

PAIDIA

5/2023

i LITERATURA



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

PAIDIA
i
LITERATURA

2023, nr 5

Redakcja naukowa numeru

Ivana Dobrotová, Małgorzata Wójcik-Dudek, Anna Guzy, Karolina Starnawska

Redaktor naczelny

Małgorzata Wójcik-Dudek (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Zastępca redaktora naczelnego

Bernadeta Niesporek-Szamburska (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Sekretarze redakcji

Anna Guzy, Karolina Starnawska

Rada Redakcyjna

Iwona Gralewicz-Wolny (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Anna Guzy (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Karolina Jędrych (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Danuta Krzyżyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Beata Mytych-Forajter (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Bernadeta Niesporek-Szamburska (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Ewa Ogłóza (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Katarzyna Tałuc (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Małgorzata Wójcik-Dudek (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

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), 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), Ewa Jaskółowa (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Grzegorz Leszczyński (Uniwersytet Warszawski), Sylvia Liseling-Nilsson (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia), Jolanta Ługowska (Uniwersytet Wrocławski), Dorota Michułka (Uniwersytet Wrocławski), Bożena Olszewska (Uniwersytet Opolski), 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 Wądolny-Tatar (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Maria Wtorkowska (Uniwersytet w Lublanie, Słowenia), Krystyna Zabawa (Akademia „Ignatianum” w Krakowie)

Spis treści

Razem w przyZiemności (*Ivana Dobrotová, Małgorzata Wójcik-Dudek, Anna Guzy, Karolina Starnawska*)

ROZPRAWY PRYZIEMNOŚĆ

Joanna Godawa

Czy wyprawa na Ziemię jest konieczna? O dzieciństwie i przyrodzie

Alicja Wosik

Między kanonem a zaangażowaniem – zwrot ku ziemi na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej

Magdalena Kuczaba-Flisak

W skandynawskim lesie (ulotna kartografia przyrody)

Agnieszka Kwiatkowska

W lesie i ogrodzie. Ekofilozofia Emilii Kiereś

Paulina Walczak-Hańderek

Fala

Bernadeta Niesporek-Szamburska

„Węgiel nie będzie już potrzebny...” – ekoobrazy w dziecięcych narracjach/spekulacjach o przyszłości

Anita Hutková

Ekopieseň – špecifická forma environmentálnej komunikácie

VARIA

Jan Zdunik

Wokół relacji. Kilka refleksji o psychoanalitycznych inspiracjach w metodyce polonistycznej

Wiktoria Krawczyk

Edukacja polonistyczna o Holokauście – wokół *Listów w butelce* Anny Czerwińskiej-Rydel

Krystyna Heska-Kwaśniewicz

O srebrnych dzwoneczkach, złotych gwiazdkach, miedzianych listkach i dzielnych rycerzach, czyli o „metalowej serii” Emilii Kiereś

Marta Nadolna

O rozważaniach na temat polskich książek dla młodzieży w pierwszych dwóch dekadach XXI wieku. *Między dzieciństwem a dorosłością* Dominika Borowskiego – na marginesie lektury

Grażyna Lewandowicz-Nosal

Siedem księżyców Wandy Chotomskiej i Józefa Wilkonia – jedność słowa i obrazu

Contents

Remaining Down-To-Earth Together (*Ivana Dobrotová, Małgorzata Wójcik-Dudek, Anna Guzy, Karolina Starnawska*)

ARTICLES

DOWN-TO-EARTHNESS

Joanna Godawa

Is a Trip to the Earth Necessary? On Childhood and Nature

Alicja Wosik

Between the Canon and Commitment: Turning towards the Earth in Polish Literature Lessons in a Primary School

Magdalena Kuczaba-Flisak

In a Scandinavian Forest (An Ephemeral Cartography of Nature)

Agnieszka Kwiatkowska

In the Forest and the Garden: Emilia Kiereś's Eco-philosophy

Paulina Walczak-Hańderek

Wave

Bernadeta Niesporek-Szamburska

“Coal will no longer be needed...” – Eco-images in Children's Narratives/Speculations about the Future

Anita Hutková

An Eco-song – A Specific Form of the Environmental Communication

VARIA

Jan Zdunik

Discussing Relations: a Handful of Reflections on Psychoanalytic Inspirations in the Methodology of Polish

Wiktoria Krawczyk

Teaching Polish and the Holocaust – Discussing Anna Czerwińska-Rydel's *Listy w butelce*

Krystyna Heska-Kwaśniewicz

On Silver Bells, Golden Stars, Copper Leaves, and Brave Knights, or about the “Metal Series” by Emilia Kiereś

Marta Nadolna

On Polish Fiction for Young Readers in the First Two Decades of the 21st Century: Reflections in the Margins of Dominik Borowski's Book

Grażyna Lewandowicz-Nosal

Siedem księżyców by Wanda Chotomska and Józef Wilkoń – the Unity of Word and Image




Razem w przyZiemności

Z pewnością było wiele okazji, aby wyrazić uznanie Pani Profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej za Jej bogatą działalność naukowo-badawczą, zaangażowanie w kształcenie studentów i aktywność organizacyjną. Chcemy to zrobić teraz. Wierzymy, że łamy piątego numeru „Paidii i Literatury”, czasopisma, które od początku jego powstania Pani Profesor współredaguje, są na tyle gościnną przestrzenią, że pomieszczą słowa wdzięczności dla katowickiej Badaczki za lata pracy na Uniwersytecie Śląskim – kiedyś w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, teraz w Interdyscyplinarnym Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, którego Pani Profesor Bernadeta Niesporek-Szamburska była pomysłodawczynią.


Przyziemność to tytuł tego numeru „Paidii i Literatury”, dedykowanego Pani Profesor, poświęconego lekturze literatury dla dzieci i młodzieży w kontekście humanistyki środowiskowej, pedagogiki nieantropocentrycznej czy zielonych kompetencji w czytaniu i pisaniu. To ostatnie zagadnienie wydaje się szczególnie bliskie zainteresowaniom Pani Profesor Bernadety Niesporek-Szamburskiej jako językoznawczyni i dydaktyczce badającej między innymi językowy obraz świata w tekstach tworzonych przez dzieci, ale Jej najnowsze publikacje, a także prowadzone i wspierane przez Nią projekty naukowe pokazują, że to edukacja klimatyczno-środowiskowa stała się dla Badaczki istotną przestrzenią refleksji.

Przyziemnością pragniemy podziękować Pani Profesor nie tylko za możliwość towarzyszenia Jej w naukowej przygodzie, lecz także za szansę współtworzenia miejsca na Ziemi/ziemi zwanego Uniwersytetem.


Ivana Dobrotová

 <https://orcid.org/0000-0002-1832-8376>


Małgorzata Wójcik-Dudek

 <https://orcid.org/0000-0001-9032-8875>

Anna Guzy

 <https://orcid.org/0000-0002-6713-7293>

Karolina Starnawska

 <https://orcid.org/0000-0002-8276-7058>

Ivana Dobrotová – dr hab.; pracuje na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu. Specjalistka w zakresie gramatyki kontrastywnej języka polskiego i czeskiego, kultury języka polskiego i czeskiego, języka mediów i przekładu specjalistycznego. W swoich badaniach zajmuje się między innymi analizą tekstów publicystycznych pod kątem występowania obrazów medialnych Polski w czeskich mediach oraz mediolingwistyką.

e-mail: i.dobrotova@centrum.cz

Małgorzata Wójcik-Dudek – dr hab., prof. UŚ, polonistka. Zainteresowania badawcze: literatura dla dzieci i młodzieży, dydaktyka literatury, ekokrytyka. Autorka książek: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (2007), *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (2016), *Reading (in) the Holocaust: Postmemory Practices in Recent Polish Literature for Children and Young Adults* (2020), *Po lekcjach* (2021), oraz wielu artykułów naukowych; współredaktorka publikacji z zakresu literatury dla niedorosłych. Redaktor naczelna czasopisma „Paidia i Literatura” poświęconego literaturze adresowanej do dzieci i młodzieży.

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

Anna Guzy – dr, językoznawczyni, psycholożka, trenerka emisji głosu oraz technik relaksacyjno-oddechowych, adiunktka na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Członkini: European Health Psychology Society (EHPS), International Association for Research in L1 Education (ARLE), Polskiego Towarzystwa Terapii Dialektyczno-Behawioralnej (PTTDB), sekcji Naukowej Psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (PTP). Autorka i współautorka blisko 80 publikacji, współredaktorka czterech tomów zbiorowych, organizatorka i współorganizatorka wielu konferencji naukowych.

e-mail: anna.guzy@us.edu.pl

Karolina Starnawska – dr, literaturoznawczyni, polonistka, adiunktka w Instytucie Polonistyki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nauczycielka dyplomowana z dziesięcioletnim stażem, nauczycielka akademicka. Autorka książki o powieściach Marii Krüger, obecnie zajmuje się twórczością Małgorzaty Musierowicz oraz twórczością dla dzieci i młodzieży o szeroko pojętej tematyce ekologicznej i klimatycznej. Autorka bloga www.lekcjepolskiego.pl.


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

ROZPRAWY
PRZYZIEMNOŚĆ



Joanna Godawa

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0003-0585-1704>

Czy wyprawa na Ziemię jest konieczna? O dzieciństwie i przyrodzie

Is a Trip to the Earth Necessary? On Childhood and Nature

Abstract: The article focuses on the role, place and relationship nature has in a life of a contemporary human being, also in the context of childhood. The syndrome of deficit in contact with nature, which affects and concerns all of us, was clearly indicated in the world's literature on the subject. The topic of threats to the use of technical devices such as tablets, computers, smartphones and their role in how children spend their free time was also discussed. The text asks the question if man's rediscovery of the Earth in the context of childhood and our relationship with nature is necessary?

Key words: nature, children, parents, teacher, childhood, inclusion, relationship

Współczesny człowiek był już na Księżycu, planuje wyprawę na Marsa, zachwyca się zdobyczami techniki, komunikuje się globalnie i podróżuje różnymi środkami transportu, nieustannie przy tym skraca czas podróży. Wiek XXI – nazywany czasem kryzysów, dotyczących naszego zdrowia, edukacji, ekonomii, świata wartości, relacji, ale też świata przyrody – skłania do wielu interdyscyplinarnych refleksji. W niniejszym artykule zastanawiam się nad wyprawą człowieka na planetę nieodległą, lecz często pomijaną i marginalizowaną w wielu kluczowych dla nas, ludzi, obszarach. Czy jest nam dziś potrzebna wyprawa na Ziemię? Jaką rolę spełnia przyroda w naszym życiu? To tylko wybrane pytania, które warto sobie postawić, kilka z wielu, na które warto szukać odpowiedzi.

Bez wątplenia żyjemy w ciekawych czasach. Zastanawiamy się nad naszym stosunkiem do świata przyrody. W poszukiwaniu możliwych rozwiązań przeszliśmy długą drogę – wciąż na nowo definiujemy normy i zasady postępowania

człowieka wobec środowiska przyrodniczego. Nastąpił, czy też następuje, zwrot w sposobie mówienia o przyrodzie, ponieważ człowiek powoli zaczyna rozumieć, że przyroda jest wartością samą w sobie i bez przyrody my, ludzie, nie możemy istnieć. Poszukujemy sposobów mówienia i rozmawiania o przyrodzie, bycia z nią w relacji. Taki interdyscyplinarny dialog potrzebny jest w odkrywaniu naszej planety na nowo, w byciu z nią w relacji opartej na szacunku i zrozumieniu. Ta celowa personifikacja przyrody istotna jest w praktykowaniu uważności skoncentrowanej na Ziemi.

Na zewnątrz O koniecznym powrocie do domu

Amerykanie jako pierwsi opisali syndrom deficytu natury. Richard Louv w swojej bestsellerowej książce *Ostatnie dziecko lasu* (Louv, 2016), przetłumaczonej na kilkanaście języków, zwrócił uwagę nauczycieli, naukowców, edukatorów i rodziców na kontakt, jaki my, ludzie, mamy z przyrodą: „Zespół deficytu natury opisuje cenę, jaką ludzkość płaci za odwrócenie się od przyrody: zmniejszone użycie zmysłów, niedobór uwagi, częstsze występowanie chorób fizycznych i psychicznych” (Louv, 2016, s. 54). Zdaniem Louva deficyt natury jest możliwy do zdiagnozowania i uleczenia zarówno w ujęciu jednostkowym, jak i masowym.

Co się przyczyniło do powstania deficytu natury? Z pewnością globalne zmiany w stylu naszego życia, pośpiech, wielozadaniowość, wzrost liczby podejmowanych przez nas działań, postęp cywilizacyjny i oczywiście wszechobecność ekranów w życiu zawodowym, a także prywatnym. Czas spędzany przez nas przed ekranem komputera czy smartfona ciągle się wydłuża. Z raportu Państwowego Instytutu Badawczego NASK¹ wynika, że nastolatki w Polsce spędzają w czasie wolnym 4 godziny 50 minut dziennie przed ekranem smartfona lub komputera. W dni wolne od zajęć szkolnych jeszcze więcej – do 6 godzin i 10 minut. Blisko co dziesiąty nastolatek jest aktywny w sieci 8 godzin dziennie. Aż dwie na pięć badanych uczennic szkół ponadpodstawowych uważają, że gdyby zostały pozbawione smartfona i aktywności w sieci, to ich życie byłoby puste.

Fundacja Dzieci Niczyje (obecnie: Dajemy Dzieciom Siłę) już w 2015 roku przeprowadziła badania dotyczące korzystania przez małe dzieci (w wieku 0–6 lat) z urządzeń mobilnych. Wyniki tych badań są dostępne w Internecie (Bąk, 2015)².

¹ Szczegółowy raport z badania *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów – 2021 r.*, wykonanego w celu diagnozy i interpretacji zachowań polskich nastolatków w Internecie, a także opinii młodych i ich rodziców na temat Internetu, dostępny jest na stronie Thinkstat NASK.

² Okazuje się, że „64% dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 lat korzysta z urządzeń mobilnych, 25% dzieci codziennie, 26% dzieci posiada własne urządzenie mobilne, 79% dzieci ogląda filmy, a 62% gra na smartfonie lub tablecie, 63% dzieci zdarzyło się bawić smartfonem lub tabletem bez

Zaleca się, aby dzieci przed ukończeniem 2. roku życia nie korzystały z urządzeń mobilnych, a po 2. roku życia jedynie pod kontrolą dorosłych i do 15 minut dziennie, ale nie przed snem. Z wyników omawianych badań można wywnioskować, że rodzice dzieci rocznych i dwuletnich³ oraz trzyletnich i czteroletnich pozwalają im korzystać z urządzeń mobilnych, gdy chcą:

- zapewnić dziecku rozrywkę, w sytuacji, kiedy rodzice muszą zająć się własnymi sprawami (60% – dzieci roczne i dwuletnie, 71% – dzieci trzyletnie i czteroletnie);
- nagrodzić dziecko (28% – dzieci roczne i dwuletnie, 54% – dzieci trzyletnie i czteroletnie);
- aby dziecko zjadło posiłek (25% – dzieci roczne i dwuletnie, 19% – dzieci trzyletnie i czteroletnie);
- ułatwić dziecku zasypianie (18% – dzieci roczne i dwuletnie, 13% – dzieci trzyletnie i czteroletnie) (Bąk, 2015, s. 13).

Analiza powyższych wyników wskazuje, że wraz z wiekiem dzieci rodzice zwiększają ich dostęp do urządzeń mobilnych. Odwrotną tendencję w przyzwalaniu dorosłych na korzystanie przez ich pociechy ze sprzętu elektronicznego widać jedynie w odniesieniu do sytuacji, gdy dzieci zasypiają i spożywają posiłki. Niestety coraz młodsze dzieci stają się użytkownikami ekranów, podczas gdy zaleca się, by na to nie pozwalać przynajmniej do czasu, kiedy dziecko ukończy 2. rok życia lub też zacznie mówić. Zalecenia są oparte na wiedzy między innymi o tym, że urządzenia mobilne przyciągają w sposób silny i absorbujący uwagę dziecka:

Ufając technologiom, zastąpiliśmy to, co jest żywym doświadczeniem świata, jakimś plastikowym substytutem. Ten substytut jest zawsze przewidywalny, można go kontrolować i wpływać na niego. Może właśnie dlatego zrezygnowaliśmy z bezpośredniego doświadczania przyrody, bo jawi się ona jako zagrażająca i wolna.

Ogrodnik, Kulik, Skubała, 2010, s. 85

Czy dziś możliwa jest ucieczka/izolacja od ekranów? Pewnie tak, realizacja takiego przedsięwzięcia może się jednak powieść tylko w pewnym zakresie. Z pewnością powinniśmy izolować małe dzieci od ekranów, choć przecież postępu technologii nie da się zatrzymać. Nie miałyby to zresztą większego sensu. Należy zatem zwrócić się ku złotemu środkowi i zharmonizować przeciwieństwa. Równoważenie czasu spędzanego przed ekranami urządzeń mobilnych czasem spędzanym

konkretnego celu, 69% rodziców udostępnia dzieciom urządzenia mobilne, kiedy muszą zająć się własnymi sprawami; 49% rodziców stosuje to jako rodzaj nagrody dla dziecka” (Bąk, 2015, s. 7). Szczegółowy raport z badania oraz więcej informacji na temat kampanii społecznej MamataTablet w: Bąk, 2015.

³ W badaniu udział wzięli rodzice dzieci rocznych i dwuletnich ($N = 315$), dzieci trzyletnie i czteroletnie ($N = 334$) (Bąk, 2015).

w przestrzeni natury wydaje się najlepszym rozwiązaniem dla człowieka żyjącego w XXI wieku. Zwrot ku przyrodzie jest konieczny do zachowania balansu w czasach nadmiaru. Mam tu na myśli zarówno nadmiar bodźców, informacji, jak i rzeczy. Utożsamiamy naturę z naszym *genius loci*, miejscem ważnym, wspólnym, mającym swojego ducha, to bowiem najwyższy czas na powrót do domu, na powrót do natury.

Potęga błotnych kotletów O poszukiwaniu dzieciństwa

Kiedy sięgam pamięcią do czasów zabaw z dzieciństwa, moje pierwsze skojarzenia to: kałuże, kalosze, błoto, torty, ciasta i kotlety z błota, przyprawione trawą, kwiatami, kamieniami... Zabawy pod drzewem przed blokiem, rysowanie patykiem po ziemi, robienie zamków w piaskownicy i ciągłe odwołanie powrotu do domu. Milion rzeczy do załatwienia na zewnątrz, na podwórku, na dworze. Zabawy z dziećmi, dziecięce kłótnie, granie w klasy, gumę i porażki w skakaniu na skakance. Kiedy proszę, by rodzice dzieci uczęszczających aktualnie do klas I–III zastanowili się, kto spędzał więcej czasu na zewnątrz – ich dzieci czy oni sami w czasach dzieciństwa (a może wszyscy spędzali tyle samo czasu?), to okazuje się, że zdaniem rodziców to właśnie oni spędzali więcej czasu na dworze.

Czy dzieciństwo ulega przemianom? Na pewno. Czy należy mu się uwaga, refleksja, może wsparcie? Z pewnością.

Zdaniem Scotta D. Sampsona (2016) niewiele dzieci urodzonych w XXI wieku ma doświadczenia podobne do tych, które mają osoby starsze (długie zabawy na podwórku, powroty do domu po zmroku, weekendy i wakacje spędzone na samodzielnych włóczęgach po dzikich zakątkach). W ciągu życia ostatniego pokolenia dzieciństwo przeszło znaczną przemianę, do niedawna marginalizowaną. Badania wykazały, że amerykańskie dziecko spędza na świeżym powietrzu 4 do 7 minut dziennie; te same dzieci spędzają 7 godzin dziennie przed ekranami telewizorów, smartfonów i komputerów. Wdrożono szereg działań profilaktycznych skierowanych do rodziców, dzieci i nauczycieli, aby zwrócić ich uwagę na problem związany z izolacją od natury, ale również na narastającą izolację społeczną i nadmiar czasu spędzanego przed ekranami. Sama chcę zabrać głos w obronie kotletów błotnych. Łączność ze światem natury i zakorzenienie się w nim młody człowiek może osiągnąć właśnie dzięki zabawom w przestrzeni przyrody.

Dzieci interpretują krajobraz i miejsca po swojemu, przez pryzmat zabawy, doświadczania przygody i wielkiej pasji poznawania świata. Dziecięce nadawanie znaczeń przyrodzie ma charakter autentyczny i twórczy (Godawa, 2021, s. 53). Zabawa w terenie jest swobodną aktywnością dziecka, ma cechy spontaniczności i dobrowolności. Przynosi wiele korzyści – jest niezbędnym elementem prawidłowego rozwoju oraz podstawową aktywnością dziecka.

Dlaczego zabawa w terenie pełni tak istotną rolę w rozwoju dziecka? Z pewnością pozwala na rozwój ciekawości poznawczej i pielęgnuje dziecięce zadziwienia biorące się z wnikliwej obserwacji i badania oraz doświadczania świata. Taka zabawa nie pozostaje bez związku z rozwijaniem kreatywności, wyobraźni i twórczego myślenia. Ponieważ dziecko jest tutaj jednocześnie kreatorem, eksploratorem i badaczem rzeczywistości, zyskuje podczas tych aktywności poczucie sprawstwa i choć częściowej kontroli nad nimi. Gdy zamienia ekran na zabawę w terenie, zyskuje możliwość zaspokojenia potrzeb ruchowych, a ruch jest niezbędny do prawidłowego rozwoju. Stawiając siebie i innych w sytuacjach zadaniowych, ma możliwość testowania różnych sposobów radzenia sobie w określonych sytuacjach. Nie wszystko w takiej zabawie da się przewidzieć, może się zdarzyć wiele nieoczekiwanych sytuacji, pojawia się więc możliwość przeżycia przygody, doświadczenia nowego i nieznanego świata. Ponadto zabawa stwarza warunki idealne do pokonywania lęków i własnych ograniczeń, przy udziale i wsparciu innych uczestników aktywności. Zabawa w przestrzeni przyrody jest okazją do rozładowania wewnętrznych napięć i konfliktów w środowisku bardzo neutralnym i zarazem sprzyjającym. Z uwagi na delikatny i wciąż rozwijający się układ nerwowy to właśnie dzieci są szczególnie narażone na przebodźcowanie. Przebywanie w naturze pozwala na wewnętrzne wyciszenie, odpoczynek oraz trenowanie uważności.

Linda Akesson McGurk napisała *Manifest skandynawskiej matki*, którego dziewiąty punkt brzmi następująco: „Dzieci i natura naprawdę dobrze do siebie pasują. Jeśli wcześniej zaprzyjaźnimy je z przyrodą, zwiększymy prawdopodobieństwo, że w przyszłości będą o nią dbały. Przy odrobinie szczęścia sprawią się lepiej niż ich rodzice i dziadkowie” (McGurk, 2017, s. 355). Ostatni punkt tego ważnego i zarazem odważnego manifestu ujmuje swoją prostotą, daje nadzieję na lepszy świat dla nas wszystkich.

„[...] żeby obrastać liśćmi” O zielonej terapii słów kilka

Ponad dwieście lat temu Henry David Thoreau (1817–1862) postanowił przenieść się z miasta do lasu i samotnie spędzić w nim nad stawem Walden prawie dwa lata. Dziś widać dobitnie, jak śmiały i wyprzedzający swoje czasy był to pomysł. Thoreau poświęcił te dwa lata na obserwację przyrody i siebie samego, na refleksję nie tylko nad życiem człowieka, lecz także nad jego związkami z przyrodą. Gdy mieszkał nad stawem Walden, napisał, jak się później okazało, jedną z najważniejszych książek dla ekologów i ekoentuzjastów, zawierającą tezy do dziś aktualne. Pochwalał w niej niespieszność, balans między pracą a odpoczynkiem, również relację z naturą, przyglądanie się jej i sztukę znajdowania życiowego balansu. O obserwowanym przez siebie stawie pisał:

W taki wrześnieowy czy październikowy dzień Walden jest doskonałym lustrem lasu, obramowanym kamieniami tak drogimi mojemu oku, jak gdyby były mniej liczne czy bardziej niezwykle. Nic podobnie jasnego i czystego, a zarazem tak dużego jak jezioro chyba, nie istnieje na powierzchni ziemi. Niebiańska woda. Niepotrzebne jej ogrodzenie.

Thoreau, 1999, s. 219–220

Można przypuszczać, że doświadczenie to było dla Thoreau terapeutyczne i już dwieście lat temu dostrzegał on terapeutyczną moc przyrody, doświadczał jej.

Czy zielona terapia jest nam potrzebna? Czy zielona inkluzja jest palącą potrzebą naszych czasów? Czy w czasach kryzysu klimatycznego pielęgnowanie/nawiązywanie więzi z naturą mieści się wśród naszych kluczowych potrzeb?

Moja odpowiedź na te pytania brzmi: „zdecydowanie tak”, poszukuję jednocześnie jak najlepszych sposobów zrozumienia możliwości środowiska przyrodniczego.

Jednym ze sposobów wyrażenia łączności człowieka z naturą jest *shinrin-yoku*, które w języku japońskim oznacza ‘kąpiel leśną’. Można to rozumieć dosłownie – jako kąpiel w lesie, zanurzanie się w nim wszystkimi zmysłami i niespieszne kontemplowanie przestrzeni. Podczas tego procesu do naszego ciała dostaje się wiele mikroorganizmów żyjących w lesie. W literaturze przedmiotu wielopłaszczyznowe oddziaływanie lasu jest szeroko opisane z uwzględnieniem sfery biochemicznej, mikrobiologicznej, percepcyjnej, fizycznej, relacji, emocji i duchowej. Kąpiele leśne mogą być indywidualne i grupowe. Ważne jest wcześniejsze ustalenie zasad praktykowania takiej aktywności. *Shinrin-yoku* coraz chętniej praktykuje się w Polsce, kąpiele mogą się odbywać również z udziałem licencjonowanego przewodnika (więcej zob. García, Miralles, 2018; Qing Li, 2018; Felber, 2020).

Zapóżyczona od Wisławy Szymborskiej fraza „obrastać liśćmi” pochodzi z wiersza *Notatka*, który można z powodzeniem traktować jako rodzaj rady, swoisty przewodnik po życiu w zgodzie z przyrodą i jednocześnie dowód na przenikliwość ekologiczną poetki:

Życie – jedyny sposób,
żeby obrastać liśćmi,
łapać oddech na piasku,
wzlatywać na skrzydłach;

[...]

i żeby raz przynajmniej
potknąć się o kamień,
zmoknąć na którymś deszczu,

zgubić klucze w trawie;
i wodzić wzrokiem za iskrą na wietrze;

i bez ustanku czegoś ważnego nie wiedzieć.

Szyborska, 2012, s. 5

Wisława Szyborska zachęca nas do bycia i współbycia w przyrodzie, uważności, niespieszności, zachwytów, a przede wszystkim obserwowania i doświadczania, zadawania pytań i przyznawania się do niewiedzy. W swojej mowie noblowskiej z 1996 roku z precyzją i humorem przyglądała się sobie i światu, stawiała pytania i mówiła:

A wszelka wiedza, która nie wylania z siebie nowych pytań, staje się w szybkim czasie martwa, traci temperaturę sprzyjającą życiu. [...] dlatego tak wysoko sobie cenię dwa małe słowa: nie wiem. Małe, ale mocno uskrzydłone. Rozszerzające nam życie na obszary, które mieszczą się w nas samych, i obszary, w których zawieszona jest nasza niska Ziemia.

W. Szyborska – cyt. za: Usher, 2019, s. 256–257

*

Czy uda nam się zachować balans między byciem przed ekranami a byciem w przestrzeni natury? Jaka będzie relacja współczesnego człowieka z przyrodą? Jak bardzo edukacja odejdzie od natury i czy będzie się potrafiła do natury przybliżyć? Jak skutecznie bronić dziecięcego prawa do przygody, wolności, zabawy w naturze i robienia błotnych kotletów?

Inkluzja człowieka z naturą jawi się jako proces wielopłaszczyznowy, konieczny, prowokujący do zastanowienia się i stawiania pytań, na które dziś odpowiadamy: „nie wiem”, a na które jutro chcę poszukać innej, pełniejszej odpowiedzi.

Literatura

- Bąk A., 2015, *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*, Fundacja Dzieci Niczyje, pobrano z: http://www.mamatatatablet.pl/pliki/uploads/2015/11/Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport_final.pdf [dostęp: 25.10.2023].
- Felber U., 2020, *Leśne kąpiele. Mały poradnik z leśnymi ćwiczeniami*, tłum. K. Wojciechowski, Wydawnictwo Kos, Katowice.
- García H., Miralles F., 2018, *Shinrin-yoku. Japońska sztuka czerpania mocy z przyrody*, tłum. M. Skowron, Znak Litera Nova – Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.


- Godawa J., 2021, *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Louv R., 2016, *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed deficytem natury*, tłum. A. Rogozińska, Mamania – Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa.
- McGurk L.A., 2017, *Nie ma złej pogody na spacer. Tajemnica szwedzkiego wychowania dzieci*, tłum. I. Mazurek, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów – 2021 r.*, Thinkstat NASK, 30.09.2021, <https://thinkstat.pl/publikacje/nastolatki-3-0-raport-z-ogolnopolskiego-badania-uczniow-2021-r> [dostęp: 25.10.2023].
- Ogrodnik B., Kulik R., Skubała P., 2010, *Filozofia, psychologia i ekologia w edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, Śląski Ogród Botaniczny, Mikołów.
- Qing Li, 2018, *Shinrin-Yoku. Sztuka i teoria kąpieli leśnych. Jak dzięki drzewom stać się szczęśliwszym i zdrowszym*, tłum. O. Siara, Insignis Media, Kraków.
- Sampson S.D., 2016, *Kalosze pełne kijanek. Jak dzięki rozwijaniu miłości do przyrody wychować kreatywne, odważne i odpowiedzialne dziecko*, tłum. J. Żywina, Wydawnictwo Vivante – Illuminatio Łukasz Kierus, Białystok.
- Szyborska W., 2012, *Milczenie roślin*, wybór wierszy i fot. J. Gromek-Illg, Znak emotikon, Kraków.
- Thoreau H.D., 1999, *Walden, czyli życie w lesie*, przekł., przedm. i oprac. przypisów H. Ciepłińska, wyd. 2, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Usher S., 2019, *Przemowy niezapomniane. Słowa, które zmieniły bieg historii*, tłum. A. Kożuchowski, J. Słomczyńska, Wydawnictwo SQN, Kraków.

Joanna Godawa – doktor nauk społecznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, atreterapeutka, bajkoterapeutka, pedagog specjalny, autorka bajek dla dzieci, fascynatka pedagogiki przygody i *outdoor education*, propagatorka zajęć w przestrzeni natury. Autorka ponad 30 artykułów naukowych dotyczących natury, terapii, sztuki, edukacji i niepełnosprawności, a także jednej z pierwszych polskich monografii naukowych o relacji współczesnego człowieka z naturą: *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce* (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021). Założycielka Dziecięcego Klubu Książki działającego przy Miejskiej Bibliotece Publicznej im. J. Śniegonia w Wiśle. Prowadzi warsztaty dla dzieci i dorosłych, najchętniej w przestrzeni natury. Miłośniczka Muminków, *Kociej szajki* i rozwiązywania zagadek detektywistycznych. Uwielbia kawę, schroniska górskie i rzodkiewki.

e-mail: joanna.godawa@us.edu.pl



Alicja Wosik

 <https://orcid.org/0000-0001-7025-3001>

Między kanonem a zaangażowaniem – zwrot ku ziemi na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej

Between the Canon and Commitment: Turning towards the Earth in Polish Literature Lessons in a Primary School

Abstract: The author of this article reflects on the need for an environmental discourse within the Polish language school education. She begins with outlining the main assumptions and problems of the Anthropocene, basing on the philosophical ideas of Ewa Domańska, Julia Fiedorczuk, and selected concepts from Rosi Braidotti. The starting point for considerations regarding a critical view of anthropocentrally-oriented pedagogy is the publication of Maksymilian Chutorański, *Nie(tylko)-ludzkie wymiary edukacji: W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej* [(Non-(merely)human) Dimensions of Education: Towards Non-Anthropocentric Pedagogy)]. Also, the ideas for enriching Polish literature lessons with the poems of Urszula Zajączkowska are presented. These poems allow for the expansion of students' interpretative skills to include a socio-nature-cultural perspective in a synchronous approach. The article argues that the main challenge for a Polish literature teacher in the 21st century is to implement methods that sensitize students to the phenomenon of human existence within a symbiotic and multi-species community. The primary objective of this work is to highlight the need to break away from the division into nature and culture rooted in collective thinking as dichotomous and mutually opposing elements. The article aims to draw attention to the fact that these phenomena are inseparable and that humans, as conscious beings, act as a bridge between these two spheres.

Key words: ecocriticism, didactics of literature, Urszula Zajączkowska

Problemy antropocenu

Termin „antropocen”, zaproponowany przez Paula Crutzena i Eugene’a Stoermera na łamach „Global Change Newsletter” w 2000 roku (Crutzen, Stoermer, 2000), zapoczątkował sposób myślenia, który stanowi podwaliny współczesnych metodologii humanistyki środowiskowej. Stoermer użył owego terminu już w latach osiemdziesiątych XX wieku na określenie działalności człowieka przyczyniającej się do degradacji zasobów naturalnych naszej planety, spopularyzowanie pojęcia nastąpiło jednak dopiero w 2000 roku, dzięki współpracy biologa z laureatem Nagrody Nobla w dziedzinie chemii – Paulem Crutzenem.

Badacze podkreślają, że ostatnie trzy wieki w dziejach gatunku ludzkiego przyczyniły się do nieodwracalnych zmian w środowisku naturalnym, początek epoki antropocenu powinniśmy więc datować na wiek XVII. Skutkiem rewolucji przemysłowej był zatrważający wzrost liczebności populacji. Od tamtej pory aż do roku wydania *The Anthropocene* Crutzena i Stoermera liczba ludności wzrosła dziesięciokrotnie – do 6 miliardów. Obecnie, w 2023 roku, jest nas już 8 miliardów – przyrost o jedną trzecią w ciągu dwudziestu trzech lat obrazuje skalę ekspansji człowieka, który zajmuje kolejne dzikie tereny naszej planety, przyczyniając się tym samym do dewastacji ekosystemów i zawłaszczając je – nie jako kooperant, a jako wyjątkowo niebezpieczny pasożyt. Przed rozpoczęciem szczytu klimatycznego COP27 w Egipcie w 2022 roku sekretarz generalny ONZ António Guterres podkreślił, że proporcjonalnie o liczebności populacji ludzi mnożą się podziały w jej ramach w zakresie warunków życia. Mieszkańcy bogatych państw żyją średnio 30 lat dłużej niż najbiedniejszych, a skutki zmian klimatu najmocniej uderzają w kraje, które w najmniejszym stopniu przyczyniły się do degradacji środowiska naturalnego (Michalak, 2022). Potwierdzają to już badania z 1997 roku przeprowadzone przez Varenę Conley, która twierdzi, że „wojnę z naturą prowadzą bogaci przeciwko biednym” (podaję za: Fiedorczyk, 2015, s. 28). Julia Fiedorczyk w książce *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki* wyjaśnia, że jednym z najbardziej uderzających przykładów niesprawiedliwości ekologiczno-społecznej jest wywóz europejskich śmieci do biedniejszych krajów czy też masowa utylizacja elektrośmieci, na przykład wywożenie ich do Ghany pod pretekstem przekazywania „używanego sprzętu elektronicznego” (Fiedorczyk, 2015, s. 28–29). Podobne wnioski wyprowadzają także polscy badacze środowiska:

Najpoważniejsze skutki w skali globalnej odczuwają kraje najbiedniejsze, w tym kraje Afryki, zwłaszcza subsaharyjskie, które są szczególnie zagrożone ze względu na małą zdolność adaptacyjną. Kraje Afryki emitują mało gazów cieplarnianych do atmosfery (i mają niewielki udział w kumulowanym efekcie antropogenicznego ocieplenia), ale już odczuwają dotkliwie skutki zmian klimatu. Grozi

im spadek dostępności wody pitnej, drastyczny spadek plonów rolnych, a w konsekwencji – susza i głód.

Kundzewicz, Juda-Rezler, 2010, s. 72

Warto zastanowić się nie nad tym, czy Ziemia pomieści nas wszystkich, ale czy my, jako stale rozrastający się gatunek, nie przeciążymy jej do tego stopnia, że przestanie być dla nas łaskawa. „Każda dodatkowa osoba zwiększa obciążenie ograniczonych zasobów biologicznych planety” – podkreśla Sara Hertog, ekspertka ONZ (Michalak, 2022). Każdy kolejny mieszkaniec Ziemi przyczynia się do emisji gazów cieplarnianych, zwiększenia wymiaru wpływu człowieka na środowisko, zanieczyszczenia i zmian klimatycznych. Każda kolejna osoba wychowana w świecie kapitalizmu zachodniego przyczynia się do wzrostu konsumpcji (choćby poprzez zaspokajanie podstawowych potrzeb życiowych), a tym samym ingerencji w świat naturalny, z którego stale czerpiemy i który stale obciążamy, produkując dobra materialne.

Jednym z najbardziej niebezpiecznych, niszczycielskich działań człowieka jest ingerencja w skład atmosfery:

Dotychczasowe zmiany klimatu odbywały się bez znaczącej obecności ludzkiej, np. podczas wyjścia z ostatniej epoki lodowcowej ludzi na całą Ziemi było mniej niż teraz w jednym wielkim mieście, a w XVII w. liczba ludności świata wynosiła około 0,5 mld. W roku 2010 żyje na Ziemi ok. 7 mld ludzi, którzy zużywają coraz więcej energii i drastycznie zmieniają powierzchnię naszej planety. Węgiel z zasobów kopalnych, które powstawały w skorupie ziemskiej przez wiele milionów lat, jest uwalniany do atmosfery w postaci dwutlenku węgla w skali czasowej dziesięcioleci. Atmosferyczne stężenie dwutlenku węgla rośnie również wskutek ograniczenia możliwości wiązania węgla przez roślinność z powodu wylesień. W wyniku rozwoju produkcji ryżu, hodowli bydła oraz topnienia wiecznej zmarzliny wzrasta atmosferyczne stężenie metanu). Wzrasta też stężenie podtlenu azotu z powodu rozwoju rolnictwa. W efekcie intensyfikacji efektu cieplarnianego „dach” naszej globalnej szklarni zatrzymuje coraz więcej promieniowania długofalowego emitowanego przez Ziemię, które bez tej intensyfikacji opuściłoby system ziemski.

Kundzewicz, Juda-Rezler, 2010, s. 69

Rozwój urbanizacji i przemysłu istotnie wpływa na klimat. W ciągu zaledwie kilku pokoleń ludzkość wyczerpała więcej zasobów paliw kopalnych niż było zużytych przez kilkaset milionów lat (Crutzen, Stoermer, 2000, s. 17). Naukowcy przyjmują, że główną przyczyną efektu cieplarnianego jest emisja gazów antropogenicznych, a więc tych związanych z działalnością człowieka (Siemiątkowski, 2013). Współcześnie wartość stężenia tych gazów w atmosferze znacząco przewyższa wartość ich stężenia sprzed ery przemysłowej: od roku 1750 nastą-

pił wzrost stężenia dwutlenku węgla o 29,46%, metanu – o 149,72%, podtlenku azotu – o 20% oraz freonów o 529,5% (Siemiątkowski, 2013, s. 83). Jak pokazują wyniki badań, obecność freonów w atmosferze związana jest wyłącznie z działalnością człowieka. Odpowiadają one za istotne zubożenie warstwy ozonowej i przyczyniają się do powstawania dziury ozonowej (Siemiątkowski, 2013, s. 84). Mimo iż w protokole montrealim z 1988 roku zapisano opracowanie programu stopniowego wykluczania freonów z atmosfery, wciąż są one emitowane i mają realny wpływ na zmiany klimatu (Siemiątkowski, 2013, s. 83–84).

Dzięki badaniom przeprowadzonym przez Jamesa E.M. Watsona, Oscara Ventera, Jasmine Lee, Kendalla R. Jonesa, Johna G. Robinsona, Hugh P. Possinghama i Jamesa R. Allana dowiadujemy się, że w 2016 roku 77% lądów (z wyłączeniem Antarktydy) i 87% oceanów zostało zmodyfikowanych w efekcie działalności człowieka (Watson i in., 2018). Dziś te wartości procentowe są wyższe. Naturalne, nietknięte ludzką ręką ekosystemy praktycznie nie istnieją na naszej planecie. Człowiek zawładnął każdym skrawkiem Ziemi, utytułował się jej władcą i – jak można sądzić – nie zdaje sobie sprawy z tego, że poprzez degradację planety przyczynia się także do degradacji gatunku ludzkiego. Jesteśmy świadkami szóstego masowego wymierania zwierząt. Aktywność człowieka zwiększyła tempo wymierania gatunków z tysiąca do dziesięciu tysięcy w ciągu ostatnich dwóch wieków (Crutzen, Stoermer, 2000, s. 17). Według raportu WWF z 2020 roku liczebność populacji dzikich kręgowców spadła o 68% od 1970 roku. W Ameryce Łacińskiej spadek ten wyniósł aż 94% (WWF, 2020). Jeżeli nie podejmiemy odpowiednich kroków i nie zaczniemy przeciwdziałać kryzysom, które sami wywołujemy, czeka nas siódme wymieranie, a więc koniec ery człowieka:

Homo sapiens, dominując w stopniu większym od jakiegokolwiek innego gatunku w historii Ziemi, powoduje olbrzymi kryzys biologiczny, masowe wymieranie, szóste wśród największych w ciągu ostatniego pół miliarda lat. Być może i my sami, ludzie, również jesteśmy już pogrzebani za życia.

Leakey, Lewin, 1999, s. 283

Zmiana perspektywy

W książce *Cyborg w ogrodzie* Julia Fiedorczyk przytacza tezę niemieckiego myśliciela Fryderyka Nietzschego, który twierdzi, że człowieka należy podziwiać jako geniusza budowlanego, wznoszącego katedry – pojęcia na ruchomych fundamentach – tylko po to, aby uniknąć konfrontacji z rzeczywistością. Badaczka zaznacza, że w XIX wieku Nietzsche mógł „w pascalskim stylu medytować na temat znikomości człowieka w obliczu pojętego kosmosu” (Fiedorczyk, 2015,

s. 14), jednakże antropocen stawia nas w obliczu zupełnie nowej rzeczywistości i ukazuje potęgę człowieka w znacząco innym, niszczycielskim kontekście. Przed dwudziestoma ośmioma tysiącami lat naszą planetę równocześnie zamieszkiwały co najmniej dwa gatunki człowieka, we wcześniejszych okresach – nawet pięć. Współcześnie, być może w swej gatunkowej samotności, jak twierdzi Maksymilian Chutorzański, człowiek nabrał przekonania o własnej wyjątkowości i nadrzędności względem pozostałych mieszkańców Ziemi (Chutorzański, 2021, s. 60). Uwięziony w filozofii antropocentryzmu aksjologicznego zdominował rzeczywistość, podporządkował sobie świat z całą jego naturą i nie jest w stanie zaprzestać jej eksploatacji. Dotarliśmy do każdego skrawka Ziemi, zrobiliśmy pierwszy krok na Księżycu. Eksplorujemy zamieszkałe od tysięcy lat naturalne tereny i uznajemy je za własność. Julia Fiedorczuk przytacza słowa Lynn Keller dotyczące odczuwanego przez człowieka dysonansu, który wynika z rozbieżności między poczuciem bezradności indywidualnej a świadomością zbiorowych skutków działań *homo sapiens* (Fiedorczuk, 2015, s. 15). Jednostka nie ma wpływu na strukturę, w której funkcjonuje, i dopóki nie dokonamy zmian w obrębie systemu, nasze zachowania względem Ziemi się nie poprawią. Można to ująć słowami Olgi Tokarczuk, otwierającymi zbiór esejów zatytułowany *Czuły narrator*:

Świat jest mały – bardzo się skurczył w ciągu poprzedniego wieku. Wydeptaliśmy w nim wiele ścieżek, zawłaszczyliśmy jego lasy i rzeki, przekroczyliśmy oceany. Wielu z nas ma subiektywne wrażenie skończoności świata. Jest to zapewne pochodną globalizacyjnej redukcji dystansów i faktu, że niemal do każdego miejsca na Ziemi można dotrzeć, jeżeli tylko ma się ku temu środki [...]. Zwiedziliśmy już Luwr i na własne oczy ujrzeliśmy *Mona Lisę*. Wspinaliśmy się po piramidach Majów, próbując poczuć dramatyzm upływu czasu, który niszczy bez pardonu to, co powstawało tysiące lat [...]. Człowiek chyba po raz pierwszy w tej historii przeżywa tę dominującą skończoność świata.

