy: hmm, gdyby tak wyszli tacy Niemcy przeniesieni w czasie, to co z nimi zrobić? Tak poważnie — co? Zadzwonić do ambasady, pokazać im Internet, że już dawno po wojnie, i że teoretycznie ją przegrali — co zrobić z takimi Niemca-

mi? Po jakimś czasie stwierdziłem, że jednak nie — to jest temat na *fantasy* dla dorosłych, a są od tego w Polsce świetni autorzy — to nie jest mój temat i kropka! Ale skoro ci Niemcy już z tej szafy wyszli, to nie chcieli do niej wrócić, już nie chcieli wyjść [z mojej głowy — A.R.]. I pół roku później był gotowy maszynopis pierwszej wersji „Pukpuka”¹. I tutaj historia też nam wychodzi, może nie z szafy, ale ze spiżarni, nie Niemcy, ale w pierwszej części są Rosjanie. No, w każdym razie, to był ten pomysł, żeby zagrać z formułą ksiązek o podróżach w czasie. Zwykle bohaterowie przenoszą się w taki, czy inny sposób do nieznanych im epok, a ja pomyślałem, że dla odmiany będziemy zapraszać ludzi z dawnych epok i konfrontować ich z XXI wiekiem.

Patrycja Dębowiec: Genialne! Dlaczego akurat te postacie historyczne?

M.P.: Postaci było znacznie więcej w początkowej wersji książki, ale Wydawnictwo Zielona Sowa zaproponowało, i słusznie, żeby zrobić z tego serię. I rzeczywiście, teraz we wrześniu 2020 roku ukazał się czwarty tom „Pukpuka”. Chyba na razie na tym poprzestaniemy, bo trzeba wiedzieć, kiedy zakończyć. Ale tak, bohaterowie musieli być po pierwsze – wyraziści, no i musiały być to postacie, które z jakichś powodów mogłyby zainteresować dzieci: albo żeby przystępność z nimi związana w jakiś sposób odnosiła do świata dziecięcego, do zainteresowań młodych ludzi, do tego, o czym się potencjalni czytelnicy uczą na lekcjach. Stąd jest Krzyżak spod Grunwaldu, różni uczeni, piraci, artyści, zwykli ludzie wykonujący niezwykle zawody. Osoby te są czasem ważne, czasem nieważne, a czasami wręcz nie są to autentyczne postacie historyczne, ale chodziło mi o to, żeby przybliżyć młodym ludziom historię „od kuchni”. Chodziło o to, aby gość z przeszłości nie tylko przynosił jakąś opowieść, ale aby ją można było skonfrontować ze współczesnością, np. taka Pani Praczka. Przynosi gacie króla do uprania i dzięki temu dowiadujemy się troszkę o tym, jak się kiedyś prało, i jakie były stosunki społeczne, i przy okazji jest trochę feminizmu, bo w końcu główny bohater z tatą musieli te gacie wyprać, podczas gdy panie poszły na herbatkę. Taki był zamysł, żeby dzieci zainteresować i przemyścić wiedzę popularnonaukową, ale nie podręcznikową i szkolną.

A.R.: Tak, to bardzo zachęca dzieci do czytania. Czy dużo czasu poświęca Pan na sprawdzanie informacji historycznych?

M.P.: Bardzo dużo. Żeby napisać taką książeczkę, trzeba przeczytać mnóstwo innych... książek. Swego czasu wydaliśmy w Zielonej Sowie książkę o Mikołaju Koperniku — *Chłopak, który sięgnął gwiazd*. To nie jest duże dzieło i to nie jest bynajmniej książka naukowa, raczej popularnonaukowa, adresowana do dzieci. Chcieliśmy Kopernika pokazać jako człowieka, a nie jako zjawisko, które poruszyło Ziemię, a wstrzymało Słońce. Aby napisać o Koperniku i jego czasach, przeczytałem co najmniej kilkadziesiąt książek, a praca trwała ponad rok. Czytelnicy nie wybaczą lipy, więc trzeba naprawdę bardzo dobrze się przygotować;

¹ Tak Marcin Przewoźniak mówi o serii książek „Puk, puk!”.

przestrzegam więc potencjalnych autorów przed researchem ograniczonym jedynie do Internetu, bo to śmiertelna pułapka.