Tokarczuk, 2020, s. 6–8

Niegdyś świat był dla nas nie do pojęcia, dzisiaj wszystko znajduje się na wyciągnięcie ręki. Odczuwamy klaustrofobię, ciasnotę, stłoczenie, nieustannie kieruje nami myśl, że każdy nasz krok jest widzialny dla szerszej publiczności. Skoro ekspansja człowieka zaszła tak daleko, skoro sami stworzyliśmy dla siebie klaustrofobiczne warunki życia, być może czas zacząć myśleć o zmianie scenariusza – o nastawieniu na wspólnotowość, równość, wrażliwość i wolność systemową, jakie daje nam zwrot w stronę natury i ukierunkowanie na myślenie o problemach, z jakimi zmagają się nie-ludzki mieszkaniowiec świata. Całkowita rezygnacja z antropocentrycznego sposobu postrzegania rzeczywistości jest jednak niezwykle trudna, wiąże się bowiem z pewną transgresją, której nie sposób dokonać w obrębie gatunku. Wobec tego wpadamy w pułapkę wyróżnionego przez Ewę Bińczyk an-

tropocentryzmu poznawczego (Bińczyk, 2018, s. 12) – zakres naszego poznania jest ograniczony naszą własną, ludzką perspektywą. Jako ludzie posiadamy jednak narzędzia, które pozwalają nam podjąć działania mające na celu stworzenie egalitarnej, inkluzywnej wspólnoty międzygatunkowej bez konieczności ucłowieczania świata naturalnego. Według Maksymiliana Chutorańskiego człowieczeństwo jest pojęciem problematycznym, było bowiem ograniczane do określonych grup – kobiety, niewolników, ludność tubylczą, odmieńców spychano na peryferie człowieczeństwa. „Człowiek” wyznaczał normę, to, co nie-ludzkie – poza taksonem *homo sapiens* jako normatywnej jednostki wpisanej w społeczne wzorce – stanowiło wynaturzenie (Chutorański, 2021, s. 29–30). Kategoria humanizmu jest więc pojęciem rozmytym, do którego włączane są wciąż nowe jednostki, a inne z kolei usuwane. Ucłowieczanie świata naturalnego nie powinno jednak opierać się na antropomorfizacji, a na nadawaniu mu praw, wartości, poczucia bezpieczeństwa, wolności i ochrony – „ludzkich” praw. Donna Haraway twierdzi:

„to, co społeczne” jako rzeczownik jest równie problematyczne jak „to, co zwierzęce” i „to, co ludzkie”, ale jako czasownik jest o wiele bardziej interesujące. Musimy wymyślić, w jaki sposób nie robić z niego rzeczownika, aby nie wylać dziecka z kąpielą. Co zatem słowo „społeczny” mogłoby znaczyć? Nie możesz wnioskować o tym przez analogię, ponieważ nie chcesz, aby antropomorfizowanie nie-ludzkich partnerów stało się sposobem spotkania z nimi. [...]

To się ciągle zdarza, ponieważ nie wiemy, jak inaczej działać. Mam tu na myśli naprawdę istotną pracę wszystkich tych zaangażowanych w działanie na rzecz praw zwierząt, filozofów i wielu innych, którzy postępują w dokładnie taki sposób. Ale nie możemy tak działać – nie możemy antropomorfizować albo zoomorfizować. Musimy na nowo przepracować nasze kategorie. Musimy żyć z konsekwencjami nieustannej ciekawości wewnątrz śmiertelnego, usytuowanego, nieubłagane relacyjnego procesu uświatowiania.

Haraway, Gane, 2014, s. 115

Myślenie o gatunkach stowarzyszonych, a więc o nierozzerwalnej więzi i kooperacji wszystkich istot funkcjonujących w świecie nie jest potrzebną utopią, a istotnym faktem. Stanowisko Haraway daje podstawy do oddawania głosu nie-ludziom; ucłowieczanie natury, próba włączenia świata naturalnego w świat ludzki wciąż stanowi o nadrzędności człowieka wobec innych istot. A proces uwspólnotowienia powinien być odwrotny; zamiast personifikacji natury i próby określania świata nie-ludzkiego językiem ludzkim powinniśmy uczyć się odczytywać to, co inne podmioty ziemskie mają do przekazania w swoim własnym języku.

Wprowadzenie metodologiczne

Dyskurs nowej humanistyki kładący nacisk na badanie relacji między ludzką a nie-ludzką naturą Julia Fiedorczuk, za Williamem Rueckertem, określa mianem ekokrytyki (Fiedorczuk, 2015, s. 21). Według badaczki dyscyplina ta jest zaangażowaną społecznie praktyką. Uprawiający ją zakładają, że zrozumienie mechanizmów naszych wyobrażeń na temat świata naturalnego przełoży się na przyjęcie przez człowieka mniej inwazyjnych i mniej destruktywnych postaw dotyczących świata nie-ludzkiego. Zadaniem ekokrytyki jest próba zdemontowania anachronicznych systemów postrzegania ludzkiej natury i dążenie do wyeliminowania społecznego przeświadczenia o ludzkiej wyjątkowości i wyższości w ziemskim ekosystemie (Fiedorczuk, 2015, s. 19–20). Badaczka podkreśla potrzebę przyjęcia ekologicznej, czy też szerzej – środowiskowej, optyki w badaniach nad literaturą, nieantropocentryczną perspektywę uważa za istotną w dyskursie naukowym, ponieważ ignorowanie pozaludzkiej rzeczywistości w myśl badań związanych ze społecznym zaangażowaniem literatury nie jest dłużej możliwe.

Fiedorczuk, dokonując podziału na ekokrytykę pierwszej oraz drugiej fali, sięga do korzeni zjawiska, którego początków upatruje się w amerykańskim i brytyjskim literaturoznawstwie lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Praktyki badania związków między literaturą a ekologią wykryły się nieco wcześniej, już w latach siedemdziesiątych, początkowo jednak badacze zajmowali się głównie całkowitym odwróceniem perspektywy antropocentrycznej i przekształcaniem jej w perspektywę geocentryczną, a nie skupiali się na równości gatunkowej. W ramach ekokrytyki pierwszej fali uwzględniano głównie problem więzi między człowiekiem a naturą pozaludzką, a badaczom tego nurtu zarzuca się życzeniowe i naiwne odczytania literatury (Fiedorczuk, 2015, s. 24–25).

Druga fala ekokrytyki była obserwowana w latach dziewięćdziesiątych, a rozwinęła się poprzez poszerzenie zainteresowań badawczych ekokrytyków; zaczęto dostrzegać, że niemal każdy tekst można odczytać w duchu ekologii i poddać interpretacji ekologicznej, ponieważ „świadomie lub nie inscenizuje relację między człowiekiem a środowiskiem naturalnym” (Fiedorczuk, 2015, s. 28). Praktyka ta zyskała nazwę „ekologicznej nieświadomości” (Fiedorczuk, 2015, s. 29).

Na polskiej scenie naukowej znajdziemy też inne pojęcia określające ukie-
runkowanie środowiskowe i perspektywę nieantropocentryczną w badaniach literackich; to między innymi „przyrodopisarstwo”, zaproponowane przez Joannę Durczak (2010), „zielone czytanie i pisanie” postulowane przez Annę Kronenberg (2014) czy też szerzej – „humanistyka ekologiczna” i „ekoposthumanistyka”, kategorie wyprowadzone przez Ewę Domańską (2013). Terminy proponowane przez poznańską badaczkę wydają się najbardziej pojemne, gdyż odnoszą się do całego spektrum nauk humanistycznych, które powinny otworzyć się na interdyscypli-

narność i wyodrębnić w swojej dziedzinie przestrzeń do badań nad zależnościami między daną nauką a problemami środowiska i wpływu człowieka na funkcjonowanie planety.

Domańska przekonuje,

że humanistyka ekologiczna współtworzy utopię przyszłości, która ujawnia odwieczną tęsknotę za przynależnością do wspólnoty, jednak już nie tylko ludzkiej, lecz metawspólnoty wielogatunkowej (także w sensie gatunków sfabrykowanych) rozpatrywanej w planetarnej perspektywie specyfiki życia na ziemi. [...] Opiera się ona [humanistyka ekologiczna – A.W.] bowiem na myśleniu relacyjnym, które podkreśla wzajemne związki, współzależność, współbycie i współ-życie natury-kultury, człowieka i środowiska, bytów i istot ludzkich i nie-ludzkich. W opcji tej chodzi o zmianę świadomości, a także o społeczną transformację i budowanie partycypacyjnej i inkluzywnej „demokracji ekologicznej”.

Domańska, 2013, s. 15

Badaczka proponuje rozważanie świata w perspektywie kosmologicznej wspólnoty międzygatunkowej. Perspektywa ta ma być podstawą myślenia o środowiskowym zaangażowaniu nauk humanistycznych. Aby w pełni korzystać z narzędzi metodologicznych, jakie stawia przed nami dyskurs ekoposthumanistyczny, należy zmodyfikować sposób rozumienia pojęć „wspólnota” i „podmiotowość” – w myśl nowego animizmu rozszerzyć pojęcie *anthropos* na świat nie-ludzki (w ramach ekoposthumanizmu twierdzi się bowiem, że każdemu żywemu istnieniu można przypisać atrybuty człowiecze: normy zachowań, zwyczaje, obrzędy, tworzenie domostwa, instynkty – Domańska, 2013, s. 24) – bądź też przyjąć perspektywę posthumanistyczną. Rosi Braidotti w swojej książce *Po człowieku* rozważa ujęcie posthumanizmu w teorię „monistycznego kosmosu”, konceptu Spinozjańskiego, który akcentuje jedność wszelkiej materii (Braidotti, 2014, s. 131–132), a więc neguje każdą formę transcendencji oraz antropocentryzmu. Podobną teorię już w latach siedemdziesiątych XX wieku wysnuł James Lovelock; postulował on przyjęcie hipotezy Gai – Ziemi jako samoregulującego się, homeostatycznego, żywego organizmu, w którym synergicznie współegzystują wszelkie byty ludzkie i nie-ludzkie (Lovelock, 2003, s. 136). Braidotti w swoich badaniach trafnie zauważa, że to, co postludzkie, budzi ekscytację, tej jednakowoż towarzyszy lęk związany z usunięciem człowieka z centrum kosmosu, a przecież dotychczas to słowa *panton chrematon metron anthropos* (przypisywane Protagorasowi z Abdeiry) stanowiły dla człowieka wykładnię jego znaczenia w świecie (Braidotti, 2014, s. 46). Miłosz Markiewicz, podkreślając, jak trudno człowiekowi przyjąć posthumanistyczną postawę, podkreśla:

Człowiek musi zrozumieć, gdzie jest jego miejsce w szeregu otaczającej go rzeczywistości. Od zawsze ponad światem, w myśl głoszonego w Biblii przesłania: „bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną; abyście panowali nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi”, teraz musi pochylić czoło i okazać pokorę. Opuścić tron, na którym zasiadał. W posthumanistycznym świecie nie ma miejsca na panów i poddanych. Każdy byt ma dokładnie takie same prawa – brak tu bowiem figury władcy, który by owymi prawami rozporządzał. Rzeczywistość staje się egalitarna [...]. Ci, którzy byli na górze hierarchii, schodzą w dół, by stanąć w szeregu z innymi. I tak w jednym rządzie stoją zwierzęta, insekty, bakterie, mikroby, rośliny, minerały, różnego rodzaju związki organiczne, wytwory technologii, planety oraz ich mieszkańcy, a także ludzie. Nie chodzi więc o nadanie nie-ludzkim podmiotom ludzkich praw, a o wyrzeczenie się ich przez człowieka.

Markiewicz, 2015, s. 113

Koncepcje egalitarności i etyki szacunku międzygatunkowego są – jak zakłada Domańska – istotne, bo sam człowiek stanowi mikrobiologiczną, wielogatunkową hybrydę, co pokazują współczesne badania nad ludzkim mikrobiomem (Domańska, 2013, s. 29). Jesteśmy organizmem symbiotycznym. Ze świadomością swojej symbiotycznej natury powinniśmy postulować wspólnotowość w monstrialnym ekosystemie, jakim jest nasza planeta, a nawet szerzej – kosmos.

Donna Haraway w *Manifeście gatunków stowarzyszonych* przywołuje termin „interpelacja” Louisa Althussera na określenie przekształcania konkretnej jednostki w podmiot. Badaczka sytuuje teorię marksistowskiego filozofa w obrębie myślenia o współistnieniu gatunków:

Termin „interpelacja” przejmuję z [...] teorii przekształcania konkretnej jednostki w podmiot, na drodze jej ideologicznego „wzywania” do zajęcia pozycji podmiotu przez nowoczesne państwo. Obecnie za sprawą naszych nasyconych ideologią opowieści o ich życiu zwierzęta „wzywają” nas, byśmy zdali sprawę z rzeczywistości, w której one i my musimy żyć. My z kolei „wzywamy” je, by stały się częścią naszych konstruktów natury i kultury, co ma poważne konsekwencje dla życia i śmierci, zdrowia i choroby, długowieczności i wymierania. Żyjemy jednak razem, cieleśnie, na wiele sposobów, których ideologie nie ujmują. Opowieści są bogatsze niż ideologie. W tym nasza nadzieja.

Haraway, 2012, s. 253

Wzywanie do podmiotowości i egalitarności środowiskowa mogą zostać uznane za utopijne, jednakże w obliczu współczesnego kryzysu planetarnego są potrzebnymi i kluczowymi koncepcjami humanistycznymi. Istotne jest dążenie do tego, aby wraz z nowymi metodologiami, jakie wykryły się z badań litera-

turoznawczych w drugiej połowie XX wieku (takimi jak postkolonializm, krytyka feministyczna, *queer studies*, teorie afektywne), humanistyka środowiskowa stała się wiodącą postawą nie tylko w studiach literaturoznawczych, lecz także w hermetycznej, uteoretyzowanej, ograniczającej się do założeń strukturalizmu oraz hermeneutyki praktyce dydaktycznej.

Zwrot ku środowisku

Maksymilian Chutorański w swojej książce *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji* wyróżnia trzy zasady współczesnej pedagogiki, które czynią ją ukierunkowaną antropocentrycznie. Są to kolejno: wykluczenie bytów nie-ludzkich z procesu wychowania – są one jedynie narzędziem, za pomocą którego człowiek może się rozwijać; przyznanie człowiekowi monopolu na wychowanie, wedle Kanta bowiem człowiek jest jedynym stworzeniem, które może być wychowywane i poprzez tenże proces staje się człowieczy, a więc wychowanie ma charakter normatywny; redukcja rzeczywistości do edukacji dla edukacji, uniemożliwiająca dostrzeżenie zależności niepedagogicznych, jakie mogłyby wesprzeć proces wychowania w akcie edukacyjnym. Badacz sprzeciwia się takiej pedagogice i zakłada, że podstawowymi zasadami nowoczesnego myślenia o niej są przede wszystkim: nieoddzielanie ludzi od nie ludzi, ostrożność różnicowania w obrębie gatunków, a także rozszerzenie myślenia pedagogicznego na świat bardziej rozległy niż świat edukacji i jej kontekstów. Z jednej strony, jak twierdzi Chutorański, umysły istot nie-ludzkich są zaskakująco podobne do naszych na poziomie odczuwania, empatii czy nawet umiejętności tworzenia relacji społecznych. Niektóre z gatunków nie-ludzkich mają większe zdolności poznawcze niż sam człowiek. Zwierzęta także wykorzystują narzędzia, komunikują się, niektóre zwierzęta, jak małpy człekokształtne, są w stanie działać intencjonalnie. Z drugiej strony sztuczna inteligencja zaczyna powoli „uczyć się” ludzkich sposobów postępowania, wygrywa z człowiekiem w grach logicznych, jest w stanie proponować terapie medyczne, prowadzić dyskusje, pisać książki, sterować pojazdami. W jaki sposób mówić o wyjątkowości człowieka względem innych aktorów, jeżeli sytuuje się on w nowym łańcuchu bytów pomiędzy zwierzęciem a nowym, technologicznym gatunkiem?

W wymaganiach szczegółowych podstawy programowej dla klas VII–VIII szkoły podstawowej wymienione zostały zdolności z zakresu kształcenia literackiego i kulturowego, które musi posiadać uczeń, a które dają możliwość ekoposthumanistycznego odczytywania literatury i kształtowania postawy zaangażowania środowiskowego w uczniu. Uczeń:

- „określa w poznawanych tekstach problematykę egzystencjalną i poddaje ją refleksji” (punkt I.1.7);

- „wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji” (punkt I.1.9);
- „wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny, historycznoliteracki, kulturowy, filozoficzny, społeczny” (punkt I.1.11) (Podstawa programowa, [2023]).

Wymienione zapisy podstawy programowej mogą stać się punktem wyjścia wprowadzenia na lekcje języka polskiego praktyk związanych z szerzeniem postaw równości gatunkowej oraz uświadamiania ucznia w zakresie wpływu człowieka na środowisko naturalne. Istotne we wprowadzaniu do szkoły podstawowej teorii humanistyki ekologicznej jest uchwycenie kluczowych pojęć wymienionych w warunkach i sposobach realizacji podstawy programowej przez nauczyciela:

- „**rozwijanie w uczniu ciekawości świata**, motywacji do poznawania kultury własnego regionu oraz dziedzictwa narodowego”;
- „**kształtowanie postawy otwartości wobec innych kultur i szacunku dla ich dorobku**; a w szczególności”;
- „wychowanie do przyjmowania aktywnych postaw w życiu i brania odpowiedzialności za własne czyny” (Podstawa programowa, [2023], podkr. - A.W.).

Nie sposób nie zwrócić uwagi na fakt, że określone wymagania podstawy programowej są zakorzenione w antropocentrycznym, modernistycznym podziale na naturę i kulturę, który za sprawą Brunona Latoura i Donny Haraway nie jest już aktualny. Latour podważa dualizm natury i kultury, wyróżniając pojęcie naturo-kultury, z kolei Haraway posuwa się o krok dalej i usuwa łącznik z owego pojęcia, podkreślając w ten sposób jeszcze mocniejszą więź między tymi dwiema kategoriami i wzajemne ich przenikanie się. Badaczka rezygnuje z opozycji, utożsamia kulturę z naturą, zmuszając do myślenia o relacji natury i kultury jako o procesie, a nie opozycji (Stasiak, 2014, s. 205–206). Clinton R. Sanders i Arnold Arluke komentują rewolucyjny podział w następujący sposób:

Z tej perspektywy [naturokultury – A.W.] świat nie jest podzielony na podmioty (naukowców, mężczyzn, posiadających władzę) i przedmioty (kobiety, zwierzęta, „dzikich”), lecz składa się z podmiotów-we-współdziałaniu. Z ludzkich i nie-ludzkich aktorów współpracujących i walczących z historycznymi, politycznymi i kulturowymi siłami, które wpływają na ich działania.

C.R. Sanders, A. Arluke – cyt. za: Dąbrowska, 2017, s. 188

W myśl najnowszych badań naukowych nie można więc mówić o kulturze, nie sięgając do natury – punkty I.1.9 oraz I.1.11 wymagań szczegółowych podstawy programowej dla klas VII–VIII szkoły podstawowej umożliwiają nauczycielowi wprowadzenie na lekcjach języka polskiego metodologii ekokrytycznej, która

pozwoli uczniowi dostrzec głębsze niż społeczne zależności między mieszkańcami Ziemi oraz ukazać, jaki mają one wpływ na sytuację globalną.

Jako lektury uzupełniające zostają w podstawie programowej wymienione „inne utwory literackie i teksty kultury wybrane przez nauczyciela, w tym wiersze poetów współczesnych i reportaże” (Podstawa programowa, [2023]). To otwiera przed nauczycielem możliwość swobodnego doboru lektur istotnych z jego punktu widzenia do realizacji założeń zawartych w podstawie programowej. Proponuję przyjrzeć się dwóm wierszom współczesnej poetki i botaniczki Urszuli Zajączkowskiej, które – poza tym, że umożliwią realizację przytoczonych punktów podstawy programowej – uwrażliwią młodego odbiorcę na najważniejsze problemy antropocenu i naprowadzą uczniów na ekokrytyczną interpretację, a to może zaowocować przybraniem przez nich perspektywy posthumanistycznej i znacząco rozszerzyć ich rozumienie pojęcia „anthropos”.

Jako wprowadzenie do problematyki środowiskowej proponuję sięgnięcie do korzeni – do podstawy, do ziemi, będącej według Urszuli Zajączkowskiej, „najbardziej bogatym w życie ekosystemem świata” (Zajączkowska, Rajkowska, 2021). Jak jednak zaznacza poetka w rozmowie z Joanną Rajkowską: „ta niewidzialna przestrzeń [...] redukowana jest często w rysunku do brązowej kreski” (Zajączkowska, Rajkowska, 2021). Namysł nad naszym postrzeganiem ziemi może stanowić ciekawą sytuację motywacyjno-problemową otwierającą lekcję. Niech uczniowie narysują w zeszycie Ziemię/ziemię, niech ją sobie wyobrażą, umieszczą na papierze, a następnie uzasadnią, dlaczego ich rysunek ukazuje kulturowe rozumienie tego ekosystemu – zapewne wśród ilustracji znajdą się przedstawienia planety, być może któryś z uczniów narysuje wspomnianą brązową kreskę, a niektórzy przedstawią las, zwierzęta, człowieka – bo Ziemia to przecież także my, istoty, które z nią współpracują, które ją zamieszkują. Niech dyskusja wokół dzieł naszych uczniów będzie punktem wyjścia rozmyślań nad naszą, ludzką perspektywą.

Kolejnym etapem lekcji byłaby lektura wiersza Zajączkowskiej pt. *umyj ręce*, a następnie dyskusja wokół jego odbioru i interpretacji:

umyj ręce
mówię dziecku
bawiłaś się w ziemi,
w ziemi kamienie czekają,
z ziemi wyrastają pnie,
ziemia ciepła,
ziemia wilgotna,
w ziemię schowam
siebie.
umyj ręce.

Zajączkowska, 2017, s. 53

Utwór ten łączy w sobie problematykę środowiskową oraz eschatologiczną i stanowi dobry punkt odniesienia w dyskusji nad postrzeganiem ziemi przez ludzi. Budzi w odbiorcy ciąg skojarzeń dotyczący struktury, roli i wykorzystania gleb, a klamra kompozycyjna w postaci krótkiego zdania – „umyj ręce” – stanowi o sensie naszego, ludzkiego wyobrażenia o empirycznej symbolice ziemi: brudzie, wilgoci, zanieczyszczeniu, które musimy z siebie usunąć. Istotne byłoby w tym miejscu przywołanie symboliki obmywania rąk, na przykład w religii chrześcijańskiej, gdzie *lavabo* symbolizuje rytualne oczyszczenie z grzechu i znak niewinności. Wiedza ta może znacząco poszerzyć kompetencje kulturowe ucznia, który rozumiejąc znaczenie tej umowności, będzie mógł sam ocenić jej rolę w utworze Zajączkowskiej.

Drugi wybrany przeze mnie utwór poetki – *poziomo* – pochodzi z jej najnowszego tomu pt. *Piach* i porusza podobną problematykę, choć w szerszej perspektywie, ukazuje bowiem dychotomię świata, jego podział na to, co pod, i to, co nad horyzontem, który autorka określa mianem „naszej wspólnej kreski” (Zajączkowska, 2021, s. 33). Zastosowanie przez poetkę litoty ukazuje społeczne lekceważenie problemu największego podziału, z jakim się mierzymy – występującego ponad różnicami politycznymi, klasowymi, rasowymi, tożsamościowymi:

Padły gałęzie, pędy, zszyte grawitacją
poziomo, całe nieżyjące
liście, łuski, nasiona.
Równoległe martwe żuki i kości psa,
ścielą się do kuli stycznie.
Pochylone w gniciu drzewa skośne,
jeszcze trochę tu,
a już bardziej tam,
układają się
do linii horyzontu –
naszej wspólnej kreski,
dzielącej krajobraz
i wszystkich w nim
na pół.

Zajączkowska, 2021, s. 33

Podobnie jak w utworze *Umyj ręce* i w wierszu *poziomo* Zajączkowska podejmuje problematykę eschatologiczną i łączy ją z refleksją nad niezauważaną przez ludzi przemijalnością natury, chylącą się ku ziemi lub już spoczywającą w ściółce. Symboliczne przedzielenie świata na pół jest oznaką przepaści, jaka od setek lat dzieli dwa światy: ludzki i nie-ludzki, mimo iż człowiek – wedle Zygmunta Mysłakowskiego (podaję za: Chutorański, 2021, s. 154–156) – może być postrzegany jako realna jednostka dopiero wtedy, gdy ujmimy go wraz z jego otoczeniem – środowisko

i osobnik, który w nim funkcjonuje, tworzą bowiem strukturalną całość. Wobec tego dzielenie krajobrazu to tworzenie sztucznej dychotomii. Warto przypomnieć postulat Haraway, by widzieć świat ludzki jako nieustannie korespondujący ze światem nie-ludzkim, zarówno z nim kooperujący, jak i go degradujący.

Obraz niszczyielskiej siły *homo sapiens* został przedstawiony także w utworze *ewolucje, rewolucje*, w którym poetka, odwołując się do teorii ewolucji gatunków, przedstawia podmiot liryczny jako wychylający się z wielkiego łańcucha bytu:

Ja nie chcę wreszcie wstać na te dwie nogi,
gdy cała ślimaczę się w łóżku płazińcuję,
[...]
I nie chcę przeistaczać się
w tę rybę, by potem
w żabę – jaszczurkę – małpę
i zaraz w tego wyprostowanego człowieka,
Nie chcę po tym żadnych jego rewolucji,
podbojów, rzezi, by zwać z tych – dopiero co – dwóch nóg
[...].

Zajączkowska, 2021, s. 5

Świat Zajączkowskiej jest hierarchiczny w kontekście biogenicznym. W ciągłym ruchu materii stale przeistaczają się jedne gatunki w inne – poczynając od płazińców, kończąc na dwunożnym człowieku. Paronomazyjne zestawienie „rewolucji” z „ewolucją” ma na celu ukazanie pewnego procesu, w którym efektem ciągłego przekształcania się gatunków są coraz bardziej niszczyielskie wizje świata: to człowiek dokonuje podbojów, rzezi, to człowiek niszczy, prowadzi wojny, tworzy zagrożenie dla cywilizacji, którą sam wytworzył. W wierszu romantyzuje się życie gatunków niższych, by podkreślić spokój ich bytu. Zajączkowska ponownie ukazuje dychotomię – oddziela świat ludzki z niszczyielską siłą *homo sapiens* od nie-ludzkiego. Podmiot wiersza chce pozostać w pozycji niewyprostowanej i ucieka od zbiorowej odpowiedzialności gatunkowej.

Utwór *ewolucje, rewolucje*, poza tym, że zwraca uwagę na kontekst środowiskowy, mógłby stanowić materiał do pracy ze związkami frazeologicznymi: „stać na nogi”, „zwać z nóg”, z neologizmami słowotwórczymi: „leże i leżystością się okrywam”, „płazińcuję”, „śledziennicę się”, oraz znaczeniowymi: „przyplaszczam”. Zrozumienie językowej warstwy utworu umożliwi uczniom wydobycie z niego wizji antropocentrycznej zagłady świata.

Wiersz można by również zestawić z fragmentem *Książki o prawach zwierząt* Katarzyny Biernackiej i Joanny Wydrych, który dotyczy używania zwierząt do celów militarnych. Tekst pełniłby funkcję kontekstu w dyskusji na temat zasadności wykorzystywania nie-ludzi w ludzkich bataliach:

W 1939 roku [...] w Wielkiej Brytanii 750 tys. zwierząt domowych zostało zamordowanych. Były rozstrzeliwane na ulicach, wrzucane w workach do kanałów, poddawane eutanazji. Miało to związek z wydanym przez National Air Raid Precautions Animals Committee rozporządzeniem, by opiekunowie zwierząt, o ile mają taką możliwość, wysyłali swoje zwierzęta na wieś, a jeśli nie mają takiej możliwości, najlepszym rozwiązaniem miało być uspienie zwierzęcia. Powodem miało być racjonowanie żywności, której miało już nie starczyć dla zwierząt. Od wieków zwierzęta były wykorzystywane w działaniach militarnych jako żołnierze – konie i muły uczestniczyły w walkach, transportowały broń, aprowizacje, przewoziły sprzęt i ludzi. Podobnie jak słonie czy wielbłądy. Psy poszukiwały rannych, podczas II wojny światowej spełniały funkcję przynęty dla wroga, a także były szkolone przez Armię Czerwoną na żywe miny, które miały wysadzać w powietrze niemieckie czołgi. Nauczono podczas treningu, że pod czołgiem jest jedzenie, psy wczołgiwały się pod niemiecki czołg, uruchamiały zapalnik i wysadzały czołg i siebie. [...] Do prowadzenia wojen wykorzystywano również ptaki. Gołębie wykorzystano do działań militarnych jako posłańców. [...] Przeraza historia Cher Ami, gołębia służącego w amerykańskiej 77 dywizji w lasach aragońskich podczas I wojny światowej. Okrążony przez siły niemieckie amerykański batalion usiłował wysłać wiadomości z prośbą o wsparcie, jednak wszystkie wysłane ptaki zostały zestrzelone przez niemieckich snajperów tuż po wypuszczeniu przez aliantów. Dopiero Cher Amiemu udało się doręczyć wiadomość i to mimo odniesionych kilku ran – ptak stracił oko, był ranny w kilku miejscach w pierś, łapka trzymała się na kilku zaledwie ścięgnach. Ptak został uhonorowany francuskim odznaczeniem Croix de Guerre i wysłany z powrotem do Stanów Zjednoczonych. Po roku zmarł z powodu odniesionych ran, były zbyt poważne, by mógł dalej funkcjonować. Został „doceniony” po śmierci – można go oglądać wypchanego w Smithsonian Institution w Waszyngtonie. [...] Zwierzęta, m.in. świnię, są wykorzystywane w armiach jako „worki treningowe” – żołnierze na nich uczą się zabijać. Według danych amerykańskiego Departamentu Obrony z 2007 roku 488 237 tys. zwierząt było używanych do badań, edukacji i różnego rodzaju ćwiczeń.

Wydrych, 2014, s. 71–73

*

Nauka zaangażowana w kwestie środowiskowe winna być podstawą współczesnego myślenia o dydaktyce polonistycznej, do polonisty należy bowiem kształcenie ucznia do pogłębionej refleksji nad otaczającym nas światem wraz ze wszystkimi jego problemami oraz wadami. Lektura ekokrytyczna pozwala na rozszerzenie umiejętności interpretacyjnych ucznia o aspekt społeczno-kulturowy nie tylko w ujęciu diachronicznym, lecz także bardziej istotnym i ważniejszym dla młodego człowieka – synchronicznym, o którym trudno pamiętać, będąc zakorzenionym w historii

literatury. Rolą nauczyciela jest więc odejście od pedagogicznej redukcji świata, otwarcie się na dydaktykę multigatunkową i stowarzyszoną oraz wzbogacanie doświadczeń czytelniczych uczniów o lekturę tekstów współczesnych, zwracanie uwagi na złożoność rzeczywistości, w której zarówno my, jak i nie-ludzie funkcjonujemy tu i teraz.

Literatura

- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Braidotti R., 2014, *Po człowieku*, przekł. J. Bednarek, A. Kowalczyk, przedm. do wyd. pol. J. Bednarek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chutorąński M., 2021, *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Crutzen P.J., Stoermer E.F., 2000, *The Anthropocene*, „Global Change Newsletter”, vol. 41, s. 17–18.
- Dąbrowska M., 2017, *Biografie gatunków stowarzyszonych. Danuta Hryniewicz i polskie owczarki nizinne*, „Kultura i Historia”, nr 31, s. 187–203, pobrano z: <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/wp-content/uploads/2017/09/16-KiH-31-2017-M-D%C4%85browska-Biografie-gatunkowe-stowarzyszonych.pdf> [5.11.2023].
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Durczak J., 2010, *Rozmowy z ziemią. Tradycja przyrodopisarska w literaturze amerykańskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Fiedorczuk J., 2015, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Haraway D., 2012, *Manifest gatunków stowarzyszonych*, tłum. J. Bednarek, w: *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, tłum. J. Bednarek i in., Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, s. 241–260.
- Haraway D., Gane N., 2014, *Co robić, gdy nigdy nie byliśmy ludźmi? Z Donną Haraway rozmawia Nicholas Gane*, przeł. A. Jach, A. Kowalczyk, w: *Ekologia*, red. A. Jach, P. Juszkowiak, A. Kowalczyk, Łódź, s. 103–135, pobrano z: <https://mssl.org.pl/media/user/pdf/ekologie-ebook-pdf.pdf> [4.11.2023].
- Kronenberg A., 2014, *Geopoetyka jako przykład zielonego czytania i pisania*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 294–320.
- Kundzewicz Z., Juda-Rezler K., 2010, *Zagrożenia związane ze zmianami klimatu*, „Nauka”, nr 4, s. 69–76, pobrano z: <https://bibliotekanauki.pl/articles/704181.pdf> [2.11.2023].
- Leakey R., Lewin R., 1999, *Szósta katastrofa. Historia życia a przyszłość ludzkości*, przeł. J. Prószyński, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Lovelock J., 2003, *Gaja. Nowe spojrzenie na życie na Ziemi*, przeł. M. Ryszkiewicz, postł. J. Weiner, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Markiewicz M., 2015, *Przekroczyć człowieka. Uwagi o postantropocentrycznym problemie umiejscowienia*, „Anthropos? Miasto i Miejsce”, nr 24, s. 110–120.

- Michalak A., 2022, *Na świecie jest nas już 8 miliardów. Jak poradzi sobie z tym planeta?*, Rzeczpospolita, 15.11.2022, <https://klimat.rp.pl/klimat-i-ludzie/art37417361-na-swiecie-jest-nas-juz-8-miliardow-jak-poradzi-sobie-z-tym-planeta> [dostęp: 21.01.2023].
- Podstawa programowa, [2023], Podstawa programowa. Szkoła podstawowa IV–VIII. Język polski, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkoła-podstawowa-IV-VIII/Język-polski> [dostęp: 11.11.2023].
- Siemiątkowski G., 2013, *Emisja antropogenicznych gazów cieplarnianych i ich wpływ na efekt cieplarniany*, „Prace Instytutu Ceramiki i Materiałów Budowlanych”, nr 15, s. 81–90.
- Stasiak A., 2014, *W obronie nowej historii kulturowej. W związku z próbami podważenia binarności w relacji kultura – natura*, „Roczniki Humanistyczne”, T. 62, nr 2, s. 201–208.
- Tokarczuk O., 2020, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Watson J. i in., 2017, *Protect the Last of the Wild*, „Nature”, vol. 563, s. 27–30, <https://doi.org/10.1038/d41586-018-07183-6>.
- Wydrych J., 2014, *Status zwierząt*, w: K. Biernacka, J. Wydrych, *Książka o prawach zwierząt*, Fundacja Owca Pana Kota, Kraków, s. 38–79.
- WWF, 2020, *Living Planet Report – 2020: Ratunek dla różnorodności biologicznej*, red. R.E.A. Almond, M. Grooten, T. Petersen, WWF, Gland, Szwajcaria.
- Zajązkowska U., 2017, *Minimum*, Wrocławskie Wydawnictwo Warstwy, Wrocław.
- Zajązkowska U., 2021, *Piach*, wyd. 2, Wrocławskie Wydawnictwo Warstwy, Wrocław.
- Zajązkowska U., Rajkowska J., 2021, *Z Urszulą Zajązkowską rozmawia Joanna Rajkowska*, Zachęta, 29.01.2021, <https://zacheta.art.pl/pl/mediateka-i-publicacje/z-urszula-zajazkowska-rozmawia-joanna-rajkowska> [dostęp: 26.01.2023].


Alicja Wosik – studentka I roku filologii polskiej (studiów magisterskich uzupełniających) na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, nauczycielka języka polskiego w jednej z katowickich szkół. Jej zainteresowania naukowe dotyczą polskiej poezji współczesnej, ekokrytyki oraz dydaktyki polonistycznej.

e-mail: awosik21@gmail.com



Magdalena Kuczaba-Flisak

Uniwersytet Jagielloński

 <https://orcid.org/0000-0002-8495-5052>

W skandynawskim lesie (ulotna kartografia przyrody)

In a Scandinavian Forest (An Ephemeral Cartography of Nature)

Abstract: This article concentrates on the concept of landscape, which, according to Nina Goga's findings, together with language, defines the place where protagonists establish deep relationships with nature within a local ecosystem. The purpose of this paper is to examine how the concept of landscape relates to the issue of listening to the biological language of nature, focusing primarily on the imagery of the forest in Scandinavian children's literature.

Keywords: forest in literature, climate catastrophe, children's literature, Scandinavian literature, Tove Jansson, ecology, nature

Język podobny jest w tym do organizmów żywych – nieustannie ewoluuje. A o poprawności (lub błędzie) decyduje kontekst miejsca i czasu [...]. Przeglądając tę starą książkę, zachwycałem się dawnymi nazwami zwierząt i ówczesną systematyką. Na przykład autor wyróżnił motyle dzienne, wieczorne i nocne. Zmienił się nie tylko język, ale i sposób patrzenia na świat, w tym uporządkowanie w systemie klasyfikacji.

Czachorowski, 2018

Wejście do skandynawskiego lasu

Badania dotyczące koncepcji dziecka i lasu przeprowadzone przez Camillę Brudin Borg i Margarethę Ullström (2017) na korpusie szwedzkich książek obrazkowych z XX wieku pokazują, że bohaterowie literaccy z biegiem czasu zaczynają być ukazywani jako coraz bardziej odcięci od swojego środowiska naturalnego; ponadto tylko w nielicznych utworach zauważyć można inny niż antropocentryczny sposób opisywania zależności między człowiekiem a naturą. Dominujące na przełomie XIX i XX wieku obrazowanie ścisłych związków wszystkich istot żywych oraz połączenie z „zaklętym kręgiem życia wiecznie odradzającej się przyrody” (Kotkowska, 2019, s. 215; zob. również Kotkowska, 2017), tak jak w książkach obrazkowych Sibylle von Olfers i Elsy Beskow, coraz częściej zaczęło się przekształcać w przesłanie skupione na problemach, które nieuchronnie pojawiają się w wyniku wzajemnych interakcji. Zależności te zostały dogłębnie przeanalizowane w tomie poświęconym ekokrytycznym perspektywom w literaturze i kulturze dziecięcej (Goga i in., eds., 2018). W książce zaprezentowano narzędzie koncepcyjne w postaci wykresu o nazwie The NatCul Matrix, na którym pokazana jest skala rozpiętości pomiędzy celebrowaniem a problematyzowaniem kontaktów z naturą – od podejścia ekocentrycznego po antropocentryczne – oraz powiązanie każdego z tych elementów z trzecim wymiarem – sferą techniki, rozumianą jako dziedzina zarówno kształtowania środowiska, jak i transmitowania określonego sposobu rozumienia przyrody przekazywanego dzieciom poprzez teksty kultury (Goga i in., 2018, s. 12–14).

Las¹ jako element topograficzny, tło wydarzeń, ekosystem, symbol, miejsce realne, ale i magiczne przez długi czas pokazywany był jako przestrzeń liminalna. Na postrzeganie lasu silnie wpływała sama obecność człowieka – w zależności od stanu emocjonalnego dziecięcego bohatera las stawał się miejscem cudownym lub skrajnie wrogim. Przykładem takiej wyraźnej ambiwalencji jest sposób ukazania lasu w książce obrazkowej Astrid Lindgren *Patrz, Madika, pada śnieg!* (szwedz. *Titta, Madicken, det snoar!*) opatrzonej ilustracjami Ilon Wikland². Las został tu wyraźnie zarysowany jako przestrzeń wychodząca poza antropocentryczny horyzont. W oczach dziecka staje się miejscem cudownym podczas bez troskich zabaw na śniegu, ale chwilę potem – nieprzyjaznym i przerażającym, gdy to samo dziecko zostaje porzucone w środku lasu: „Andersson odjeżdża. Lisabet zostaje. I z oddali słyszy jeszcze słowa jego okropnej piosenki. Wkrótce zapada cisza. Nie słyhać ani piosenki, ani dźwięku dzwoneczków. Tylko las szumi” (Lindgren, 2017, s. 17).

W książce Lindgren swoistość niezależnej od ludzkich działań natury zostaje mocno wyeksponowana, a każdy moment, w którym bohaterka spotyka w lesie istoty inne niż ludzkie, staje się okazją do zbudowania relacji. Oscylowanie pomiędzy romantyczną wizją dziecka naturalnie związanego z przyrodą a rzeczywistą koniecznością przetrwania w zasypanym śniegiem lesie przedstawione zostało jako próba nawiązania przez człowieka kontaktu ze zantropomorfizowanymi zwierzętami (zob. więcej Sugiera, 2022, s. 161). Można to zaobserwować, gdy mała dziewczynka, Lisabet, wykorzystuje w pewnym momencie ciepło ciała krowy, by przez chwilę się ogrzać; kontakt z ciałem zwierzęcia stanowi namiastkę wzajemnej troski w domu rodzinnym.

Określony sposób opisywania na kartach książki zależności w leśnym ekosystemie ma związek z podejmowanymi przez autorów strategiami, by zamieszkiwany świat przedstawić z antro- lub ekocentrycznej perspektywy. Niezależnie od tego, czy celem będzie postawienie człowieka w centrum ekosystemu, czy próba dotarcia do innych sposobów rozumienia i odczytywania przyrody – zawsze będzie chodziło o określenie, jakim językiem należy się posługiwać, definiując i hierarchizując związki człowieka z naturą. Języki – a precyzyjniej mówiąc: dyskursy – antropocenu (Szaj, 2023) są jednakże dyskursami spletanymi, mocno zależnymi od społecznego nadawania znaczenia realnym wydarzeniom w danym miejscu i czasie. Jak pisze Małgorzata Sugiera:

¹ Więcej na temat badań dotyczących reprezentacji roślin w literaturze dla dzieci zob. Guanio-Uluru, 2023.

² Książka pojawiła się na szwedzkim rynku wydawniczym w 1983 roku. Polskie tłumaczenie ukazało się nakładem wydawnictwa Zakamarki w 2007 roku w przekładzie Anny Węgleńskiej. Drugi nakład tego wydania wydrukowano w 2017 roku.

Zarówno słowa w codziennym użyciu, jak i naukowe terminy zależą przecież od tego, jaki źródłosłów został im na dobre przypisany lub w danym momencie przywołany, w jakim najczęściej występowały ostatnio kontekście, czy też z jakimi pokrewnymi pojęciami było im kiedyś i bywa dzisiaj po drodze.

Sugiera 2023, s. 8

Rzeczywistość społeczna, przedstawiana w określony sposób, uznaje określone dyskursy za dominujące i to one wybrzmiewają zwrótnie w tekstach kierowanych do młodych odbiorców. To, w jaki sposób dorośli twórcy postrzegają miejsce człowieka w przyrodzie, jego relacje z naturą, wpływa na kształt wydarzeń fikcyjnych w literaturze, z kolei fikcja zwrótnie inspiruje rzeczywistość, co ma szczególne znaczenie w przypadku literatury dziecięcej, ponieważ literatura ta zaszczebia na całe życie wybrane obrazy kojarzone z bezpiecznym lub niespokojnym czasem pierwszych doświadczeń czytelniczych. Zaistnienie na kartach pierwszych książek odbicia określonego typu dyskursu z przestrzeni społecznej wpływa znacząco na sposób, w jaki fikcja literacka, mapująca opisy dziecięcego doświadczenia świata, wyznacza ramy i granice opowiadania o świecie. Dyskursy antropocenu, jak pisze Patryk Szaj, prowadzą zatem do tego, że lepiej opisujemy, a przez to lepiej rozumiemy świat, ale jednocześnie opresyjnie zamykają w swojej własnej retoryce (Szaj, 2023, s. 3–8), wymuszając konkretne rozumienie, a w związku z tym zajmowanie pozycji i negocjowanie znaczeń.

Twórcy literatury kierowanej do młodych odbiorców zajmują zatem określone miejsce, z którego się wypowiadają – przykładowo odzwierciedlają różne postawy aktywistów lub denialistów klimatycznych. Ilustratorzy tych książek mogą też zakodować sygnały ostrzegawcze już na samych okładkach – takie jak żółty sztormiak Greta Thunberg³ (na okładkach książek autorek takich jak Valentina Camerini, Zoë Tucker, Valentina Giannella czy Sanchez Vegara Maria Isabel) – albo kreślić gwaszem na ekologicznym papierze melancholijny obraz świata, który nieuchronnie zmierza ku zagładzie, jak w *Eko songu* Justyny Stefańczyk (2018). Jest to odbicie określonego typu dyskursu, który wpływa na to, czy wymowa danej książki staje się wizją zaangażowaną czy raczej dystopijną zawierającą smutną kontestację procesów, których nie można zatrzymać. Jak słusznie pisze o tym Ewa Bińczyk, powołując się na Andreasa Malma i Alfa Hornborga:

narracje przyrodoznawców na temat antropocenu, przypisujące odpowiedzialność za zmiany klimatyczne gatunkowi homo sapiens, jego naturze czy nieuchronnej ewolucji, szkodliwie naturalizują zjawiska, które doprowadziły do planetarnego

³ Więcej na temat wizerunku Greta Thunberg zob. w artykule *Zielony aktywizm. Wizerunek Greta Thunberg w książkach obrazkowych na szwedzkim rynku wydawniczym* (Dymel-Trzebiatowska, 2023b).

kryzysu ekologicznego [...]. Retoryczny zabieg naturalizowania sprawia, że uznajemy dane procesy za nieuniknione, naturalne, nieproblematiczne. Nie podejmujemy wówczas refleksji nad tym, jak je zmienić. Już samo pojęcie anonimowej siły geologicznej ma naturalistyczny wydźwięk. Nie można dyskutować z anonimowymi siłami geologicznymi.