P.D.: Bardzo dobra wskazówka, można ją wykorzystać na praktykach lub w pracy w szkole.

M.P.: *A propos*, podczas pisania książki o Mikołaju Koperniku sprawdzałem wiarygodność internetowych informacji o tym uczonym. Od Internetu warto zacząć choćby dlatego, aby przekonać się, jak bardzo jest to chrome i kulawe narzędzie. Błędne informacje są multiplikowane i pojawiają się nawet na stronach uniwersytetów. Doszło nawet do tego, że piękny wiersz Wandy Chotomskiej o Koperniku umieszczony na stronie internetowej miał przedstawione słowa, a to burzyło rytm. Chotomska by tak nie napisała, była przecież mistrzynią rymu, rytmu, więc czytając ten wiersz w Internecie, już widziałem, w którym miejscu ktoś, kto go przepisywał, popełnił błąd. Proszę sobie wyobrazić, że ten wiersz, oczywiście z tym samym błędem, znalazłem potem na trzech czy czterech innych stronach. To jest właśnie argument, żeby nie szukać w Internecie, tylko w książkach i w bibliotekach. Aby napisać jeden z kolejnych tomów „Pukpuka”, zgromadziłem wiele książek o starej Warszawie, potrzebowałem wszak rzetelnej wiedzy na temat codzienności życia miasta z połowy XIX wieku. Sięgałem do książek wydanych w latach 50. i 60. — wszystkie były dobrze opracowane przez autorów, archiwistów, bibliotekarzy i znawców tematu. Tego typu źródła zmniejszają szansę popełnienia błędu.

P.D.: Czy w książce *Puk, puk! Otwórzcie drzwi* dobierał Pan bohaterów tak, aby znali ich czytelnicy zagraniczni?

M.P.: Nie, nie myślałem o czytelnikach zagranicznych, chociaż pojawiają się tam postacie nie tylko z Polski, ale również z innych krajów. Pisząc, zazwyczaj nie myślę o czytelniku zagranicznym, choć ku memu zdumieniu chyba cztery moje książki zostały przetłumaczone na inne języki. Powiem tak: to jest już robota tłumacza, niech się pomęczy.

A.R.: Czy miał Pan okazję dowiedzieć się, co dzieciom podoba się najbardziej w Pana książkach?

M.P.: No tak, odbyliśmy sporo spotkań z czytelnikami, więc wiem, że podobają im się zaskakujące zwroty akcji, komizm, czyli żarty słowne, żarty sytuacyjne. W książce dla dzieci musi być trochę zgrywy, trochę wygłupu, trochę ślapsticku. Od czasu do czasu — przepraszam — ktoś powinien oberwać tortem w twarz. Gdzieś powinna się pojawić taka scena, która po prostu rozbawi, bo widzieć... pisanie dzisiaj dla dzieci, to jest inne zadanie, niż mieli pisarze sprzed trzydziestu, czterdziestu czy pięćdziesięciu lat, kiedy świat dziecka był wyraźnie odgraniczony od świata dorosłych i wszystkim się zdawało, może słusznie, że do dzieci najlepiej przemawiają krasnoludki, misie, ptysie, patysie, uśmiechnięte buzie itd. Dzisiejszy dziewięcio-, dziesięcioletni czytelnik (który dzięki Bogu, chce być jeszcze czytelnikiem, ale to osobny temat) jest przeciwiczony w dorosłej narracji, bo choćby współczesne kreskówki odnoszą się do tych kodów nar-

racji, które z definicji dziecięce nie są. Szukam tego, co prywatnie nazywam „kodem Shreka”, na który składa się familijność i humor, ale również i subtelna aluzja kulturowa lub historyczna.

P.D.: Też się świetnie bawiłyśmy, czytając tę książkę. Poleciałam ją mojemu bratu i był zaciekawiony.

M.P.: Dziękuję, zachęcam do lektury następnych części!

P.D.: Gdyby miał Pan spiżarnię z takimi drzwiami, to kogo najchętniej by Pan w nich zobaczył?

M.P.: Kogo bym najchętniej zobaczył? Hm... to jest trudne pytanie. Najchętniej zobaczyłbym artystów malarzy. Chociaż... Ooo! Bardzo chciałbym porozmawiać z Chopinem. To jest postać — mimo wielu listów pamiętników, świadectw — mam wrażenie, że jeszcze nieodkryta. Myślę, że jeszcze chyba nie wiemy wszystkiego o Fryderyku. Na pewno chciałbym poznać kilku malarzy, zwłaszcza takich, którzy malowali dawną Warszawę, np. Gierymskiego, żeby troszkę opowiedzieli o tym mieście widzianym ich oczami, w tamtych czasach. Jako varsavianista amator chciałbym takiego spotkania. Cudownym rozmówcą byłby również Bolesław Prus, który pisał fenomenalne teksty do warszawskiej prasy. Przepraszam, że tak z perspektywy Warszawy, ale po prostu kocham moje miasto, więc...

A.R.: Oczywiście, rozumiemy! Kto z przyszłości mógłby z takiej spiżarni wyjść?

M.P.: Przyszłość jest trudnym tematem, bo my sobie cały czas różne rzeczy wyobrażamy, a ona nas nieustannie zaskakuje. Dzisiaj rano zwiedzałem Oświęcim. Natrafiłem przy placu księdza Jana Skarbka na piękną instalację artystyczną z cytatem Wisławy Szymborskiej (*a propos* tej przyszłości). Ten cytat brzmi mniej więcej tak: „Gdy wymawiam słowo Przyszłość, to już pierwsza sylaba przechodzi do przeszłości”. Nie jestem futurystą ani pisarzem *science-fiction*. Nie będę tej przyszłości próbował ograć, bo ona i tak nas ogra po swojemu.

P.D.: Co Pana najbardziej cieszy podczas tworzenia?

M.P.: No...wymyślanie. Wymyślanie albo zmyślanie, jeśli piszę bajki. To jest piękne, bo kształtujesz, kreujesz świat. Kreujesz postacie. Potem masz nadzieję, że one gdzieś, komuś coś ważnego powiedzą albo go zabawią, albo będą po prostu dla kogoś takim może chwilowym, może troszkę bardziej długoterminowym przyjacielem. To jest właśnie najpiękniejsze w pisaniu.

A.R.: Tak! Sama pamiętam, że będąc dzieckiem, czytałam różne książki i przywiązywałam się do ich bohaterów.

M.P.: No tak... Człowiek czekał, wracał do swoich ulubionych Muminków czy do Tomka Wilmowskiego. Dzisiaj te przygody Tomka „trącą myszką”, ale pamiętam z własnego dzieciństwa, że chłonałem je jak najlepszą sensację i nie wyobrażałem sobie, żeby od czasu do czasu nie wrócić do „Tomka”. To był mój przyjaciel, który prowadził mnie przez świat.

P.D.: Doskonale rozumiemy! Chcę jeszcze zapytać, czy przemyca Pan jakieś własne doświadczenia do swoich książek? Może hobby?

M.P.: Tak, tak, oczywiście. Uwielbiam stare zabawki i bodajże w trzeciej części „Pukpuka” jest motyw starej zabawki, powierzonej bohaterom. Zostaje przez przypadek zniszczona i potem bohaterowie muszą odkupić taki sam model, bo inaczej zmienia coś w przeszłości... przypała ten „bigos czasu”. Oczywiście fajnie mieć różne hobby, żeby się potem popisać przed czytelnikiem, że się coś wie albo coś niezwykłego znalazło.

A.R.: Jakie książki lubił Pan czytać, gdy był Pan dzieckiem? Już trochę Pan o tym wspomniał, ale może chciałby Pan coś jeszcze dodać?