Bińczyk, 2018, s. 98

Można za to spróbować – jak przekonuje coraz szersze grono naukowców zajmujących się ekokrytyką – wsłuchać się w naturę. Patryk Szaj pisze tak:

Języki antropocenu to bowiem nie tylko języki, którymi mówimy o antropocenie, ale też języki, którymi mówi do nas antropocen. [...] Wbrew pozorom nie powracamy tu do problematycznej prozopoei – nie idzie już o retoryczne udzielanie głosu aktorom pozaludzkim, nieuchronnie wpisujące ich w porządek ludzkiego języka, ale o wsłuchanie się w ich języki i niejęzykowe systemy komunikacji. To obiekty geologiczne coś nam oznajmiają, sama materia snuje pewne narracje, opowiada siebie w rozlicznych porządkach (bio)semiotycznych.

Szaj, 2023, s. 8

Niniejszy artykuł nie ma być nowym dyskursem dołożonym do już istniejących, tylko zapisem wsłuchania się w literacką mowę lasu, propozycją przeniesienia do polskich badań niektórych pojęć i rozpoznań istniejących w metodologii literatury zagranicznej w celu ujednoczenia języka, którym posługują się badacze. W tym tekście taką ramą pojęciową będzie koncepcja Niny Gogi, mówiąca o związaniu dziecka – bohatera literackiego – z krajobrazem, czyli zakorzenionym w ciele i języku miejscem zamieszkiwania. Jak pisze Goga: „język kształtuje krajobraz, krajobraz kształtuje ciało, a ciało kształtuje krajobraz, który kształtuje język” (Goga, 2011, s. 6). Chodzi również o uzupełnienie tej koncepcji przyjrzeniem się przestrzeni fikcji literackiej traktującej o przekształcaniu Ziemi, która jest domem wszystkich jej mieszkańców, w miejsce zamieszkiwania. Uczynienie naszej planety miejscem zamieszkiwania staje się możliwe dopiero wraz z obecnością istot nawiązujących relacje na określonym obszarze⁴ lokalnego ekosystemu. Wycinkiem tej przestrzeni jest las, mocno związany z temporalnością i cyklicznością charakteryzującą przyrodę, ale też przywołujący obecny w literaturze dziecięcej topos (Staniów, 2020, s. 231). Przedmiotem analizy będą przede wszystkim opisy lasu w skandynawskiej literaturze dla młodego odbiorcy, znamienne dla tego kręgu

⁴ O wzajemnych zależnościach pomiędzy miejscem a przestrzenią zob. Rybicka, 2014. Badaczka podkreśla, że „trzy ingrediency – doświadczenie, archiwum kultury i wyobrażenia składają się na dynamiczną konfigurację zwaną miejscem” (Rybicka, 2014, s. 173).

kulturowego koncepcje „dzikiego dziecka”⁵ oraz charakterystyczne dla literatury skandynawskiej opisy bliskich relacji człowieka z przyrodą, zakorzenione w ciele i języku. Analiza wzajemnych relacji dziecka i lasu oraz, w szerszej perspektywie, związków bohatera literackiego z krajobrazem zostanie przeprowadzona na podstawie trzech wybranych utworów literackich – książek: *Ronja, córka zbójnika* (1981), *Dolina Muminków w listopadzie* (1970) oraz *Tonja z Glimmerdalen* (2009).

Temporalność i cykliczność – o kartografii przyrody i artykułowaniu krajobrazu

Las, który zmienia się wraz z kolejnymi porami roku, obecny jest w wielu skandynawskich książkach dla dzieci, ale jego znaczenie najlepiej wybrzmiewa w *Ronji, córce zbójnika* szwedzkiej pisarki Astrid Lindgren (2020) oraz *Tonji z Glimmerdalen* norweskiej pisarki Marii Parr (2021). Tytułowe bohaterki są nierozzerwalnie związane z miejscami, które nie tylko definiują ich tożsamość, lecz także eksponują biologiczne elementy języka przyrody. W małych ekosystemach doskonale widoczna jest współegzystencja istot je zamieszkujących oraz wzajemne przenikanie się różnych porządków. Las przemawia krajobrazem – Ronja nie potrzebuje nazywać ani definiować doświadczeń, po prostu współbrzmi z przyrodą w procesie wzajemnego poznawania:

Prawie nie była w stanie tego pojąć – oto istnieją ogromne drzewa i wielka woda, i one żyją, czyż na samą myśl o tym można się nie uśmiechać? Poszła ścieżką w najgłębszy las, aż trafiła na małe jeziorko. [...] Jeziorko leżało czarne między ciemnymi świerkami, tylko pływające na powierzchni lilie wodne połyskiwały biało. Ronja nie wiedziała, że to były lilie wodne, ale patrzyła na nie długo i zaśmiała się cichutko tylko dlatego, że istnieją.

Lindgren, 2020, s. 23–25

ten jesienny las Ronja także lubiła. Mech pod jej bosymi stopami był wilgotny, zielony i miękki. Pachniało tak cudownie jesienią, a gałęzie drzew lśniły wilgocią. Często padało. Lubiła siedzieć skulona pod grubym świerkiem i wsłuchiwać się w spadające cicho krople. Czasami padało tak, że cały las szumiał deszczem, i to także lubiła. Zwierzęta można było zobaczyć rzadko. Jej lisy siedziały w swojej norze.

Lindgren, 2020, s. 78

⁵ Piszę o tym szerzej w artykule *Tonja i Ronja – dzikie dzieci* (w przygotowaniu; na podstawie referatu wygłoszonego w 2022 roku na VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Zwrot ekologiczny w badaniach literatury dziecięcej i młodzieżowej” – Kuczaba-Flisak, 2022a).

Podobnie opisywana jest przyroda w *Tonji*...

W zimowe lutowe popołudnia w Glimmerdalen jest bardzo cicho. Skuta lodem rzeka nie szumi. Ptaki nie śpiewają, bo poleciały do ciepłych krajów. Nie słychać też owiec, zamkniętych w owczarniach. Wokół tylko biały śnieg, ciemne świerki i wielkie milczące góry.

Parr, 2021, s. 15

Śnieżna pokrywa topnieje od promieni słonecznych – wokół słychać chlupot i kapanie. Tonja wciąga w płuca zapach świerków i mruży oczy od słońca. Nazywa takie dni diamentowymi. Podśpiewuje, idąc przez bajkowy las. Jest tak ślisko, że kilka razy o mało nie upada.

Parr, 2021, s. 94

Każda ingerencja w krajobraz, rozgraniczanie go na różne strefy, a więc zbyt intensywne zaburzenie, powoduje naruszenie równowagi i rozpad znanego świata. W lesie Ronji taką ingerencją są patrole żołnierzy polujących na zbójników, w dolinie Tonji – plany Klause Hagen (miejscowego i właściciela kompleksu uzdrowskiego), który zamierza poszerzyć działalność kosztem mieszkańców, a ponadto wprowadza ograniczenia niezgodne z naturalnymi warunkami życia w małej miejscowości. Zakłócenia te, pochodzące ze świata dorosłych, a jednocześnie stanowiące ingerencję w ekosystem, przynależą do porządku kapitałocenu i skutkują naruszeniem lub zerwaniem sieci powiązań człowieka z naturą.

Pomysłem biznesowym Klause Hagen jest sprzedaż wyreżyserowanej protezy kontaktu z przyrodą w miejsce jej rzeczywistego udomowienia:

– Moi goście mają słyszeć szmer potoku i szum świerków, a nie krzyki i dokażywanie – wyjaśnił Klaus Hagen, spoglądając na zegarek [...].

– Chcesz, żebym przestała śpiewać w mojej własnej dolinie? – zapytała Tonja, tak dla pewności.

– Jaka tam ona twoja własna – wymamrotał Klaus Hagen poirytowany. – Reklamuję ten kemping jako najspokojniejsze miejsce w kraju i proszę, żebyś to uszanowała.

Parr, 2021, s. 24–25

Przedsiębiorca stara się stworzyć sztuczną przestrzeń, swego rodzaju skansen dla turystów, w miejsce żywej, funkcjonującej wspólnoty stworzeń, która ma swoje przyzwyczajenia, odgłosy, zapachy oraz te elementy, które można nazwać fizjologią codziennego współżycia ludzi i bytów nie-ludzkich. Dopiero połą-

czenie tego wszystkiego tworzy krajobraz ekosystemu. Jacek Purchla zwraca uwagę na istotne wyznaczniki, które przekształcają określone miejsce w taki krajobraz:

Krajobraz to nie tylko malarskie lub wzrokowe efekty [...], lecz także gleba, po której stąpamy i na której pracujemy [...], jej wody [...], a nawet powietrze [...]. Bez człowieka, jego obecności, świat nie stanie się krajobrazem. Tak samo jak przestrzeń sama w sobie nie jest miejscem. Staje się nim dopiero za sprawą myśli i ducha, czyli rozumienia. Ono zmienia przestrzeń w miejsce. [...] Krajobraz to zapis owej zmiany, procesu zadomowienia się w świecie; zapis, który nauczyliśmy się „czytać”.

Purchla, 2015, s. 3

Funkcjonowanie krajobrazu rozumianego jako miejsce spotkania opiera się na długotrwałym i cyklicznym procesie zdobywania wiedzy o wzajemnych powiązaniach. Krajobraz taki nie powstaje od razu – Ronja zamieszkuje prawdziwie u siebie, gdy opuszcza zamek ojca i wprowadza się z przybranym bratem Birkiem do opuszczonej niedźwiedziej jaskini; Tonja – gdy wypełnia swoją obecnością na nowo wszystkie miejsca już kiedyś oswojone przez poprzednie pokolenia, te, które się tam wychowywały. Przez lata ukształtowanie terenu, na którym współegzystują obok siebie różne istoty, zmienia się, a pozostawione przedmioty ulegają naturalnemu rozpadowi. Efekty obecności człowieka na odludnych terenach, podobnie jak obecności na nich zwierząt, o ile tylko istoty te są nieinwazyjne, ulegają zatarciu. Pamięć o zamieszkiwaniu określonego miejsca przechowywana jest wyłącznie w postaci niematerialnej i przekazywana mimochodem – są to historie, które towarzyszą dorastaniu Tonji i Ronji, a traktują o czasach młodości bliskich im dorosłych. Kartografia przyrody to mapa miejsc naznaczonych przez poprzednie pokolenia, ale nie jest to ślad materialny, tylko pozostawiony przez naturę, która współegzystuje z człowiekiem tylko przez jakiś czas, sama nie snując opowieści.

Dla recepcji czytelniczej omawianych utworów ważne staje się również odniesienie do rzeczywistego czasu, w którym książki zostały wydane. W latach osiemdziesiątych las podobny do tego, o którym możemy przeczytać w książce Lindgren, można było jeszcze odnaleźć, ale w czasach współczesnych dziewicze tereny stały się już tylko nostalgiczną baśnią o świecie, który odchodzi. Podobnie dolina Tonji, opisywana na początku XXI wieku, zaczyna zaliczać się do tych miejsc, które znikają z mapy świata. Nie wiadomo, czy takie miejsca będą w przyszłości, a jeśli tak – to jaki będzie ich kształt i jakie zasady funkcjonowania; z pewnością jednak na zawsze pozostaną na kartach powieści.

Książki Lindgren i Parr skłaniają do zadania pytania o związki udomowionego krajobrazu z pamięcią. Bohaterki literackie w okresie dojrzewania zaczynają się głębiej interesować tym, co robią najbliżsi im dorośli, na czym w zasadzie polega ich praca i jak wyglądała ich młodość. Czasami odczuwają rozczarowanie wybo-

rami rodziców, ale niewątpliwie dojrzewanie⁶ to okres krytyczny dla zachowania pamięci w następnym pokoleniu. Nawet nieuważne słuchanie pozostawia ślad pamięciowy, który zostanie przekazany dalej. W kontekście zmierzchu pewnej epoki, czasu, kiedy człowiek wyznaczał antropocentryczne ramy swojej egzystencji i podporządkowywał sobie przyrodę, wybrzmiewa to szczególnie mocno, ponieważ groza całkowitego rozpadu istniejącego świata, niewypowiedziana, zmienia poczucie teraźniejszości, jak pisze Dipesh Chakrabarty, na „odczucie teraźniejszości, w ramach którego przyszłość zostaje oddzielona od przeszłości, gdyż sytuuje się ją poza zasięgiem wrażliwości historycznej” (Chakrabarty, 2014, s. 169). W lesie Ronji nieustannie będzie trwało piękne lato, a dolina Tonji już na zawsze będzie kwitła na kartach książki. Lindgren i Parr zamykają dziewczynki w kapsule czasu, a do niej mogą wsiąść razem z nimi kolejni czytelnicy, którzy usłyszą głos dzikiego dziecka współbrzmiający z dźwiękami dzikiej przyrody:

Uniosła głowę i powiodła wzrokiem dookoła. Wszystko wokół niej było takie cudowne, uczucie zachwytu wypełniało ją od stóp do głów. I nagle jej krzyk, donośny i przejmujący jak krzyk ptaka, rozdarł powietrze.

– Musiałam wydać z siebie wiosenny krzyk, inaczej rozsadziłoby mnie – wyjaśniła Birkowi. – Posłuchaj! Chyba słyszysz wiosnę!

Przez chwilę stali cicho, słuchając, jak w ich lesie świergotało, szeleściło, brzęczało, śpiewało i szemrało. Wszystkie drzewa, wszystkie wody, wszystkie zielone krzewy żyły, wszędzie rozbrzmiewała zdrowa, dzika pieśń wiosny.

– Stoję tak i czuję, jak zima ze mnie uchodzi – powiedziała Ronja radośnie. – Zaraz stanę się tak lekka, że będę mogła fruwać.

Lindgren, 2020, s. 119

Krajobraz oznaczany dziecięcym ciałem i dziecięcymi okrzykami współbrzmi z biologicznym językiem przyrody, wpisanym w pamięć krajobrazu.

Czas przesilenia – krajobraz przemawiający kolorem

W *Dolinie Muminków w listopadzie* (1970), ostatniej części sagi fińskiej pisarki Tove Jansson (Dymel-Trzebiatowska, 2023a), odnaleźć można wiele interesujących fragmentów, w których autorka świadomie operuje nastrojem i umiejętnie prowadzi grę z przyjętą konwencją wyobrażania sobie późnej jesieni w lesie jako pory roku pozbawionej koloru. Pisanie było poprzedzone wieloma spacerami ze szkicownikiem, podczas których pisarka obserwowała procesy gnicia i zamierania

⁶ O przemianach związanych z dojrzewaniem, zwłaszcza w kontekście dziewczęcych bohaterek i pisarstwa Marii Parr, zob. Kuczaba-Flisak, 2022b.

oraz rozłożone w czasie przygotowania jesiennego ekosystemu do regeneracji – czyli tę część natury, która pozornie nie jest warta uwagi i przez to pozostaje poza polem widzenia, ponieważ antropocentryczne definiowanie czasu i przestrzeni zakłada raczej przyspieszenie, natychmiastowość i wirtualną bliskość elementów, które w rzeczywistości mogą być od siebie bardzo oddalone. Podobnie jesień w tekstach kierowanych do młodych odbiorców zazwyczaj przybiera postać pory roku, która pobudza zmysłowo feerią barw, by płynnie przeobrazić się w pełnię zimy. Przed tym charakterystycznym zaburzeniem proporcji przestrzegał Paul Virilio w swoich wykładach o szarej ekologii (Virilio, 2010) wygłaszanych na Uniwersytecie w La Rochelle w 2007 roku (zob. Burk, 2022). Przyjęcie modelu życia, w którym ignoruje się potrzebę dostosowania rytmu egzystencji do następujących po sobie pór roku oraz deprecjonuje okresy potrzebne do wyciszenia i regeneracji, zaburza proporcje określające odpowiednie usytuowanie organizmów względem siebie w krajobrazie. Katherine May w cyklu esejów dotyczących okresu zimy i poprzedzających ją przygotowań, które w Skandynawii zaczynają się w zasadzie już w sierpniu (May, 2021, s. 44–45), zwraca uwagę na fiński zwyczaj przygotowań do zimowania, który został kulturowo utracony przez ludzi współczesnych:

Te chwile, kiedy tracimy synchronizację z codziennym życiem, pozostają tabu. Nie uczy się nas, jak rozpoznać zimowanie ani jak uznać jego nieuniknioną naturę. Zamiast tego mamy skłonność do postrzegania go jako upokorzenia, czegoś, co należy starannie ukrywać, by nie zaszokować świata zbyt mocno.

May, 2021, s. 24

Jansson wydobywa przesilenie jesienne z kulturowego ukrycia, pracuje na głębokich kontrastach, aby oddać słownie proces obserwacji przyrody, który w rzeczywistości stanowi element warsztatu doświadczonego malarza, a nie literata. Zwraca na to uwagę Boel Westin, gdy podkreśla proces gromadzenia materiału wizualnego przez autorkę pracującą nad *Doliną Muminków w listopadzie*:

Tove pracuje w terenie, pośród pejzaży, obserwując ziemię, kamienie, rośliny. Widzi w nich obiekty przyrodnicze, pracuje w lesie, notuje. Parę stron z nagłówkiem „Notatki z lasu, Storpellinge-69” to zbiór krótkich tekstów z opisem, swego rodzaju fotograficznych wycinków powierzchni ziemi, plaży czy piaszczystego dna przeplatanych z porównaniami. Potrafią być malarskie, dotyczyć kolorytu, łączenia barw, posługiwania się światłem i cieniem.

Westin, 2020, s. 384

Krajobraz późnej jesieni zostaje przedstawiony za pomocą nakładających się na siebie sekwencji przeciwstawnych obrazów dotyczących sposobów odczuwania przez bohaterów zmian w przyrodzie. I tak, kolejne odwiedzające dolinę postacie przeje-

ściowo doświadczają niezgodnej z ich naturą wrażliwości na bodźce słuchowe i wzrokowe. Włóczykij styka się z nienaturalną dla niego pustką akustyczną – spadający miarowo deszcz swoją jednostajnością paraliżuje jakąkolwiek możliwość rozpoczęcia melodii wygrywanej tradycyjnie na harmonijce: „Delikatny szum deszczu i spływającej wody nie zmieniał się, dźwięczała w nim wciąż ta sama, łagodna nuta samotności i doskonałości” (Jansson, 2012, s. 418). Ponieważ nie może wyartykułować inicjalnych dźwięków jesiennej piosenki, zawraca z drogi, bo bez piosenki podróż po lesie staje się niemożliwa. Toft kompulsywnie wraca do obrazu Doliny Muminków nasyconego zielenią i plamami słońca, ale z każdym jesiennym dniem wizję zaczyna coraz szybciej przykrywać szara mgła i deszcz, które rozmywają kontury i czynią obraz coraz bardziej nieczytelny. Przeciwnie Filifionka – po niefortunnym wypadku podczas mycia okien zaczyna nagle zauważać rzeczy z plastyczną wrażliwością. Dostrzega wszystkie szczegóły przedmiotów w najbliższym otoczeniu, które do tej pory mechanicznie przywracała do porządku. Nagle bardzo wyraźnie widzi barwę abażuru, której nasycenie jest zależne od padającego światła, a w kształcie haka dostrzega intrygujące studium formy. Myśli Filifionki zaczynają krążyć wokół siły grawitacji działającej na przedmioty, to z kolei prowadzi bohaterkę do rozważań o ich ciężkości i kierunku ruchu. Jednocześnie na towarzyszącej tekstowi ilustracji można wyraźnie dostrzec inne szczegóły otoczenia – rysy na pękającej ścianie i refleksy światła na mokrych dachówkach. Trwa to zaledwie moment, bo już po chwili abażur z powrotem staje się zwyczajny – brązowy.

Wuj Truj natomiast doświadcza specyficznej, podwójnej ekspozycji w trakcie odwiedzania miejsc związanych z pamięcią:

Spojrzał w dół na brązową wodę, której połyskliwy, nabrzmiały nurt wpadał pod most, unosząc tysiące różnych na wpół zatopionych rzeczy – mknęły wszystkie, mijały go i znikaly, wciąż mijały go i znikaly... Wuj Truja zabolaly oczy. Zamknął je, żeby móc zobaczyć swój własny potok, ten czysty potok z piaszczystym dnem, w którym roilo się od zwinnych, lśniących rybek... „Coś tu nie gra – pomyślał niespokojnie. – Most jest w porządku, ten, co powinien być. Tylko ja jestem całkiem inny...”

Jansson, 2012, s. 439

Złudzenie wszechobecnej szarości późnojesiennej aury pisarka przełamuje kolorem i stanowczo przypisuje jesieni mocne, głębokie barwy, co z pewnością wiązało się ze zgromadzonym doświadczeniem Jansson z uważnej obserwacji przeprowadzanej podczas wielu wypraw do jesiennego lasu:

Była późna jesień. [...] Las uginał się od deszczu, drzewa tkwiły w zupełnym bezruchu. Wszystko było już zwiędłe i obumarłe, lecz w dole, przy ziemi, wyra-

stał z wielką energią prosto z butwiejącej gleby późnojesienny, tajemniczy ogród, dziwne podszycie z błyszczących, napęczniałych roślin niemających w ogóle nic wspólnego z latem. Nagie krzaki czarnej jagody były żółto-zielone, a owoce żurawiny ciemne jak krew. Zaczęły też rosnać ukryte przedtem porosty i mchy, rozpełzały się szeroko, podobne do wielkiego, miękkiego dywanu, który chce zawładnąć lasem. Wszystko miało nowe, mocne kolory i wszędzie na ziemi leżały świecące, czerwone jagody jarzębiny. Ale paprocie były czarne.

Jansson, 2012, s. 417

Nagle zrobiło się ciemno dookoła, znalazłem się [opowiada Toft – M.K.F.] w tym brzydkim opuszczonym zakątku leśnym, o którym mówiła Mimbla. Panował tu wieczny mrok, drzewa rosły ciasno, niepokojąco blisko siebie, nie miały dosyć miejsca na gałęzie i były bardzo cienkie. Ziemia wyglądała jak mokra skóra. Lśniły tylko ognistożółte kozie bródki, wyrastające z ciemności na kształt małych dłoni, na pniach sterczały wielkie huby jakby z białokremowego aksamitu.

Jansson, 2012, s. 521–522

W Dolinie Muminków rytm pór roku wyznacza życie wszystkich jej mieszkańców, dlatego trudnym do zdefiniowania brakiem, którego doświadczają jej goście, jest przerwanie ciągłości zimowej hibernacji, poprzedzonej napełnianiem na zimę brzusków trolli igliwiem. Jesienna kuchnia w domku Muminków, gdy zostaje pozbawiona zapachów związanych z gotowaniem i gromadzeniem zapasów, oraz wygasłe palenisko sprawiają, że dom przestaje funkcjonować w sposób współbrzmiający z naturą, a dezorientowani bohaterzy nie potrafią uświadomić sobie powodu tego stanu: „[Paszczak – M.K.F.] wszedł prosto do ogrodu i stanął zdumiony. Coś tu było nie tak. Niby tak samo, a jednak inaczej” (Jansson, 2012, s. 422).

Muminki przebywają gdzieś daleko, na wypełnionej słońcem wyspie i przestają towarzyszyć naturze kumulującej w późnojesiennym lesie siły życiowe potrzebne do obudzenia się wiosną, co z kolei powoduje aberracje krajobrazu, który przestał być miejscem zamieszkiwanym. Pozostawione w nim istoty muszą na nowo nauczyć się, jak wygląda proces przygotowywania się do zimowania, jak odczytywać przyrodę, która mówi do nich językiem kształtów i kolorów drzew. Las stopniową zmianą ubarwienia, a następnie zrzucaniem na ziemię liści (czyli pozbywaniem się wszelkiego nadmiaru), sygnalizuje otoczeniu, że oto nastał czas odpoczynku i regeneracji. Literacki przekaz Doliny Muminków w listopadzie przypomina, że ten czas nadchodzi i zignorowanie jego pierwszych objawów może mieć katastrofalne skutki dla całego ekosystemu – niekontrolowanym mikro- i makrozmiannom ulega nie tylko sama przyroda, lecz także istoty wchodzące z nią w relacje. Naruszone zostają zasady szarej ekologii. Zgodnie z definicją Juliana Reida: „podczas gdy zieloni ekolodzy przede wszystkim zastanawiają się, jak ocalić planetę, podstawowe

pytanie dla szarych ekologów to: jak ocalić człowieczeństwo ludzkich istot⁷⁷ (Reid, 2013, s. 96–98, tłum. – M.K.F.). Jansson jako jedna z pierwszych przedstawiła w bardzo sugestywny sposób, jak lokalne zmiany w przyrodzie wpływają zwrócić na człowieka, i w fikcji literackiej zasygnalizowała problem, który dopiero na początku XXI wieku stał się przedmiotem namysłu takich teoretyków jak Paul Virilio. Poszła jednakże znacznie dalej. Pokazała możliwą rekonstrukcję przeszłości poprzez nadbudowanie nowej jakości na starych fundamentach. Dom budzi się do życia, gdy zamieszkujące go istoty dodają do pejzażu jesieni coś od siebie – ciemność za oknem zostaje udomowiona, gdy rozwieszane zostają różnokolorowe lampiony, a nowa (stara) rodzina zbiera się razem, by wspólnie spędzić wieczór. Pustkę w krajobrazie wypełniają dźwięki harmonijki Włóczykija oraz powiewające w tańcu rude włosy Mimbli.

Coda

Marzenie o wiecznie zielonym lesie to romantyczne marzenie dzieci, które uczą się dopiero języka przyrody, tak jak Ronja i Birk z *Ronji, córki zbójnika*, które pragną jak najdłużej zatrzymać gorące chwile lata. Prawdziwa natura lasu rezonuje ze zmianami w samych postaciach, ze zmianami zarówno fizycznymi, gdy ucieleśnia strukturę doświadczenia bohaterki i uziemia je w poczuciu przynależności do zajmowanego miejsca, jak i niematerialnymi, przejawiającymi się w nocnych marzeniach, wyobraźni i śnieniu na jawie, wreszcie – w języku. Wszystkie elementy relacji pomiędzy bohaterem literackim a lasem stają się fundamentem, na którym budowany jest krajobraz stanowiący strefę przepływów miejsc częściej i rzadziej odwiedzanych, podlegających słownemu opisowi lub opierających się wyłącznie na przeczuciu. Taki typ obserwacji wraz z próbami nazywania zmian zachodzących w ekosystemie wychodzi daleko poza antropocentryczne ramy definiowania. Zjawisko to – jak pisze Mateusz Chaberski – staje się fundamentem

nowego, alternatywnego wobec zachodniej *episteme* modelu afektywnego, ucieleśnionego i usytuowanego poznania, którego podstawą staje się performatywna, a więc współtworząca podmioty, relacja ze środowiskami, ruinami przeszłych światów oraz globalnymi przepływami ludzi, gatunków, wytworów technologii i naturokultur.

Chaberski, 2022, s. 214

⁷⁷ Podobne refleksje odnaleźć można w książce *Mroczna ekologia* (Morton, 2023), która ukazała się na rynku polskim tuż przed publikacją niniejszego artykułu.

Krajobraz to przestrzeń zamieszkiwania, czyli miejsce oswojone poprzez wchodzenie w relacje z innymi bytami – z ludźmi, lasem, ze zwierzętami, zjawiskami atmosferycznymi. Przyroda, która nie została udomowiona przez zamieszkiwanie, pozostaje przestrzenią pustą, poza systemem znaków i poznaniem, stąd tak istotne jest, by została zobaczona i nazwana, nie tylko z wykorzystaniem systemu klasyfikacji przyrodniczych, lecz także w języku biologicznym, takim jak zapach lasu, wilgoć wczesnej i wieczornej pory dnia, nasycenie światłem, kolorem, cyklicznością, ruch przemieszczających się istot żywych, a także – w ludzkich opowieściach. Literackie krajobrazy naznaczone upływającym czasem oraz chwilową obecnością w długim czasie trwania, który składa się na ulotną kartografię miejsc w ekosystemie spletanym (zob. Borowski, 2023, s. 95), powinny, jak pokazują opowieści skandynawskich bohaterów literackich żyjących w ścisłych relacjach z lasem, opierać się na współpracy, by nasz świat mógł przetrwać.

Literatura

- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Borg C.B., Ullström M., 2017, *The Child in the Forest. Performing the Child in 20th Century Swedish Picture Books*, „LIR:journal”, vol. 9, s. 7–25.
- Borowski M., 2023, *Splątania w imię przetrwania. Spekulatywne projekty wspólnot więcej-niż-ludzkich w obliczu kryzysu klimatycznego*, w: *Hakowanie antropocenu*, red. M. Sugiery, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 93–128.
- Burk D., 2022, *The Eco-Phenomenological Heritage of Paul Virilio*, „Ecopoiesis: Eco-Human Theory and Practice”, vol. 3, no. 1, s. 17–25, <https://doi.org/10.24412/2713-184X-2022-1-17-25>.
- Chaberski M., 2022, *Mysleć z kamieniami. Usytuowane poznanie jako strategia dekolonizacji natury w antropocenie*, w: *Performatyka. Poza kanonem*, T. 2: *Wiedza i niewiedza*, red. Ł. Iwanczewska, M. Chaberski, Wiele Kropek, Kraków, s. 211–233.
- Chakrabarty D., 2014, *Klimat historii. Cztery tezy*, tłum. M. Szcześniak, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 168–199.
- Czachorowski S., 2018, *Macadełka, puzderko i chróściki*, Profesorskie Gadanie, 15.05.2018, <https://profesorskiegadanie.blogspot.com/2018/05/macadeka-puzderko-i-chrosciki.html> [dostęp: 6.02.2023].
- Dymel-Trzebiatowska H., 2023a, *Genealogia Muminków w genologicznej ramie. Czy muminkowe książki to saga?*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, T. 66, z. 1, s. 181–190, <https://doi.org/10.26485/ZRL/2023/66.1/2>.
- Dymel-Trzebiatowska H., 2023b, *Zielony aktywizm. Wizerunek Greta Thunberg w książkach obrazkowych na szwedzkim rynku wydawniczym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, T. 18, nr 4 (71), s. 69–80, <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1871.05>.

- Goga N., 2011, *Landskap og bannskap i Maria Parrs forfatterskap*, „Barnelitterært forskningstidsskrift. Nordic Journal of ChildLit Aesthetics”, vol. 2, issue 1, s. 1–9, <https://doi.org/10.3402/blft.v2i0.5969>.
- Goga N. i in., 2018, *Introduction*, w: *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*, eds. N. Goga i in., Palgrave Macmillan, Basingstoke, s. 1–23.
- Goga N. i in., eds., 2018, *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Guanio-Uluru L., 2023, *Analysing Plant Representation in Children's Literature: The Phyto-Analysis Map*, „Child Lit Educ”, vol. 54, s. 149–167, <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09469-2>.
- Jansson T., 2012, *Muminki. Księga druga*, tłum. T. Chłapowska, I. Szuch-Wyszomirska, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Kotkowska M., 2017, *Dzieci i natura – nieznaną wyobraźnia artystyczna Sibylle von Olfers wobec twórczości Elsy Beskow*, w: *Wolność i wyobraźnia w literaturze dziecięcej*, red. A. Czabanowska-Wróbel, M. Kotkowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 341–363.
- Kotkowska M., 2019, *Rośliny – dzieci, płody Matki Ziemi w książce dziecięcej początku XX wieku*, w: *Żywioty w literaturze dziecięcej. Ziemia*, red. A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 203–223.
- Kuczaba-Flisak M., 2022a, *Powrót do wrażliwości. Krytyczna analiza współczesnej powieści dla dziewcząt*, w: *Od powieści dla dziewcząt do narracji dziewczyńskich*, red. A. Nosek, M. Chrobak, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 193–213.
- Kuczaba-Flisak M., 2022b, *Ronja i Tonja – dzikie dzieci*, [referat na konferencji:] VI International Conference „The Environmental Turn in the Study of Children's and Young Adult Literature Reading – Experiencing – Emotions. Books for Children and Young Adults – Theory and Practice of Reception”, Uniwersytet Wrocławski, 17–19 czerwca 2022.
- Lindgren A., 2017, *Patrz, Madika, pada śnieg!*, ilustr. I. Wikland, przeł. ze szwedz. A. Węgleńska., wyd. 1., nakł. 2., Zakamarki, Poznań.
- Lindgren A., 2020, *Ronja, córka zbójnika*, tłum. A. Węgleńska, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- May K., 2021, *Zimowanie*, tłum. A.D. Kamińska, Znak, Kraków.
- Morton T., 2023, *Mroczna ekologia. Ku logice przyszłego współistnienia*, przeł. A. Barcz, Oficyna Związek Otwarty, Warszawa.
- Parr M., 2021, *Tonja z Glimmerdalen*, tłum. A. Haldorsen, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa.
- Purchla J., 2015, *Od Redakcji*, „Herito”, nr 19, s. 3.
- Reid J., 2013, *Grey Ecology*, w: *The Virilio Dictionary*, ed. J. Armitage, Edinburgh University Press, Edinburgh, s. 96–98, <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g09z9s.11>.
- Rybicka E., 2014, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Universitas, Kraków.
- Staniów B., 2020, *Drzewa i lasy w kalendarzach przyrodniczych dla dzieci wydawanych w PRL-u*, „Studia Poetica”, nr 8, s. 230–244, <https://doi.org/10.24917/23534583.8.14>.

- Stefańczyk J., 2018, *Eko song*, Wydawnictwo Dzika Małpa, Katowice.
- Sugiera M., 2022, *Obietnice potworów. Reprodukcyjne ekonomie wiedzy i afektywne praktyki poznania*, w: *Performatyka. Poza kanonem*, T. 2: *Wiedza i niewiedza*, red. Ł. Iwan-czewska, M. Chaberski, Wiele Kropek, Kraków, s. 153–179.
- Sugiera M., 2023, *Wprowadzenie*, w: *Hakowanie antropocenu*, red. M. Sugiera, Wydawnic-two Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 5–31.
- Szaj P., 2023, *O językach antropocenu – uwagi wstępne*, „Annales Universitatis Paedagogi-cae Cracoviensis. Studia Poetica”, nr 11, s. 3–19, <https://doi.org/10.24917/23534583.11.1>.
- Virilio P., 2010, *Grey Ecology*, Atropos Press, New York.
- Westin B., 2020, *Sen o pewnej dolinie*, w: też, *Tove Jansson. Mama Muminków. Biografia*, przeł. B. Ratajczak, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa, s. 383–400.

Magdalena Kuczaba-Flisak – doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Interesuje się literaturą dziecięcą i jej kontekstami, a także zagadnieniami nauczania literatury dziecięcej na poziomie akademickim. Jest członkinią Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań nad Literaturą Dziecięcą (International Research Society for Children's Literature, IRSC), Stowarzyszenia Literatury Dziecięcej (Children's Literature Association, ChLA), Międzynarodowego Stowarzyszenia Studiów Polonistycznych (MSSP) oraz Polskiej Sekcji Stowarzyszenia Przyjaciół Książki dla Młodych (International Board on Books for Young People, IBBY). Współredaguje czasopismo „Czy/tam/czy/tu”. Najnowsze publikacje: *Po co komu dzisiaj baśnie?* (2022), *Powrót do wrażliwości. Krytyczna analiza współczesnej powieści dla dziewcząt* (2022), *Literatura dziecięca jako forma myślenia: dotyk* (2022), „*You paint when you speak*”: *On the Creative Process of Hans Christian Andersen* (2022), tłumaczenie artykułu Emer O'Sullivan *Komparatystyka literatury dziecięcej w tomie Literatura światowa i przekład. Historie i teorie nowoczesnej komparatystyki od szkoły amerykańskiej do biohumanistyki* (2022).

e-mail: mj.kuczaba-flisak@uj.edu.pl



Agnieszka Kwiatkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

 <https://orcid.org/0000-0002-2241-0831>

W lesie i ogrodzie Ekofilozofia Emilii Kiereś

In the Forest and the Garden Emilia Kiereś's Eco-philosophy

Abstract: Emilia Kiereś's prose strongly reflects the changes in the way of presenting nature that have taken place in children's literature. The writer shows nature in a romantic, fairy-tale or eco-realist convention, triggering the ideas of eco-philosophy and inscribing them into the current of ecological humanism. The most interesting realization of eco-philosophical ideas is found in the novels that make up the Tin Series: *Srebrny dzwoneczek* [A Silver Bell] (2010), *Złota gwiazdka* [A Gold Star] (2018), *Miedziany Listek* [A Copper Leaf] (2019), and *Cynowy rycerzyk* [A Tin Knight] (2022). Their characters live leaning towards nature, which is waiting for them just outside their window, offering the attractions of the garden and the forest. Working and playing in the garden, trips to the forest and contacting animals allow them to experience harmony, which facilitates interpersonal contacts and relationships with other beings and promotes sharing of the world.

Keywords: garden in children's literature, forest in children's literature, fairy tale, fantasy for children, Emilia Kiereś

W ostatnich dwóch dekadach XX wieku w sposobie obrazowania przyrody w literaturze dla dzieci nastąpił przełom, który wiązał się z szerszą zakrojoną reorientacją myślenia o przyrodzie w kulturze. Ekofilozofia – jak wskazała Zofia Ożóg-Winiarska – zarysowała wówczas fundamenty nowej metafizyki, zaproponowała redefinicję praw rządzących Kosmosem i naturą ludzką oraz zyskała status filozofii życia (Ożóg-Winiarska, 2008, s. 262):

Wrażliwość ekologiczna otwiera człowieka na duchowy wymiar naszej egzystencji, traktowanej jako najwyższe dobro tylko w łączności z systemem całościowego,

kosmicznego istnienia. Sensem tak pojętego życia jest ochrona tego wspólnego dobra dla wszystkich bytów wchodzących w relację z człowiekiem. Filozofia ekologiczna to nowe drzewo poznania, warunkujące rozumienie wielkiego środowiska człowieka, co stanowi już dzisiaj podstawowy warunek zachowania procesu życia. Ekofilozofia zatem [...] przynosi nowy emocjonalizm, wrażliwość na wspólne bytowanie ludzi i natury.

Ożóg-Winiarska, 2008, s. 263

Tak rozumiana ekofilozofia wpisana jest w twórczość Emilii Kiereś – poznańskiej pisarki, tłumaczki, autorki utrzymanych w poetyce realizmu utworów dla dzieci wkraczających w wiek szkolny oraz powieści *fantasy* wykorzystujących poetykę baśni, mocno osadzonych w kontekście intertekstualnym, przeznaczonych dla nieco starszych odbiorców. We wszystkich dziełach Kiereś przyroda odgrywa bardzo ważną rolę, a obraz natury jest kształtowany w konwencji romantycznej, baśniowej lub w szczególnym, ekorealistycznym ujęciu eksponującym elementy pożądane i postulowane świata przedstawionego (ekologiczne postawy bohaterów, nieskażoną przyrodę, harmonijną współegzystencję człowieka i innych bytów).

Romantycznie i baśniowo – wokół wody

Odwolania do tradycji romantycznej sprzyjają ukazywaniu przyrody ożywionej, podszytej transcendencją, pozostającej w integralnym związku z bohaterami opowieści, którzy wpisują się w szczególny ekosystem. Emilia Kiereś przygotowała edycję *Ballad i romansów* Adama Mickiewicza (2018), liryki wieszczą opatrzyła komentarzami filologicznymi przeznaczonymi dla dzieci, tym samym zaproponowała szczególną odmianę krytycznego wydania kanonicznego utworu. *Ballady Świtez i Świtezianka* stanowią z kolei inspirację dla powieści *Łowy* (Kiereś, 2012) opowiadającej historię młodego strzelca, który zaginął w puszczy nieopodal Płuzyn. Nie zdołał odnaleźć go młodszy brat ani zaprzyjaźnieni z bohaterem Michał i Marylka Wereszczakowie, choć niemal udało im się odkryć tajemnicę skrywaną przez wody pobliskiego jeziora. Właściciele majątku zaopiekowali się osierconym i samotnym chłopcem, który podjął studia na Uniwersytecie Wileńskim, gdzie opowiedział o swojej przygodzie Adamowi – koledze obdarzonemu szczególną wrażliwością i empatią. Przyroda w tej powieści ukazana jest w romantycznej poetyce, przeniknięta transcendencją, obraz natury współgra z emocjonalnymi stanami bohaterów, buduje duchowe pejzaże, wchodzi w interakcje z postaciami. Franek przeszukujący brzegi Świtezi czuje, że rośliny przyglądają mu się, jakby były istotami ludzkimi, obdarzonymi emocjami i dążącymi do realizacji swoich pragnień:

Przykucnął na ziemi, usłanej miękkimi, rudozłotymi igłami. Oparł się bokiem o pień i nasłuchując oraz starając się zobaczyć coś przez mleczną mgłę, spojrział w stronę jeziora. Gałęzie drzewa poruszyły się leciutko, choć powietrze było nieruchome, i coś zajęczało, jak gdyby wewnątrz pnia. Franuś drgnął i wstał, oglądając się na drzewo. Znow miał uczucie, że ktoś na niego patrzy.

Kiereś, 2012, s. 92

W podobnym duchu utrzymany jest też obraz przyrody w powieści *Przepowiednia* (Kiereś, 2020), ukazującej historię osiadłego w domu na odludziu osieroconego rodzeństwa i cygańskiego taboru wędrującego przez złowrogie lasy i moczary. Relacja bohaterów z przyrodą, podsycana szczególną wrażliwością niewidomej dziewczyny i szóstym zmysłem cygańskich kobiet, ma charakter mistyczny i jest świadectwem kontaktu z najskrytszymi tajemnicami wszechświata.

Baśniową aurę, choć tym razem pozbawioną romantycznych konotacji, odnaleźć można też w innych, przeznaczonych dla dzieci starszych, powieściach Kiereś, takich jak *Kwadrans* (Kiereś, 2013), *Haczyk* (Kiereś, 2016) czy *Lapis* (Kiereś, 2021); akcja tych utworów osadzona została w miejskich realiach. W *Kwadransie* i *Haczyku* przeszłość i teraźniejszość przenikają się wzajemnie – czas historyczny poddany mityzacji oraz sprowadzony do baśniowej formuły „dawno, dawno temu...” rozpływa się w temporalnym kontinuum i łączy ze współczesnymi wydarzeniami, które wstecznie oddziałują na poczynania niegdysiejszych bohaterów (Kulus, 2013, s. 67). Linearny bieg dziejów zostaje zaburzony i zanegowany, zastąpiony wielością równocześnie istniejących światów, a baśniowy charakter opowieści potęguje panująca aura – zmrok szybko zapadający w wąskich uliczkach, jesienne liście wirujące w dżdżystym powietrzu czy padający śnieg. Śnieżny pejzaż przywołuje na myśl baśnie Andersena, wprowadza nastrój tajemniczości i magii, odrealnia miasto i wyzwala je z czasu, zacierając szczegóły przynależne konkretnej epoce. Wirujące płatki śniegu przydają baśniowego charakteru także murom Lapis nakreślonym w powieści *fantasy*. Przypomina ono europejskie średniowieczne czy renesansowe dobrze ufortyfikowane miasto. Ze wszystkich stron otacza je tajemniczy las, a siły natury podziemnymi tunelami wdzierają się aż pod zabudowania, rezydują w splekanych bibliotecznych murach, aby ostatecznie – przemienione mocą opowieści – wypełnić morską falą położoną poniżej Lapis kotlinę.

W powieściach Emilii Kiereś przeznaczonych dla dzieci starszych żywioł wody odgrywa istotną rolę – tak jest w powieści *Rzeka*, w której obrazy źródła wybijającego u stóp góry, płynącej wartko bądź rozlewającej się na płyciźnie wody i baśniowy motyw wędrowki wyznaczonej biegiem rzeczno nurtu składają się na opowieść o dorastaniu, pamięci, przemijaniu i godzeniu się z nieuniknionym (Heska-Kwaśniewicz, 2014, s. 59). Zofia Ożóg-Winiarska, wskazując na eksponowanie w literaturze dla dzieci motywów akwaticznych, pisała: „dzieje wody to dzieje życia, los wody to los wszystkich” (Ożóg-Winiarska, 2008, s. 264).