M.P.: Lubiałem wszystkie książki przygodowe. Pochłonąłem chyba całego Bahdaja, Niziurskiego, Ożogowską, wszystkie przygody Tomka i Mister Hopkinsa. Jako dziecko zaczytywałem się w absolutnie odjechanej książce Agnieszki Osieckiej pt. *Dixie*. Pamiętam, że mama rwała włosy z głowy, że czytam „takie wariactwo”, a ja byłem wstrząsająco zachwycony, bo to rzeczywiście było „wielkie wariactwo” wyobraźni. Ciekawe, czy ktoś to kiedykolwiek wznowił? Uwielbiałem też baśnie. Z tym że, mówiąc „uwielbiałem baśnie”, zdaję sobie sprawę, że mówię o innych książkach niż te, które dziś pod hasłem *baśnie* są wydawane i sprzedawane w księgarniach. Gdy czytało się „prawdziwego” Andersena czy „prawdziwych” braci Grimm, „prawdziwe” baśnie rosyjskie i czeskie, to czuło się, że obcuje się z niezwykłością i prawdziwymi emocjami. Jest taka piękna książka Brunona Bettelheima pt. *Cudowne i pożyteczne o fenomeńie baśni*. Czym jest baśń? Baśń jest opowieścią o walce dobra ze złem. O przygodach, emocjach, moralności, karze i nagrodzie. Ale w baśniach, jeśli masz dobro, to musisz mieć też zło, a dzisiaj baśnie i bajki są na siłę spływane tak, aby nie było w nich przemocy, krwi, żeby nie było strachu ani zła. Baśń przestaje więc być baśnią. Jako dziecko czytałem baśnie, w których łała się krew i jakoś nie zostałem mordercą.

P.D.: Jak zareagowałby Pan na wieść, że Pana książka znalazła się na liście lektur?

M.P.: Błagam, nie! Jeśli chcecie zrobić krzywdę autorowi, to go umieśćcie na liście lektur, żeby był przymusowo czytany. Absolutnie się nie zgadzam! Wystarczy, że moje wiersze, teatrzyki i opowiadania straszą w podręcznikach i już wystarczy katowania dzieci Przewoźniakiem. Niech czytają, jeśli będą chciały. Dla frajdy.

A.R.: Jeszcze jedno pytanie. Jakie wartości są dla Pana najważniejsze w literaturze?

M.P.: Prawda i humor. To znaczy, najważniejszą wartością literatury jest dobra literatura. Dlatego piszę dla dzieci, bo dzieci nie kupią chały. To znaczy, rodzice im mogą kupić jakąś chałę, ale dzieci po prostu nie chcą chały i powiedzą, że to jest słabe. Nie da się dziecka nabrać tak, jak czytelnika dorosłego.

A.R.: Bardzo Panu dziękujemy i życzymy wszystkiego dobrego na dalszej drodze literackiej.

M.P.: Bardzo dziękuję!



Fot. 1. Małgorzata Wójcik-Dudek, Marcin Przewoźniak — Laureat 27. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego



Fot. 2. Anna Bukowska; Wydawnictwo Zielona Sowa. Wywiad z Marcinem Przewoźniakiem — autorem książki „Puk, puk! Zastałem króla?”.
Od lewej: Patrycja Dębowiec, Agata Rzepka, Marcin Przewoźniak

Patrycja Dębowiec — studentka filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach; przewodnicząca Polonistycznego Koła Naukowego „Bakałarz”, referentka na konferencjach naukowych, współprowadzi warsztaty o mnemotechnikach, zaangażowana w uniwersyteckie projekty naukowe.

e-mail: patrycja.debowiec@gmail.com

Agata Rzepka – studentka filologii polskiej oraz nauki o rodzinie na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach; współautorka artykułu *Jak rozmawiać, by uchronić dziecko przed uzależnieniami? Szkic problemu* (zob. Rzepka A., Skorupka Z., *Jak rozmawiać, by uchronić dziecko przed uzależnieniami? Szkic problemu*, w: *Dialog w perspektywie mikrostruktur społecznych*, red. A. Kłos-Skrzypczak, Katowice 2019), zaangażowana w uniwersyteckie projekty naukowe. Brała udział w programie Erasmus (jeden semestr studiów zagranicznych we Włoszech). Zainteresowania: psychologia, pedagogika, dydaktyka, literatura dla dzieci i młodzieży, ekologia.