Ku ziemi – ekorealizm

Najważniejszym składnikiem ekosfery, żywołem porządkującym świat przedstawiony w prozie Emilii Kiereś wydaje się jednak ziemia i wszystko, co czerpie z niej swą siłę. Porządek telluryczny jest dziecku szczególnie bliski, piasek czy błoto stanowią doskonały i łatwo dostępny materiał do zabawy (Zabawa, 2019, s. 16), a językowe konotacje z ziemią w wypowiedziach dzieci – jak pokazują badania Bernadety Niesporek-Szamburskiej – mają jednoznacznie pozytywny charakter (Niesporek-Szamburska, 2019, s. 27–28). Jest to szczególnie wyraźne w twórczości dla dzieci młodszych, w której przestrzeń lasu i ogrodu, nie tracąc swej realności, staje się królestwem wyobraźni, sprzyja porządkowaniu myśli oraz rozpoznawaniu własnych emocji. Dzieci rosną w ogrodzie, dojrzewają – zrywając truskawki, pieląc rabatki i przemierzając chaszczę. Decyzja o wyjściu z domu – nietrudna, bo drzwi i okna są zwykle otwarte – pociąga za sobą konieczność zmierzenia się ze światem, co w pewnym sensie wymusza dojrzałość i odpowiedzialne zachowania. Widać to doskonale w przeznaczonych dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym realistycznych powieściach obyczajowych, wchodzących w skład „blaszanej serii”, nazwanej tak ze względu na tytuły kolejnych tomów, w których zawsze pojawiają się epitety pochodzące od nazw metali: *Srebrny dzwoneczek*, *Złota gwiazdka*, *Miedziany Listek* i *Cynowy rycerzyk*. Bohaterami przywołanych powieści są spokrewnione z sobą dzieci, a akcja toczy się na wsi, w domu cioci Ani, w otaczającym go ogrodzie i niedalekim lesie. Mała Marysia – bohaterka *Srebrnego dzwoneczka* – w kolejnych tomach dorasta i staje się postacią drugoplanową, ustępując pola młodszym braciom (Antkowi i Stasiowi) oraz kuzynce Teresce.

Dzieci buszują po rozległym i zarośniętym ogrodzie, wypuszczają się na spacer do lasu, jeżdżą rowerami nad jezioro, samodzielnie odwiedzają koleżanki i kolegów. Obcowanie z przyrodą sprzyja kształtowaniu zaradności, samodzielności, odpowiedzialności, podejmowaniu decyzji. Bohaterowie (i czytelnicy) uczą się właściwego stosunku do roślin i zwierząt, zrozumienia i empatii, a dzięki temu lepiej rozpoznają własne cechy osobowości i sprawniej budują relacje z innymi ludźmi. Przestrzeń lasu czy ogrodu ukazana jest realistycznie, ale równocześnie zostaje ubogacona i wyidealizowana dzięki przyjęciu dziecięcej perspektywy. Ogród jest ogrodem, las jest lasem, ale w dziecięcych oczach stają się one strefą przygody, nabierają tajemniczości, kryją w sobie drogę do innego świata zamieszkanego przez wróżki, potwory i inne postaci rodem z baśni.

Perspektywa ekorealizmu przyjęta przez Emilię Kiereś sprzyja idealizowaniu rzeczywistości, mimetycznemu ukazaniu otaczającej przyrody, ale umożliwia też propagowanie określonych wzorców. Relacje między ludźmi a innymi bytami są w tych powieściach nie w pełni reprezentatywne, stanowią raczej wzorce do naśladowania i realizację ekoedukacyjnego programu. Osoby, które nie zachowują się odpowiednio, zostają usunięte na margines fabuły, poza wspólnotowe „my” obej-

mujące wszystkie istoty żywe dzielące się światem. Nie dowiemy się, kto w *Srebrnym dzwoneczku* kotu przywiązał sznurek do ogona ani dlaczego rudy kundelek z *Cynowego rycerzyka* chowa się przed swoim gospodarzem. Kiereś nie analizuje zachowań negatywnych, ale kreuje bohaterów szanujących przyrodę, którzy nie roszczą sobie praw do zawładnięcia światem. Ich postawy i zachowania są jak najbardziej realistyczne, prawdopodobne, w obrębie narracji stają się jednak prawem powszechnie obowiązującym i respektowanym (bo ci, którzy go nie przestrzegają, zostają wyrzuceni poza nawias fabuły).

W powieściach „blaszanej serii” nie ma elementów antropocentrycznego horroru, zwiastunów nadchodzącej katastrofy klimatycznej czy obrazu ekologicznych zagrożeń, ale w pewnym sensie podjęta została próba „opisu nie tylko zmian w relacjach między światem ludzkim i pozaludzkim, ale także tworzenia scenariuszy wychodzenia ze środowiskowego kryzysu” (Wójcik-Dudek, 2020, s. 109). Małgorzata Wójcik-Dudek, analizując narracje antropocenu w literaturze dla dzieci, pisała:

To, co wydaje się szczególnie istotne w ekokrytycznym oglądzie i zarazem w humanistyce ekologicznej, skoro ta ostatnia ma wypracować plan przeciwdziałania zmianom wywołanym przez człowieka, to oczywiście nacisk położony na wychowanie, przygotowujące kolejne pokolenie do tego, aby nie tylko umiało funkcjonować w nowym, odmiennym od naszego świecie, ale przede wszystkim było zdolne do pokonywania ograniczeń uniemożliwiających ratowanie środowiska. Jeżeli kryzys ekologiczny jest zarazem kryzysem ludzkiej cywilizacji, konieczne wydaje się wypracowanie nowej formuły kultury.

Wójcik-Dudek, 2020, s. 109–110

Formuła kultury, którą proponuje Emilia Kiereś, nie jest nowatorska ani odkrywcza, mimo iż realizuje cechy przywołane przez Henryka Skolimowskiego (podaję za: Wójcik-Dudek, 2020, s. 110) i poddane analizie w przywołanej pracy Małgorzaty Wójcik-Dudek (2020, s. 110)¹. Rodzice bohaterów tej serii odrzucają konsumpcjonizm i wybierają życie typu „slow” – uciekają przed miejskim zgiełkiem na wieś, pracują w wolnych zawodach, znajdują równowagę między pracą i życiem rodzinnym, a ich ewentualne szaleństwa (jak wyprawy do Australii czy staż w afrykańskim ośrodku weterynaryjnym, na który tata Tereski wyjeżdża z całą rodziną) doskonale wpisują się w przyjazny naturze model życia, nastawiony na gromadzenie doświadczeń, a nie dóbr materialnych.

¹ Ekologiczna kultura – według Skolimowskiego – powinna być przyjazna przyrodzie, oparta na ideach prometejskich (przeciwstawianych postawom faustycznym), duchowości w wymiarze kosmicznym oraz poczuciu partycypowania w świecie i utożsamienia się z nim (podaję za: Wójcik-Dudek, 2020, s. 110).

Kiereś ukazuje sposób życia, który w jej odczuciu jest dobry dla dzieci – to dorastanie w kontakcie z przyrodą, w bliskości z rodzicami, w swojskim i przyjaznym środowisku. Nie proponuje grozy, ale narrację dającą pozytywne wzmocnienie pożądanym zachowań, kreuje świat realistyczny, lecz wyidealizowany, ukazuje go wybiórczo, z pominięciem elementów niepożądanych czy niewygodnych. Wizja taka nie jest jednak naiwna, ale stanowi konsekwencję świadomie przyjętego programu. Kiereś pokazuje świat takim, jakim chcemy go widzieć, do jakiego dążymy, do jakiego chcemy wychowywać dzieci – świat, w którym brzegi jeziora nie są zaśmiecone, wzdłuż leśnej drogi nie ma potłuczonych butelek, piece w wiejskich domach nie kopczą, a rzadko używane auta to zło konieczne, w praktycznym zastosowaniu ustępujące na co dzień wykorzystywanym rowerom.

Pisarstwo Emilii Kiereś ma funkcję dydaktyczną, pouczenie jest jednak dyskretne i polega raczej na ukazywaniu dobrych wzorców niż na formułowaniu jednoznacznych dyrektyw. W wywiadzie udzielonym Krystynie Zabawie Alicja Baluch mówiła:

Człowiek dorosły ma uruchomiony w stosunku do małego dziecka instynkt opiekuńczy. Najczęściej wyraża się on w różnego rodzaju poucankach. Stąd poszukiwanie ich w tekstach literackich, często „na siłę”. Jeśli dziecko przyzwyczai się do tego typu odbioru tekstów literackich, nigdy nie dotrze albo dotrze z trudem do urody słowa, zawartej w utworach literackich. Nie przeżyje przyjemności, płynącej z obcowania z dziełem sztuki słowa, przez które może się otworzyć, sięgnąć głębi, w której kryją się archetypy, czyli obrazy pierwotne.

Baluch, Zabawa, 2012, s. 76

Czytelnikom prozy Emilii Kiereś opisane niebezpieczeństwo raczej nie grozi. Świat przedstawiony ukształtowany jest w taki sposób, że wydaje się bliski odbiorcy, a model narracji sprzyja wzbudzaniu empatii. Dziecko, czytając, angażuje się w losy bohaterów, wchodzi w realia świata przedstawionego i czuje się uczestnikiem opisywanych wydarzeń.

Wychylenie ku naturze – przez okno do ogrodu i lasu

Wszystkie powieści blaszanej serii rozpoczynają się na pograniczu wnętrza domu i tego, co na zewnątrz, za oknem. Kwitnienie bzu rosnącego na miejskim skwerze pod balkonem pozwalało małej Marysi zorientować się, że nadchodzi lato – w tomie *Złota gwiazdka* bez towarzyszy Antkowi, młodszemu bratu dziewczynki. Szary, zimowy pejzaż za oknem miejskiego mieszkania dobrze koresponduje ze stanem ducha chłopca:

Znów powiał silny wiatr. Nagie gałązki bzu, sięgające nad balustradę balkonu, gwałtownie się zakołysały. Antek oparł czoło o zimną szybę i patrzył na deszcz. Widok rozplywał się w szarych strugach. Samochody pełzły jezdnią jak wielkie jaszczury, bezlistne drzewa sterczały z łysego trawnika po drugiej stronie ulicy. Na balustradzie przycupnął zmarznięty gołąb – nawet on był szary. [...]

Mama już tydzień temu pojechała do ciotki Ani. Każdy by tak chciał! Trafic znów do tego rozświetlonego, kolorowego domu, pełnego tajemniczych przedmiotów i zakamarków, z wielkim zarośniętym ogrodem i przygodą czekającą za rogiem.

Kiereś, 2018, s. 3–4

Wiejski dom ciotki Ani kontrastowo zestawiony z wielkomiejskim mieszkaniem, sprzyja – jak się okaże – odświeżeniu i pogłębieniu rodzinnych relacji. Ludzie są w tym domu bliżej siebie niż w mieście, mają czas na rozmowę i wspólne zajęcia, z łatwością prostują to, co w miejskich murach wydawało się ponad miarę skomplikowane.

W pierwszej powieści cyklu główną bohaterkę rano budzi świergot wróbli i słońce, które wpada do pokoju:

Rano obudził Marysię głośny świergot, jak gdyby nad jej głową siedziało całe stado wróbli. Otworzyła oczy. W małym pokoiku panował cienisty, zielonkawy półmrok. Lekki poranny wietrzyk odsunął pasiastą zasłonkę i teraz słońce przebijało się do wnętrza przez dzikie wino. Na ścianie utworzył się świetlisty trójkąt, znaczone cieniami liści jak dziwnymi, ruchliwymi łapkami. Musiało być jeszcze wcześniej.

Kiereś, 2010, s. 13–14

Kilka lat później ten sam pokój zajmuje Tereska, córka Ani i kuzynka Marysi. Przyroda nadal czeka tuż za oknem, a jej odgłosy i zapachy wkradają się do wnętrza domu.

Popołudniowe słońce wpadało do pokoju Tereski. Biała firanka w otwartym oknie wydeła się jak żagiel, podniosła się i powoli opadła. W ogrodzie zaszumiały drzewa – właściwie nie był to już szum, tylko suchy szelest zmęczonych upałem liści. Lato się kończyło.

Kiereś, 2019, s. 3

Nawet mama Tereski, krawcowa, zwykle pracowała „przy długim blacie pod szerokim oknem, za którym zieleniał gąszcz liści i czerwieniły się pelargonie” (Kiereś, 2019, s. 23).

Na wsi ludzie żyją wychyleni ku naturze, która przez okna zdaje się wchodzić do domów, trochę jak łąka z poematu Leśmiana, ale nie zawłaszcza, nie pochłania,

raczej podejmuje dialog. Za oknem czeka ogród – to przestrzeń bezpieczna, ale też tajemnicza i niezwykle interesująca. W jego zakamarkach można odnaleźć tajemne przejście do sąsiadów, zapomniany indiański wigwam czy zbłąkanego kota. Prace ogrodowe – zrywanie owoców, układanie bukietów, nawet pielienie grządek – powieściowym postaciom jawią się jako atrakcyjne. Marysia – bohaterka *Srebrnego dzwoneczka* – błyskawicznie zrobiła rekonesans po ogrodzie cioci Ani:

Ogród był bardzo duży – jak wszystkie w tej okolicy. Wzdłuż ogrodzenia, ze wszystkich stron, biegł wysoki, gęsty żywopłot. Marysia mijając kolejne rabaty pełne kwiatów i kolorowych krzewów, grządki warzywne i owocowe. Wreszcie dotarła do małej drewnianej szopki, która stała w zdziczałej części ogrodu. [...] Uchyliła skrzypiące drzwi, a one odsłoniły stojące równo łopaty, grabie, widły i motykę. W rogu, na jakiejś beczce, stała duża zielona konewka. Marysia uśmiechnęła się do siebie. Podobało jej się tutaj. Postanowiła, że będzie pomagać cioci w ogrodzie – to na pewno przyjemne zajęcie.

Kiereś, 2010, s. 11

Rzeczywiście Marysia odnajduje satysfakcję w pielieniu grządek, zrywaniu truskawek czy obieraniu rabarbaru. Rytmiczne i pożyteczne czynności przynoszą ukojenie tęsknoty za rodzicami, a towarzyszące temu rozmowy z ciotką pomagają przełamać lęk przed pójściem do szkoły i nawiązywaniem nowych znajomości. Praca w ogrodzie pozwala przełamać nieśmiałość i odnaleźć swoje miejsce w świecie (podobnie tajemniczy ogród oddziaływał na Mary Lennox, bohaterkę powieści Frances Hodgson Burnett; Ługowska, 2019, s. 286), sprzyja bliskości i budowaniu szczerej relacji.

Dzieci na łonie natury bawią się doskonale, wykonując zupełnie zwyczajne czynności. Przyroda zaciekawia, a z kontaktu z nią same wyłaniają się zadania i przygody. W ogrodzie i lesie zawsze dzieje się coś ciekawego i nawet jeśli chwilowo brak towarzyszy zabaw, z łatwością można znaleźć interesujące zajęcia, jak choćby podążanie tropem potencjalnie dzikiego zwierza czy penetrowanie zakamarków ogrodu. W mieście Antek (bohater *Złotej gwiazdki*) nudzi się nieśmiało, przeszkadza starszej siostrze, czeka na powrót ojca, bardzo potrzebuje kontaktu z bliskimi. Na wsi Tereska w podobnej sytuacji (w *Miedzianym Listku*), pozbawiona towarzystwa koleżanek, z napięciem próbuje wysledzić dzikie zwierzę mieszkające w lesie – i ta przygoda przegania z jej serca wszelkie smuteczki.

Trop prowadził w stronę zagajnika, który wyrastał tam, gdzie kończyło się zaorane pole. Niewiele myśląc, Tereska ruszyła po śladach, ostrożnie, żeby tajemniczy stwór jej nie zauważył – choć nie była pewna, czy i tak jej nie zwietrzy. Dobrze, że tyle razy ćwiczyli z Antkiem, jak po indiańsku podejść wroga.

Kiereś, 2019, s. 12–13

Tereska zbiera jeżyny na placek, planuje z ojcem wystrugać łódkę ze znalezionego w ogrodzie drewnianka, porządkuje indiański wigwam, obmyśla zabawy z kuzynami, którzy mają odwiedzić ciocię Anię w weekend – to wszystko w znacznej mierze łągodzi frustrację wywołaną konfliktem z koleżanką w szkole. Często bawi się sama, udając, że ogród jest zaczarowanym królestwem, a napotkane zwierzęta to jego mieszkańcy:

W kolejną niedzielę po śniadaniu Tereska wyszła do ogrodu. Stawał się coraz bardziej kolorowy: tu i tam pojawiały się żółte, czerwone i rude liście, a na niektórych krzewach można było znaleźć wszystkie te kolory naraz. Dziewczynka jakiś czas buszowała w krzakach, udając, że jest zwiadowcą tajnej wyprawy przeciwko wrogom królestwa. Nie wiedziała, co to za królestwo, ale to nie miało znaczenia – często bawiła się tak sama ze sobą. Skradała się teraz po trawniku, w ślad za sroką. Sroka była szpiegiem. Jej ogon mienił się niebiesko-zielono-fioletowo, a bystre czarne oczy patrzyły uważnie. A jednak Tereski nie zauważyły!

Kiereś, 2019, s. 55

Także Staś, bohater *Cynowego rycerzyka*, młodszy brat Antka, mimo iż na co dzień mieszka w mieście, doskonale odnajduje się w wiejskim domu cioci Ani i ceni sobie pobyt u wujostwa, choć ze złamaną nogą nie może brać udziału w dalekich eskapadach.

Wstawał ranek. Szkliste niebo zabarwiło się na jasnoróżowo. Było chłodno, ale przyjemnie. W nocy spadł deszcz i teraz jeszcze czuło się w powietrzu zapach mokrej ziemi, trawy i czegoś nieokreślonego a miłego, co Staśkowi kojarzyło się z wakacjami pod namiotem. W mieście, gdzie mieszkał na co dzień, pachniało zupełnie inaczej.

Kiereś, 2022, s. 7

Rozwichrzone chmury sunęły po sklepieniu jak białe fregaty, gnane silnym wiatrem, który w dole, na ziemi, był prawie nieodczuwalny. Słońce to kryło się za nimi, to wyglądało znów; zdawało się, że wszystko dookoła stale się porusza i przybiera co chwila inne oblicze. Ptaki śpiewały głośno – w mieście chłopiec nie słyszał ich nigdy tyłu naraz, nawet w parku.

Kiereś, 2022, s. 26

O atrakcyjności wsi decyduje jednak nie tylko zapach mokrej ziemi, szum drzew czy uroki ogrodu, lecz także swobodny kontakt ze zwierzętami. Życzliwość wobec psów i kotów, umiejętność pozyskania ich zaufania stanowią miarę człowieczeństwa i w pewnym sensie są sprawdzianem moralności bohaterów.

Świadectwo zwierząt

W *Srebrnym dzwoneczku* Marysia cieszy się, gdy spotyka w ogrodzie ciotki półdzikiego kota. Nie waha się później ruszyć mu na ratunek i wypłatać go ze sznurka i z kolczastych krzaków, choć sama rani przy tym ręce. Tereska, bohaterka *Miedzianego Listka*, lubi zwierzęta „zupełnie jak tata” (Kiereś, 2019, s. 3). Staś z *Cynowego rycerzyka* zagaduje do spotkanego na drodze pieska. Zwierzęta są przyjazne i nie stanowią zagrożenia, jeśli tylko bohaterowie traktują je we właściwy sposób. Rudy kundelek, którego Staś spotkał na wiejskiej drodze, „na widok chłopca zastrzygł uszami, spojrzał przyjaźnie, po czym wstał i podbiegł bliżej. Był wesoły i chętny do zabawy, a cały jego siwiejący pysk się uśmiechał” (Kiereś, 2022, s. 27). Sympatyczny piesek zmyka w krzaki, gdy z pobliskiego domu wychodzi jego dwunastoletni właściciel – łobuz, chuligan i prześladowca słabszych.

Psie świadectwo moralności ma w tej prozie szerokie zastosowanie. Ludzie muszą zasłużyć na ufność zwierząt i zazwyczaj wielce ją sobie cenią – Marysia cieszy się, kiedy poraniony kocur przestaje się denerwować w jej obecności; Tereska docenia, że odnaleziona w lesie suka pozwala ojcu, aby wziął na ręce jej szczenięta.

Tata zawołał na nich z góry, czym prędzej więc wspięli się do niego. Trzymał w ramionach koc z legowiska, zwinięty na kształt wielkiego pieroga. Luna dreptała wokół z zadartym pyskiem i niespokojnie węszyła; nie spuszczała koca z oczu. Ale już nie była groźna. Już chyba im ufała.

Kiereś, 2019, s. 113

Niebezpieczeństwo nie grozi dzieciom ze strony zwierząt – bohaterowie blaszanej serii potrafią odpowiednio postępować, nie prowokują dzikich zwierząt, korzystają z książek, aby więcej dowiedzieć się o zwierzęcych zwyczajach, szanują granice innych istot, a w razie zagrożenia w porę informują godnych zaufania dorosłych. Rodzice ufają dzieciom i nie obawiają się, że któreś mogłoby zostać podrapane przez kota, zaatakowane przez psa czy pokąsane przez owady. Niebezpieczeństwa czyhają gdzie indziej, a ich największym źródłem jest ruchliwa ulica. Teresce nie wolno chodzić do lasu, bo zmierzając tam, musiałyby przejść przez szosę. Sam las, choć jest rozległy i dość ponury, nie budzi w dzieciach większego strachu. Tereska, Antek i Iga – tropiciele tajemniczego Potwora z *Miedzianego Listka* – żartobliwie porównują swoją wyprawę do baśniowych wędrówek Jasia i Małgosi czy Czerwonego Kapturka i łatwo pokonują obawy. Wiedzą, że lepiej nie przebywać w lesie w czasie burzy, potrafią znaleźć schronienie przed deszczem, czują się za siebie odpowiedzialni i nawet w trudnych sytuacjach nie popadają w rozpacz, tylko podejmują racjonalne działania.

We wspólnym domu

Kontakt z przyrodą, praca w ogrodzie, wyprawy do lasu w prozie Kiereś ugruntowują poczucie harmonii nie tylko obejmującej to, co doświadczane zmysłami, lecz także wkraczającej w sferę duchową i pozaracjonalną. W łączności z naturą można ujrzyć metafizyczną podszewkę wszechświata. Rośliny, zwierzęta, napotkane osoby znaczą więcej – odsyłają do uniwersalnych czy archetypicznych sensów. Odwiedzający ciocię Anię Antek tak kontempluje zimową przyrodę:

Zimowy Lasek też był zupełnie inny niż latem. Jednym spojrzeniem sięgało się daleko, daleko w głąb, w miejsca zwykle osłonięte liściastymi zaroślami. Patrząc w te długie drzewne tunele, niknące w śnieżnej mgłę, można było uwierzyć w legendy o leśnych duchach, strzygach i innych baśniowych istotach. Czas jakby stał tu w miejscu, a świat poza laskiem wydawał się nierzeczywisty.

Kiereś, 2018, s. 32

Tajemnicze leśne ostępy, zarośnięte trzciną brzegi jeziora, zakamarki ogrodu – tam spotkać można wróżki, potwory i inne baśniowe postaci. I choć przy bliższym poznaniu straszna poczwara okazuje się zaginionym psem, wróżka – starszą panią zrywającą czereśnie, a Czerwony Kapturek – sympatyczną, choć borykającą się z poważnym zmartwieniem sąsiadką, magia nie traci swojej mocy, zadzierzgnięte relacje stają się coraz silniejsze, a empatia, przyjaźń czy miłość rozkwitają na łonie natury.

Z harmonii z naturą płynie egzystencjalna pociecha. Tylko w łączności z rytmem przyrody można znieść ciężar odwiecznych ludzkich dylematów. Przemijanie, śmierć, choroby stają się możliwe do wytrzymania dzięki więzi z przyrodą i relacjom z bliskimi (zacieśniającym się i zyskującym na jakości właśnie dzięki kontaktowi z naturą – jakby stanowiła ona swoiste medium sprzyjające budowaniu międzyludzkich więzi). Tereska razem z rodzicami wybiera się nad jezioro, aby zwodować wystruganą łódeczkę i po prostu razem spędzić czas. Idą niespiesznie, cieszą się pięknem przyrody i jakby przy okazji rozmawiają o sprawach najwyższej wagi – o przemijaniu, o najgłębszych tęsknotach Tereski i największych smutkach jej mamy. Obustronna szczerłość sprawia, że relacja między dziewczynką a jej rodzicami staje się – jeśli to możliwe – jeszcze głębsza i bardziej niż dotąd pełna miłości.

Wkrótce szli przez pachnący żywicą i grzybami las, w którym słońce igrało z liśćmi i rysowało ścieżkę cieniami. Pliszka skakała przed nimi, jakby wskazywała drogę. Metalicznie lśniący padalec przemknął w poprzek ścieżki i zniknął w trawie.

– Widzieliście, jaki ładny? – Tereska obejrzała się na rodziców. Szli objęci i cicho rozmawiali. Teraz uśmiechnęli się do niej i jednocześnie pokiwali głowami.

Chyba wcale nie żalowali, że ich wyciągnęła na spacer! Wzięła mamę za rękę. Lu-
biła, kiedy byli wszyscy razem.

Kiereś, 2018, s. 61

„Razem” obejmuje w tym przypadku rodzinę Tereski, ale – w świetle całej serii – dotyczy ludzi, zwierząt, roślin, wszelkich bytów, które współistnieją w niezmiennej harmonii. Wszystkie elementy świata – zgodnie z ideą humanistyki ekologicznej – tworzą jeden system (Domańska, 2013, s. 13), wspólny dom, w którym wszyscy powinni się czuć dobrze i bezpiecznie. Postulat dzielenia się światem, współużytkowania go wraz z innymi istotami, życia nie dla siebie, ale z uwagą nakierowaną na drugich – to najważniejsze idee prozy Emilii Kiereś. Trafnie ujmuje to Tereska, układająca bukiet, w którym „każda roślinka ma [...] swoje miejsce [...] zupełnie jak w rodzinie”, i równocześnie odkrywająca, że „najważniejsze nie jest to, kogo się MA, tylko to, dla kogo się JEST” (Kiereś, 2018, s. 137). Pożytek pojedynczego istnienia definiuje się w relacji z innymi – nie tylko w relacji z rodziną, przyjaciółmi, lecz także w stosunku do bezpańskiego kota, zabłąkanego psa, drzewa uginającego się pod ciężarem czereśni czy ogrodowych kwiatów ściętych pierwszym przymrozkiem.

Literatura

- Baluch A., Zabawa K., 2012, *„Małe dziecko wchodzi w środek świata przedstawionego i czuje się jego uczestnikiem...”* – wywiad z prof. dr hab. Alicją Baluch, rozmawia Krysztyna Zabawa, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik dla nauczycieli”, nr 2, s. 73–81.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Heska-Kwaśniewicz K., 2014, *Jak płynie „Rzeka” przez ludzkie życie*, „Guliwer”, nr 4, s. 59–61.
- Kiereś E., 2010, *Srebrny dzwoneczek*, ilustr. M. Musierowicz, Wydawnictwo Akapit Press, Łódź.
- Kiereś E., 2012, *Łowy*, Akapit Press, Łódź.
- Kiereś E., 2013, *Kwadrans*, Akapit Press, Łódź.
- Kiereś E., 2016, *Haczyk*, Akapit Press, Łódź.
- Kiereś E., 2018, *Złota gwiazdka*, ilustr. M. Musierowicz, Akapit Press, Łódź.
- Kiereś E., 2019, *Miedziany Listek*, ilustr. M. Musierowicz, Harperkids, Łódź.
- Kiereś E., 2020, *Przepowiednia*, ilustr. M. Minor, Akapit Press, Łódź.
- Kiereś E., 2021, *Lapis*, ilustr. K. Bajerowicz, Kropka, Warszawa.
- Kiereś E., 2022, *Cynowy rycerzyk*, ilustr. M. Musierowicz, Harperkids, Warszawa.
- Kulus M., 2013, *Wszystko minie*, „Guliwer”, nr 4, s. 66–67.
- Ługowska J., 2019, *„Tajemniczy ogród” Frances Hodgson Burnett – znaczenia i symbolika*

- ziemi, w: *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ziemia*, red. A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 285–298.
- Mickiewicz A., 2018, *Ballady i romanse*, z komentarzami E. Kiereś, zilustr. M. Sztyma, Egmont Polska, Warszawa.
- Niesporek-Szamburska B., 2019, *Ziemia – językowe obrazowanie żywiołu w wypowiedziach dziecięcych*, w: *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ziemia*, red. A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 21–35.
- Ożóg-Winiarska Z., 2008, *Przyjaźń dziecka z przyrodą*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 263–284.
- Wójcik-Dudek M., 2020, *Horror i troska. Narracje antropocenu dla dzieci na przykładzie „Miasta Złotej” Daniela Chmielewskiego i Magdy Rucińskiej*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”, nr 2 (1), s. 105–124, <https://doi.org/10.32798/dlk.528>.
- Zabawa K., 2019, *Ziemia – (humana) orgio et finis*, w: *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ziemia*, red. A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 8–19.


Agnieszka Kwiatkowska – dr hab., prof. UAM, literaturoznawczyni, zajmuje się awangardową poezją XX wieku oraz literaturą dla dzieci i młodzieży, autorka artykułów poświęconych między innymi twórczości Danuty Wawiłow, Anny Podczaszy, Joanny Mueller, Cezarego Harasimowicza, Joanny Pollakówny, Iwony Chmielewskiej, Agaty Tuszyńskiej, Ireny Landau, Pawła Beręsewicza i Rafała Witka. Obecnie bada sposób ukazywania rodziny w literaturze dla dzieci.

e-mail: agak@amu.edu.pl



Paulina Walczak-Hańderek

Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach

 <https://orcid.org/0009-0001-8902-7183>

Fala

Wave

Abstract: The reality of excess that we have treated ourselves to is very productive, mainly in terms of the production of garbage, waste and all kinds of by-products that the so-called progress of civilisation entails. Today, we are frantically looking for responsible solutions that will enable sensible disposal and well-thought-out waste management. The article asks the question on what we can do about such an elusive matter as the junk audio space...? The audiosphere is the most democratic area and independent of social status. Sound waves spread, just like the air we breathe, which is why audio pollution issues that infect our common space require to be urgently renegotiated. The article is a kind of recorded impression from children's literature focused on the topic of sounds and artistic activities addressed to young people, taking up the themes of education in the field of audio culture, sensory experiences and stimulation of our sensitivity in this area.

Key words: audiosphere, sound waves, youth/children's literature, artistic activities, Marcin Dymiter, sound pollution

Artykuł wynika z chęci podzielenia się wrażeniem z ostatnio przeczytanych lektur, które składają się na obszar audialnego zanieczyszczenia środowiska, efemerycznych impulsów infekujących wspólną przestrzeń. Jako praktykująca artystka, wykładowczyni, zarazem matka, a tym samym osoba dość wnikliwie, jak sądzę, patrząca na rozwój młodego człowieka tę perspektywę uważam za najbliższą i to ona będzie nadrzędna dla tej wypowiedzi.

Chciałabym się zająć problemem – mam wrażenie, dość słabo jeszcze rozpoznany nie tylko w polskiej literaturze dla dzieci – jakim jest przestrzeń audio-relacji i związanej z nimi audioodpowiedzialności. Oczywiście należy odnotować, że w ostatnim czasie pojawiło się na polskim rynku sporo ciekawej literatury dla

dzieci i młodzieży poświęconej muzyce – pozycji cenny, ponieważ rozwijających wrażliwość, budujących świadomość. Nie ten obszar jest jednak przedmiotem mojej refleksji. Interesuje mnie raczej to, co słyszymy, a nie to, czego słuchamy – wspólna przestrzeń dźwięku, doświadczana powszechnie, często nieintencjonalnie, a nie rzadko mimowolnie. Taka audioprzestrzeń wiele o nas mówi – o naszych relacjach, tak często nacechowanych nadużyciem, a nawet przemocą. Ludzki ślad audialny, choć łatwo odczuwany, najczęściej jako doznanie frustrujące czy nieprzyjemne, jest jednak niezwykle trudny do uchwycenia. Niczym mikroplastik, odkłada się w nas, a ta kumulacja staje się zagrożeniem dla naszego układu nerwowego i ogólnego stanu zdrowia.

Wyraz „fala” – oprócz tego, że jest nazwą zjawiska fizycznego i do tego znaczenia będę odnosić się przede wszystkim – zwrócił moją uwagę jako określenie praktyk przemocowych występujących w mocno zorganizowanych i zhierarchizowanych społecznościach, między innymi w wojsku. Temu rodzajowi fali, jak się wydaje, poddawani jesteśmy w naprawdę wielu miejscach. Fala – w zależności od rodzaju i skali – może być czymś przyjemnym, ale też może być przyczyną katastrofy – od jednoznacznie groźnego tsunami, przez coraz bardziej dotkliwie odczuwane fale upałów, dramatyczne fale migrującej z powodu prześladowań ludności, po fale wspomnień – przyjemnych bądź traumatycznych.

Gdy rozpatrujemy strukturę audiooddziaływań pod kątem ich fizycznych właściwości, zdajemy sobie sprawę, że

kiedy dźwięk dociera do naszych uszu, nie jest jeszcze tym, co rozumiemy przez słowo – jest tylko wibrującym powietrzem. Fale dźwiękowe wpadają do ucha ze średnią prędkością 1217 km/h, są szybsze niż samolot. Tam małe komórki rzęsate, potrafiące wychwytywać rozmaite częstotliwości dźwięków, przekształcają wibracje w impulsy elektryczne wysyłane następnie do nerwu słuchowego. W rejonach kory odpowiedzialnych za słuch, znajdujących się nad uszami, mózg przetwarza impulsy elektryczne na dźwięki (muzykę, hałas, czyjś głos itp.). Mówi nam też, czy dźwięk jest wysoki czy niski, głośny czy cichy – i z której strony do nas dociera (dlatego mamy dwoje uszu). Sekret lokalizacji tkwi w małżowinach usznych, zwanych też uchem zewnętrznym, które odbija fale dźwiękowe i kieruje je do środka kanału słuchowego.

Minhós Martins, Pedrosa, 2023, s. 76

Co jednak dzieje się, gdy dochodzi do przebudźcowania? Rzeczywistość nadmiaru, którą sobie zafundowaliśmy, jest bardzo produktywna, głównie pod względem produkcji śmieci, odpadów i wszelkiego rodzaju produktów ubocznych, jakie niesie z sobą tzw. postęp cywilizacyjny. Degradacja akustyczna i ekologiczna naturalnych ekosystemów w bardzo jaskrawy sposób widoczna jest szczególnie w tkance miejskiej, pełnej antropogenicznych dźwięków. Gorączkowo poszukuje-

my dziś odpowiedzialnych rozwiązań, które umożliwią sensowną utylizację śmieci i przemyślane zarządzanie gospodarką odpadów. Co jednak z tak nieuchwytną materią, jaką jest śmieciowa przestrzeń audio?

Audiosfera to obszar najbardziej demokratyczny i niezależny od statusu społecznego. Fale dźwiękowe rozprzestrzeniają się na własnych prawach, podobnie jak powietrze, którym oddychamy, dlatego kwestie zanieczyszczeń audio, które infekują naszą wspólną przestrzeń, wymagają pilnej renowacji.

Ten krótki tekst jest rodzajem przeglądu literatury oraz zapisem własnych doświadczeń, a skierowany do osób młodych w zakresie kultury audialnej, rozumianej jako system społecznych praktyk i stymulacji naszej wrażliwości w tym zakresie.

Chciałabym przybliżyć szczególnie jedną postać, która od dłuższego czasu konsekwentnie działa na polu teorii i praktyki audialnej. To Marcin Dymiter – muzyk, gitarzysta, wokalista, producent muzyczny i edukator, kurator wystaw, także jeden z pionierów nagrań terenowych w Polsce. Autor utworów noise-rock, twórca minimalistycznej elektroniki i muzyki improwizowanej. Marcin Dymiter jest również autorem książek o świadomym słuchaniu, w tym tej skierowanej do młodszego czytelnika *Przewodnik dla audiokulturalnych* z 2021 roku. Dymiter w swych publikacjach zwraca szczególną uwagę nie tylko na to, co słyszymy, lecz także na to, jak słyszymy (Dymiter, 2021a, 2023). Rozpatruje fenomen materii dźwięku wypełniającej nasz życiowy ekosystem razem z tym, co widzimy, czujemy i o czym pamiętamy – z wszelkimi płynącymi z tego faktu konsekwencjami. Pisze, że dźwięki „są niewidzialne, nie pachną i nie można ich dotknąć. Rozchodzą się w powietrzu. Drżą, pulsują, krążą, a czasem rytmicznie uderzają w bębny uszne” (Dymiter, 2021b, s. 3).

Pojawiające się w *Przewodniku dla audiokulturalnych* rozróżnienie na dźwięki głośne w mieście i ciszę w lesie prowokuje do głębszej analizy tego, co słyszalne. Dymiter nie tylko zachęca do zamknięcia oczu i słuchania, a raczej nasłuchiwanie czy też wsłuchiwanie się w otoczenie, proponuje także różnego rodzaju ćwiczenia potrzebne do rozbudzenia naszej uważności, a nawet zaprasza do notowania własnych doświadczeń. Zachęca do aktywnego udziału w sferze audio. Podejmowanie prób zapisu mnogości docierających do nas dźwięków buduje świadomość, wrażliwość, a zarazem umiejętność mądrego „zarządzania” audiosferą. W szybkim, pobieżnym reagowaniu na dźwięki trudne jest zdanie sobie sprawy z tej intensywności doświadczeń, ponieważ – jak pisze Dymiter – „dźwięk nie ma wakacji” (Dymiter, 2021b, s. 8).

Zanim jednak przejdę do słów Dymitera, chciałabym naszkicować tło ekologii akustycznej. Raymond Murray Schafer, kompozytor i założyciel World Sound-scape Project, podkreśla znaczenie miejsca zróżnicowanego pod względem dźwiękowym, które należy chronić poprzez ograniczanie zanieczyszczeń akustycznych. Książkę Schafera *The Tuning of the World* [Strojenie świata] należy zaliczyć do

najważniejszych z zakresu ekologii dźwięku. Schafer rozpowszechnił pojęcie „pejzaż dźwiękowy” na oznaczenie środowiska dźwiękowego, wszechobecnej gamy dźwięków, w których wszyscy żyjemy. Wraz z rozwojem cywilizacji przez cały czas powstają wokół nas nowe dźwięki: od skrzypienia koła, brzęku młota kowalskiego i odgłosu parowozu, po „dźwiękowy imperializm” lotnisk, ulic miast i fabryk. Takich pejzaży jest mnóstwo – mogą brzmieć również bardzo swojsko, jak szkoła, dom, praca, sklep (podaję za: Dymiter, 2021b, s. 6–7). Dźwięki zmieniają się w podziałach czasowych, niczym pory roku i pory dnia: „Pejzaż zmienia się co chwilę i wszędzie jest inny. Łąka w poniedziałek brzmi zupełnie inaczej niż w piątek” (Dymiter, 2021b, s. 11). Dymiter mocno uwrażliwia na wszystkie, nawet najdrobniejsze odgłosy. Zapisuje je w czytelny dla dzieci sposób. Zadaje pytania, również o to, czy całe to sumowanie i łączenie się z sobą dźwięków wyraża się w sposób pozytywny, czy może przeciwnie – prowadzi do audiochaosu.

Jak wspomniałam, w pejzażu dźwiękowym zawiera się zarówno to, co słyszymy aktualnie, jak i – co bardzo istotne – dźwięki, które „zniknęły”. Nie możemy już usłyszeć dźwięków niektórych instrumentów czy też odgłosów pracy maszyn, języków, które wymarły, i śpiewu wymarłych gatunków ptaków. Dźwięki te stanowią jednak część kultury i należy o nich pamiętać. O dźwiękach przeszłości Dymiter pisze, że tworzą one „historyczny pejzaż dźwiękowy. Nie można ich usłyszeć, ale można gromadzić wiedzę o nich” (Dymiter, 2021b, s. 12).

Przykładem zapisywania dźwięków jest archiwalna działalność legendarnego pioniera nagrywania dźwięków dzikiej przyrody i transmisji historii naturalnej. Ludwig Koch przez ponad 30 lat opracowywał nowe techniki rejestracji dźwięków dzikiej przyrody w terenie i mierzył się z różnymi wyzwaniemizwiązanymi z rejestracją lokalizacji. Wiele z tych nagrań dzikiej przyrody i pejzaży dźwiękowych zostało opublikowanych za życia Kocha i nadal zachwyca oraz inspiruje wszystkich, którzy ich słuchają (Dymiter, 2021b, s. 12). Nagrania te znajdują się dziś w BBC Archive oraz w Sound Archive w British Library, gdzie wchodzi w skład dźwiękowej biblioteki historii naturalnej.

W *Przewodniku dla audiokulturalnych* Dymiter porusza również kwestię odczuwania dźwięków. Zwraca uwagę na sytuacje, w których dźwięki są odbierane przez nas jako przyjemne lub przeciwnie, kiedy jest ich zbyt wiele i nas męczą. Przytacza polską normę (PN-B-02151-2:2018-01), dokument w którym określono maksymalny poziom dopuszczalnego hałasu w pomieszczeniach, ilustruje swoje obserwacje zaskakującymi przykładami przekroczeń w tym zakresie, pisze, że choćby dźwięk ściskanej piszczącej zabawki, którą bawią się nawet niemowlaki, osiąga poziom aż 135 dB: „Z badań wynika, że 50 dB to granica, powyżej której dźwięk staje się uciążliwy” (Dymiter, 2021b, s. 15).

Przestrzeń wspólna

Autor *Przewodnika dla audiokulturalnych* twierdzi, że „najważniejsza jest umowa między ludźmi, szacunek do ciszy i troska, by nie psuć dźwiękami wspólnej przestrzeni. To podstawowe wyzwanie dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Myśleć o wspólnej przestrzeni” (Dymiter, 2021b, s. 14).

Ta wspólna przestrzeń, czyli wspomniane szkoły, ulice, sklepy lub inne miejsca, w których gromadzą się ludzie, mierzy się z jeszcze jednym niedostrzegalnym problemem, a mianowicie ze smogiem akustycznym. Nie widać go, a jednak smog bardzo mocno wpływa na nasz nastrój, samopoczucie czy układ nerwowy. Hałas uliczny ma natężenie 65 dB, czyli osiąga próg szkodliwości, podczas gdy przejeżdżająca obok nas ciężarówka generuje hałas o natężeniu 85 dB. Jak pisze Dymiter:

smog akustyczny, który oddziałuje na człowieka przez osiem godzin dziennie, na przestrzeni lat doprowadza do uszkodzenia komórek słuchowych, może negatywnie wpływać na układ nerwowy, wywoływać niepokój, podenerwowanie, a nawet agresję. Długotrwały hałas bywa także źródłem zaburzeń snu i chorób serca.

Dymiter, 2021b, s. 16

Gdy wsiadamy do autobusu, pociągu lub stoimy w kolejce w sklepie, znajdujemy się w przestrzeni zainfekowanej permanentnym strumieniem rozmów telefonicznych. Ilość dźwięków, komunikatów, w tym treści prywatnych, która dociera do osób będących obok, staje się niestety ogromna, a zjawisko wydaje się już dzisiaj bardzo powszechne. Dymiter namawia do wspólnej refleksji nad tym, co zrobić z tymi wszystkimi głośnymi rozmowami, i dość odważnie odnosi się do osób trenujących krzyk jako sposób komunikacji również we wspólnych (publicznych) przestrzeniach. Radzi: „Szczuj prawo innych ludzi do odpoczynku, spaceru, do ciszy. To nasze wspólne dobro” (Dymiter, 2021b, s. 19). W swojej książce zostawia przestrzeń do wypełnienia pomysłami miejsc, w których oczekuje się spokoju, a niekiedy całkowitej ciszy.

Książka Dymitera uświadamia nam, jak wiele zmieniło się w tym obszarze w niedługim czasie, choćby w zakresie prawa:

W 1969 roku Rada Muzyczna UNESCO z inicjatywy kompozytora Witolda Lutosławskiego przyjęła następującą uchwałę: „Walne Zgromadzenie Międzynarodowej Rady Muzycznej UNESCO [...] jednomyślnie potępia dopuszczalne pogwałcenie wolności osobistej i prawa każdego człowieka do ciszy przez nadużywanie nagrań oraz nadawanej przez radio muzyki w miejscach publicznych i prywatnych”. Pamiętaj, idź na spacer bez głośnika.

Dymiter, 2021b, s. 23

Z kolei

w 1985 roku Parlament Europejski przyjął dokument mówiący „o prywatności dźwięku i prawie do indywidualnego wyboru muzyki” oraz zachęcający do tworzenia stref ciszy. Napisano w nim między innymi: „dążąc do ochrony szczególnej wartości muzyki jako środka ekspresji [...], zwracając uwagę na szkodliwość bezpośredniego oddziaływania nadmiernie nagłośnionej muzyki, [...] nawołuje się wszystkie rządy do zwiększonej wrażliwości na niechcianą lub nadużywaną muzykę i dźwięki”.

Dymiter, 2021b, s. 24

Mając na uwadze treść tego dokumentu, należałoby widzieć przestrzeń wspólną również w kontekście toczących się dyskusji wokół kwestii wysokiej wrażliwości i neuroróżnorodności oraz związanych z tym działań. Budowa układu nerwowego osób wysoko wrażliwych pozwala na głębokie przetwarzanie informacji i identyfikowanie subtelnych bodźców z otoczenia, włączając w to informacje nacechowane emocjami. Wydaje się, że zaczynamy wychodzić naprzeciw potrzebom takich osób – na przykład od niedawna w większych sklepach wyznacza się godziny bez muzyki i z przyciemnionym światłem. Myślę, że skoro prowadzimy intensywny tryb życia, dla nas wszystkich jest dużo lepiej, gdy ograniczymy ilość bodźców, bo przecież nie tylko osoby wysoko wrażliwe mogą czuć się wyczerpane w głośnym, pełnym reklam czy piosenek miejscu.

Hałasu niestety doświadczamy bardzo często również na zewnątrz, a to za sprawą różnego rodzaju urządzeń oraz maszyn używanych często przy pracach porządkowych, budowlano-remontowych. Miejsca, które mają sprzyjać wypoczynkowi, stają się więc męczące i niebezpieczne: „W urządzeniach domowych taki poziom hałasu z zasadzie powinien być wykluczony” (Dymiter, 2021b, s. 26).

Podobnie rzecz się ma z wypełniającym miejską przestrzeń ruchem ulicznym, zagłuszającym życie miasta. W książce Dymitera czytamy między innymi o tym, jak kosztowna i nieprzyjemna może się stać wyprawa po bułki czy jak bezkrytyczna miłość do pojazdów gubi ich właściciele. Autor zwraca uwagę na znaczenie umowy społecznej, czyli – w kontekście dźwięku – „To, na co się wspólnie umówimy, co ustalimy w zakresie postępowania, parkowania, prędkości i hałasu” (Dymiter, 2021b, s. 30). Zarówno nasze uszy, jak i płuca będą nam wdzięczne za przestrzeganie takich ustaleń.

Przeźrenie prywatna

Wszyscy gdzieś mieszkamy: w domach, blokach, kamienicach; bywamy gdzieś na wakacjach, także na kempingach czy pod namiotem. Zajmujemy „wnętrze”

przestrzeni prywatnej, zdawałoby się więc, że możemy w niej robić wszystko. Należy jednak pamiętać, że to, co robimy, wydobywa się na zewnątrz.

Dymiter odwołuje się do infrastruktury, by wskazać na dynamikę wzrostu liczby różnego rodzaju urządzeń, bez których – jak nam się wydaje – nie możemy żyć. Wszystkie te „domowe” odgłosy: przesypywanej kaszy, krojenia chleba i stukania przy tym nożem o deskę, tworzą muzykę, której hałasujące silniki nie pozwalają usłyszeć. Dodatkowo dochodzą do tego dźwięki muzyki z głośników, dźwięki z telewizora, z komputera... – wszak wszystko jakoś brzmi. Z pozorów stajemy się na te dźwięki „odporni”, wydaje się, że ich już nie odbieramy, co wyraźnie wskazuje na stopień naszej wrażliwości. Dymiter pomaga swym czytelnikom ją odbudować. W *Przewodniku dla audiokulturalnych* pyta: „Czy znasz dźwięki swojego domu? [...] DOMU, nie urządzeń elektrycznych, RTV i podobnych? Czy skrzypki gdzieś podłoga albo schody? Czy coś szumi w rurach?...” (Dymiter, 2021b, s. 48). Autor zachęca do stworzenia listy dźwięków tego szczególnego miejsca, jakim jest dom, dźwięków, które codziennie go tworzą.

To, co istotne, Dymiter pisze niebanalnym, ale jednocześnie zrozumiałym językiem, dbając o dobry kontakt z młodym czytelnikiem. Uważa publikację za ważny element swego działania, opierającego się na spotkaniu, komunikacji czy wymianie doświadczeń. Według autora słuchanie stanowi próbę poszerzenia rozumienia procesów, wyłapywania tych elementów, które budują nasze otoczenie dźwiękowe, a jego uwrażliwiająca praca powinna łączyć, otwierać pole wspólnych spraw, skłaniać do rozmowy i myślenia o audiosferze.

Marcin Dymiter wsłuchuje się więc wnikliwie w dźwięki wokół, zbliża się do nich, a kiedy trzeba – zachowuje dystans wobec przyspieszającej i coraz bardziej intensywnej rzeczywistości. Mocno wyczuwalna jest wrażliwość autora zbudowana w konkretnym terenie. W *Przewodniku...* znajdziemy więc przestrzeń i domu, i miasta, ogrodu czy lasu, które Dymiter traktuje jako elementy jednego, złożonego ekosystemu audialnego wraz z przynależnymi im naturalnymi odgłosami (jak szum drzew, dźwięki zwierząt) czy sygnałami ostrzegania (na przykład szczekaniem psów). Refleksje Dymitera są zaproszeniem do wspólnego namysłu nad kulturą, historią, naturą czy ekologią dźwięku.

Autor *Przewodnika dla audiokulturalnych* przywołuje postać amerykańskiego muzyka, badacza środowisk dźwiękowych i specjalisty w dziedzinie ekologii dźwiękowej Berniego Krause’a – założyciela organizacji Wild Sanctuary, „która nagrywa i dokumentuje naturalne środowiska dźwiękowe, miejsca na Ziemi, które jeszcze nie zostały zniszczone przez człowieka” (Dymiter, 2021b, s. 35). Krause przy okazji badań w Kenii „usłyszał, że wszystkie dźwięki środowiska, podobnie jak muzyka, układają się w kompozycję” (Dymiter, 2021b, s. 34). Wszystkie gatunki zwierząt mają swoje pasma częstotliwości i nie przeszkadzają sobie wzajemnie w trakcie komunikowania się. Tak wiele możemy jako ludzie uczyć się od przyrody.

Może udałoby się nam stworzyć lepsze, spokojniejsze i przede wszystkim cichsze warunki do życia?

Gdzie jest cisza?

Podczas analiz przykładów literatury zagranicznej dla dzieci dotykającej omawianych tu kwestii moją uwagę zwróciła książka *The Sound of Silence* [Dźwięk ciszy] japońskiej pisarki Katriny Goldsaito (*The Sound of Silence*, [2023]). Pierwsze i dobre wrażenie robią znakomite ilustracje oraz decyzje edytorskie Julii Kuo, wiążące warstwę wizualną (kolor) z konkretnym dźwiękiem. Kontrast pomiędzy kilkoma pustymi/białymi stronami początkowymi a intensywnymi kolorami świata zewnętrznego tworzy bezpośrednie połączenie intensywności dźwięku z napięciem użytego koloru.

Opowieść rozpoczyna się spacerem głównego bohatera Yoshio po rodzinnym mieście Tokio. W trakcie przechadzki chłopczyk cieszy się wszystkimi audialnymi doświadczeniami. Uwielbia wsłuchiwać się w dźwięki tego gigantycznego miasta, bardzo głośnego i ruchliwego. Jest zafascynowany dźwiękami klaksonów samochodów, śmiechu rodzin, szumu pociągów czy odgłosami wydawanymi przez kalosze, gdy ktoś stąpa po kałużach: „Tokio dla chłopca jest jak sala symfoniczna!” (Goldsaito, 2016, s. 4, tłum. – P.W.H.).

Punktem zwrotnym w narracji jest spotkanie chłopca z muzykiem grającym na bardzo starym, tradycyjnym japońskim instrumencie. Yoshio pyta napotkanego o jego ulubiony dźwięk, na co muzyk odpowiada: „Najpiękniejszym dźwiękiem jest dźwięk *ma*, cisza” (Goldsaito, 2016, s. 10, tłum. – P.W.H.). Od tej pory mały bohater rozpoczyna poszukiwania *ma*, a konkretnie „ciszy między dźwiękami” (Goldsaito, 2016, s. 33). Podróżuje przez zgiełk miasta, aby znaleźć najpiękniejszy dźwięk ze wszystkich. Jak się domyślamy, wykonanie tego zadania staje się dość wymagające. Mimo to bohater odnajduje ciszę. Gdy dociera do *ma*, kolory świata blakną, a Yoshio zostaje otoczony spokojną ciszą pustej strony, słucha w takim skupieniu, że moment, w którym odkrywa, że słyszy ciszę, wydaje się skarbem.

Odnalezienie ciszy, jak można sądzić, zależeć będzie od naszego zaangażowania, sama kultura ciszy zaś zachęca do wprowadzania w życie pewnych zmian. Podczas spotkania autorskiego z Marcinem Dymiterem poczułam spokój. Dymiter opowiadał o milczeniu jako relacji. Do ciszy możemy przecież odwoływać się *ex post* – jak do konstruktów pamięci; taka cisza, będąc za nami, ciągle w nas pozostaje.

Cisza funkcjonuje również jako tester relacji społecznych. Chciałabym w tym miejscu przywołać własne doświadczenie z warsztatów zatytułowanych *Transparent (żeby się ludzie do siebie uśmiechali)*, zorganizowanych przez ASP w Katowicach i Muzykodrom – Stację Lotów Muzycznych. Warsztaty miałam okazję poprowadzić w październiku 2023 roku na zaproszenie Joanny Bronisławskiej / Asi Miny. Idea spotkania odwoływała się do omawianej publikacji Dymitera. Razem pytałys-

my dzieci o to: Ile dźwięku jest w ciszy?, Ile decybeli znieśnie ludzkie ucho?, Na jak długo wystarcza nam głos? I wreszcie – czy trudno jest manifestować, milcząc? To ostatnie zagadnienie znalazło odzwierciedlenie w praktyce – w przestrzeni miasta. Każde z dzieci uczestniczących w warsztatach demonstrowało „zaprojektowany” przez siebie transparent z hasłem/pragnieniem dotyczącym ciszy. W milczeniu przeszliśmy przez rynek w Katowicach, wzbudzając wiele emocji u przechodniów i pełne spektrum reakcji. To było ważne i wymagające odwagi doświadczenie.

W styczniu 2024 roku z inicjatywy Joanny planowana jest kolejna akcja warsztatowa, do której mam zaszczyt być zaproszona razem z bohaterem dzisiejszego mojego wystąpienia – Marcinem Dymiterem. Warsztaty skierowane będą zarówno do dzieci, jak i do dorosłych, a podstawą działania *sound-walk* będzie mapa akustyczna miasta Katowice. Ta strategiczna mapa hałasu Katowic powstała w 2022 roku, a kierownikiem projektu został dr Piotr Kokowski. Głównym celem przedsięwzięcia jest informowanie społeczeństwa o zagrożeniu hałasem oraz aktualizacja programów ochrony audiośrodowiska (Hałas w Mieście, [2023]).

*

Jako społeczeństwo stajemy się coraz bardziej świadomi istnienia toksycznych odpadów mogących się przedostawać do naszego organizmu wraz z powietrzem, którym oddychamy, i wodą, którą pijemy. Zanieczyszczenie naszego środowiska dźwiękowego nie jest wcale mniej realne. Musimy więc nauczyć się rozróżniać dźwięki, doceniać ich piękno lub brzydotę, realizować konkretne ćwiczenia i „spacery dźwiękowe”, które pomogą nam stać się bardziej wrażliwymi na pejzaż akustyczny wokół nas. Prawo do zrównoważonej przestrzeni audialnej jest w końcu naszą wspólną sprawą. Mam nadzieję, że manifestowanie tego prawa będzie – podobnie jak skrótowe przedstawienie dwóch publikacji – dla czytelników „Paidii i Literatury” inspiracją i zwróci uwagę na sprawy trudno uchwytny, których bagatelizowanie może być tak dotkliwie.

Literatura

Dymiter M., 2021a, *Notatki z terenu*, Wydawnictwo Części Proste, Gdańsk.

Dymiter M., 2021b, *Przewodnik dla audiokulturalnych*, ilustr. J. Gębał, Wydawnictwo Adama – Wydawnictwo Części Proste, Gdańsk.

Dymiter M., 2023, *Maszyny do ciszy*, Wydawnictwo Części Proste, Gdańsk.

Goldsaito K., 2016, *The Sound of Silence*, ilustr. by J. Kuo, Little, Brown and Company, New York–Boston.

Hałas w Mieście, [2023], <https://halas.katowice.eu/> [dostęp: 10.11.2023].

Minhós Martins I., Pedrosa M.M., 2023, *W głowie. Wyprawa do wnętrza mózgu*, [illustr. by] M. Matoso, z jęz. portugalskiego przeł. K. Okrasko, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa.

The Sound of Silence, [2023], Julia Kuo, www.juliakuo.com/portfolio/sound-of-silence [dostęp: 10.11.2023].

Paulina Walczak-Hańderek – mgr, absolwentka Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach, kierunku malarstwo (dyplom z wyróżnieniem w 2014 roku). Obecnie asystentka w Pracowni Malarstwa prof. Kazimierza Cieślaka i w Pracowni Rysunku prof. Antoniego Cygana na ASP w Katowicach. Laureatka Nagrody Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2013 roku. Uczestniczka wielu wystaw i projektów krajowych oraz międzynarodowych. W swojej twórczości łączy wątki z obszarów sztuki, literatury, antropologii, architektury i socjologii. Za pomocą różnych metod i działań podejmuje problematykę związaną z formami doświadczania przestrzeni na poziomie wielozmysłowym w wymiarze osobistym, społecznym i politycznym. Ostatnio fascynuje się momentami przerw, pauz, ciszy i wszystkimi niezbędnymi szczelinami w architekturze naszego życia, w czasach, w których wszyscy jesteśmy przebudzowani.

e-mail: paulina.walczak-handerek@asp.katowice.pl



Bernadeta Niesporek-Szamburska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0001-9935-6733>

„Węgiel nie będzie już potrzebny...” – ekoobrazy w dziecięcych narracjach/spekulacjach o przyszłości

“Coal will no longer be needed...” –

Eco-images in Children’s Narratives/Speculations about the Future

Abstract: The article is devoted to the analysis of children’s and youth’s narratives, the topic of which is the vision of Poland’s earthly future (in 2050). Coincidentally, the time limit determined by the topic of the competition for children coincided with the one included in the report by Jørgen Randers, who deals with forecasting the world’s future, i.e. the vision of the climate crisis in the background. The analysis involved the ecological aspects of the narrative – eco-images, such as nature protection, taking care of slowing down the pace of climate change, the environment, and sustainable development. Also, the appropriateness of the steps/omissions towards the environment that the young authors included in the created/speculated eco-images of Polish spaces was discussed.

Key words: eco-images, narrative, utopia, speculating about the future, anthropocentric evaluation

Ziemia więcej mówi nam o nas niż można wyczytać ze wszystkich książek. To dlatego, że stawia opór, nie poddaje się.

Antoine de Saint-Exupéry ([2000], s. 5)

W 2012 roku Jørgen Randers, jeden ze współautorów książki *Limits of Growth*, wydał publikację *2052 – A Global Forecast for the Next Forty Years* (Randers, 2012), w której na wypracowanych osobiście modelach przedstawił prognozę przyszłości świata do 2052 roku.

Badacz nie opisuje scenariusza zbliżającej się katastrofy, pokazuje jedynie trendy, ale przypomina również o spóźnieniu, z jakim ludzkość zareagowała na wcześniejszy raport Klubu Rzymskiego z 1972 roku. Zaniedbanie to może wywołać cały katalog nieszczęść, jak choćby zagrażające rolnictwu upały i susze czy brak wody (nie tylko do picia, lecz także do chłodzenia w elektrowniach, czyli brak możliwości ratowania przed skutkami katastrof). Klęski żywiołowe już teraz powodują śmierć tysięcy ludzi, bezdomność, utratę stabilnych warunków życia. Tymczasem antropogeniczna zmiana klimatu zwiększa też dwukrotnie częstotliwość występowania gwałtownych ulew. Przewiduje się podniesienie poziomu mórz i oceanów, choć trudno oszacować o ile. Lokalnie, w Polsce, zagrożony zalaniem jest Gdańsk, a na świecie – Londyn czy Floryda. Wiele zależy od dynamiki ocieplenia, ta zaś zależy od przyspieszającego tempa wzrostu emisji gazów cieplarnianych¹. Tak wygląda dzisiejszy wpływ człowieka na przyszłość Ziemi w perspektywie setek, może tysięcy lat². Nie można też zapominać o szóstym wymieraniu, czyli utracie bioróżnorodności i zagładzie całych ekosystemów. Katastrofa zagraża nie tylko ludziom, anihilacja może dotyczyć wielu gatunków organizmów. Ludzie przeławiają oceany, zatrują rzeki, wycinają lasy, niszczą siedliska innych żywych istot. W ten sposób szkodzą również sobie, a skutków niepodobna przewidzieć do końca...

Zmienna, niepokojąca teraźniejszość kieruje do myślenia o przyszłości. Przyszłości istniejącej jedynie w teorii nie można dotknąć i sprawdzić, ale można użyć wyobraźni i świadomie przekraczać granice posiadanej wiedzy, nadać jej bieg życzeniowy lub katastroficzny. Powstaje wiele takich wizji odnośnie do środowiska i losów planety, tego, co się dzieje z Ziemią i na ziemi. Autorami tych wizji są również niedorośli. To, co mają do powiedzenia w obliczu wspomnianych prognoz na temat przyszłości ekosfery, jest istotne, to bowiem dzisiejsze dzieci i młodzież czeka życie w świecie, który cechują niespotykane dotąd przemiany i radykalna niepewność. Jednocześnie dziecięce wizje mogą nie tylko stanowić zlepek poznanych wcześniej wyobrażeń i motywów, lecz także ukazać luki w przygotowaniu,

¹ Jorgen Randers uznaje, że w zakresie pracy nad zrównoważonym rozwojem poniósł porażkę, ponieważ większość prognoz tego badacza zawartych w *Limits of Growth* (pojęcie to zostało wprowadzone w pierwszym raporcie Klubu Rzymskiego w 1972 roku) nie spełniła się przez ostatnie czterdzieści lat. Rzeczywistość okazała się znacznie gorsza niż przypuszczał, co uczyniło te przewidywania mało użytecznymi (Randers, 2012, s. 3).

² Randers stwierdził, że choć na świecie istnieją technologie, które mogłyby odwrócić trend zanieczyszczenia środowiska czy globalnego ocieplenia, to troska o środowisko stoi w sprzeczności z interesami decydentów osiagających zyski z wydobycia światowych zasobów ropy i mających związane z tym wpływy (Randers, 2012, s. 9). W raporcie z 2012 roku przekazał rekomendacje dla zachowania społeczeństw w reakcji na kryzys. Są to: posiadanie mniejszej liczby dzieci, szczególnie w bogatym świecie; zmniejszenie śladu ekologicznego, przede wszystkim przez spowolnienie zużycia węgla, ropy i gazu w bogatym świecie; zbudowanie w biednym świecie niskoemisyjnego systemu energetycznego, za który powinni zapłacić bogaci; stworzenie instytucji, które przeciwdziałają narodowej krótkowzroczności (Randers, 2012, s. 11–13).

które młode pokolenie powinno otrzymać od dorosłych, by móc przetrwać i rozwijać się w świecie połowy XXI wieku i w latach następnych.

Znakomitym źródłem poznania dziecięcych wyobrażeń, a zarazem podstawą do odtworzenia ekoświadomości stały się pisemne prace dzieci i młodzieży w wieku od 8 do 16 lat, zebrane w konkursie *Moja Polska w 2050 roku*, zorganizowanym w 2014 roku przez Parlamentarny Zespół ds. Dzieci³. Intencją organizatorów konkursu było skierowanie uwagi, wyobraźni i kreatywności dzieci na otaczającą rzeczywistość oraz zachodzące w niej zmiany – obecne, a także te przyszłe, mające źródło w dziecięcej wyobraźni. Przypadkowo w temacie konkursu wyznaczono tę samą granicę czasową, o której pisał Randers, choć samo sformułowanie tematu zawężyło obserwacje środowiskowe do własnego kraju, bliższego małemu twórcy (zaakcentowano to zaimkiem dzierzawczym). Wśród gotowych narracji (występujących w wielu gatunkach, jak: opowiadanie, kartka z pamiętnika, wywiad, kronika, a nawet wierszowana opowieść), stanowiących według definicji reprezentację otaczającej rzeczywistości, zdarzały się i takie, w których dzieci wyobrażały sobie przyszłość środowiska ziemskiego, natury i klimatu oraz profilowały te aspekty rzeczywistości w języku (Trzebiński, 2002). I rzeczywiście, z pełnego zróżnicowania dziecięcych wyobrażeń, rysujących się w całym zbiorze konkursowych tekstów⁴, wybrałam 45 narracji (pisanych głównie przez 11–12-latków⁵), w których powstały obrazy nawiązujące w jakikolwiek sposób do zmian środowiskowych (pozytywnych lub negatywnych). Nazwałam je **ekoobrazami**, gdyż przedstawiając zmiany, zarysowują w języku oddziaływanie między organizmami i środowiskiem – istotę ekologii⁶.

Ludzkiem spostrzeżeniom, sądom, wiedzy oraz zwyczajom kształt nadaje głównie język. Jak stwierdził Neil Postman, „istoty ludzkie nie mogą żyć bez nar-

³ Na konkurs wpłynęło 3829 prac, z których do etapu ogólnopolskiego wybrano 99 prac literackich i 178 prac plastycznych. Spośród tych wybranych nagrodzono 17 prac literackich i 33 prace plastyczne. Wszystkie są kreatywne, wskazują na bogatą wyobraźnię młodego pokolenia – w większości prac optymistyczną, ale nie zawsze. Pojawiały się pytania o bezpieczeństwo, trwałość wartości międzyludzkich, problemy ekologiczne (*Moja Polska w 2050 roku*, 2014).

⁴ Nie włączyłam do obserwacji obrazów: podboju kosmosu, przemieszczania się w czasie, szybko rozwijających się, coraz wymyślniejszych technologii, uznając za słuszne to, co Karl Popper twierdził o spekulacjach na temat przyszłości nauki i technologii – że są nieprzewidywalne. Pozostałam poza analizą także obrazy dostępności wszystkiego dla wszystkich, przede wszystkim nowoczesnej medycyny, by wszyscy byli „młodzi i zdrowi” (zob. Popper, 1997, s. 12).

⁵ W wielu przypadkach wiek określano na podstawie informacji o tym, do której klasy uczęszczali autorzy w momencie tworzenia narracji. Dość rzadko wiek autorów/autorek jest definiowany w latach.

⁶ *Ekologia* – z grec. *oikos* ‘dom’ i *logos* ‘słowo, nauka’ – oznacza całość oddziaływań między organizmami i ich środowiskiem, zarówno ożywionym, jak i nieożywionym. Termin po raz pierwszy wprowadzony w 1866 roku przez Ernesta Haeckla, niemieckiego zoologa, przyrodnika, filozofa oraz ewolucjonistę (podaję za: Houszka, 2014, s. 17).

racji” (Postman, 2001, s. 111), a język umożliwia im opowiedzenie o znaczeniu konstruowanej rzeczywistości. Lingwiści tłumaczą także sens i funkcje budowania narracji; dla strukturalistów „jest [ona – B.N.S.] strukturą poznawczą, dla Carra przedpoznawczym »sposobem organizowania naszego doświadczenia czasu«, dla Taylora – strukturą samorozumienia” (Rosner, 1999, s. 11). Jeśli potraktujemy narracyjność tekstu jako jedną z procedur poznawczych człowieka, zgodnych z ludzką potrzebą narracyjnego ujmowania świata, to możemy popatrzeć na prace dzieci – młodszych i starszych – jak na rodzaj

„okularów”, perspektyw narzuconych przez istniejące wytwory kulturowe, które są przejawem intencji i celów ich wynalazców i użytkowników. Z jednej strony mamy więc w tekstach kreację nowej rzeczywistości, z drugiej – nie zaistniałaby ona bez tego, co znane i oswojone. Dzieci wzrastają więc otoczone optymalnymi, jak dotąd, narzędziami i symbolami, które wynaleźli ich przodkowie, by ułatwić sobie przeżycie w świecie fizycznym i społecznym.

Tomasello, 2002, s. 269

Młodzi ludzie przejmują te narzędzia bezwiednie, ale te kulturowe „podpórki”, choć ułatwiają poruszanie się w świecie i stanowią punkty zaczepienia, mogą też narzucać swego rodzaju nieodczuwalne więzy (jako utarte skrypty i schematy, stanowiące filtr usztywniający ogląd świata). Konkursowe zadanie wzmacniało jeszcze te więzy i „podpórki”, odwoływało się przecież do oswojonego miejsca na ziemi, ale jednocześnie wyprowadzało wyobraźnię dziecięcą poza znane schematy ku czemuś, co może wyłonić się w przyszłości. „A co będzie, jeśli znajdziesz się w tym miejscu za czterdzieści lat?” – odpowiedzi w jakimś sensie mogą nawiązywać do spekulacji, nie muszą przecież trzymać się logiki przyczyny i skutku, choć mogą ekstrapolacyjnie odnosić się do znanych perspektyw⁷. Młodzi twórcy w swych opowieściach o środowisku ziemskim, które wyłoni się w 2050 roku w Polsce, tworzą dość szczególne narracje – to swego rodzaju spekulacje utopijne, a nawet eutopijne⁸, częściej bowiem są to wizje optymistyczne, choć zdarzają się również obrazy malowane ciemnymi barwami.

⁷ Definicja słowa „spekulacja” obejmuje dwa znaczenia, spośród których interesować nas będzie znaczenie pierwsze (odnoszące się do łac. *speculātiō* ‘wywiad’, ‘wypatrywanie; badanie; rozmyślanie’): „1) myślenie [...] nie opierające się na doświadczeniu, oparte na przypuszczeniach, nieliczące się z rzeczywistością, oderwane od życia” (Szymczak, red., 1981, s. 286). W ostatnich latach „spekulacja” stała się przedmiotem żywego zainteresowania badaczy zajmujących się antropocenem w myśli posthumanistycznej ze względu na potencjał w walce z kryzysem wyobraźni (zob. Sugiera, 2017).

⁸ Pochodzenie słowa „utopia” nie jest jednoznaczne. Wyraz pochodzi z greki: *ou* ‘przeczenie’ lub ‘nie’ i *tópos* ‘miejsce’. Połączenie *outópos* wskazywałoby zatem na nieistniejące miejsce. Innym objaśnieniem jest „eutopia”, oznaczająca ‘dobre miejsce’. Prawdopodobnie Thomas More (który około 1516 roku wydał słynne dzieło zatytułowane *Utopia*, w którym opisał wizję idealnego państwa i systemu społecznego), celowo wykorzystał dwuznaczność języka (*Utopia*, [2023]).

Bezpieczne, czyste, zdrowe i zrównoważone środowisko jest podstawą ludzkiego życia. Już dzisiaj jednak z powodu ludzkiego działania, a jednocześnie ludzkiej bierności, kryzys planetarny, obejmujący „duszenie się” Ziemi, zanieczyszczanie środowiska naturalnego i niszczenie bioróżnorodności⁹, ma poważny i bezpośredni wpływ na pogarszanie się naszego funkcjonowania na planecie. Czy młodzi autorzy zauważają ten stan, gdy spekulują o przyszłości ich najbliższego ziemskiego środowiska – własnego kraju? I w jaki sposób kształtują swe wyobrażenia?

W narracjach o ziemskiej ekosferze młodzi autorzy przyjmują **dwie strategię**:

- w pierwszej ukazują przyszłość pozytywną – utopijną – lub negatywną – dystopijną, tworząc przy tym heterotopiczne odwrócenie¹⁰, odbicie znanego świata, który stał się rzeczywistą podstawą narracji;
- za pomocą drugiej strategii piszący ukazują „środowiskowe” pęknięcie wyobrażonej przestrzeni, dzielące opisywany kraj na dwie strefy: tę dobrą – zieloną i czystą, i tę drugą – brudną, złą – generalnie negatywną; w graniczących z sobą dwóch odmiennych światach pojawia się problem granicy, a kwestia eksploatowanego środowiska wybrzmiewa jeszcze ostrzej (por. cele zrównoważonego rozwoju w: *Agenda 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju – implementacja w Polsce*, [2018], s. 4¹¹).

Przyjrzyjmy się ekoobrazom zarysowanym za pomocą pierwszej strategii.

Środowisko naturalne przedstawiane jest w tekstach dwojako:

- w **wyobrażeniach utopijnych** – jako **zielone, czyste, z czystą energią** (taka będzie/jest Polska):

będzie zielona. Pełna wesółych ludzi w kolorowych ubraniach, a dzieci, jak to dzieci, będą gonić dmuchawce (dz, VI; s. 18)¹²; *nasza Łomża w 2050 roku będzie śliczna,*

⁹ Naukowcy wymieniają więcej takich zagrożeń dla Ziemi. Poza wspomnianymi (wycinanie lasów – „płuc” Ziemi, niszczenie bioróżnorodności, zanieczyszczanie środowiska) wskazują: zanieczyszczenie powietrza, produkowanie odpadów, wyczerpywanie się źródeł energii, wycieki chemikaliów, topnienie lodów Antarktydy, wielkie epidemie, bombę demograficzną, terroryzm (*10 największych zagrożeń dla Ziemi*, [2023]).

¹⁰ Dla Michela Foucaulta heterotopia to inna przestrzeń, taka, która reprezentuje, kontestuje i odwraca jakieś inne miejsca (por. Foucault, 2005).

¹¹ Zob. niektóre cele zrównoważonego rozwoju zapisane w dokumencie *Agenda 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju – implementacja w Polsce*: „Cel 3. Zapewnić wszystkim ludziom w każdym wieku zdrowe życie oraz promować dobrobyt. [...] Cel 7. Zapewnić wszystkim dostęp do źródeł stabilnej, zrównoważonej i nowoczesnej energii po przystępnej cenie. [...] Cel 10. Zmniejszyć nierówność w krajach i między krajami” (*Agenda 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju – implementacja w Polsce*, [2018], s. 4).

¹² W nawiasie podają płeć autora (**ch** – chłopiec) / autorki (**dz** – dziewczynka), a po przecinku jego/jej wiek (cyframi arabskimi) lub klasę (cyframi rzymskimi) (a czasem tylko poziom nauki: SP – szkoła podstawowa, gim – gimnazjum). Fragmenty cytowane z: *Moja Polska w 2050 roku*, 2014. Numer strony odsyła do tej publikacji konkursowej.

czysta i zielona (dz, V; s. 65); W mojej Polsce w 2050 roku będziemy spacerować po wspaniale zagospodarowanych parkach i szlakach górskich (dz, 12; s. 76); Widzę kraj mój przeuroczy/ i zielony piękny las./ Widzę zielen, błękit nieba,/ czyste rzeki, ptaków śpiew./ Czasem nam niewiele trzeba,/ krótki spacer pośród drzew (dz, V; s. 282); Dzisiaj mija już pełny rok od czasu przeprowadzki na tę cudowną, czystą ziemię, a dobroć i życzliwość ludzi wokół mnie nie przestaje mnie zaskakiwać ani na moment. Chyba znalazłem swoje miejsce na ziemi (ch, gim; s. 93); Ochrona środowiska będzie codziennością i nie będzie mowy o nielegalnych wysypiskach śmieci czy zanieczyszczeniu wód (dz, V; s. 42); Węgiel nie będzie już potrzebny ani elektrowniom, ani do ogrzewania mieszkań. Zastąpi go atom, słońce i wiatr (ch, SP, III; s. 26); Kraj będzie prześliczny – bajkowe i czarujące parki będą naszą wizytówką (dz, 12; s. 78); Wzdłuż dróg rosły żywopłoty – zielone i pachnące. Urząd miasta stworzył wiele parków, które imitowały naturalny las i łąki (ch, VI; s. 108);

- **w wyobrażeniach dystopijnych – kraina martwa, brudna, z chorą przyrodą, zabudowana galeriami handlowymi (taka jest spekulatywna wizja Polski):**

Mimo iż wyczułam słuch, nie mogłam dosłyszeć żadnego śpiewu ptaków, tylko głośne rozmowy spacerujących ludzi. Drzewa, które pod koniec lata powinny jeszcze przykuwać wzrok zieloną barwą, były zupełnie żółte. Czulałam ich ból. Słyszałam ich krzyki i błagania o litość (dz, gim; s. 62); 2015 rok: coraz mniej miejsca dla ludzi – więcej dla maszyn i galerii handlowych. Lasy zostały wycięte. Tylko gdzieś zostało trochę świeżej, soczystej zieleni. [...] 2020 rok: Tam, gdzie rozciągały się żyzne pola i zielone łąki usiane kolorowym kwieciami, teraz są wysypiska śmieci. Nie ma już w Polsce osiedlowych parków, w których mogłyby bawić się radosne dzieci. Ich miejsce zastąpiły galerie handlowe i bogato zdobione domy o szeregowej zabudowie (dz, SP; s. 109); Polską rządziły galerie handlowe, ogromne fabryki i sklepy (dz, SP; s. 185); Nikt nie przejmuje się przyrodą czy ochroną środowiska (dz, SP; s. 109); W Polsce czyste rzeki i jeziora, których tu nie brakowało, stały się tylko wspomnieniem (dz, SP; s. 109–110); Zwierzęta, których domem kiedyś były duże lasy, zostały pojmane do niewoli (dz, SP; s. 109); Ocieplający się klimat spowoduje, że w 2050 roku będzie mniej trawników, drzew i innych naturalnych rzeczy. [...] Nie będzie już tak dużo gatunków zwierząt i roślin (ch, SP; s. 189).

W eutopijnych spekulacjach obrazy natury często są zarysowane dosyć ogólnie. Pojawiają się w nich nazwy obiektów przyrody, najczęściej tych zaplanowanych i urządzonych przez człowieka, jak: *zagospodarowane parki, skwery, drogi osłonięte żywopłotami*. W wyobrażonej krainie jest także *las (piękny, zielony)*, płyną *rzeki (czyste)*, rosną *drzewa* – jako pożądana ozdoba. Rośliny – nieprecyzyjnie nazwane *zielenią*, konotują harmonię i bliski kontakt z naturą, estetyzują przestrzeń, ale też występują w charakterze nieco „romantycznego” kontekstu. Nierzadko twórcy ob-

razów podkreślają w słowach *piękno* krajobrazu lub miejsca relaksu, na przykład: *Wszędzie będą kwitły kolorowe kwiaty i drzewa* (dz, V; s. 42), zaznaczając, że ich miejsce i wygląd są doglądane ze starannością – jak można się domyślić – kosztem unicestwienia innych, chwastów¹³, usuwania nieużytków (zob. Książek, 2023):

– [...] *Tu zawsze jest tak pięknie?*

– *Tak, tutaj co dzień przychodzą ogrodnicy i dbają o to...* (dz, VI; s. 54).

Wszędzie jest *czysto, pięknie i uroczo*. Piszące dzieci cenią naturę, choć ujmują jej cechy z antropocentrycznej perspektywy, nie zauważają też różnorodności roślin, nie wspominają o roślinach dziko rosnących. Co cenne, dostrzegają, że troszczenie się o środowisko wpływa pozytywnie na zachowanie ludzi¹⁴.

Autorzy tekstów sformułowanych wedle strategii eutopijnej, obrazując swoje miejsce na Ziemi za prawie czterdzieści lat, stają się wyrazicielami **ekologii płytkiej** (według Arnego Naessa¹⁵) – i konstruują wyraźnie **antropocentryczną** wizję świata, między innymi w postulatycznej wersji narracji piszą, co należałoby zrobić, by było „czysto” i „pięknie”: *brudne powietrze – oczyścić, szkodliwe fabryki – usunąć*. Nie pytają przy tym o źródło brudu czy szkodliwości:

Z kominów nie będzie leciał czarny dym, który nie pozwala wiosną budzić się do życia przyrodzie. Fabryki będą przyjazne ludziom i środowisku (dz, 12; s. 19); *Kopalnie węgla kamiennego albo znikną zupełnie z naszego krajobrazu, albo zostaną zmienione w supernowoczesne muzea, które dla relaksu turyści będą odwiedzać, kiedy tylko przyjdzie im ochota przejechać się windą albo spotkać się ze Skarbnikiem*

¹³ Współcześnie ten wyraz niesie negatywną konotację, a jeszcze w XV wieku oznaczał po prostu ‘zielsko’ dziko rosnące, a w XVI wieku także ‘roślinę jadalną, jarzynę, warzywo’ (Boryś, 2005, s. 73).

¹⁴ Wydaje się też, że owa koncentracja na pięknie zaplanowanych terenów zielonych, na antropocentrycznej estetyce obiektów natury może być skutkiem pełnego zachwytu sposobu prezentowania przyrody ojczystej na lekcjach języka polskiego. Praktyki takie wyodrębniła Agata A. Konczal w odniesieniu do wizerunku lasu i nazwała je „leśną mitopraktką”. To cenne spostrzeżenie można by rozciągnąć na cały dyskurs dydaktyczny (zwłaszcza przedmioty humanistyczne) (Konczal, 2017).

¹⁵ Arne Naess pisze o **ekologii płytkiej**, zorientowanej na walkę z zanieczyszczeniem środowiska i zużyciem zasobów naturalnych. Celem takiej ekologii jest zdrowie i dostatek ludzi w krajach rozwiniętych. Ekologia płytka wspiera więc rozwiązania takie jak recykling, które miałyby zaradzić pogłębianiu się kryzysu ekologicznego. Jak podkreśla Naess, taka ekologia **unika jednak pytań o źródło kryzysu ekologicznego**, zajmuje się tylko doraźnymi próbami zaradzenia jego symptomom (podaje za: Nawrocki, 2019, s. 31). Naess szansę na wyjście z kryzysu ekologicznego widzi w zakwestionowaniu światopoglądu, który się do kryzysu przyczynił. I to jest zadanie **ekologii głębokiej**. Chodzi nie tyle o reformę niektórych zachowań człowieka, ile o **radikalną transformację postawy, jaką człowiek przyjmuje wobec otaczającego świata**. Różnice te widać w alternatywnych określeniach ekologii płytkiej „ekologią reformistyczną”, natomiast ekologii głębokiej – „ekologią radykalną” (łacińska etymologia przymiotnika wskazuje na słowo *radix* ‘korzeń’).

(ch, III; s. 29); *Lasy zostały wycięte* (dz, SP; s. 109); *Tam wycina się lasy i nie ma obowiązku sadzenia nowych drzew. To za kilka lat co będzie produkowało tlen? Ciężko jest mi to zrozumieć, tym bardziej że w szkole uczymy się o ekologii i wiem dużo na temat zanieczyszczeń powietrza* (dz, SP; s. 183).

Ostatnia wypowiedź wskazuje na pewne braki jej autorki w zakresie wiedzy ekologicznej – młodzi twórcy żyją w nieświadomości, nie przypuszczają, iż w miejscu wyciętego lasu nie wyrosnie las naturalny, który pełni podstawowe funkcje ekosystemowe, ale powstanie coś w rodzaju plantacji – z równo posadzonymi drzewami jednego gatunku (zob. Zaremba Bielawski, 2014).

Takich nawiązań, świadczących o chęci ratowania zdegradowanego środowiska, ale też o braku dostatecznej wiedzy na jego temat, jest w dziecięcych eko-narracjach więcej. Młodzi autorzy tworzą opowieści/obrazy przyszłości prezentujące treści pseudoekologiczne: doceniają bogactwo flory i fauny, często – przyrody charakterystycznej dla innej strefy klimatycznej, jak palmy lub egzotyczne zwierzęta. Taka wizja przyszłości wskazuje na niedostateczne zrozumienie potrzeb środowiska naturalnego i mylną ocenę zjawiska ocieplenia klimatu czy zmian klimatycznych, konstruowana przestrzeń wyposażana jest w komponenty naruszające ład w przyrodzie – delikatną tkankę biosystemów. Oto przykłady¹⁶:

Po wyjściu z wehikułu ujrzeliśmy zaskakującą, inną Łomżę. Wokoło rosły liczne drzewa, wśród których rozpoznałam bananowce i palmy z kokosami. Natomiast Emilka dostrzegła wśród krzewów wiewiórkę i jeża. Mój zachwyty był jeszcze większy, gdy ujrzałam małpkę – z niedowierzania przetarłam oczy. [...] Moje miasto kwitło nie tylko dosłownie, ale także wypełniło się zwierzątkami, które niegdyś widziałam tylko w zoo. Czyżby Łomżyniacy [sic!] stali się proekologiczni i stworzyli wokół siebie nie tylko zdrowe, ale i przyjazne dla zwierząt środowisko? (dz, V; s. 64); *Klimat coraz bardziej się ociepla, co umożliwia nam uprawę w ogródkach egzotycznych owoców typu banany, ananasy, mango itp.* (dz, SP; s. 260).

Jak widać, ocieplenie klimatu nie wydaje się autorkom groźne, wyobrażają sobie one całkiem „sympatyczny początek” z niewiedzą dotyczącą „końca”¹⁷, również

¹⁶ Jeszcze jeden przykład z tej kategorii (wywiad): **H.Sz.**: *Jak zmieni się klimat? Czy nastąpi globalne ocieplenie, o którym jest tak głośno w świecie naukowym? Wrózka Pola*: *Woda w Bałtyku stanie się cieplejsza, jej temperatura będzie wynosić od 25 do 30 st. C. Klimat będzie podobny do tego, jaki obecnie mamy w okolicach Morza Śródziemnego. [...] W naszym kraju zamieszkają egzotyczne zwierzęta, ludzie będą znacznie bardziej radośni. Słońce działa dużo dobrze* (dz, VI; s. 269).

¹⁷ Filip Springer określił ten fakt niezrozumienia początkowej fazy katastrofy klimatycznej (w tym: ocieplenia) jako „sympatyczny początek końca” (Springer, 2019).

z nieświadomością strefy tolerancji ekologicznej¹⁸ egzotycznych roślin i zwierząt – całego zakresu czynników działających na życie organizmów, ich miejsca w środowisku oraz wszystkich wymagań i potrzeb. Utrwalona w spekulowanych obrazach obecność w bliskim środowisku egzotyki mogłaby oznaczać początek zmian w strukturze cennych siedlisk rodzimych, a nawet w funkcjonowaniu całych ekosystemów.

W ujęciach dystopijnych dzieci ukazują obrazy destrukcji środowiska naturalnego: z chorymi, przedwcześnie *pożółkłymi liśćmi* na drzewach, *bez śpiewu ptaków* (s. 63), ze skażonymi *rzekami i jeziorami* (s. 111), z martwą, wyeksploatowaną ziemią, za to z *wysypiskami śmieci* (s. 43). W obrazach tych człowiek, nieopanowany w konsumpcji, nadmierną eksploatacją odnawialnych i nieodnawialnych zasobów doprowadził do dewastacji środowiska: pozbył się natury (*wyciął lasy* – s. 110), zagarnął dla siebie przestrzeń służącą wcześniej florze i faunie, a także ludziom (*zlikwidowano osiedlowe parki* – s. 110). Zniewolił *leśne zwierzęta* (s. 110), a zajęte przez siebie tereny naturalne zabudował dla zysku *galeriami handlowymi* (s. 186). Porównanie tych wizji z eutopijnym spekulowaniem pozwala stwierdzić, że prawdopodobne ekstrapolacje budowane przez młodych autorów na podstawie już obserwowanych zjawisk dotyczących degradacji środowiska są bardzo trafne (por. Wasilik, 2014, s. 68). Nieco starsi uczestnicy konkursu (uczniowie gimnazjum) wykazali się również niezwykłą empatią wobec natury; podczas tworzenia negatywnego obrazu swej ojczyzny – i wspólnego dla wszystkich istot domu (*oikos*¹⁹) – przyjęli nieantropocentryczny punkt widzenia: *Drzewa, które pod koniec lata [...], były zupełnie żółte. Czuję ich ból. Słyszałam ich krzyki i błagania o litość* (dz, gim; s. 62).

Uczestnicy konkursu posługujący się drugą strategią obrazowania środowiska naturalnego (w Polsce) ukazują wyobrażenie „pękniętych światów”. Te najbardziej typowe tworzą następujące dychotomie(a)

a) piękna kraina vs. fabrykarnia (dz, VI):

– piękna kraina:

nie mogła uwierzyć, że to ta sama planeta, co kiedyś. Razem z Olimpią szły po czymś w rodzaju turystycznego szlaku. Po obu stronach rosły niskie krzewy. Dalej był ogród, a w nim wiele różnobarwnych kwiatów i drzew (s. 54);

¹⁸ Tolerancja ekologiczna – zdolność organizmu do znoszenia niekorzystnych warunków środowiska (na przykład temperatury i innych) bez ponoszenia negatywnych tego skutków. Najwłaściwsze dla organizmu środowisko to tzw. optimum ekologiczne, w którym wszystkie czynniki mają wartości najbardziej dla organizmu sprzyjające. Pomiędzy najniższym dopuszczalnym natężeniem danego czynnika (wartością progową, tzw. minimum ekologicznym) a największym jego natężeniem (tzw. maksimum ekologicznym) zawiera się strefa tolerancji ekologicznej (wartość czynnika pomiędzy tymi ekstremalnymi punktami) (*ekologiczne optimum*, [2023]).

¹⁹ *Oikos* w leksemie *ekologia* – zob. przypis 6.