e-mail: agatka.rzepka96@gmail.com



Małgorzata Wójcik-Dudek

 0000-0001-9032-8875

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Sprawozdanie z uroczystości 27. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego w Oświęcimiu (9.10.2020)

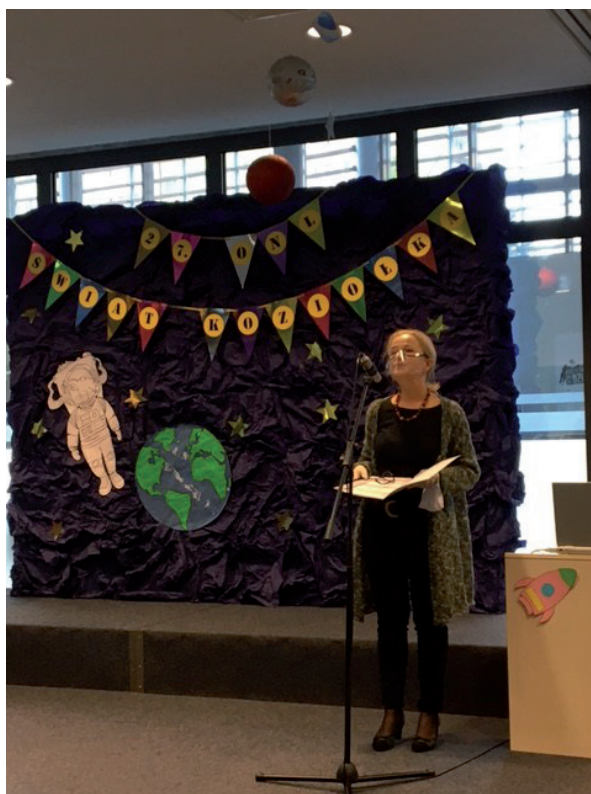
Oświęcimska jesień od lat rozpoczyna się świętem książki dla dzieci, podczas którego honoruje się literaturę dla najmłodszych. Po raz dwudziesty siódmy wręczono Ogólnopolską Nagrodę Literacką im. Kornela Makuszyńskiego, popularnie zwaną Koziołkiem. Jej sympatycznie skrócona nazwa wzięła się stąd, że statuetka wykonana przez Andrzeja Renesa przedstawia Koziołka Matołka, znanego i lubianego bohatera książek Makuszyńskiego. Nagrodę od 2004 roku przyznaje Miejska Biblioteka Publiczna im. Łukasza Górnickiego „Galeria Książki” w Oświęcimiu, choć historia wyróżnienia jest nieco dłuższa. Jej początki sięgają 1994 roku, kiedy nagrodę ustanowiły Fundacja „Książka dla Dziecka” oraz redakcja kwartalnika „Guliwer”. Ideą wyróżnienia jest propagowanie literatury dla młodych odbiorców w wieku od siedmiu do dwunastu lat, która, jak stanowi regulamin nagrody, powinna skrzyć się ponadczasowym humorem oraz dawać nadzieję. Nieprzypadkowo patronem wyróżnienia jest przecież Kornel Makuszyński. Literackość nadsyłanych propozycji książek oraz ich pierwsze wydanie to kolejne kryteria konieczne do spełnienia, aby zgłaszane przez wydawnictwa tytuły mieściły się w formule regulaminu nagrody.