- fabrykarnia:

Skupisko fabryk. Ludzie doszli do wniosku, że nie ma sensu niszczyć wielu terenów, jeśli można wszystkie fabryki zlokalizować w jednym miejscu i wtedy nie będzie tylu szkód (s. 54); Przez dłuższy czas nie potrafiła wydusić z siebie słowa. [...] Ogromne skupisko fabryk i kominów, z których wydobywały się chmury czarnego dymu. Trawa, choć właściwie tego nie można było nazwać trawą, rosła małymi kępkami na połaciach pustej ziemi. Obok znajdował się jakiś zbiornik wodny. Zanieczyszczony, odrażający – smutny widok (s. 56);

- b) Puszcza Warszawska vs. południe i zachód Polski (ch, V; s. 134):

- Puszcza Warszawska:

szybko rozrastająca się Puszcza Warszawska, składająca się zarówno z dębów, jak i sosen. Stworzono na niej także dwa nowe parki narodowe: Warszawski Park Narodowy i Park Narodowy „Zielony Wschód”. [...] odkryto kilka nowych gatunków chrząszczy i jeden ptaka – wyżła czerwonego;

- południe i zachód Polski:

Ta ekologia wschodu nie ma niestety odbicia na południu i zachodzie. Tam lasy występują na zaledwie jednej setnej terenu. Widać to, kiedy bada się tamtych ludzi – u 99,999% występują choroby, które są poważne aż u 87,670% badanych. [...] Globalne ocieplenie spowodowało powstanie małej pustyni niedaleko Wrocławia;

- c) Strefa Stalowa vs. Strefa Zielona (dz, VI):

- Strefa Stalowa:

Polska została w 2039 roku podzielona na dwie strefy: Stalową i Zieloną. W tej pierwszej prawie nikt nie mieszka, to znaczy wcześniej byli tu protestanci, ale... No cóż, ta strefa jest przeznaczona tylko do rozwoju przemysłu, do budowania fabryk. Człowiek nie mógł tam ani żyć, ani pracować, dlatego ludzie chcieli zastąpić ich prace czymś innym (s. 172);

- Strefa Zielona:

to strefa, w której rząd umieścił obywateli, mają tam swoje domy, pracę – oczywiście pod warunkiem, że praca ta nie narusza zasad tejże strefy. [...] Jeśli chodzi o tę część Polski, ma ona pewne prawa, których należy przestrzegać. Między innymi tam do najmniejszego stopnia zminimalizowano wytwarzanie odpadów szkodliwych środowisku, a recykling stał się rzeczą podstawową dla każdego obywatela (s. 173);

d) Eko-Polska vs. Techno-Polska (dz, SP):

Władze państwa postanowiły przedzielić kraj na dwie części – Techno-Polskę, gdzie rozwinięty jest przemysł i produkcja, oraz Eko-Polskę, w której rządzą mądrzy i rozsądni ludzie, dla których najważniejsze jest życie w harmonii i spokoju ze sobą i z naturą (s. 180);

– Eko-Polska:

W mojej ekologicznej części kraju jest dużo lasów, które mają własne imiona. [...] Nasz ulubiony nazywa się Iga, ponieważ jest lasem iglastym, w którym nie ma kleszczy i spokojnie możemy zbierać nasze ulubione grzyby [...] i [...] bawimy się w podchody (s. 180); Dzięki wiatrakom mamy prąd, a na każdym domu jest bateria słoneczna, dzięki której mamy ciepłą wodę. Każdy dom w naszej krainie ma również oczyszczalnię ścieków oraz ogromny zbiornik na wodę deszczową, której każda rodzina używa do prania, podlewania i do innych potrzeb. [...] Kilkadziesiąt lat temu w mojej części kraju powstały sztuczne jeziora i wodospady. [...] Od tego czasu nastąpiło również ocieplenie klimatu i w Polsce nie ma już zim. Dlatego w rzekach i jeziorach żyją różnorodne gatunki ryb, które codziennie zajadamy na obiad (s. 182);

– Techno-Polska:

Jest tam duże zadymienie, ze względu na węgiel. W fabrykach nadal spala się ogromne ilości węgla i wycina się drzewa. Ludzie są tutaj tacy ponurzy i smutni, chyba brakuje im tej zieleni, która potrafi tak pięknie uspokajać. W Techno-Polsce jest mnóstwo fabryk i wysypisk śmieci. [...] Tam wycina się lasy i nie ma obowiązku sadzenia nowych drzew. To za kilka lat co będzie produkowało tlen? (s. 182–183)

Przytoczone teksty wskazują, że ich twórcy postrzegają środowisko naturalne Polski w kontrastowym pęknięciu – na zasadzie przeciwstawienia „czystego” (ekologicznego, sprzyjającego środowisku) i „brudnego” („produkującego” dochód i artykuły konsumpcyjne). Jak w baśniowym świecie (*anthropocene fiction?*) na jednym z obrazów, wartościowanym pozytywnie, wszystkie komponenty wizji środowiska są: zaawansowane *ekologicznie*²⁰, *kwitnące, piękne, zielone i zalesione*. Na drugim, wartościowanym negatywnie, przeciwnie: *lasy są wycinane* (s. 184) lub w ogóle nie występują, za to widoczne są *fabryki i wysypiska śmieci* (s. 182), *przemysł*, ludzie chorują, z kominów *leci czarny dym* (s. 56), a *zbiorniki wodne*

²⁰ Choć i tu występują komponenty świadczące o braku wiedzy na temat zmian klimatycznych – zob. obraz Eko-Polski: *nastąpiło również ocieplenie klimatu i w Polsce nie ma już zim. Dlatego w rzekach i jeziorach żyją różnorodne gatunki ryb, które codziennie zajadamy na obiad* (dz, SP; s. 182).

są skażone (s. 56)... Rozdarta przestrzeń została scharakteryzowana za pomocą wyposażenia zaprezentowanych wyobrażeń w szereg dychotomicznie zestawionych obiektów i zdarzeń: *fabryki – lasy i parki, czarny dym – czyste powietrze, jeziora i wodospady – odrażające, zanieczyszczone zbiorniki*. Dominujący kontrast przejawia się w perspektywie przestrzennej – obserwatorzy/uczestnicy oddzielają pozytywne przebywanie w klimacie „tu” od przygnębiającego „tam”. To, co brzydkie, szkodliwe, niszczące środowisko, zostało zgromadzone w jednej strefie, jakby schowane. Jak stwierdza jedna z bohaterek spekulatywnych narracji: *nie ma sensu niszczyć wielu terenów, jeśli można wszystkie fabryki zlokalizować w jednym miejscu i wtedy nie będzie tylu szkód* (dz, VI; s. 54)²¹. Tymczasem dla środowiska – i dla ludzi – byłoby lepiej, gdyby wyobraźnia pozwoliła młodym autorom wytworzyć wizje zintegrowanych unowocześnień, chroniących ekosystemy, innowacyjnych ekotechnologii pozwalających na dokonanie w przemyśle wielu próśrodo-wiskowych zmian zgodnych z celami zrównoważonego rozwoju – jak opisane w dokumencie *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Global Action* (zob. United Nations, [2015]).

Ekooobrazy w tekstach dzieci i młodzieży prowadzone są dość typowo w narracji pierwszoosobowej. To zrozumiałe ze względu na często stosowaną formę kartki z pamiętnika, opowiadania czy wywiadu oraz „przypisanie” narratorowi roli bezpośredniego obserwatora i komentatora wyobrażanego świata, zazwyczaj aktanta wspierającego proekologiczną wymowę opowieści. W jednej narracji, również zapisanej w pierwszej osobie, narratorce została przydzielona rola Matki Natury – rozgniewanej, skarżącej się na ludzi, wskazującej na ich/naszą beczynność:

Ja, Matka Natura, od kilkudziesięciu lat powoli umierałam, a ludzie umierali razem ze mną. Dymy z fabrycznych kominów, spaliny, wyczerpywanie surowców naturalnych, przeludnienie... Człowiek zabijał własną matkę, która dała mu życie. Dawałam im znaki ostrzegawcze, takie jak trzęsienia ziemi, erupcje wulkanów czy tsunami, łudząc się, że ludzkość zrozumie! [...] Myśleli, iż wszystko im wolno – poskromili, a następnie kawałek po kawałku zabijali przyrodę [...]

Zamierzałam tylko przypomnieć ludzkości, że są niczym w porównaniu z naturą. I tak się stało. Rozwarłam palce lewej pięści. Wirus, który trzymałam, uwolnił się. Zarażeni umrą szybko. I będą padać jeden po drugim, dopóki nie zrozumieją mojej potęgi. Dopóki nie zrozumieją, że chcieli zniszczyć to, co dało im życie (dz, gim; s. 62–63)²².

²¹ Autor *Geografii. Kompendium licealisty* Sławomir Dmowski wskazuje na różne kryteria lokalizowania przemysłu, również w jednym miejscu (Dmowski, oprac. i red., [2023]).

²² Przypominam, że wszystkie dziecięce teksty powstały w 2014 roku.

Gdyby w tym miejscu przypomnieć, w jaki sposób dzieci poznają świat, ten przegląd ekoobrazów przyszłości wystawiłby nie najlepszą ocenę edukacji proklimatycznej – i tej rodzinnej, w której dziecko obserwuje/naśladuje postawy dorosłych, i tej szkolnej, której treści wciąż pozostają na poziomie ekologii reformistycznej, płytkiej. Młodzi autorzy reagują na antropogeniczne zmiany środowiska naturalnego, wkomponowują ich obrazy w swoje prace literackie i plastyczne, jednak niezawiniona, zbyt płytka wiedza dzieci i młodzieży na temat innych form życia, konsensusu w sprawie zmian klimatycznych nie pozwala na wyobrażenie sobie skuteczniejszych rozwiązań, odejście od antropocentrycznej postawy, poczucie mocniejszej więzi z naturą.

Na zakończenie warto choć krótko wspomnieć o nasuwających się implikacjach dydaktycznych związanych z metodą praktyki pisarskiej, którą posłużono się w konkursie. Cenne mogłoby być poprzedzenie spodziewanego rozszerzenia tematycznego zmianą szkolnej przestrzeni – wyjściem z klasy, bliskim spotkaniem z naturą, także rozmową dotyczącą problemu (by uniknąć późniejszych ewidentnych zaprzeczeń i pomyłek). Wtedy przyjęcie w edukacji perspektywy non-antropocentrycznej (charakterystycznej dla założeń etyki ekologicznej) stanie się dla dzieci naturalne i może okazać się efektywne dla budowania postaw odmiennych od najbardziej utrwalonej w kulturze zachodniej koncepcji człowieka oraz jego miejsca w świecie.

Literatura

- 10 największych zagrożeń dla Ziemi, [2023], Program Czysta Polska, <https://www.programczystapolska.pl/artypk/10-najwiekszych-zagrozen-dla-ziemi/> [dostęp: 11.08.2023].
- Agenda 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju – implementacja w Polsce, [2018], Ministerstwo Rozwoju Departament Strategii Rozwoju, pobrano z: http://www.un.org.pl/files/170/Agenda2030PL_pl-5.pdf [28.08.2023].
- Boryś W., 2005, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Dmowski S., oprac. i red., [2023], *Geografia. Kompendium licealisty*, Geografia24, pobrano z: https://www.geografia24.eu/geo_prezentacje_pp_2/352_5_przemysl/pp2_5_01a.pdf [23.08.2023].
- ekologiczne optimum*, [2023], *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ekologiczne-optimum;3951451.html> [dostęp: 11.08.2023].
- Foucault M., 2005, *Inne przestrzenie*, przeł. A. Rejniak-Majewska, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 117–125.
- Houszka M., 2014, *Ekologia i patologia*, „Życie Weterynaryjne”, nr 89 (1), s. 17–18.
- Konczal A.A., 2017, *Antropologia lasu. Leśnicy a percepcja i kształtowanie wizerunków przyrody w Polsce*, [Nowa Humanistyka, T. 40], Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.
- Książek M., 2023, *Atlas dziur i szczelin*, Znak Liternova, Kraków.

- Moja Polska w 2050 roku*, 2014, *Moja Polska w 2050 roku. Wyniki konkursu zorganizowanego przez Parlamentarny Zespół ds. Dzieci w 2014 roku*, „Zespoły Senackie”, z. 25, pobrano z: https://www.senat.gov.pl/download/gfx/senat/pl/senatzespolynformacje/zeszyt/moja_polska_w_2050.pdf [8.08.2021].
- Nawrocki R., 2019, *Ekologia głęboka a edukacja. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, „Parezia”, nr 1 (11), s. 30–42.
- Popper K.R., 1997, *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, przeł. B. Chwedeńczuk, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Postman N., 2001, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, przeł. R. Frąc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Randers J., 2012, *A Global Forecast for the Next Forty Years*, Chelsea Green Publishing, Vermont.
- Rosner K., 1999, *Narracja jako struktura rozumienia*, „Teksty Drugie”, nr 3 (56), s. 7–15.
- Saint-Exupéry A. de, [2000], *Ziemia, planeta ludzi*, przeł. P. Najduchowski, Wydawnictwo PWW [Philip Wilson Warsaw], Warszawa.
- Springer F., 2019, *Sympatyczny początek końca*, Pismo, 7.08.2019, <https://magazynpismo.pl/cykle-pisma/podroz-do-przyszlosci/sympatyczny-poczatek-konca/> [dostęp: 11.08.2023].
- Sugiera M., 2017, *Praktyki kontrfaktualne w narracjach naukowych i fikcjonalnych*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 176–186, <https://doi.org/10.18318/td.2017.1.14>.
- Szymczak M., red., 1981, *Słownik języka polskiego*, T. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Tomasello M., 2002, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, przeł. J. Rączaszek, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Trzebiński J., 2002, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk-Sopot, s. 17–42.
- United Nations, [2015], *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Global Action*, pobrano z: <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [4.08.2023].
- Utopia*, [2023], *Encyclopaedia Britannica*, <https://www.britannica.com/topic/utopia> [23.08.2023].
- Wasilik K., 2014, *Trendy w zachowaniach współczesnych konsumentów – konsumpcjonizm a konsumpcja zrównoważona*, „Konsumpcja i Rozwój”, nr 1 (6), s. 66–74.
- Zaremba Bielawski M., 2014, *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*, przeł. M. Wasilewska-Chmura, wstęp A. Wajrak, posł. T. Lindgren, Agora, Warszawa.


Bernadeta Niesporek-Szamburska – prof. dr hab., zatrudniona w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Językoznawczyni i dydaktyk. Dyrektorka Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ, w latach 2017–2018 ekspert MNiSW ds. nauczania języka polskiego w świecie. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci i młodzieży, język dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, uczenie języka polskiego, także języka polskiego jako obcego, nauczanie polonijne, dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane publikacje: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Karolinum 2019; współautorka), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie: diagnoza – stan – perspektywy* (Katowice 2018, współautorka), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (Katowice 2012), *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 nast., współautorka – A. Achtelek).

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



Anita Hutková

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko

 <https://orcid.org/0000-0002-9107-3613>

Ekopieseň – špecifická forma environmentálnej komunikácie

An Eco-song – A Specific Form of the Environmental Communication

Abstract: The paper focuses on the communication of ecological or environmental issues through a specific form of popular songs. The research sample consists mainly of songs for children, but there are also songs for young people. For comparison, we have also included a song primarily intended for adults in the corpus. Several songs are also part of smaller musicals that support the content with scenic components and frequently with movement artistic means (dance). As a result, visualisation becomes an important accompanying component of the ‘sonically realised’ genre on the way to apperception and positive reception by the listener/viewer. The purpose of this paper is to provide answers to the following questions: What characteristics/signs define eco-song? What environmental or ecological issues do Slovak eco-songs address? The samples are subjected to linguistic-stylistic and pragmatic analysis regarding the presentation of dominant textual and extra-textual factors. The mapping of the situation also outlines the communicative potential of this accessible song genre.

Key words: eco-song, environmental protection, education

Vymedzenie pojmu ekopieseň

Žánrová charakteristika piesne výrazne presuponuje možnosti daného komunikačného prostriedku. Ide totiž primárne o ústny komunikát, ktorého písaná podoba nie je bez hudobného stvárnenia komplexná. Pieseň, ako názov napovedá, je určená na spievanie a je – na platforme rytmickej a strofickej stavby básnického útvaru – výsledkom previazanosti textu s melódiou. Žáner umeleckého štýlu stavia na estetických výrazových kategóriách a (popri základnej komunikatívnej) na estetickej funkcii. Predmetom nášho výskumu budú umelé piesne, ktoré s ohľa-

dom na pertraktovanú tému radíme do skupiny, pracovne nazvanej: ekopieseň. Z mimojazykových faktorov tieto piesne charakterizujú: verejnosť, oficiálnosť, ústnosť, monologickosť (s prvkami dialogickosti v apelatívne a persuzívne ladených piesňach), neprítomnosť adresáta (v dramatickom prevedení sa s adresátom počíta). Špecifikom populárnych ekopiesní (ako to dokážeme v analýzach) je aj navrstvenie ďalších funkcií, a to apelatívno-persuzívnej, vzdelávacej a informačnej. Edukatívny funkčný rozmer s výraznou apelatívno-persuzívnou funkciou sa ukazuje ako dištinkatívny znak ekopiesní¹.

Za ekopiesne teda nepovažujeme také piesňové útvary, v ktorých je síce obsiahnutá téma lásky k prírode, zvieratám, rastlinám, k hospodáreniu (pracovnému vzťahu človeka k prírode), t. j. téma prírody vo všeobecnosti či v detailoch, ale chýba naplnenie požiadavky výraznej apelatívno-persuzívnej funkcie, sprevádzanej – najmä pri mladších adresátoch – zreteľným výchovno-vzdelávacím poslaním vo vzťahu človeka k životnému prostrediu. Pri vekovo starších adresátoch sa edukatívny rozmer neprejavuje výrazne, je však implicitne prítomný v texte. Hlbší zmysel piesňam dodáva ambícia nastavenia správania sa človeka k životnému prostrediu, zmena v jeho doterajšom konaní, náprava zlozvykov (napr. zahadzovanie odpadkov v prírode, netriedenie odpadu, plytvanie surovinami, ľahkovážny postoj k vyčerpateľnosti prírodných zdrojov a pod.).

Daným požiadavkám zodpovedá aj selekcia výskumnej vzorky, inými slovami, práve kvôli absencii niektorých z definovaných dištinkatívnych príznakov sme viaceré pekné a u detí obľúbené umelé piesne z databázy vylúčili.

Charakteristika výskumnej vzorky

Pre náš menší výskum sme v časovom horizonte máj – august 2023 zozbierali a podľa nastavených kritérií vyselekovali **20 piesní** (do korpusu sme vložili 17 textov a z troch piesní refrény²). Vytvorili sme menší korpus, pozostávajúci z 2926 tokenov, 1095 typov, 1144 lem.

Pre prehľadnosť uvádzame zoznam piesní v tabuľke:

¹ Treba poznamenať, že i v minulosti vznikali piesne (ľudové), ktoré by z hľadiska tematiky bolo možné zaradiť k ekopiesňam (napr. piesne zachytávajúce krásu prírody – *Lístoček z brezy*, *Na Kráľovej holi*, *Kohútik jarabý*, *Sadať, slnko, sadať* a pod.). Avšak v týchto piesňach absentuje akýkoľvek apelatívno-výchovný či persuzívny moment, ktorý je vo väčšine súdobých populárnych, ekologicky ladených piesňových útvaroch dominantný.

² K plným textom sme sa nedostali. Z korpusu sme vylúčili napr. piesne dua Mici a Mňau, nedostali sme sa ani k textom hry pre deti *Na Zemi dobre mi*, z repertoáru bábkového Envirodivadla. Mici a Mňau, 2019, 2020; Envirodivadlo, [2023].

Zoznam ekopiesní zaradených do korpusu

Interpret	Názvy piesní
Edo Drewo	<i>Čarovný les</i>
muzikál <i>Odpad je poklad</i> (scenár B. Tauchmannová)	<i>Dávame gól; Víťazný gól; Bicyklujeme, recyklujeme; Stará mama hovorí; Odpadová lavína; Za siedmimi horami; Ako eko</i> (akapela); <i>Zem</i>
Adela Vinczeová	<i>Oleander</i>
Kali	<i>Nenechajme to plávať</i>
Tárajko a Popletajka	<i>Planéta Zem</i>
Smejko a Tanculienka	<i>Bez plastu; Naša Zem</i>
Miro Jaroš	<i>Do lesa</i>
Pali a Pali	<i>Príroda</i>
Tárajko a Popletajka	<i>Teč vodička; Čarovný strom</i> (refrén); <i>Veverička – odpadová profička</i> (refrén)
Spievankovo 5	<i>Smetiari – Potkani</i> (refrén)*

* Videoklipy analyzovaných piesní nájde čitateľ na internete. Jaroš, 2019; Pali a Pali, 2019; Smejko a Tanculienka, 2018, 2021; Spievankovo 5, 2019; Tárajko a Popletajka, 2019a, 2020a, 2020b, 2022; Kali, 2020; Drewo, 2021; Vinczeová, 2022; *Odpad je poklad* [muzikál], 2023.

Základné komponenty skúmanej komunikácie

Pri sústredení materiálu sa ukázalo, že významnú úlohu v komunikačnom procese zohráva **médium**. Uvedené piesňové útvary sme nachádzali na internete (najmä na YouTube kanáli), registrovali sme ich v televízii (napr. v televíznom programe 2 na 1, vo vysielaniach pre deti a pod.; či na špecifických hudobných televíznych staniciach pre deti, napr. Lala TV). Po niektorých ekopiesňach sme museli pátrať viac, pretože neboli voľne dostupné. Napr. texty piesne z muzikálu *Odpad je poklad* (ale aj prístup k hudobnému a dramatickému prevedeniu muzikálu a ďalšie sprievodné informácie) nám nezištne poskytla autorka scenára, pani Bohumila Tauchmannová, ktorú sme písomne kontaktovali a ktorej sa aj touto cestou chceme poďakovať za ústretovosť. Potvrďuje sa, že virtuálny priestor médií (rozhlasu, televízie, internetu či sociálnych sietí) má na percipientov obrovský dosah a dokáže osloviť naraz tisíce (a v prípade záujmu i milióny) príjemcov. Pre súčasného mladšieho adresáta je napr. internetový priestor (YouTube kanál) moderný, ľahko dostupný a vyhľadávateľný. Takéto médium (narozdiel napr. od roz-

hlasu) dokáže sprostredkovať zvukovú i vizuálnu stránku, pričom piesne si môže adresát pustiť opakovane. Často ich sprevádzajú pútavé videoklipy, tance, dokonca i menšie tanečné choreografie. Recipient sa tak môže naučiť s melódiou i slová a tanečné pohyby, čo podporuje estetickú funkciu a zvyšuje atraktivnosť komunikátu (Findra, 2004; Mistrík, 2021).

Expedient. Vyprofilovalo sa niekoľko typov expedientov ekopiesní:

- a) zväčša dvojice zábavných spevákov/speváčok, ktorých repertoár je zameraný najmä na menšie deti, čomu zodpovedajú aj ich mená a náležité oblečenie (napr. Tárjako a Popletajka, Pali a Pali, Mici a Mňau, Smejko a Tanculienka atď.);
- b) individuálni speváci, ktorí sú v povedomí širšej verejnosti známi aj inou piesňovou tvorbou (Miro Jaroš, Kali), resp. ojedinelé piesňové produkcie populárnych osobností (slovenských influencerov), napr. Adela Vinczeová a jej pieseň *Oleander* (Vinczeová, 2022), následne spracovaná do mini-muzikálu. Treba poznamenať, že práve silní jedinci majú dnes ako tzv. influenceri veľké možnosti vplývať na svojich „followerov“ (ľudí, ktorí ich sledujú na sociálnych sieťach a vnímajú/prijímajú/komentujú ich názory). Z tejto skupiny influencerov sa dnes už formuje aj podskupina slovenských greenfluencerov, teda osobností, ktoré sú vzorom pre svoje okolie v oblasti ochrany životného prostredia a ekologicky zodpovedného správania sa;
- c) príležitostné performancie, vystúpenia oslovených spevákov – v rámci muzikálov (piesne komponované ako súčasť väčšieho dramatického celku, napr. piesne z muzikálu *Odpad je poklad – Odpad je poklad* [muzikál], 2023), bábkových predstavení a iných dramatických spracovaní.

Adresát je kolektívny, zväčša vekovo ohraničený, čo sa prejavuje v príznakom využívaní jazykových prostriedkov, štylistických postupov (napr. personifikácia, opakovanie, stále prívlastky, zdobeniny, symbolika), ale aj rytmiky a osobitne rýmu. Vekové ohraničenie je pri niektorých piesňach explicitné (napr. piesne od Mici a Mňau sú určené deťom v materskej škole), pri iných sa projektuje cez voľbu lexiky, štylistické spracovanie, ale aj cez hudobný žáner (napr. hip-hop a rapovanie oslovuje skôr mládež).

Väčšina piesní pre mladšieho detského adresáta má výraznú edukatívnu **funkciu**, ktorú daná veková kategória ochotne prijíma. Tejto funkcii sa podriaďujú všetky ostatné výstavbové zložky, čo osobitne badať najmä:

- a) v úsilí o dodržiavanie slabičnosti (ktorú sa však nie vždy podarí realizovať v optimálnej miere, napr. v piesňach s „príbehom“. Ťažkosti môžu spôsobiť aj viacslabičné slová, ktoré narušia buď rovnoslabičnosť, alebo rytmus, porov. napr.: „Telefón, tablet, konzola/ planéta o pomoc volá/ Začnime energie šetriť/ životné prostredie chrániť“ (Tárjako a Popletajka: *Zem – Tárjako a Popletajka*, 2020b);
- b) pri častom opakovaní veršov alebo rovnakých slov vo veršoch (napr. refrén: „Planéta Zem je domov náš/ ako sa o ňu postaráš/ Tak poď, poď, poď, poď, chráň

ju/ Nech plúca Zeme fungujú“/ 2x celé dvojveršie (Tárajko a Popletajka: *Zem – Tárajko a Popletajka*, 2020b);

- c) v dĺžke refrénov (pri mladšom publiku ide o kratšie refrény často dopĺňané citoslovcami, napr. refrén pre škôlkarov (Mici a Mňau: *Včeličky – Mici a Mňau*, 2020) dodržiava aj polveršovú dierézu (3 + 3): „Maličké včeličky/ tancujú osmičky/ všetkým tak ukážu/ k nektárom cestičky“ (6/6/6/6 aaba) a trošku náročnejší a dlhší refrén pre školákov (Miro Jaroš: *Do lesa – Jaroš*, 2019): „Hurá, poďme do lesa/ Príroda je krásna/ Vtáčiky nám spievajú/ Obloha je jasná./ Hurá, poďme do lesa/ Veď už rastú plávky/ Pozor, nie že naletíš/ Farba muchotrávky“ (7/6/7/6 abcb).

Na porovnanie uvádzame refrén od Kaliho (*Nenehajme to plávať – Kali*, 2020), na Slovensku známeho speváka a influencera, ktorého piesne sú určené starším adresátom a širšiemu publiku. Informačná³ či vzdelávacia funkcia ustupuje apelácii v osobitom umeleckom prevedení, v ktorom sa dôraz presúva na samotný obsah – hlboké posolstvo, pričom sa dodržiava aj jednoduchá rýmová schéma:

nenehajme to plávať
nenehajme to ísť, tam kam to smeruje
však vieme jak sa správať
čo je správne a neni, a čo svet potrebuje
nenehajme to plávať
lebo všetko to pekné tu jedného dňa nebude
nenehaj to plávať, nenehaj to ísť
tak už sa konečne prebudíme

Kali, 2020

Pokiaľ ide o rýmovanie, v refrénoch analyzovaných ekopiesní prevláda združený, striedavý a prerývaný rým. Piesne, v ktorých sa tieto komponenty nepodarilo zachovať, sú ťažšie zapamätateľné, tento deficit však kompenzuje hudobné spracovanie.

Ďalšie mimotextové a vnútrotextové komponenty

Okrem základných zložiek ekopiesňového komunikačného procesu (expedient, percipient, médium, zámer/funkcia a žánrová charakteristika ekopiesní), ktoré sme explikovali vyššie, prejdeme k identifikovaniu ďalších mimotextových a vnútrotextových komponentov.

³ Súčasťou viacerých analyzovaných komunikátov sú i konkrétne fakty, explicitné poučenia/údaje, napr. „kým sa v prírode rozložími trvá mi to 4000 rokov“ (z muzikálu *Odpad je poklad*).

Zámernom vysielateľa správy je poučiť prijímateľa a zmeniť jeho doterajšie nesprávne návyky v správaní sa k životnému prostrediu. Daný zámer sa realizuje s ohľadom na možnosti apercpcie (t. j. vnímania s porozumením) adresáta (v závislosti od veku, vzdelania, estetických preferencií a pod.).

Motívom konania je nezriedka využitie vlastného umeleckého potenciálu na spoločensky prospešné ciele. Tento moment sa potvrdzuje aj u influencerov (resp. spoločnosťou viac sledovaných osobností), ktorí využívajú komunikačný priestor nielen na vyzdvihovanie svojej osoby, ale aj na hlbšie a spoločensky užitočnejšie posolstvá.

Hlavná téma. Väčšina piesní sa zaoberá triedením odpadu a potrebou recyklácie. Tematicky sa komunikáty viažu najmä na vodu (apel na čisté rieky sa realizuje aj cez porovnanie minulosť – súčasnosť) a na lesy (v rámci nich hlavne na faunu – zvieratá a flóru – stromy). Ostatné témy ochrany životného prostredia a s nimi spojených riešení sú ojedinelé (napr. kompostovanie, zodpovedné nakupovanie a pod.).

Obsah a zvolená kompozícia (slohy, verše, refrén, striedanie hovoreného a spievaného slova a pod.). Obsah konkrétneho komunikátu zodpovedá percepčným predpokladom jeho percipienta. Piesne pre najmenších sú lyricko-opisné, piesne pre školákov sú dejovejšie, viac veselé, vtipné, niekedy sa v nich odkrýva príbeh, ktorého súčasťou sú samotní „percipienti“, čo podporuje aj vystúpenie detí v sprievodných videoklipech. Príbehy (piesne) spravidla končia happyendom alebo výzvami na správne správanie sa k prírode (sú „zatvorené“). Piesne pre tínedžerov a mladších dospelých sú dynamické, viac zamerané na obsah a zdieľané posolstvo, koniec je otvorený (závisí od nás). Napr. pieseň Kaliho, adresovaná širokému publiku, zachytáva aj smútok zo súčasného katastrofického stavu znečistených vôd a dôrazne apeluje na budúce generácie (chceme toto pre naše deti?). Na pozadí melancholického hudobného spracovania vystupuje do popredia slovo a jeho význam. Údernosť myšlienok má silný dosah na prijímateľa. Sprievodný obraz je viac ilustračný. Špecifickým faktorom ekopiesní je i zvolená dynamika (príznakové tempo⁴ piesní pomalé – rýchle, napr. v piesňovej tvorbe pre deti v materskej škole sú zastúpené aj uspávanky) a odlišné napĺňanie kategórie estetickej.

Napr. u Kaliho identifikujeme výraznú obraznosť už v samotnom dvojsmyselnom názve piesne i najfrekvencovanejšieho verša: „nenehajme to plávať“. Ústredný refrén je vystavaný na ustálenom spojení: nechať niečo plávať, t. j. nechať niečo tak, napospas osudu, nezaujímať sa, pričom v danom kontexte sa realizuje i doslovný význam (nechať plávať špinu/plasty/odpad vo vode). V apelácii nenechajme, resp. nenechaj to plávať sa doslovný i prenesený význam spája do jedného duchaplného, originálneho apelu. Z ďalších obrazných spojení uveďme napr.:

⁴ Podrobnejšie v časti venovanej suprasegmentálnym prvkom.

držíme v ruke časovanú bombu; jak straka nosíš pozlátko, ktoré ti netreba; dennodenne iba telka kecy do nás hudie; zabíja pravda; pravda je okolo nás; plastová krajina; zatvárame oči predtým, čo sa deje; bordel ťa už nezaskočí; všetko je to len v našich rukách atď.

Kali, 2020

Pri mladších adresátoch je obraznosť jednoduchšia (príklady vyberáme z ekomuzikálu *Odpad je poklad*):

Majme srdcia otvorené; máme na to liek!; Podaj ruku prírode; lavínu odpadkov; V korunách si tíško šumí, fabrika na zdravý vzduch; dal si druhú šancu prírode; zahod' už tú horkú nechut'; Nenechajme zvíťaziť našu ľahostajnosť; poviem ti to na rovinu; zapíšme si do hlavy atď.

Odpad je poklad [muzikál], 2023

Stratégia zábavnosti – kontrast obsahu a formy

Inú stratégiu volí moderátorka Adela Vinczeová cez muzikálové spracovanie vlastnej piesne *Oleander* (Vinczeová, 2022). Na obyčajnej piesni, ktorá vznikla mimovoľne pri starostlivosti o oleander v byte, postavila vo večernom zábavnom programe (pre dospelých) 2 na 1 malý muzikál. Celé predstavenie má niečo cez päť minút a je dostupné na YouTube kanáli. Zábavný charakter spočíva najmä v jednoduchosti témy (starostlivosť o kvet) v kontraste k hyperbolicky zvolenej forme prezentácie: rockovému muzikálu. Napätie medzi obsahom a formou je kľúčovým komponentom estetickkej kategórie zábavnosti. Scéna začína pesničkou, ktorú spieva moderátorka Adela oleandru (a svojmu manželovi, ktorý je pozvaný do relácie ako hosť)⁵. Pieseň má iba jednu slohu, je kostrbatá, jednoduchá až primitívna, čo sa týka rytmu, obsahu i rýmovania („Oleander, ako sa máš?/ Keď omrzneš, všakže to dáš?/ a budeš zdravý,/ ako sa vraví:/ bu-deš fit!/ a dlho zase žiť/ na terase“) (Vinczeová, 2022). Prevedenie, melódia, obsah i elementárny spevácky výkon „speváčky“ sú smiešne a pripomínajú súkromné pospevovania si doma, v záhrade, v kúpeľni – trošku falošné, jednoduché, s nedokonalými rýmami a slabičnosťou, čo asi nie je cudzie nikomu. Snáď práve táto nedokonalosť a otvorenosť oslovuje publikum, ktoré sa mimoriadne baví. Mimochodom, na YouTube kanáli zhládlo muzikál 101-tisíc užívateľov a reakcie sú pozitívne. Je to smiešne a milé zároveň. Po obyčajnej scénke nastupujú rockové piesne (zosobnená Smrť

⁵ Treba podotknúť, že obaja patria medzi známe a v ochrane životného prostredia aktívne postavy slovenského šoubiznisu. Viktor Vincze rapuje v piesni *Bez plastu* (Smejko a Tanculienka, 2021).

s patetickým nástupom), „záchrankyne“ tri „žížaly“ (t. j. dažďovky, ktoré spievajú po česky) s kráľovnou a odporúčaním, že „stačí pohnojiť...“ a nakoniec nastupujú na scénu ďalší tanečníci a všetci spoločne spievajú/tancujú (happyend): „oleander si zachránený, Adélkou z lásky pohnojený/ KOM – POS – TUI – TE“ (Vinczeová, 2022). Dôsledná dramatická výstavba (úvod, kolízia, kríza, peripetia i rozuzlenie) s dosahom na slovenského i českého percipienta prinášajú zábavu a nevtieravú agitáciu životnej filozofie, ktorú manželia verejne reprezentujú aj cez iné siete.

Neverbálne a suprasegmentálne prvky

K neverbálnym prvkom radíme napr. sprievodné videoklipy, resp. v rámci nich najmä tanečné choreografie, ktoré prispievajú k popularite piesní. Inými slovami, z hľadiska záujmu percipientov nemusí byť na prvom mieste text piesní. Mladších adresátov môže osloviť hudobno-tanečné spracovanie, popri ktorom si sekundárne osvoja i slová (text) piesne. Jednoduché i zložitejšie tanečné choreografie tancujú (vo videoklipech) zväčša deti, čo prispieva k vhodnému priblíženiu sa k cieľovej skupine. Z daného aspektu preto možno konštatovať, že niektoré neverbálne prvky nie sú iba doplnkami, ale rovnocennými komponentmi verbálnych elementov nesúcich kľúčovú komunikačnú informáciu. V ceste za dosiahnutím cieľa sa pri daných komunikátoch popri položke obsahu (nesúcej odpoveď na základnú otázku: čo?) rovnako reprezentatívne realizuje aj formálna stránka (ako?), ktorá svojím osobitým (estetickým) charakterom môže vyvolať aj záujem o obsah.

Podobne je to v komickom scénickom prevedení spomínaného *Oleandra*, v ktorom je apelatívum „KOM – POS – TUI – TE“ (Vinczeová, 2022) ako základné posolstvo príbehu nielen vsunuté v podobe hovoreného slova do piesne, ale aj napísané (papiere so slabikami slova držia tanečníci nad hlavami), t. j. vizuálny komponent akoby podčiarkoval dôležitosť tohto kľúčového verba. Samotné formálne spracovanie obsahu (scénické, tanečné, hudobné) tak zdanlivo „preberá dôležitosť“ pred obsahom. Dosiahnutie cieľa (upútanie pozornosti dospelého percipienta k výchovným a vzdelávacím obsahom) sa teda funkčne (a veľmi rafinovane) odohráva v opačnom „garde“: na prvom mieste je zábavnosť, prepojená s propagačno-agitačným štýlom.

Zo **suprasegmentálnych** vlastností spomeňme napr. využitie tvrdšieho, západoslovenského **prízvuku** u Kaliho, ktorý je zároveň príznakom jeho individuálneho idiolektu, a teda aj akýmsi identifikačným znakom, súčasťou jeho vyjadrovania, jeho identity. Nespisovnosť v podobe tvrdosti a prízvuku oslovuje najmä mládež, ktorá rebeluje proti primárnej edukatívности a snaží sa vyháňať siete pravidiel a poučení. Daný suprasegmentálny prvok tak docieľuje presne to, čo poučky u menších detí. Špecifický element sledovanej komunikácie predstavuje zvolené **tempo**, ktoré zohľadňuje preferencie a schopnosti vnímania a porozumenia cieľo-

vého publika, a zároveň je tak aj úzko prepojené s hudobným prevedením (voľbou hudobného žánru). Pesničky pre deti z materských škôl (porov. duo Mici a Mňau) sú pomalé, až uspávajúce; naopak, piesne pre tínedžerov naberajú na dynamike (porov. napr. rockové prevedenie piesne *Odpadková lavína*, či rapovaný refrén Viktorom Vinczem či hip-hopová skladba Kaliho a pod.). V ekomuzikáli *Odpad je poklad* nachádzame cielene zakomponovaných viacero hudobných žánrov, napr. rýchly a dynamický rock, harmonickú „a capellu“ (*Ako eko*), rapovanie (*Stará mama hovorí*) atď. Pokiaľ ide o dôraz a emfázu (využitie expresívneho dôrazu), identifikujeme napr. narušovanie rytmiky zdôraznením vybraných lexikálnych jednotiek, pri ktorých sa slová segmentujú zväčša na slabiky (porov. napr. refrén v piesni *Bez plasty*, jednotky: „čis-tú a krás-nu“ – Smejko a Tanculienka, 2021). Dôraz sa využíva aj v rapovaných častiach zmienenej piesne. Zaujímavosťou je, že na dôraz sa využíva i hovorené slovo. Takáto forma zdôraznenia je oblúbenou a originálnou stratégiou napr. v piesňovej tvorbe dua Tárjako a Popletajka, ktoré napr. do piesne *Planéta Zem* zapracúva hovorené pasáže: „Pozor, pozor, milé deti...“ (Tárjako a Popletajka, 2022), ale aj znelku z večerného spravodajstva spolu so správami (text o topení ľadovcov, prírodných živloch nahovorili moderátori) v rýmovanej podobe. Na záver piesne sú vymenované aj rady: 1. Musíš mať vždy veci nové? Vyhodiť staré? Aj hračky?; 2. vaňa nemusí byť plná každý deň, šetriť vodu pri umývaní zúbkov atď. V piesni *Teč vodička* (Tárjako a Popletajka, 2020a) sa v závere videoklipu tiež využíva hovorené i písané slovo⁶. Hlasom známeho herca, Jozefa Kronera, ktorý už nie je medzi nami, sú nahovorené poeticky ladené sentence:

Naši dedovia nám nechali vody čisté,
 plné šantivého života.
 Lenže, čo my necháme našim vnukom?
 Lebo niet nič strašnejšieho, ako keď zomiera rieka.
 Pretože s riekou zomiera aj človek.

Tárjako a Popletajka, 2020a⁷

⁶ Podobne postupuje duo aj v piesni *Čarovný strom* (ktorá je súčasťou divadelného predstavenia *Kúzelný strom* – Tárjako a Popletajka, 2019b). Pieseň končí recitovaním verša: „Ticho šumí strom, ticho šumí tráva...“ (Tárjako a Popletajka, 2019a).

⁷ Toto je jediná časť textu, vďaka ktorej sme ju zaradili medzi ekopieseň.

Lexika a výrazové registre

V analyzovaných piesňach dominuje spisovná lexika s výrazným zastúpením hovorovosti a emocionálno-expresívnej slovnej zásoby. Z databázy hovorových lexém uvedme napr. „hudie do nás, fit, v pohode, páňko, napařádu, hej“ (vo význame áno), „decká“; z emocionálno-expresívnej lexiky prevládajú deminutíva „medviedatá“, „včielka“, „zajko“, „rybka“, „mravček“, „drobce“, „vtáčky“... Vzhľadom na tému majú výrazné zastúpenie aj odborné slová: „alu rámový materiál“, „dural“, „polystyrén“, „pet flaše“, „skládka“, „surfujeme“, „recyklujeme“, „Alumínium“, „z plastovej zmesi“, „tablet“, „konzola“, „kompostujte“ a pod. Nízku frekvenciu konštatujeme pri zastaraných slovách a tvaroch, príp. pri inej štylisticky príznakovej lexike – napr. „vedz“, „des“. Vo vzťahu k cieľovej skupine evidujeme výraznejšie zastúpenie slangu, napr. „telka“, „kecy“, „decká“, „bordel“ a pod.

Špecifickú funkciu v ekopiesňach naplňa nespisovná lexika, pretože výchovný a edukatívny rozmer piesní vo svojej podstate preferuje spisovnú rovinu jazyka. Dospievajúcu mládež však oveľa viac oslovuje vybočenie z pravidiel (i jazykových). Neštylizuje sa do dokonalých (spisovných) póz, práve naopak: razí zásadu „úprimnosti vo vyjadrovaní“ a zároveň „slobodu“, ktorou sa popierajú aj zásady spisovného jazyka, naznačujúc, že aj cez nespisovný jazyk možno hovoriť dobré veci, správne obsahy a konať dobro. Reprezentantom takýchto rebelujúcich prejavov je napr. spevák Kali, ktorý využíva **západoslovenskú (nespisovnú) výslovnosť (bez mäkčenia) a zjednodušenú výslovnosť**: „nenehajme“, „nenehaj“, „neni“, „doneďávna“, „nechce“, „vela“, „neverím“, „nezajíma“, „necítí“, „nestane“... (Kali, 2020) Paradoxne, „nespisovná“ pieseň vznikla na zákazku spoločnosti Lidl, má teda obrovský dosah na spotrebiteľov. Hudobné žánrové spracovanie prezentované obľúbeným raperom oslovuje (nielen vekovo) veľmi široké publikum. Pieseň má na YouTube (od r. 2020) 2,7 milióna zhladnutí (sic!).

V rámci jazykových zaujímavostí možno spomenúť aj využitie češtiny (napr. v *Oleandri* – Vinczeová, 2022).

Zo slovnodruhového aspektu je príznakové používanie citosloviec („tik-tak“, „hej“, „hop“, „hurá“, „eó“ a i.)⁸.

⁸ Z morfológických kategórií sme sa, vzhľadom na apelatívny charakter komunikátov, zamerali na využívanie imperatívu. K najfrekvencovanejším patrili: „pod/me“, „pozri“, „nenechaj/me“ („nenehaj/me“), „chráň/me“, „(po/vy)zbieraj/me“, „začni/me“, „teč“, „tried/me“, „nehádz“, „zhasnime“, „kráčaj“, „podaj“, „zachovajme“, „nemyslí“, „dívaj sa“, „nečakaj“, „spojte“, „vyčistite“, „kupuj“, „povedz“. Z preferovaných slovesných osôb prevládajú: 1. osoba plurálu a 2. osoba singuláru. Plurál naznačuje spoločné ciele a nevyčleňovanie sa z vykonávania potrebných aktivít vo vzťahu k životnému prostrediu, využitie 2. osoby sing. podčiarkuje priame oslovenie, tykanie, bezprostrednosť a naliehavosť v zmysle potreby každého jedného (t. j. neskrývať sa za kolektív).

Dáta (frekvencia) – spracovanie korpusu (Lancsbox)

Na sledovanie **frekventovaných jednotiek** spojených s environmentálnou a ekologickou tematikou sme využívali možnosti korpusového spracovania pomocou Lancsboxu (Brezina, Weill-Tessier, McEnery, 2020). Zo zoznamu (100 najfrekventovanejších jednotiek) sme následne vyseletovali plnovýznamové slová (substantíva a verbá) a ujednotili ich do základného tvaru (Hufková, Račáková, 2021; Niesporek-Szamburska a kol., eds., 2023)⁹. Najfrekventovanejšími jednotkami sú: *les, ísť, tiecť, plast, odpad, gól, planéta, príroda, smeti, svet, zem*¹⁰. Zo substantív uvedme tiež: *gól, les, prírod*, odpad, smeti, plast, deti, svet, planéta, zem*; zo sloviac: *teč*, pod*, *chráň/n*, tried*, zbier*, pozri* atď.*

Následne sme sa pozreli na **kolokáty** uvedených jednotiek, overujúc si kontexty, v ktorých sa vyskytujú. Za účelom demonštrovania vyberáme tri ukážky relevantných výsledkov¹¹.

Tabuľka č. 2

Kolokáty jednotky *zem**

Ľavá strana	Kľúčové slovo	Pravá strana
ozajstnú čistú a krásnu /	Zem	Bez plastu a keď drobcí
deň znova až kým zo	Zeme	sa nestane peklo a to
šetriť/ životné prostredie chrániť/ Planéta	Zem	je domov náš/ ako sa
Sa pozeraj, nemáme užinú	Zem	Nečakaj, kým ti povie: Nevládzem!
ozajstnú čistú a krásnu	Zem	plastu Nemysli na to čo
pod, chráň ju/ Nech plúca	Zeme	fungujú Pozor, pozor, milé deti
Zachrániť nie sme sami na	Zemi	snáď to ešte zmysel má
nečakanie je nám ukradnutá	Zem	zatlačená do kúta snáď nie

Spracované pomocou #LancsBox Wizard (Brezina a kol., 2020), výber dát A. H.

⁹ *Jazyky v kontaktoch – komparatívna korpusová analýza adjektíva ekologicky*. Príspevok odznel na medzinárodnej vedeckej konferencii *Slovakistika – súčasný stav a perspektívy*, ktorá sa konala 2. decembra 2021 v online priestore pri príležitosti 60. výročia slovakistiky na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade. Zborník je v tlači. Hodnotný príspevok do témy predstavuje aj: Niesporek-Szamburska a kol., eds., 2023.

¹⁰ Údaje sú čiastočne skreslené častejším opakovaním niektorých lexikálnych jednotiek v refrénoch alebo vo veršoch.

¹¹ Treba pripomenúť, že vybrané jednotky *zem**, *vod** a *plast** v danom nastavení zachytávajú nielen susbstantívnu paradigmu (tvary), ale aj adjektívne deriváty.

Kolokáty jednotky *vod**

Ľavá strana	Kľúčové slovo	Pravá strana
aj náš svet zachráni! Teč	vodička,	rýchlo teč, chcem počúvať tvoju
zachráni! Naši dedovia nám nechali	Vody	čisté, Plné šantivého života. Lenže,
s nami čím skôr príď,	Vodu	pije každý, kto chce zdravý
lúka. A v potoku bude	Voda	tiečť, a vietor bude fúkať.
tvoju reč. Teč vodička, teč,	Vodou	čistou náš svet lieč. Pár
byť plná každý deň, šetriť	Vodu	Pri umývaní zúbkov; 3. Do
chcem počúvať tvoju reč. Teč	vodička,	len si teč, vodou čistou
pešo/mhd/bicykel; 4. nevyhadzo- vaťjedlo. Teč	vodička,	tíško teč, chcem počúvať tvoju
môj svet hneď zachráni. Teč	Voda	teč, eó, Teč krásne teč
jedlo ryba sa v tej	Vode	necíti jak doma pretože do

Spracované pomocou #LancsBox Wizard (Brezina a kol. 2020), výber dát A. H.

Kolokáty jednotky *plast**

Ľavá strana	Kľúčové slovo	Pravá strana
je sklo a žltá plast.	Plast,	plast, plast... Všetko veľkých naučíme,
odpad. Papier, kov, sklo a	plast!	Podme teraz spolu všetky múdre
Zelená je sklo a žltá	plast.	My sme za dobrú vec,
tašky hej, ale nie z	plastu	fľaše hej ale nie z
Kov, sklo a papier alebo	plasty	Naučíme sa spolu triediť odpadky
odpad. Papier, kov, sklo a	plast!	Podme teraz spolu, všetky múdre
sklo a žltá plast. Plast,	plast,	plast. Vždy keď odpad triediš
a žltá plast. Plast, plast,	plast...	Všetko veľkých naučíme, spoločne sa
sáčky hej, ale nie z	plastu	Možno sme ešte malí takí
skúsme bez plastu stromy z	plastu	nerastú zachovajme ozajstnú čistú a

Spracované pomocou #LancsBox Wizard (Brezina a kol., 2020), výber dát A. H.

V ďalšom kroku sme kontrolovali kontexty vyselektovaných jednotiek a kolokačné polia. Na ukážku vyberáme kolokačné pole jednotky *plast** s nižším nastavením parametrov (porov. popis pod grafom).

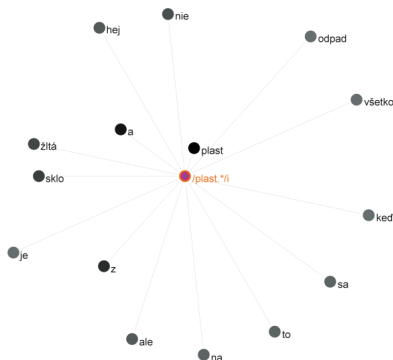


Diagram č. 1. Kolokačná sieť jednotky *plast** (01 – Freq (5.0), L5-R5, C: 5.0-NC: 5.0).
Vytvorené pomocou #LancsBox Wizard (Brezina a kol., 2020), vlastné spracovanie [21.08.2023].

Nízke hodnoty však nezachytávali širšie pole plnovýznamových kolokátov, preto sme nastavenia zmenili/rozšírili (porov. Údaje pod grafom). Daný graf už zachytáva aj verbá a slová, s ktorými sa sledovaná jednotka najčastejšie vyskytuje, napr. „žltý“, „sklo“, „zelená“, „modrá“, „papier“, „recykluješ“, „triediš“, „naučíme“, „odpad“ a pod. Takto sme postupovali pri všetkých sémanticky vyťaženejších jednotkách.



Diagram č. 2. Kolokačná sieť jednotky *plast** (01 – Freq (5.0), L9-R9, C: 5.0-NC: 5.0).
Vytvorené pomocou #LancsBox Wizard (Brezina a kol., 2020), vlastné spracovanie [21.08.2023].

Následne sme frekvenčne a kolokačne najvyťaženejšie jednotky usúvzťažnili do jedného diagramu. Ako je vidieť, tvarovo otvorené jednotky *plast*, *pod'*, *les*, *príroda*, *zem*, *voda*, *tried'* sa prekrývajú v kolokáte: *smeti*.

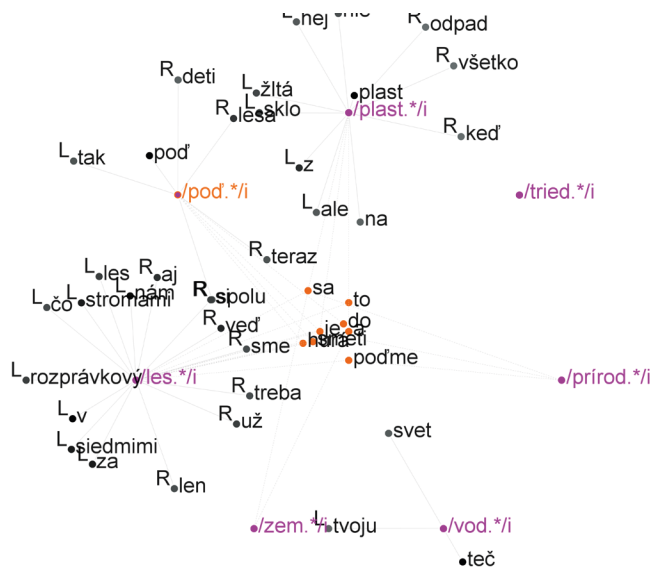


Diagram č. 3: Kolokačné pole jednotiek *plast*, *pod'*, *les*, *príroda*, *zem*, *voda*, *tried'*. Vytvorené pomocou #LancsBox Wizard (Brezina a kol., 2020), vlastné spracovanie [21.08.2023].

Závery

Výsledky štúdie naznačujú, že ekopieseň predstavuje novú, veľmi atraktívnu a efektívnu formu environmentálnej komunikácie, ktorej forma a obsah sú výrazne determinované adresátom a využitým komunikačným kanálom. Dištinktívnym prvkom sa ukazuje persuzívna a výchovná funkcia¹² piesní s vymedzenou tematikou ochrany životného prostredia. Zároveň však možno konštatovať, že ani (zdanlivo dominantná či zreteľne sprievodná) zábavnosť nenaruša vzdelávací potenciál estetických piesňových textov. Z tohto hľadiska možno za dôležité považovať aj zakomponovanie rôznorodých neverbálnych a mimojazykových prostriedkov. Korpusové dáta potvrdili vyššiu frekvenciu istých jednotiek, ktoré sa v populárnej ekopiesňovej tvorbe vyskytujú a poukázali na kolokačné polia, v ktorých sa ich percipient tradične pohybuje a s ktorými si ich spája. Výsledky korpusových analýz zároveň naznačili deficit, najmä v podobe absencií niektorých dôležitých tém

¹² Edukatívny rozmer je zreteľnejší v piesňach pre mladších adresátov.

v oblasti ochrany životného prostredia. Môžeme tiež jednoznačne potvrdiť fakt, že na pleciach osobností alebo influencerov, ako ich dnes médiá nazývajú, leží dôležitá váha spoločenskej zodpovednosti.

Literatúra

- Brezina V., Weill-Tessier P., McEnery A., 2020, *LancsBox v.5.s.* [softvér], dostupné na: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox> [cit. 21.08.2023].
- Drewo E., 2021, *Čarovný les*, dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=Q-seueKNTqg4> [cit. 21.08.2023].
- Envirodivadlo, [2023], *Na Zemi, dobre mi – Divadlo na hojdačke*, dostupné na: https://www.showportal.sk/detail/na_zemi_dobre_mi_divadlo_na_hojdacke [cit. 21.08.2023].
- Findra J., 2004, *Štylistika slovenčiny*, Osveta, Bratislava.
- Huťková A., Račáková A., 2021, *Jazyky v kontaktoch – komparatívna korpusová analýza adjektíva ekologicky*. Príspevok odznel na medzinárodnej vedeckej konferencii *Slovakistika – súčasný stav a perspektívy*, ktorá sa konala 2. decembra 2021 v online priestore pri príležitosti 60. výročia slovakistiky na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade. Zborník je v tlači.
- Jaroš M., 2019, *Do lesa*, dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=uMyjVFF7mVY> [cit. 21.08.2023].
- Kali, 2020, *Nenechajme to plávať*, dostupné na: https://www.hudb.sk/wiki/Nenechajme_to_pl%C3%A1va%C5%A5_%E2%80%93_Kali [cit. 21.08.2023].
- Mici a Mňau, 2019, *Kontajner*, dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=xewox-GAWgrk> [cit. 21.08.2023].
- Mici a Mňau, 2020, *Včeličky, pieseň o včielkach*, dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=zwyqaGhtTw4> [cit. 21.08.2023].
- Mistrík J., 2021, *Štylistika*, VEDA, Bratislava.
- Niesporek-Szamburska B. a kol., eds., 2023, *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje. The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations*, Katowice, dostupné na: <https://monograph.us.edu.pl/index.php/wydawnictwo/catalog/view/PN.4174/72/69> [cit. 21.08.2023].
- Odpad je poklad* [muzikál], 2023, scenár. B. Tauchmannová, dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=HnaoXL93nT8> [cit. 21.08.2023].
- Pali a Pali, 2019, *Príroda*, dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=H1yFZN-0CAE8> [cit. 21.08.2023].
- Smejko a Tanculienka, 2018, *Naša Zem*, dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=Bm7RQhQHlZE> [cit. 21.08.2023].
- Smejko a Tanculienka, 2021, *Bez plastu*, dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=ERwFmnD1Fek> [cit. 21.08.2023].

- Spievankovo 5, 2019, *Smetiari – potkani*, dostępne na: https://www.youtube.com/watch?v=T8ctFAZj_hY [cit. 21.08.2023].
- Tárjako a Popletajka, 2019a, *Čarovný strom*, dostępne na: <https://kamsdetmi.sk/tarajko-a-popletajka-carovny-strom/> [cit. 21.08.2023].
- Tárjako a Popletajka, 2019b, *Kúzelný strom*, dostępne na: <https://www.youtube.com/watch?v=C6zUMCKmtCE> [cit. 21.08.2023].
- Tárjako a Popletajka, 2020a, *Teč vodička*, dostępne na: <https://www.youtube.com/watch?v=DcpE6BDRk1s> [cit. 21.08.2023].
- Tárjako a Popletajka, 2020b, *Veverička – odpadková profička*, dostępne na: <https://www.youtube.com/watch?v=YRs1jTB8i2o> [cit. 21.08.2023].
- Tárjako a Popletajka, 2022, *Planéta Zem*, dostępne na: https://www.youtube.com/watch?v=E__w-YgcIso [cit. 21.08.2023].
- Vinczeová A., 2022, *Oleander*, dostępne na: <https://www.youtube.com/watch?v=ZLSqUGWRhS4> [cit. 21.08.2023].

Anita Hutková – docent, zatrudniona w Katedrze Języka Słowackiego i Komunikacji Wydziału Artystycznego na Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy. Specjalistka od języka słowackiego, węgierskiego i tłumaczeń. Swoją działalność badawczą i wydawniczą koncentruje na pragmatycznych aspektach miejsca i funkcji przekładu/translateologii w komunikacji międzykulturowej i transkulturowej, ze szczególnym uwzględnieniem społeczno-kulturowych zjawisk globalizacji, integracji, pluralizacji, wielokulturowości i hybridyzacji. Zajmuje się także zagadnieniami z zakresu językoznawstwa ogólnego, komparatystyki, leksykologii i stylistyki. Brała udział w kilku projektach naukowych (J. Monnet, Vega, Visegrad). Członkini rad redakcyjnych elektronicznego czasopisma naukowego „Nová filologická revue”, a także czasopisma „Kritika prekladu”. Zasiadała w radzie naukowej węgierskiego magazynu „Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények” (w latach 2012–2021). Opublikowała dwie monografie naukowe, monografię fachową, dwa teksty dydaktyczne, jest redaktorem naukowym dziesięciu międzynarodowych postępowań naukowych, autorka ponad pięćdziesięciu opracowań naukowych. Wykładała we Francji, w Słowenii, Polsce, Czechach i na Węgrzech.

e-mail: anita.hutkova@umb.sk

VARIA



Jan Zdunik

Uniwersytet Warszawski

 <https://orcid.org/0000-0003-2438-2405>

Wokół relacji Kilka refleksji o psychoanalitycznych inspiracjach w metodyce polonistycznej

Discussing Relations:

a Handful of Reflections on Psychoanalytic Inspirations in the Methodology of Polish

Abstract: Jan Zdunik discusses psychoanalytic theories of development put forth by D. W. Winnicott and W. R. Bion and enquires whether it is possible to use psychoanalytic insights in the development of the methodology of Polish, and in particular in redefining the methods of teaching Polish literature. For this purpose, Zdunik introduces four concepts: holding, reverie, potential space, and mirroring. When critically examining the most important approaches to the methodology of Polish, he suggests broadening its scope by including the insights of British psychoanalysts. Next, he puts forth some practical guidelines for teachers and points to methods that could be useful in Polish literature lessons. In the conclusions, Zdunik considers the possibilities of making changes in the existing methodology and the scope of their implementation.

Key words: psychoanalysis, child development, methodology of teaching Polish literature

To nie będzie tekst literaturoznawczy (choć jestem literaturoznawcą). Nie będzie to także naukowy tekst psychologiczny czy psychoterapeutyczny (choć pracuję też jako psychoterapeuta i jestem z wykształcenia psychologiem). Chciałbym spróbować połączyć te dwie perspektywy, opisując scenę uczniowskiej, nauczycielskiej i osobistej lektury tekstu literackiego, odnaleźć pogubione może połączenia, niewidziane związki, ukryte współzależności.

Myśl psychoanalityczna Winnicotta i Biona

Nigdy nie uczyłem w szkole podstawowej, a w liceum (gdzie pracowałem prawie siedem lat) omawiałem z uczniami przede wszystkim „dorosłą” literaturę, a nie powieści przeznaczone dla dzieci czy młodzieży. Stąd dziwić może mój tekst w tym periodyku; uważam jednak, że pewne ustalenia dotyczące czytania (przede wszystkim właśnie w szkole) mają charakter uniwersalny.

Kiedy wyobrażamy sobie sytuację lektury szkolnej, do głowy przychodzą nam pewnie podobne obrazy: nauczyciel stoi przed biurkiem (siedzi przy biurku), wyraźnie oddzielony od reszty klasy, uczniowie przysłuchują mu się z uwagą, siedząc w ławkach ustawionych w rzędach. Nawet niewprawy obserwator bez trudu zauważy, kto uczy, a kto jest nauczany. Cała przestrzeń szkoły jest stworzona w taki sposób, aby tę władzę nauczyciela podkreślić (od proksemiki klasy, przez architekturę pomieszczeń szkolnych, po tworzenie oddzielnych pokoi nauczycielskich) (Nalaskowski, 2002). Zdecydowana większość placówek funkcjonuje wciąż w ramach dziewiętnastowiecznego systemu „klasowo-lekcyjnego”, w którym relacje między uczniem a nauczycielem mają przede wszystkim charakter nadrzędności i podrzędności (Śliwerski, 2021). To archetypiczne wręcz przedstawienia.

Można też przywołać inną scenę, jakże odmienną od tej już opisanej. Ukazana jest ona na portrecie autorstwa Stanisława Wyspiańskiego *Macierzyństwo*. Widać tam kobietę czule karmiącą piersią swoje malutkie dziecko. Wszystkiemu z zainteresowaniem przyglądają się dwie dziewczynki – siostry chłopca. Pierwowzorem przedstawionych osób były postacie z najbliższej rodziny artysty – jego żona, syn i córka Helenka (Bałus, 2008, s. 19–21). Przytulone do kobiecego ciała niemowlę spokojnie, choć z pewnym zaciekawieniem, pije wypływające z piersi mleko. Choć bacznie patrzy na matkę, to z pewnością czuje się bezpiecznie, gdyż mama uważnie **trzyma** dziecko w swoich ramionach (chcę podkreślić to słowo). Niektórzy z interpretatorów tego obrazu wskazują, że tak naprawdę bohaterem opisywanej sceny jest przede wszystkim dziecko, matka zaś głównie służy jego życiu, dla niego się poświęca, a istotą macierzyństwa jest właśnie nowe życie (Nosek, 2002, s. 216). Jeśli jednak dokładniej przyjrzeć się temu obrazowi, to wrażenie jest zgoła inne – matka i dziecko zdają się stanowić jedną istotę. Usta chłopca, kobiecy sutek są z sobą ściśle i nierozzerwalnie związane. Siostry obserwarki stanowią wyraz dziecięcej fantazji, utajonego dziewczęcego pragnienia o macierzyństwie. I to wszystko: macierzyństwo, niemowlęctwo, siostrzeństwo, wreszcie seksualność i płodność (piers), tworzy niemożliwą do rozdzielnia jedność (Bałus, 2008, s. 19–21).

Sytuacja przedstawiona na obrazie zdaje się doskonałą metaforą macierzyństwa. Nie bez powodu podkreślone przeze mnie zostało słowo „**trzymanie**” (holding).

Trzymanie (holding) to jeden z najważniejszych terminów w psychoanalitycznej teorii rozwoju dziecka stworzonej przez brytyjskiego analityka Donalda

Woodsa Winnicotta (1896–1971). Ten psychoterapeuta i pediatra należał do grona najciekawszych twórców psychoanalizy w XX wieku, także ze względu na oryginalność swojej teorii i umiejętność opisu fundamentalnych zjawisk psychologicznych w niezwykle prosty sposób, zrozumiały dla przeciętnego czytelnika (sam przez wiele lat prowadził w radiu BBC audycje o charakterze popularnonaukowym). W powszechnym dyskursie, również nieprofesjonalnym, używane są stworzone przez omawianego badacza terminy, na przykład „falszywe self” czy „wystarczająco dobra matka” (por. Jacobs, 2007, s. 55–60). Jak wskazuje biograf Winnicotta, analityk ten nie stworzył ścisłego, naukowego systemu teoretycznego, a założenia swojej myśli opierał raczej na licznych obserwacjach wielu własnych pacjentów, których spotkał podczas praktyki pediatrycznej i psychoterapeutycznej (por. Jacobs, 2007, s. 111–114). To właśnie obserwacje relacji matka – dziecko pozwoliły na opisanie konceptu trzymania (holdingu). Pojęcie to odnosi się do najwcześniejszego etapu opieki nad dzieckiem (noworodkiem oraz niemowlęciem). Czas ten – co może potwierdzić każda matka – charakteryzuje się całkowitą zależnością małego człowieka od opieki rodzicielskiej. Bez czulej uważności opiekuna na potrzeby dziecka nie jest ono w stanie przetrwać – tak naprawdę nie funkcjonuje jeszcze samodzielnie, nie potrafi więc istnieć bez matki. Z podobną sytuacją mamy do czynienia zresztą na przywoływanym obrazie Wyspiańskiego.

Wielokrotnie cytowane słynne zdanie Winnicotta: „nie ma czegoś takiego jak dziecko” (Jacobs, 2007, s. 72; Winnicott, 2018, s. 45), dowodzi, że najwcześniejsze momenty życia można rozważać tylko w perspektywie relacji z matką (a właściwie jej „pierwotnego macierzyńskiego zaabsorbowania”). Dzięki aktywności matki, jej szczególnej wrażliwości dziecko trwa – „wystarczająco dobry” opiekun zapewnia mu „ciągłość istnienia” (por. Jacobs, 2007, s. 88–92; Ogden, 2011, s. 130–131; Winnicott, 2018). Nieobecność opiekuna albo nieadekwatne sprawowanie przez niego opieki powoduje tak naprawdę chwilową śmierć dziecka, chwilowe jego unicestwienie (Winnicott, 2018, s. 54–55). Okres ten jest dla rodzica (matki) niezwykle wymagający, gdyż wiąże się z koniecznością całkowitego dostosowania się do potrzeb noworodka i niemowlęcia. Proces trzymania (często intuicyjny) odnosi się do reagowania na fizjologiczne zmiany i potrzeby dziecka, zapewniania mu pożywienia, chronienia dziecka przed zagrożeniami (Winnicott, 2018, s. 56–57). Oczywiście wraz z rozwojem dziecka relacja ta ulega naturalnemu rozluźnieniu, dochodzi do separacji. Dziecko nabywa zdolności do wchodzenia w relacje z innymi obiektami (ludźmi) – na początku, poprzez adekwatne frustrowanie dziecka przez matkę, „uczy się”, że nie wszystkie jego potrzeby zostaną od razu spełnione, później zaś tworzy tak zwane „obiekty przejściowe”, znajdujące się między subiektywnym a obiektywnym postrzeganiem świata, które pozwalają na urealnienie doświadczenia dziecka ze światem i z innymi osobami (Winnicott, 2011d).

Mogłoby się wydawać, że tego rodzaju rozważania – o charakterze przede wszystkim klinicznym – nie mają dużego znaczenia dla procesu nauczania

w szkole. Warto jednak spróbować zastanowić się, czy w kontekście edukacyjnym można by mówić o nauczycielskim trzymaniu.

Widać, że Winnicottowski **holding** to nic innego jak zapewnianie dziecku odpowiedniej przestrzeni życiowej – zarówno fizycznej, jak i mentalnej (w umyśle matki). Organizacja świata, skupiona na zaspokajaniu potrzeb dziecka, pozwala mu na bezpieczne trwanie i rozwój, a na kolejnych etapach separację od matki i nabywanie umiejętności wchodzenia w związki z bliskimi. John Bowlby w innym miejscu nazwie tego typu związek rodzicielski „bezpiecznym przywiązaniem” (ang. *secure attachment*) (Bowlby, 2016).

W tym aspekcie o **trzymaniu** można mówić także w pozarodzicielskich relacjach. Na przykład w relacji psychoterapeutycznej za holding uznaje się wszystkie działania terapeuty, które prowadzą do wytworzenia się przymierza terapeutycznego – czyli bezpiecznego związku między analitykiem a pacjentem; związek taki umożliwi eksplorację świata wewnętrznego pacjenta w atmosferze zaufania i wzajemnego szacunku. Chodzi między innymi o stabilność osoby terapeuty, czasu sesji, dbałość o niezmiennność sytuacji terapeutycznej i jej miejsca w życiu pacjenta (tzw. *setting*) (Ogden, 2011). Jakie zastosowanie może mieć koncepcja „trzymającego środowiska” w systemie edukacyjnym, ale także w konkretnej szkole i na pojedynczej lekcji? W najprostszym ujęciu koncepcję Winnicotta można odnosić do sposobu organizacji lekcji przez nauczyciela. To właśnie pedagog jest odpowiedzialny za ustalenie i egzekwowanie przestrzegania reguł dotyczących choćby prac domowych, sprawdzianów, zasad współpracy między uczniami. Stałość tych norm jest „warunkiem brzegowym” dobrej lekcji oraz przyjaznej relacji między wszystkimi uczestnikami edukacyjnego dialogu (McCabe, 2011). To oczywiście najbardziej podstawowe zadania zarówno każdego nauczyciela, jak i szkoły jako instytucji. Stabilność taka daje uczniom poczucie bezpieczeństwa, dobrze rozumianej konsekwencji i trwałości, a tym samym umożliwia rozwój. Każde naruszenie ustalonych reguł przez pedagoga burzy także „edukacyjne self” ucznia – na moment „unicestwia” przymierze między uczącym się i nauczającym (McCabe, 2011). Ale oczywiście stałość norm nie wystarczy. Podobne znaczenie – a może większe – ma także postawa nauczyciela. Wiadomo, że styka się on z wieloma problemami uczniów, trudnymi przeżyciami, kryzysami wewnętrznymi młodych ludzi, ich życiowymi dylematami. Wydaje się, że zazwyczaj ma to miejsce na lekcjach literatury, gdzie często tematyzowane są i dyskutowane zagadnienia egzystencjalne, dotyczące fundamentalnych wartości – podstawowych uczuć, sensu życia czy skończoności istnienia.

Nauczyciel może oczywiście przyjąć strategię unikającą – zajmować się nie rozmową o wartościach, a teoretycznym wykładem na temat świata przedstawionego, roli bohaterów czy użytych technik narracyjnych. Wtedy jednak emocje i przeżycia uczniów, które uaktywniają się pod wpływem lektury, zostaną niewypowiedziane, niepoddane refleksji – i w tym kontekście doświadczanie ich przez

uczniów może być dla nich zagrażające – gdyż nie zostanie nazwane i oswojone w edukacyjnym dialogu. Wewnętrzne nastawienie nauczyciela ma zatem w tej sytuacji znaczenie fundamentalne. Aby więc dobrze „trzymać”, trzeba być otwartym na wewnętrzny, psychiczny świat młodych ludzi. Co jednak ta „otwartość” może oznaczać? W zdefiniowaniu takiego nastawienia może znowu pomóc teoria Winnicotta. Kolejnym ważnym terminem z siatki pojęciowej stworzonej przez brytyjskiego analityka jest bowiem „odzwierciedlanie” (*mirroring*). W ten sposób opisywany jest stosunek matki do niemowlęcia. Jak pisze Winnicott w jednej z prac: „Co widzi niemowlę, kiedy patrzy na twarz matki? Twierdzę, że głównie widzi wtedy siebie. Innymi słowy, matka patrzy na dziecko i to, jak ona wygląda, ma związek z tym, co widzi w dziecku” (Winnicott, 2011a, s. 155). Twarz mamy to zatem nic innego jak **lustro dla dziecka**, pokazujące jemu samemu jego własne emocje – nawet te, których nie potrafi jeszcze nazwać i przeżyć, a których już doświadcza. Istnienie dziecka może zostać naprawdę dopełnione, może się rozwijać i trwać tylko w obecności Innego – matki (Winnicott, 2011a; Kostrzewa, 2021). Pod tym względem nieresponsywna matka naraża dziecko na doświadczenie głąboko traumatyzujące, gdyż nie widząc siebie w matce, dziecko traci tak naprawdę część siebie (Winnicott, 2011a). To kolejny etap pierwotnego rozwoju dziecka w ramach podstawowej, diadycznej relacji z matką.

Nauczyciel – pójdę dalej za intuicjami Winnicotta – powinien być właśnie taką odzwierciedlającą matką. Postawa owa polegałaby przede wszystkim na uważności na emocje uczniów i empatycznym reagowaniu na ich doświadczenia wewnętrzne. Jeśli zależy nam, by przeżycia na lekcji, będące udziałem uczniów, były autentyczne, to konieczne jest nazwanie tych przeżyć, nawet jeśli wiąże się z tym rodzaj lęku czy niepokoju ze strony nauczyciela. Wiadomo, że teksty o śmierci czy żałobie mogą wzbudzić u młodzieży uczucie smutku, utwory o miłości – pożądanie, a o rodzinie – na przykład poczucie zawodu (choćby w konfrontacji z sytuacją osobistą młodego człowieka). Dobra literatura – wie to każdy polonista z autopsji – może psychicznie wzbudzać. I tak jak dziecko, które w stanie pobudzenia emocjonalnego patrzy na matkę i widzi tak naprawdę siebie i swoje przeżycia, tak samo uczeń – wewnętrznie poruszony literaturą – w postawie nauczyciela powinien zobaczyć swoje emocje. Dzięki temu – a także poprzez następującą po tym refleksję, swobodną dyskusję o przeczytanych książkach, wymianę skojarzeń – dochodzi do rozpoznania, zaakceptowania i przyjęcia najtrudniejszych nawet przeżyć i doświadczeń (McCabe, 2011; Hymans, 2012).

Rola nauczyciela jest zatem dużo bardziej aktywna, niż mogłoby się wydawać. Matka (a zatem też nauczyciel) bowiem nie tylko „trzyma” dziecko, lecz także przetwarza świat dla dziecka, tłumaczy mu go. Ta konstatacja jest już chyba poza Winnicottowską koncepcją, odwołuje się raczej do teorii innego brytyjskiego analityka – Wilfreda Ruprechta Biona (1897–1979). Według tego badacza relacja miłości między dzieckiem a matką ma charakter przede wszystkim poznawczy. Mat-

czyną opieką jest tak naprawdę bardzo skomplikowaną relacją. Dziecko poznaje świat jeszcze w postaci nieuporządkowanych wrażeń i fenomenów. Poprzez identyfikację projekcyjną (mechanizm emocjonalny, opisywany przez Melanie Klein) dziecko „przekazuje” swój stan matce, a ona identyfikuje się z nim (czyli dochodzi do połączonych procesów projekcji i identyfikacji). Następnie zaś rodzic wskutek „twórczego zamyślenia” (*reverie*) przetwarza te przeżycia i oddaje je dziecku w możliwej do doświadczenia formie. Poprzez uczestnictwo w tym zjawisku małutki człowiek nie tylko może **poznawać świat**, lecz także obserwuje zachowanie dorosłego i uczy się myśleć. Bion nazywa ten proces przetworzeniem funkcji alfa w funkcję beta (Bion, 2011; Łodej-Sobańska, 2013; Pistiner de Cortiñas, 2018).

Być może opis ten brzmi jeszcze trochę niejasno, natomiast w gruncie rzeczy odnosi się do dosyć oczywistych sytuacji. Na przykład, kiedy dziecko płacze, bo jest głodne, matka staje się smutna (czyli przejmuje emocje dziecka i identyfikuje się z nimi), nazywa emocje („jesteś zły”) i tłumaczy je dziecku („pewnie dlatego, że dawno nie jadłeś”). Następnie zaś podaje dziecku pierś i karmi je – noworodek się uspokaja. Dzięki czułemu głosowi matki i przytuleniu doświadczenie głodu wróciło do dziecka w możliwej do przyjęcia formie. Kiedy zaś niemowlę otrzymało pierś i jego frustracja została zaspokojona, to nauczyło się, że przeżycie takie może oznaczać głód i trzeba wtedy poprosić o jedzenie – zatem **nauczyło się myśleć**.

Spróbujmy teraz wstępnie odnieść opisane zjawisko do kontekstu lekcji. W jej trakcie powstają różne skojarzenia związane z przeczytanym tekstem, pojawiają się oceny bohaterów literackich, niektórzy zastanawiają się nad kontekstami. Nauczyciel powinien być tą osobą, która będzie potrafiła – w procesie „zamyślenia” (*reverie*) – „przetrawić” nieuporządkowane i nieuformowane myśli uczniów i oddać je w przetworzonej postaci, na przykład w formie wspólnie stworzonej z uczniami notatki czy mapy myśli.

Zanim przejdę do ściśle dydaktycznych rozważań, chciałbym zająć się jeszcze jednym (ostatnim już) terminem analitycznym – chodzi o pojęcie „**przestrzeń potencjalna**”. Według Winnicotta jest to specyficzna sfera ludzkich doświadczeń, w której pełno paradoksów. Po pierwsze, nie można uznać jej ani za realną, ani za fantastyczną – znajduje się pomiędzy tymi kategoriami (Ogden, 1992, s. 203–206). Po drugie, dochodzi tam jednocześnie do związania z obiektem (matką) i oddzielenia się od niego, co przygotowuje dziecko do separacji od rodzica, z którym wcześniej było w pełnej fuzji – a to tworzy prawdziwe self jednostki (Strojnowski, 1995, s. 61–62; Bielik-Robson, 2000, s. 101–106; Winnicott, 2011b, s. 140–141; Szpak, 2014, s. 77–80).

Jak zauważa Winnicott, kiedy myślimy o rzeczywistości psychicznej każdego z nas, wyróżnić możemy na pewno dwie sfery naszej egzystencji: rzeczywistość obiektywną (poznawalny świat) oraz nasz świat wewnętrzny (przeżycia, emocje, doznania...). „Przestrzeń potencjalna” (zwana też niekiedy „przejściową”) dotyczy

tych doświadczeń, które nie poddają się temu prostemu podziałowi. Kiedy spojrzymy choćby na zabawę (czy jeszcze bardziej pierwotnie: na zjawisko „obiektów przejściowych”), to drewniany klocek jest dla dziecka **jednocześnie** drewnianym przedmiotem i **prawdziwym samochodem**, jeśli razem z rodzeństwem dziecko tworzy autostradę (Szpak, 2014, s. 78–79). Dziecko bawi się samo (jest odseparowane), ale matka równocześnie patrzy na nie – obserwuje je. Dziecko ma zapewnioną dostateczną opiekę (przez „wystarczająco dobrą matkę”), ale w tym samym momencie doświadcza nieuniknionej frustracji. Rzeczy istnieją w takiej sferze zarówno realnie, jak i w obszarze fantazji, iluzji (Jacobs, 2007, s. 72; Winnicott, 2011c).

Dzięki tym paradoksom dziecko uczy się „używać” obiektów (co jest początkiem twórczości) i nabywa zdolności do symbolizacji, a dalej – do uczestnictwa w kulturze. Identyfikowanie się ze wspólnotą (w ramach współdzielenia tych samych doświadczeń kulturowych, rytuałów, zwyczajów) w przestrzeni potencjalnej ułatwia późniejsze oddzielenie się od matki i rodziny (Ogden, 1992, s. 223–227; Bielik-Robson, 2000, s. 102–103). Bez wykorzystania przestrzeni potencjalnej separacja jest wręcz niemożliwa.

Wydaje się, że szkolna interpretacja utworów literackich powinna odbywać się właśnie w klasowej „przestrzeni potencjalnej”. W kolejnej części artykułu chciałbym pokazać, jak taką przestrzeń wytworzyć. Staralem się omówić cztery terminy związane ze współczesną myślą psychoanalityczną: holding (trzymanie), odzwierciedlanie, *reverie* i przestrzeń potencjalna. Refleksje dotyczące związku tych pojęć z dydaktyką polonistyczną miały na razie charakter przyczynkowy. Teraz pora na pełniejsze omówienie tej relacji.

Edukacja polonistyczna a psychoanaliza – punkty wspólne

Trzymanie

Kilka słów o funkcji „trzymania” w kontekście szkolnym napisałem już nieco w poprzedniej części tekstu. Myślę jednak, że specyfika edukacji polonistycznej wymaga bardziej szczegółowych rozważań.

Trzeba teraz powtórzyć kilka (mam nadzieję) oczywistości. Lekcje literatury są nie tylko czasem, kiedy poznaje się prawidła procesu historycznoliterackiego, lecz także przestrzenią odkrywania wartości, uniwersalnej mądrości, a wreszcie: prawdy o sobie samym. Dochodzi do realnego spotkania z Innym – zarówno w perspektywie etycznego porozumienia, jak i hermeneutycznego zrozumienia (Myrdzik, 2006; Janus-Sitarz, 2009).

Kiedy zdamy sobie sprawę, o czym **tak naprawdę** rozmawiamy na lekcjach (bo przecież nie chodzi o rodzaj narratora ani o typ podmiotu lirycznego), to może nas to przerazić. Podejmowanie tak fundamentalnych zagadnień codziennie przez

kilka godzin jest z pewnością emocjonalnie wyczerpujące (nie tylko dla uczniów, lecz także dla nauczyciela). Tym bardziej ważne jest, aby do takich rozmów stworzyć odpowiednie warunki – czyli, mówiąc krótko, „trzymające środowisko”.

Można postarać się sformułować prawidła „bezpiecznego miejsca” interpretacji lektury. Mają one oczywiście charakter subiektywny, gdyż wynikają przede wszystkim z inspiracji myślą psychoanalityczną oraz z mojego własnego doświadczenia pedagogicznego. Pod tym względem powinny stanowić przede wszystkim podlegający swobodnej dyskusji zbiór luźnych propozycji, a nie zamkniętą listę reguł.

Po pierwsze: cisza. Każdy nauczyciel wie, że w hałaśliwej atmosferze bardzo trudno przeprowadzić ćwiczenie czy działanie aktywizujące, wygłosić wykład. Liczne badania wskazują, że poziom hałasu w polskich szkołach zdecydowanie przekracza zalecane normy (Olearczyk, 2016, s. 55–50), a to wpływa negatywnie na możliwości koncentracji uczniów i nauczycieli, a także na ich psychofizyczną kondycję. Warto jednak dbać o prawdziwą ciszę nie tylko z tych, z pewnością ważnych, medycznych powodów.

Coraz częściej w refleksji pedagogicznej podkreśla się rolę ciszy w procesie edukacyjnym. Pełni ona funkcję wychowawczą (może na przykład wyrażać niezadowolenie nauczyciela), dyscyplinującą, korekcyjną czy regeneracyjną (Olearczyk, 2014). Na niebagatelne znaczenie ciszy zwracali uwagę ważni teoretycy pedagogiki – Maria Montessori czy Rudolf Steiner (Olearczyk, 2014; Wnęk, 2014). Oczywiście, milczenie może mieć także inne, negatywne skutki – kiedy jest wyrazem uczniowskiej niechęci, niewiedzy, konfliktu (i przybiera formę biernej agresji), czy też stanowi o bezradności nauczyciela (Jeziorański, 2022). Podobnie jest zresztą w psychoterapii, w której milczenie może być z jednej strony formą oporu, a z drugiej – specyficznym sposobem komunikacji czy przestrzenią uważności i refleksji psychoterapeuty i pacjenta (Galli, 2017). Właśnie o tę pedagogiczną „ciszę refleksyjną” chodzi – to znaczy o taką przestrzeń, w której milczenie (zarówno nauczyciela, jak i ucznia) staje się sferą pogłębionego zamyślenia nad sobą i poznawaną literaturą (Olearczyk, 2016, s. 53–59).

Pora na kilka praktycznych uwag. Można wyobrazić sobie lekcję dotyczącą fraszek i pieśni Kochanowskiego oraz obecnych w nich elementów filozofii stoicyzmu oraz epikureizmu. W podręcznikach utwory te bywają zestawiane z wierszem *Dar* Czesława Miłosza – krótkim tekstem, będącym afirmacją momentalnej rzeczywistości (Kościerzyńska i in., 2017). Można tutaj zacytować go w całości:

Dzień taki szczęśliwy,
Mgła opadła wcześniej, pracowałem w ogrodzie.
Kolibry przystawały nad kwiatem kaprifolium.
Nie było na ziemi rzeczy, którą chciałbym mieć.
Nie znałem nikogo, komu warto byłoby zazdrościć.
Co przydarzyło się złego zapomniałem.

Nie wstydziłem się myśleć, że byłem, kim jestem.

Nie czułem w ciele żadnego bólu.

Prostując się, widziałem niebieskie morze i żagle.

Miłosz, 2015, s. 644

Podczas lekcji najczęściej po wspólnej lekturze wiersza następuje dyskusja nad jego sensami – refleksja o podmiocie lirycznym, sytuacji poetyckiej, konstrukcji utworu... A gdyby zamiast tego otworzyć się na przestrzeń ciszy? Pozwolić uczniom na wyobrażenie sobie opisanej sceny, uwewnętrznienie postawy osoby mówiącej w wierszu, zachwyt nad idyllicznym obrazem świata – zewnętrznego i wewnętrznego? Wnioski z takiego namysłu mogą być dosyć paradoksalne – wszakże wiersz Miłosza to nie tylko wyraz fascynacji życiem, lecz także forma poradzenia sobie z „niemożliwością daru” i nieidealną formą rzeczywistości (Umerle, 2011). W „cichej interpretacji” być może te napięcia będą mogli zaobserwować sami uczniowie – gdy zdadzą sobie sprawę, że przeżycia takiego jak to ukazane w wierszu nie można tak naprawdę doświadczyć. W wierszu noblisty podmiot tekstu wszakże chciałby bardzo doświadczać świata, a jednocześnie wewnętrznie niczego nie doświadczać i pozbyć się wszelkich pragnień.

Można oczywiście ten paradoks ukazać w ramach dyskusji czy pogadanki. A może sprzeczności istnienia najlepiej odkrywa się w ciszy?

Po drugie: autentyczność. Prawdziwa, bezpieczna relacja potrzebuje szczerości i wiarygodności. Tak jak matka w relacji z dzieckiem nie powinna udawać i manipulować, chcąc wymusić na dziecku jakąś konkretną postawę czy zachowanie, tak nauczyciel nie może kreować nieprawdziwego obrazu siebie, gdyż prowadzi do tego, że drugi uczestnik tego spotkania tworzy w sobie wspomniane już w tym tekście „fałszywe self”. Autentyczność nie może się oczywiście ograniczać do tego, że pedagog będzie bezrefleksyjnie zachowywał się zgodnie z własnym charakterem, nie zwracając uwagi na uczniów. Prawdziwe rozumienie tej postawy zakłada bowiem krytyczne podejście wobec samego siebie, wewnętrzny niepokój, prowadzący do zmiany osobowej, wymaga też dostosowania się i uwewnętrznienia wymagań wobec siebie czy innych ludzi (Dziaczkowska, 2020).

Jak owe konstatacje odnieść do edukacji polonistycznej? Można przywołać prostą sytuację, z tych, które zdarzają się każdemu pedagogowi poloniście. Chodzi o omawianie tekstów, których z jakichś powodów się nie ceni (albo nie uważa za wartościowe), chociaż utwory te znajdują się w podstawie programowej i dlatego muszą być omówione na lekcjach. Przyjąć można trzy rozwiązania. Pierwsze z nich to tworzenie kontryfaktycznej rzeczywistości oraz przekonywanie uczniów i siebie, że „tekst zachwyca, chociaż nie zachwyca”. Drugie rozwiązanie zakłada odrzucenie utworu, jego zdecydowaną krytykę na lekcji, taka postawa jednak kłóci się z regułami „prawdziwej autentyczności”, o której już pisałem. Wreszcie trzeci sposób – odniesienie się do etyki odpowiedzialności. Nauczyciel z pewnością bo-

wiem może (a nawet powinien) mieć swoje krytyczne zdanie o niektórych lekturach. Nie ma też powodu, aby tej opinii nie wyrażał w trakcie spotkań z uczniami. Samo odrzucenie utworu literackiego jednak nie wystarczy – co więcej, taki akt, pozostawiony sam sobie, modeluje u młodych ludzi postawę bezrefleksyjnej krytyki i negacji. W duchu mądrej autentyczności pedagog powinien uzasadnić swoje zdanie i wypowiedzieć je w sposób wyważony i kulturalny, jednocześnie pozwalając uczniom na niezgodę z jego opinią. Ciekawym ćwiczeniem byłoby na przykład zorganizowanie „sądu nad lekturą” – uczniowie mieliby „bronić” tekstu, a nauczyciel mógłby go „oskarżać”. W ten sposób pokazuje się wychowankom, że wyrażanie opinii – szczególnie tych krytycznych i bardzo zdecydowanych – jest możliwe, a nawet wskazane, lecz powinno być opatrzone rzetelną argumentacją, a także wymaga szacunku do tego, co jest krytykowane.

Po trzecie wreszcie: uważność. „Wystarczająco dobra” matka jest czujna na sygnały dziecka świadczące o jego frustracji, niezaspokojeniu potrzeb czy negatywnych emocjach. Tak samo uważny na różne uczniowskie przeżycia powinien być nauczyciel polonista. W momencie omawiania tekstów literackich mogą pojawić się rozmaite doznania. Pozornie „bezpieczny” tekst, na przykład taki, w którym jednym z wątków jest relacja romantyczna (a w szkole podstawowej omawia się takich utworów wiele), może wzbudzać wstyd, zażenowanie czy zmieszanie, szczególnie gdy jakiś uczeń przeżywa trudności osobiste. Dlatego warto obserwować, jak uczniowie reagują na prowadzoną lekcję, być wyczulonym na werbalne i niewerbalne oznaki przeżywanych emocji. Wrażliwy nauczyciel przerwie opowieść o kontrowersyjnym dla nastolatków temacie (w kontekście relacji damsko-męskich może być to choćby seksualność), gdy zauważy nieadekwatne reakcje (śmiech) czy zbytne zawstyżenie. Uważam, że na lekcjach polskiego w odpowiedni sposób można mówić praktycznie o wszystkim, a takie niewłaściwe zachowanie uczniów wymaga w ostateczności nie tyle ucieczki od tematu, ile jego dokładnego i szczerego omówienia. Taka postawa nauczyciela daje uczniom poczucie zarówno wolności, jak i bezpieczeństwa.