27. edycja nagrody zorganizowana pod hasłem „Świat Koziołka” wyglądała nieco inaczej niż zwykle. Do tej pory uroczystość wręczenia wyróżnień poprzedzona była wieloma konkursami dla młodych czytelników, warsztatami teatralnymi oraz innymi aktywnościami promującymi czytanie wśród najmłodszych. Z powodu COVID-19 tego rodzaju intensywność, do jakiej przyzwyczaili publiczność organizatorzy imprezy, była niemożliwa, choć jej uczestnicy nie mieli powodów do narzekań. Sama uroczystość ogłoszenia oraz wręczenie nagrody odbyła się w gmachu biblioteki, spotkania zaś z twórcami związanymi z książką

dziecięcą zostały przeniesione do Internetu i miały formę online. Jak się dowiedzieliśmy, największą popularnością cieszyły się spotkania z Anną Dziewit-Meller oraz Joanną Olech, które zgromadziły ponad sześćset uczniów i nauczycieli ze szkół podstawowych z całej Polski.

Do konkursu zgłoszono dziewięćdziesiąt siedem książek, z których jury 27. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego pod przewodnictwem Alicji Ungeheuer-Gołąb nominowało dziesięć tytułów. Wymieniam je w porządku alfabetycznym: *Awaria* Joanny Wachowiak, *Czy Wróżka Zębuszka istnieje?* Marty H. Milewskiej, *Dokta. Opowieść o Wandzie Błęńskiej* Elizy Piotrowskiej, *Huczy jak w ulu* Magdaleny Kielbowicz, *Miedziany listek* Emilii Kiereś, *Pracownia Aurory* Rokksany Jędrzejewskiej-Wróbel, *Puk, puk! Zastałem króla?* Marcina Przewoźniaka, *Szczygły* Beaty Ostrowickiej, *W cudzych ogrodach* Krystyny Chołoniewskiej, a także *Wojny podwórkowe* Mateusza Zmysłonego i jego córki Marii.

Decyzją jury nagrodzono książkę Marcina Przewoźniaka *Puk, puk! Zastałem króla?*. Wyróżnienia zdobyły: *Pracownia Aurory* Rokksany Jędrzejewskiej-Wróbel oraz *Szczygły* Beaty Ostrowickiej.



Fot. 1. Małgorzata Wójcik-Dudek, Alicja Ungeheuer-Gołąb (przewodnicząca jury)

Statuetkę Koziółka Matołka oraz okolicznościowe dyplomy wręczyli Janusz Chwierut, prezydent miasta Oświęcim, oraz Leszek Palus, dyrektor Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Łukasza Górnickiego w Oświęcimiu.



Fot 2. Małgorzata Wójcik-Dudek, *Marcin Przewoźniak*
— autor nagrodzonej książki

Więcej o nagrodzonym tytule oraz jednej z wyróżnionych książek można przeczytać w wywiadach publikowanych w tym numerze. Wywiady z Marcinem Przewoźniakiem i Beatą Ostrowicką przeprowadziły Patrycja Dębowiec, Agata Rzepka oraz Kamilla Gicala i Karolina Kabacińska, studentki filologii polskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Kolejna edycja konkursu przed nami. Wiadomo, że do 28. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego zgłoszono niemal sto tytułów.



Fot 3. Małgorzata Wójcik-Dudek, Marcin Przewoźniak
i Beata Ostrowicka – autorka wyróżnionych „Szczygłów”

Małgorzata Wójcik-Dudek — dr hab. prof. UŚ; pracownik Instytutu Literaturoznawstwa na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Zainteresowania badawcze: literatura dla dzieci i młodzieży oraz dydaktyka literatury. Autorka książek *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka, W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w literaturze polskiej XXI wieku dla dzieci i młodzieży, Po lekcjach* oraz wielu artykułów naukowych; współredaktorka publikacji z zakresu literatury dla niedorośłych.

e-mail: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl

Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl

Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe
(CC BY-SA 4.0)



Redakcja i korekta Barbara Konopka (teksty polskie), Aleksandra Paliczuk (tekst włoski),
Lubomir Hampl (tekst czeski)

Projektant okładki Natalia Łukomska

Łamanie Grażyna Szewczyk

ISSN 2719-4167

Wydawca / Publishing Office
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 18,0. Ark. wyd. 20,5.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2719-4167

15



9 772719 416106

Więcej o książce