Odzwierciedlanie i *reverie*

Z postawą uważności łączy się kwestia odzwierciedlania – czyli zdolności do aktywnego rozpoznawania emocji ucznia, nazywania ich, a także (co bywa najtrudniejsze) – przeżywania ich razem z nim. Żeby jednak w odpowiedni sposób w całości przeprowadzić ten skomplikowany proces, nauczyciel powinien dobrze znać uczniów. Z jednej strony chodzi o wiedzę na temat stanu psychicznego poszczególnych wychowanków, z drugiej zaś – o świadomość tego, co w dzisiejszych czasach uczniów fascynuje, martwi, przeraża... Krótko mówiąc: dobry nauczyciel potrafi zaznajomić się ze współczesną codziennością nastolatków. Nie wystarczy wykorzystywać na przykład mediów społecznościowych w edukacji polonistycz-

nej, chociaż z pewnością jest to ciekawy zabieg dydaktyczny i istnieje wiele interesujących propozycji metodycznych w tym zakresie (Kulig, 2016; Kulig-Kozłowska, 2017; Wójcicka, 2017; Furmanik, Olkowska, 2019). Nauczyciel powinien zrobić coś więcej. Wydaje się bowiem, że warunkiem koniecznym poznania i przeżycia emocji drugiej osoby jest głębokie „wczucie się” w jej doświadczenie wewnętrzne, ze świadomością wszystkich jego uwarunkowań społecznych i kulturowych.

Jak tego dokonać na lekcji języka polskiego? Oczywiście, literatura opowiada o wartościach czy doświadczeniach uniwersalnych, ich odbiór jednak może być dzisiaj całkowicie inny, niż wyobraża to sobie nauczyciel. Oczekując konkretnego sposobu mówienia o przeżyciach, które wzbudza przeczytany tekst, pedagog może uniemożliwiać uczniom swobodną ekspresję własnych wrażeń, tym samym utrudniać dokonanie się odzwierciedlenia, gdyż uczniowie będą przeżywać i wyrażać to, czego oczekuje nauczyciel, zatem powstanie edukacyjne „fałszywe self” (pozostaję przy języku Winnicotta) (Winnicott, 2015). Jeśli jednak pozwolimy uczniom na pełną swobodę w uzewnętrznianiu własnych stanów emocjonalnych budzących się pod wpływem lektury, to będziemy mogli jako nauczyciele rozpoznać je i ich doświadczyć (czyli odzwierciedlić je), a następnie wspólnie nad tymi emocjami się zastanawiać.

Zatem – powróćmy do metodycznych rozważań – na lekcji wytworzyć trzeba (szczególnie na początku procesu omawiania tekstu literackiego) przestrzeń, w której możliwe jest nieskrępowane wyrażanie swoich opinii o lekturze – często może bardzo krytycznych, nie do końca przemyślanych, wypowiedzianych w potocznym językiem, nierzadko dosyć emocjonalnym. Na marginesie niniejszych rozważań można zauważyć, że w ten sposób – intensywny, szybki, niezbyt refleksyjny – młodzi ludzie postrzegają świat (za pośrednictwem memów czy krótkich filmików w serwisach społecznościowych).

Zdenerwować może choćby niezdecydowanie Zosi w *Panu Tadeuszu*, wzruszyć – postawa Nemezcza w *Chłopcach z Placu Broni*, zirytować – językowa niejasność *Trenów* Kochanowskiego. Myślę, że pierwsze etapy szkolnej interpretacji książki powinny być przeznaczone właśnie na spontaniczne rozmowy wokół przeczytanego dzieła. Dzięki temu różne doznania mogą zostać nazwane i wspólnie doświadczone – zarówno przez młodzież, jak i przez nauczyciela. Te jeszcze nieuporządkowane myśli i odczucia muszą zostać poddane „psychicznemu trawieniu”, czyli „dydaktycznemu *reverie*”, o którym pisałem wcześniej. Jednym słowem: zadanie nauczyciela to nie tylko zebranie i nazwanie wszystkich refleksji uczniów, lecz także metodyczne przetworzenie tych refleksji. W podanych przykładach – Zosi, Nemezcza, języka poezji doby renesansu – podjąć można następujące działania: w odniesieniu do bohaterki epepei Mickiewicza pedagog mógłby choćby opowiedzieć o kulturowej sytuacji kobiet w epoce romantyzmu, w nawiązaniu do Nemezcza – wprowadzić kontekst symboliczny i historyczny (Wiosna Ludów), a w przypadku poezji Kochanowskiego – porozmawiać z uczniami o trudnościach

w zrozumieniu dawnej polszczyzny i wyjaśnić wspólnie z wychowankami niektóre słowa. Dzięki temu przeżyte pod wpływem lektury emocje będą nie tylko ulotnymi fenomenami wewnętrznymi, które czasem trudno jest zrozumieć, staną się też punktem wyjścia głębszej refleksji nad ich źródłem oraz formą. Być może dzięki temu emocje zostaną, poprzez intelektualny namysł, prawdziwie zinternalizowane w uczniowskim self.

W metodyce literatury dużo pisze się ostatnio o przeżywaniu emocji na lekcjach języka polskiego czy konsekwencjach zwrotu afektywnego dla nauczania, lub generalnie: humanistyki (Myrdzik, 2017). Niektórzy praktycy proponują nawet, aby „lektura emocji” i „lektura emocjami” były pierwotnymi sposobami szkolnego odczytania tekstu, to znaczy aby na początku omawiania utworu skupiać się na przeżyciach uczniów-czytelników, a później bohaterów literackich (Żółtowski, 2019). Z pewnością ważne jest, aby młodzi ludzie angażowali się emocjonalnie w trakcie lektury oraz podczas jej szkolnej interpretacji. Nie może to jednak być cel sam w sobie. Nie chodzi więc o to, aby nastolatek zapłakał nad *Romeem i Julią*, ale aby zapłakał i potem zrozumiał, dlaczego płacze (o podobną refleksję chodzi też w procesie psychoterapii). W imię różnie rozumianej „pedagogicznej autentyczności” nie należy, jak mi się wydaje, skłaniać uczniów do emocjonalnych reakcji, jeśli nie jest się w stanie przeżyć ich z uczniami: po pierwsze, przeżyć, po drugie: nazwać (inaczej mówiąc: odzwierciedlić), po trzecie zaś: przetworzyć – czyli pomóc zrozumieć.

Przestrzeń potencjalna

Ostatni punkt niniejszego szkicu odnosi się do omówionego wcześniej konceptu „przestrzeni potencjalnej”. Czym mogłaby być ta sfera w kontekście edukacji polonistycznej? Pierwsze, co przy tej okazji może przychodzić do głowy, to „wolność”; w zabawie (która jest pierwszą aktywnością realizującą się w tej sferze) wszystko jest możliwe, a granice między realnym a fantastycznym zostają zatarłe – to nieograniczona wręcz swoboda. Drugie zaś to „rzeczywistość”, gdyż zabawa zawsze umiejscowiona jest w prawdziwym życiu.

Dla Winnicotta ważną formą życia psychicznego wytwarzaną w przestrzeni potencjalnej są różne dzieła kulturowe. Trudno bowiem chyba orzec, że bohater literacki, tak żywo obecny przecież w umysłach wielu czytelników, jest tylko wytworem fantazji, skoro istnienie tego bohatera jest silnie intersubiektywnie odczuwane przez wiele osób. Postacie powieściowe czy dramatyczne znajdują się zatem gdzieś w sferze liminalnej, granicznej. Szkolna interpretacja lektury powinna ten specyficzny stan „ontologicznego zawieszenia” brać pod uwagę.

Jak to odnieść do konkretnej sytuacji lekcyjnej? Można nawiązać do dialektycznego mechanizmu relacji między „fantazją” a „realnością”, o którym pisze uznany komentator Winnicotta – Thomas Ogden, choć opisuje on proces tera-

peutyczny. Kiedy dominuje fantazja, to pacjent nie jest w stanie oddzielić rzeczywistości od własnych wyobrażeń, a wewnętrzne przeżycia, często bardzo silne emocjonalnie czy prześladowcze, uznaje za realne i niedyskutowalne (dotyczy to na przykład pacjentów z typem osobowości borderline), co uniemożliwia myślenie w kategoriach symbolizacji. Gdy zaś rzeczywistość przysłania sferę symboliczną, to rozmowa koncentruje się wyłącznie na konkretach i trudno dyskutować choćby o sferze snów czy fantazji (Ogden, 1992, s. 216–221). Te rozważania można przełożyć na sytuację szkolnej polonistyki i przywołać dwa błędy interpretacyjne, które zdarzają się w trakcie lekcji literatury. Pierwszy z nich pojawia się, gdy odczytanie utworu jest zbyt swobodne, nie uwzględnia na przykład historycznego czy kulturowego kontekstu dzieła (Levy, Campbell, 2000). Czasem zdarza się tak, gdy uczniowie odbierają literaturę nazbyt osobiście, co przyczynia się do ahistorycznych ujęć. Trudno traktować *W pustyni i w puszczy* Sienkiewicza wyłącznie jako robinsonadę, powieść przygodową, zapominając o kontekście obecnej w powieści ideologii kolonialnej (Cichoń, 2004; Chrobak, 2011).

Z przeciwną sytuacją mamy do czynienia, gdy fantazja – czyli myślenie symboliczne – zostaje w procesie interpretacji lektury uniemożliwiona przez „aneksję rzeczywistości”. Jako przykład można podać uczniowską interpretację *Przemiany* Kafki, gdy młodzi czytelnicy widzą w Gregorze Samsie wyłącznie karalucha, a nie metaforę modernistycznego, zapomnianego przez społeczeństwo człowieka (Levy, Campbell, 2000). Są to też takie momenty, gdy myślenie młodzieży o tekście ogranicza się do prostej refleksji o świecie przedstawionym, bez wyciągania uniwersalnych wniosków. *Janko Muzykant* to przecież nie tylko tragiczna opowieść o utalentowanym biednym chłopcu, lecz także historia o muzyce jako narzędziu do wyrażenia pragnienia i tworzenia podmiotowej tożsamości (Zajac, 2021). *Katarynka* zaś (pozostaną przy dziełach pokolenia pozytywistów) to tekst nie tyle o zgorzkniałym kawalerze i chorej dziewczynce, ile opowieść podejmująca temat obcości, niepoznawalności i niewyraźności doświadczenia, wreszcie dotycząca fundamentalnego tematu skończoności życia (Rusek, 2009).

Zadanie nauczyciela polega zatem na odpowiednim „zarządzeniu” lekcyjnym napięciem między fantazją a rzeczywistością. Tworząc potencjalną przestrzeń na zajęciach literatury, pedagog powinien pamiętać o tym, aby z jednej strony uświadamiać uczniów o „pozatekstowym” życiu utworu literackiego (kontekście historycznym, kulturowym, społecznym etc.), a z drugiej – pozwalać na interpretacyjną swobodę i odnoszenie się do własnego doświadczenia, gdyż umożliwia to uniwersalizację lekcyjnych dyskusji i ich uwewnętrznienie przez młodych ludzi.

Podsumowanie

Starałem się przedstawić cztery psychoanalityczne koncepcje wywodzące się ze szkoły „teorii relacji z obiektem”; to koncepcje holdingu, odzwierciedlenia i przestrzeni potencjalnej, autorstwa Donalda W. Winnicotta, i koncepcja *reverie*, wysnuta przez Wilfreda Ruprechta Biona. Chciałem pokazać, że te ważne dla psychoterapeutów idee można z powodzeniem zaadaptować do warunków metodyki polonistycznej. Oczywiście transpozycję tę należy traktować przede wszystkim w charakterze metaforycznym – w szkole nie tworzymy sytuacji klinicznej i nie pracujemy z pacjentami. Krytyczny potencjał psychoanalizy może być jednak niezwykle twórczy także w nieterapeutycznym kontekście – na przykład w pedagogice (Węc, 2007). Chodziło mi zatem przede wszystkim o to, aby ten szkic stał się punktem wyjścia swobodnego (niczym w przestrzeni potencjalnej) namysłu nad kreowanymi w szkole relacjami między nauczycielem a uczniem, szczególnie w sferze tak osobistej jak wspólne czytanie literatury na lekcjach. Przedstawione idee stawiają przed pedagogami spore wyzwania – gdyż wymagają tak naprawdę, aby stali się oni dla swoich uczniów „wystarczająco dobrymi rodzicami”, ponieważ wszystkie te procesy psychiczne, które opisałem, w pierwotnej formie zachodzą w związku między matką a nowo narodzonym dzieckiem. Konieczne są z pewnością zarówno zmiany zewnętrzne (organizacja lekcji, nowy sposób rozmowy o literaturze w trakcie zajęć), jak i wewnętrzna praca nauczyciela nad jego postawami, sposobem myślenia o szkole, wreszcie własnym stanem emocjonalnym.

Te przemiany mają – co najmniej teoretycznie – fundamentalny charakter, gdyż mogą spowodować, że szkoła stanie się (choćby częściowo) przestrzenią nie edukacyjną, a rodzicielską; nie miejscem nauczania, a miejscem swobodnej zabawy. Zapewne w pełnej formie taka rewolucja jest niemożliwa, być może nawet niewskazana. Uważam jednak, że nawet indywidualne myślenie nad tą wyobrażoną zmianą, jej intrapsychoiczne opracowywanie i przeżywanie może być ważnym oraz dobrym doświadczeniem dla nauczyciela polonisty, a następnie dla jego uczniów. I z taką nadzieją chciałbym kończyć ten tekst.

Literatura

- Bałus W., 2008, *Do granic możliwości. O portretach zdwojonych Stanisława Wyspiańskiego*, „Przestrzenie Teorii”, nr 9, s. 19–28, <https://doi.org/10.14746/pt.2008.9.2>.
- Bielik-Robson A., 2000, *Wolność: spełniona zależność. Psychoanalityczna wykładnia pojęcia uwarunkowania*, „Przegląd Filozoficzny”, nr 3 (35), s. 93–107.
- Bion W.R., 2011, *Uczenie się na podstawie doświadczenia*, przeł. D. Golec, ze wstępem M. Łapińskiego, Oficyna Ingenium, Warszawa.

- Bowlby J., 2016, *Przywiązanie*, przeł. M. Polaszewska-Nicke, wyd. 1., 1. dodr., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chrobak M., 2011, *Między baśnią a mitem. „W pustyni i w puszczy” Henryka Sienkiewicza z perspektywy krytyki tematycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria”, z. 11, s. 139–151.
- Cichoń A., 2004, *W kręgu zagadnień literatury kolonialnej – „W pustyni i w puszczy” Henryka Sienkiewicza*, „ER(R)GO. Teoria – Literatura – Kultura”, z. 8, s. 91–108, pobrano z: <https://www.journals.us.edu.pl/index.php/ERRGO/article/view/2329> [26.11.2023].
- Dziaczkowska L., 2020, *Autentyczność i pasja nauczyciela jako uwarunkowania rozwoju ucznia. Pedeutologiczne inspiracje płynące z biografii Anny Nagórskiej (1882–1963)*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 2, s. 35–49, <https://doi.org/10.18290/rped20122-4>.
- Furmaniak K., Olkowska A., 2019, *Popkultura i media społecznościowe w nauczaniu języka*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–71.
- Galli J., 2017, *Terapeuta, pacjentka i milczenie. Zjawisko milczenia z perspektywy psychoanalitycznej*, „Psychoterapia”, nr 4, s. 17–28.
- Hymans S., 2012, *The School as Holding Environment*, „Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy”, vol. 11, s. 205–216, <https://doi.org/10.1080/15289168.2012.700793>.
- Jacobs M., 2007, *Donald W. Winnicott*, przeł. A. Czownicka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje, oceny, propozycje*, Universitas, Kraków.
- Jeziarański M., 2022, *Milcząca obecność ciszy w refleksji pedagogicznej*, „Ateneum Kapłańskie”, z. 2, s. 262–273.
- Kostrzewa N., 2021, *W gabinecie luster*, WunderBlock. Psychoanaliza i filozofia, 10.05.2021, <https://wunderblock.pl/blog/w-gabinecie-luster/> [dostęp: 26.11.2023].
- Kościerzyńska J. i in., 2017, *Nowe „Słowa na start”. Podręcznik do języka polskiego dla klasy 7 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa.
- Kulig A., 2016, *Z sieci do zeszytu. Media społecznościowe w pracy ze szkolną lekturą*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa i in., T. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 297–310.
- Kulig-Kozłowska A., 2017, *Facebook w ławce szkolnej. Media społecznościowe a edukacja polonistyczna*, Universitas, Kraków.
- Levy E., Campbell K.J., 2000, *D.W. Winnicott in the Literature Classroom*, „Teaching English in the Two Year College”, vol. 27, issue 3, s. 320–328.
- Łodej-Sobańska W., 2013, *Grupa – obiekt pomieszczany i pomieszczający*, w: *Myslenie grupowo-analityczne w praktyce klinicznej. Materiały wybrane z konferencji Instytutu Analizy Grupowej „Rasztów” z lat 2004–2012*, przekł. P. Wieczorek i in., red. M. Sosnowska, A. Jastrzębska, E. Fira-Kremba, Oficyna Ingenium, Warszawa, s. 125–140.
- McCabe M., 2011, *Jung and Winnicott in the Classroom: Holding, Mirroring, Potential Space and the Self*, w: *Teaching Jung*, AAR Teaching Religious Studies Series, eds. K. Bulkeley,

- W. Clodagh, online ed., Oxford Academic, 22 Sept., <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199735426.003.0015>.
- Miłosz C., 2015, *Wiersze wszystkie*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Myrdzik B., 2006, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UCMS, Lublin.
- Myrdzik B., 2017, *O niektórych konsekwencjach zwrotu afektywnego w badaniach kulturowych*, „*Educatio Nova*”, vol. 2, s. 115–128.
- Nalaskowski A., 2002, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nosek A., 2002, *Macierzyństwo w twórczości Stanisława Wyspiańskiego*, w: *Wiek kobiet w literaturze*, red. J. Zacharska, M. Kochanowski, Trans Humana, Białystok, s. 215–220.
- Ogden T.H., 1992, *Potential Space*, w: Tenże, *The Matrix of The Mind. Object Relations and The Psychoanalytic Dialogue*, Karnac Books, London, s. 203–232.
- Ogden T.H., 2011, *O trzymaniu i pomieszczaniu, byciu i śnieniu*, w: Tenże, *Sztuka psychoanalizy. Śnienie niewyśnionych snów i urwanych krzyków*, przekł. D. Golec, L. Kalita, Warszawa, s. 129–147.
- Olearczyk T., 2014, *Cisza w teorii i praktyce pedagogicznej. Obraz interdyscyplinary*, w: *Cisza w teorii i praktyce. Obraz interdyscyplinary*, red. T. Olearczyk, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM–Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, s. 24–50.
- Olearczyk T., 2016, *Cisza w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza AFM–Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków.
- Pistiner de Cortiñas L., 2018, *Uczenie się na podstawie doświadczenia – funkcja alfa i zamyslenie*, w: Tenże, *O rozwoju umysłu. Idee Biona i przekształcenia w psychoanalitycznej praktyce klinicznej*, przekł. D. Golec, Oficyna Ingenium, Warszawa, s. 141–158.
- Rusek M., 2019, „*Archiwum*” i „*repertuar*”. *Kłopoty z klasyką w szkole podstawowej*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia*”, vol. 10 (285), s. 134–143.
- Strojnowski J., 1995, *Interakcyjne koncepcje tworzenia się jaźni u dziecka*, „*Roczniki Filozoficzne*”, z. 4, s. 61–74.
- Szpak M., 2014, *Rozwój symbolizacji. Wybrane perspektywy psychoanalityczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Śliwerski B., 2021, *Krytyka systemu klasowo-lekcyjnego*, w: B. Śliwerski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 35–88.
- Umerle T., 2011, „*Dar*” Czesława Miłosza w kontekście filozofii daru Jacques’a Derridy, „*Przestrzenie Teorii*”, nr 15, s. 95–110, <https://doi.org/10.14746/pt.2011.15.5>.
- Węc K., 2007, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Winnicott D., 2011a, *Lustrzana rola matki i rodziny w rozwoju dziecka*, w: Tenże, *Zabawa a rzeczywistość*, przekł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 153–161.


- Winnicott D., 2011b, *Miejsce doświadczeń związanych z kulturą*, w: Tenże, *Zabawa a rzeczywistość*, przeł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 133–144.
- Winnicott D., 2011c, *Miejsce, w którym żyjemy*, w: Tenże, *Zabawa a rzeczywistość*, przeł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 145–152.
- Winnicott D., 2011d, *Obiekty przejściowe i zjawiska przejściowe*, w: Tenże, *Zabawa a rzeczywistość*, przeł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 21–50.
- Winnicott D., 2015, *Pojęcie fałszywego self*, w: Tenże, *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne. Jednostka – rodzina – społeczeństwo*, przeł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 64–69.
- Winnicott D., 2018, *Teoria relacji dziecko – niemowlę*, w: Tenże, *Procesy dojrzewania i sprzyjające środowisko. Badania nad teorią rozwoju emocjonalnego*, przekł. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk, s. 42–64.
- Wnęk J., 2014, *Problem ciszy w refleksji pedagogicznej*, w: *Cisza w teorii i praktyce. Obraz interdyscyplinarny*, red. T. Olearczyk, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM–Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków, s. 153–178.
- Wójcicka E., 2017, *Rola mediów społecznościowych w kształtowaniu kultury czytelniczek nastolatków*, „Folia Bibliologica”, vol. 59, s. 135–151.
- Zajac M., 2021, „Janko Muzykant”. *Muzyka i pragnienie*, „Konteksty Kultury”, T. 18, z. 4, s. 587–598.
- Żółtowski D., 2019, *Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej*, w: *Dla czego szkoła nie ufa emocjom? Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni*, red. W. Heller, M. Kaźmierska, M. Wieczorek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań–Kalisz, s. 85–94.

Jan Zdunik – doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca i psycholog. Pracuje w Instytucie Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Interesuje się metodyką nauczania literatury polskiej, literaturą lat 1905–1939 oraz związkami między psychoterapią a literaturoznawstwem i metodyką nauczania literatury polskiej. Przez kilka lat uczył literatury polskiej w liceum z programem matury międzynarodowej. Kształcił się w zorientowanej psychoanalitycznie psychoterapii, praktykuje jako psychoterapeuta indywidualny oraz grupowy.

e-mail: jan.zdunik@uw.edu.pl



Wiktorja Krawczyk

 <https://orcid.org/0009-0003-4361-7617>

Edukacja polonistyczna o Holokauście – wokół *Listów w butelce* Anny Czerwińskiej-Rydel

Teaching Polish and the Holocaust –
Discussing Anna Czerwińska-Rydel’s *Listy w butelce*

Abstract: In her article, Wiktorja Krawczyk addresses the need to include in Polish lessons texts written for young readers which are devoted to the extermination of the Jewish population. An in-depth analysis of the development of Polish language teaching programs for primary schools (and for junior high schools before the 2019 reform) shows lack of references to the Holocaust in the school environment. The goal of the series of lessons proposed in this article, designed to prepare students to read and interpret *Listy w butelce* [Letters in a Bottle], is partially to fill this gap in the current core curriculum. This proposal has been designed with the help of innovative tools, including routines of critical thinking (“I perceive/I think/I reflect,” “kawusia” [a little coffee], “windą” [an elevator], and “Most1” [Bridge1]), the collage technique, Robert Plutchik’s diagram of emotions, the app Mentimeter, the educational film, Karen Shawn’s method of silent conversation, and sketchnoting.

Keywords: education, Anna Czerwińska-Rydel, Irena Sendlerowa, extermination, children’s literature, teaching process

Kanon wobec literatury dziecięcej o Zagładzie

Publikacje zawierające pierwsze reprezentacje Holokaustu w polskiej literaturze dziecięcej ukazały się na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Wówczas na rynku wydawniczym pojawiły się takie tytuły, jak: *Dzieci Warszawy* Marii Zarębińskiej¹, *Sprawa honoru* Marii Kann² oraz *Żołnierze i żołnierzyki* Anny Kamieńskiej (Rybak, 2017, s. 47). Lata powojenne nie były czasem rozkwitu prozy historycznej intencjonalnie pisanej dla dzieci i traktującej o zagładzie społeczności żydowskiej. Stopniowa degradacja gatunku następowała na rzecz formuł narzucanych przez ideologię socjalistyczną (Leszczyński, 2010, s. 117). Pewne zmiany, spowodowane przede wszystkim uwolnieniem się Polski spod wpływów Związku Radzieckiego, miał przynieść rok 1989. Tak się jednak nie stało. Do prawdziwego odnowienia skoncentrowanej na okresie drugiej wojny światowej prozy historycznej dla dzieci doszło w okolicach roku 2004, kiedy to zainicjowana została działalność Muzeum Powstania Warszawskiego. Kilka lat później Muzeum i łódzka Literatura zainauguowały serię wydawniczą *Wojny Dorosłych – Historie Dzieci*³, w której ukazały się liczne teksty poświęcone szeroko pojętej problematyce wojennej, przeznaczone dla młodych odbiorców (Rybak, 2021a, s. 159). Wśród utworów tej serii znalazły się między innymi: *Czy wojna jest dla dziewczyn?* Pawła Beręsewicza (2010), *Asiunia* Joanny Papuzińskiej (2011), *Zakłęcie na „w”* Michała Rusinka (2011), *Bezszenność Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali (2012), *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* Beaty Ostrowickiej (2012), *Wszystkie moje mamy* Renaty Piątkowskiej (2013), *Ostatnie piętro* Ireny Landau (2015) oraz *Listy w butelce. Opowieść o Irenie Sendlerowej* Anny Czerwińskiej-Rydel (2018). W ramach współpracy między wspomnianymi instytucjami powołano również serię *Rodzinnie o Historii*, w której opublikowano tylko dwa tytuły, oba Papuzińskiej: *Mój tato szczęściarz* (2013) oraz *Krasnale i olbrzymy* (2015). Równie istotne znaczenie miały dzieła wydane poza wspomnianymi seriami, na przykład: *Szlemiel*

¹ Powieść Zarębińskiej była publikowana w odcinkach już w latach 1945–1946 na łamach czasopisma „Przyjaciel”, w formie książkowej została wydana po śmierci autorki (zob. Uljasz, 2015, s. 11–15; Rybak, 2021a, s. 157).

² Należy przy tym pamiętać, że Kann w broszurze opatrzonej tytułem *Na oczach świata* powieła treści jednoznacznie antysemitki (niem. *die Judenfrage*). Natomiast w *Sprawie honoru* interesowała pisarkę demoralizacja Polaków w kontekście doznanych przez nich krzywd, czym właściwie Kann odwracała uwagę od realnych ofiar Zagłady, czyli Żydów (por. m.in. Janicka, 2018, s. 20 i 60).

³ Wydane w rzeczonyj serii książki podejmują również tematykę zesłań (*Syberyjskie przygody Chmurki* Combrzyńskiej-Nogali), wysiedleń (*Wysiedleni* Combrzyńskiej-Nogali), powstań śląskich (*Gołąbek niepokoju* Kazimierza Szymeczka), uchodźców (*Hebanowe serce* Renaty Piątkowskiej) oraz PRL-u (*Wilczek* Katarzyny Ryrych). Ilościowo przeważają jednak utwory o zagładzie Żydów; pokazną część tych książek wraz z opracowaniami zebrano w katalogu w toku prac nad projektem badawczym w ramach programu Diamentowy Grant Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (zob. *Oczami dziecka. Zagłada w polskiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej po roku 1989* [opis projektu]).

Ryszarda Marka Grońskiego (2010), *Pamiętnik Blumki Iwony Chmielewskiej* (2011), XY Joanny Rudniańskiej (2012), *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku* Anny Czerwińskiej-Rydel (2012), *Arka Czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz* Marcina Szczygielskiego (2013), *Rutka* Joanny Fabickiej (2016) i *Mirabelka* Cezarego Harasimowicza (2018) (Rybak, 2021a, s. 159). Choć samo zainteresowanie okresem drugiej wojny światowej, niejako antycypowane przez *Kotkę Brygidy* Rudniańskiej (2007), przerodziło się w gwałtowny wzrost liczby tego rodzaju publikacji, niespecjalnie znalazło to przełożenie na dyskurs szkolny.

Podstawa programowa z języka polskiego dla szkoły podstawowej i gimnazjum z 2008 roku nie zawierała zbyt wielu wytycznych dotyczących omawiania z uczniami problematyki Holokaustu. Nie sposób oprzeć się wrażeniu, że sam brak zainteresowania ową tematyką ujawniał się w tym, że terminy takie jak „Holokaust”, „Zagłada” i „Żydzi” albo nie pojawiły się w podstawie wcale, albo padły jedynie raz (więcej w: Kania, 2017, s. 98). Analiza podstawy programowej z języka polskiego dla ośmioklasowej szkoły podstawowej z 2017 roku wykazała, że ani zagadnienia odnoszące się do Holokaustu, ani konkretne teksty poruszające doświadczenie Zagłady nie zostały wyekspozowane (Koc, 2021, s. 109–110).

Wśród pomocy dydaktycznych dotyczących tematu Zagłady, a możliwych do wykorzystania w szkolnictwie państwowym wyłonić można wyłącznie dwie, obie autorstwa Piotra Trojańskiego i Roberta Szuchty: *Program nauczania o historii i zagładzie Żydów na lekcjach przedmiotów humanistycznych w szkołach ponadpodstawowych* (2000) oraz *Jak uczyć o Holokauście. Poradnik metodyczny do nauczania o Holokauście w ramach przedmiotów humanistycznych w zreformowanej szkole* (2012). Materiałów nieoficjalnych było znacznie więcej, składały się na nie w głównej mierze: przygotowany przez przytoczonych wyżej autorów podręcznik *Zrozumieć Holokaust. Książka pomocnicza do nauczania o zagładzie Żydów* (2012), opracowanie sygnowane przez Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau w Oświęcimiu *Jak uczyć o Auschwitz i Holokauście. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli* (2007) oraz książka Barbary Engelking, Feliksa Tycha, Andrzeja Żbikowskiego i Jolanty Zyndul *Pamięć. Historia Żydów polskich przed, w czasie i po Zagładzie* (2004) (Kania, 2017, s. 99–100).

Obowiązkowa wersja kształcenia na temat Holokaustu wydaje się niewystarczająca, zwłaszcza wobec stale rosnącej w obrębie literatury dla dzieci liczby tytułów o historii eksterminacji Żydów.

„Rozmowa w milczeniu” o *Listach w butelce*

Podjęta przeze mnie w niniejszym artykule próba zwięzłego zaprezentowania cyklu zajęć – zainspirowanego zaproponowaną przez Karen Shawn metodą *silent*

conversation (rozmowa w milczeniu), wzbogaconą tu o pewne modyfikacje – ma na celu przynajmniej częściowe uzupełnienie braków w wiedzy polonistycznej młodych ludzi o Holokauście⁴. Tego typu rozmowa wprost narzuca formę pracy na lekcji: uczniowie samodzielnie zapoznają się z tekstami kultury zleconymi przez nauczyciela, który w tym samym czasie rozwiesza na ścianach kartki brystolu z zapisanymi poleceniami/pytaniami. Następnie otrzymują pisaki i zostają poproszeni o to, aby w absolutnej ciszy i bez konsultacji z kolegami/koleżankami zapisali swoje odpowiedzi na danych arkuszach papieru, a równocześnie zaznajamiali się z tym, co napisały inne osoby, ewentualnie by dopisywali do wypowiedzi tych osób swoje komentarze. Po wykonaniu przez uczniów tej części zadania nauczyciel dzieli ich na grupy i prosi o ustne podsumowanie na forum całej klasy zawartości poszczególnych plakatów. Wówczas między uczestnikami zajęć rysuje się możliwość podjęcia zasadnej dyskusji nad nierozstrzygniętymi dotąd kwestiami. Lekcję powinna wieńczyć praca pisemna, która każdemu z osobna pozwoli na swoiste uporządkowanie własnych przemyśleń i emocji (Kania, 2017, s. 115–116).

Postaram się pokazać, w jaki sposób zmodyfikowana wersja powyższej metody może posłużyć do przygotowania uczniów do odbioru *Listów w butelce* Anny Czerwińskiej-Rydel, opowieści sięgającej czasów drugiej wojny światowej, a kończącej się w roku 2007, kiedy odbyła się uroczystość wręczenia Irenie Sendlerowej Orderu Uśmiechu. Owa fabularyzowana biografia „siostry Jolanty”⁵ zasługuje na wyjątkowe zainteresowanie polonistów z uwagi na strukturę tekstową, odmieną od struktury pozostałych lektur dla dzieci o tematyce Holokaustu. Motywem spajającym są tutaj listy. O ile kolejne rozdziały opisujące historię bohaterki książki są poprzedzone cytatami o prowadzeniu korespondencji, o tyle część trzecia (z tytułowana *Korespondencja*) składa się z kopii prawdziwych listów, które Sendlerowa pisała i których była adresatką. Epistolarny charakter tekstu jest prócz tego silnie eksponowany w tytule *Listów w butelce*, sugerującym jeszcze inne odniesienia: do wystawienia w Domu Sierot Janusza Korczaka sztuki Rabindranatha Tagorego *Poczta* oraz szklanej butelki po mleku, w której Sendlerowa ukryła bibułki z nazwiskami żydowskich dzieci ocalonych przez nią od Zagłady.

Równie istotną rolę co nazwiska dzieci wypisane na bibułkach wydaje się odgrywać opisana w *Listach w butelce* lepka od brudu butelka pogrzebana pod jabłonią, gdyż reprezentuje rzecz naznaczoną zębem czasu, tak bardzo dzięki temu tożsamą z człowiekiem, który z wiekiem staje się coraz słabszy (Baluch, 2020, s. 60–63), a także element metaforyki infernalnej. Moment znalezienia się danego nazwiska poza butelką zapowiada niechybny kres egzystencji posiadacza owego nazwiska. Podob-

⁴ Tego rodzaju braki są sygnalizowane przez konkretne fakty, jak niedostateczna wiedza uczniów klasy maturalnej na temat wojny i okupacji, ograniczająca się jedynie do informacji zaczerpniętych z dzieł popkultury. Wspomina o tym choćby Bogumiła Kólkiewicz (2021, s. 217).

⁵ „Siostra Jolanta” – pseudonim przyjęty przez Irenę Sendlerową na czas działania w konspiracji.

nie ma się sprawa z samą jabłonią, symbolizującą drzewo życia, czy też opisanym w książce murem getta, stanowiącym nie tyle granicę pomiędzy dzielnicą żydowską a resztą Warszawy, ile granicę między życiem i śmiercią⁶.

Umieszczanie przez autorów literatury dziecięcej w utworach traktujących o Zagładzie i ludobójstwie drastycznych scen⁷ bywa w pewnym sensie nieuniknione, twórcy jednak, z Czerwińską-Rydel na czele, starają się nie być zbyt dosadni i jedynie sugerują określony rozwój wypadków, nie epatując przy tym okrucieństwem:

– Boże!!! To sierociniec Doktora Korczaka! – krzyknęła. – Gdzie oni idą? [...]
– Nie wie pani? – zagadnięta kobieta zaczęła płakać. – Wczoraj wyszło zarządzenie, że wszystkie żydowskie sieroty mają stawić się na Umschlagplatzu. Przecież od kilku dni wsadzają tam ludzi do pociągu do Treblinki. Teraz zabrali się za sierocińce. Wywożą po kilka tysięcy ludzi dziennie – szlochała. – Ci ludzie nie wracają. To pociągi donikąd. Na ostatniej stacji czeka wszystkich śmierć! – szloch kobiety zamienił się w krzyk. – Czekają nas wszystkich śmierć!!! [...]

Co będzie z nimi potem? – pomyślała Irena i zadrżała. – Czy naprawdę nikt nie może tego zatrzymać? NIKT nie może NIC zrobić!]

Czerwińska-Rydel, 2018, s. 28–30

Taki sposób opisu dramatycznych zdarzeń pozwala uczniom bez większych szkód dla ich psychiki zmierzyć się w przyszłości z zawartą w tekście przerażającą prawdą (Rybak, 2019, s. 12–13).

Bogactwo biografii Ireny Sendlerowej umożliwi uczniom zapoznanie się z historią Holokaustu.

Cykl lekcji przygotowujących uczniów do odbioru *Listów w butelce*

Podczas prac nad scenariuszem trzech lekcji dla uczniów klas VI szkoły podstawowej założyłam, że każda lekcja będzie mieć punkt centralny. I tak, elementem przewodnim działań edukacyjnych podejmowanych na zajęciach związanych z historią Ireny Sendlerowej stanie się kolejno: szklana butelka po mleku, kilka cytatów, film z cyklu *Historie osobiste*⁸ przybliżający prócz losu i działalności Sendlerowej korespondujący z tym życiorys równie ważnej dla kultury polsko-żydowskiej Jadwigi Piotrowskiej.

⁶ O metaforyce infernalnej podobnie pisze w odniesieniu do *Listów w butelce* Czerwińskiej-Rydel Krzysztof Rybak (2021b, s. 72).

⁷ Badacze nadal toczą dyskusje nad tym, czy należy ukazywać obrazy śmierci w literaturze dla niedorosłych.

⁸ Film *Historie osobiste – Irena Sendlerowa i Jadwiga Piotrowska* jest dostępny w serwisie YouTube (Muzeum POLIN, 2022).

Na potrzeby pierwszych zajęć nauczyciel powinien przygotować dla każdego zespołu uczniów po kilka gazet i dużego rozmiaru arkusz papieru z wyraźnym rysunkiem konturu butelki na środku, dla każdego ucznia zaś butelkę (w domyśle – po mleku) z reprodukcją pochodzącej z 82. strony *Listów w butelce* ilustracji Macieja Szymanowicza. Każdy uczeń zapoznaje się z reprodukcją, po czym notuje na trzech (najlepiej w różnych kolorach) karteczkach samoprzylepnych związane z nią refleksje – pisze (zgodnie z rutyną „widzę/myślę/zastanawiam się”), co według niego przedstawia ilustracja i do jakich przemyśleń go prowokuje. Po wykonaniu tego zadania uczniowie łączą się w czteroosobowe zespoły, każdy zespół wybiera lidera, a następnie tworzy kolaż, wykorzystując do tego markery, gazety i kartkę brystolu z wykonanym wcześniej przez nauczyciela szkicem butelki. Zadaniem lidera jest pozostanie na dotychczasowym miejscu (podczas gdy reszta grupy się przemieszcza) i zademonstrowanie w ciągu minuty członkom innego zespołu efektów pracy swoich kolegów i koleżanek, którzy tymczasem zaznajamiają się z prezentacją innej grupy. Po upływie minuty lider odstepuje swoją rolę dowolnej siedzącej przy stoliku osobie. Roszady (z zastosowaniem dwóch rutyn równocześnie – „kawusi” oraz „windy”) trwają do momentu przedstawienia przez dany zespół własnego kolażu wszystkim grupom. Na zakończenie lekcji nauczyciel rozwiesza na ścianie prace sporządzone przez uczniów i prosi ich, aby – w absolutnej ciszy i bez konsultowania się, ale już ze świadomością złożonej symboliki ilustracji Szymanowicza – zapisali swoje wnioski w taki sam sposób, w jaki zrobili to na początku zajęć, i przykleili notatki nad pracami, a potem porównali te spostrzeżenia z tymi zgromadzonymi na początku lekcji, zwracając przy tym uwagę na dzielące te rozważania różnice.

Kolejna lekcja przebiega w dwóch etapach, z których pierwszy to działanie wstępne, polegające na wykształceniu w uczniach zdolności etykietowania emocji, a następny to część właściwa, sprowadzająca się do zastosowania umiejętności przedtem wypracowanych podczas interpretacji fragmentów wypowiedzi dotyczących Sendlerowej. Oto wybrane zdania do interpretacji: „Pamiętaj, że jak ktoś tonie, to trzeba mu podać rękę” (Bikont, 2017, s. 415); „Ludzie nie dzielą się na podstawie rasy czy pochodzenia, ale dzielą się na dobrych i złych” (im, 2023); „Moim marzeniem jest, aby pamięć stała się ostrzeżeniem dla świata. Oby nigdy nie powtórzył się podobny dramat ludzkości” (im, 2023); „Czyniłam ludzką powinność” (im, 2023). Tok tych zajęć wygląda następująco: w trakcie pracy w parach jedna z osób opisuje wybraną przez siebie emocję, ale nie nazywa jej bezpośrednio, natomiast druga osoba próbuje odnaleźć opisywane uczucie na kole emocji (opracowanym przez Roberta Plutchika⁹), kierując się od jego centralnej części ku obranemu przez siebie kolorowi. Nauczyciel łączy w pary uczniów, którzy otrzy-

⁹ Doskonale odwzorowany diagram emocji Roberta Plutchika można odnaleźć na poświęconej zdrowiu i dobremu samopoczuciu stronie Magdy Grzeszyk (zob. Grzeszyk, 2020). Pierwowzór znajduje się w artykule Plutchika (2001, s. 349).

mali te same maksyminy. Uczniowie wypowiadają swoje spostrzeżenia o zdaniach dotyczących Ireny Sendlerowej w sposób indywidualny i anonimowy za pomocą narzędzia Mentimeter oraz rutyny „Most1”, która polega na podaniu trzech słów, dwóch pytań i jednej metafory bądź jednego porównania związanych z tematem. Następnie jedna para przedstawia za pomocą gestów lub rysunków cytaty, nad którym pracowała, podczas gdy inne usiłują go odgadnąć, wspomagając się przy tym wykreowaną na te potrzeby w poprzednim kroku mapą mentalną oraz listą zdań, nad którymi pracowała klasa. Nauczyciel sam decyduje, co będzie nagrodą dla zwycięskiego zespołu. Mogą to być na przykład punkty, które w przyszłości zawołują pozytywną oceną.

Dopiero w trakcie ostatniej z cyklu lekcji uczniowie zostają wprowadzeni w tematykę *Listów w butelce*. Na samym początku takich zajęć zapoznają się z filmem edukacyjnym o Irenie Sendlerowej i Jadwidze Piotrowskiej (Muzeum POLIN, 2022), nauczyciel zaś rozwiesza na ścianach kartki brystolu z zapisanymi pytaniami. Oto ich przykłady¹⁰: Co czułaś/czuleś, oglądając film?; O co zapytałabyś/zapytałabyś Jadwigę Piotrowską oraz Irenę Sendlerową?; Czy za uratowanie życia warto zapłacić każdą cenę?; Czy Irena Sendlerowa i Jadwiga Piotrowska powinny otrzymać tytuł Sprawiedliwy wśród Narodów Świata? Pytania umożliwiają realizację podstawowych dążeń nauczyciela – materiał zostaje zebrany, a uczeń zachęcony do refleksji nad wstrząsającą przeszłością. Refleksja ta jest zakotwiczona jednak w emocjonalnym podejściu do tekstu kultury, prowadzącym do dyskusji na przykład nad koncepcją niewyraźności Zagłady (Wójcik-Dudek, 2018, s. 329–330). Po projekcji filmu każdy z uczniów otrzymuje tyle samoprzylepnych karteczek, ile jest pytań, i polecenie, aby na każdej z nich zapisał odpowiedź na jedno pytanie. Następnie uczniowie przyklejają karteczki na odpowiednich arkuszach. Na koniec nauczyciel formuje czteroosobowe zespoły i prosi o przygotowanie sketchnotek, które w przystępny sposób wizualizują treść przeprowadzonej wcześniej rozmowy w milczeniu, zredukowanej do któregoś z plakatów. Z powstałych notatek wizualnych nauczyciel tworzy wystawę szkolną.

Przywołany opis cyklu trzech lekcji ma na celu wskazanie sposobu, w jaki można rozmawiać z uczniami na temat Holokaustu. Istotne znaczenie ma tu wykorzystanie potencjału innowacyjnych narzędzi w pracy nauczyciela (rutyn myślenia krytycznego: „widzę/myślę/zastanawiam się”, „kawusi”, „windy”, „Mostu1”; techniki kolażu; diagramu emocji, opracowanego przez Roberta Plutchika; aplikacji Mentimeter; filmu edukacyjnego; metody *silent conversation*, zaproponowanej przez Karen Shawn; sketchnotki)¹¹ do dyskusji nad tekstem kultury, jak również do kształcenia umiejętności krytycznej analizy.

¹⁰ Nawiązuję tu do pytań sformułowanych przez Agnieszkę Kanię (2017, s. 125–130).

¹¹ Warto przed takimi zajęciami zapoznać uczniów ze wspomnianymi metodami pracy.

Od przesłanki do konkluzji

Kształcenie uczniów szkół podstawowych w zakresie powojennej historii jest oznaką dbałości o dziedzictwo polsko-żydowskie, może również być wstępem do omówienia zagadnień wielokulturowości i różnorodności społecznej. Włączanie problematyki Zagłady do edukacji polonistycznej wydaje się z tego względu nie tylko konieczne, lecz także użyteczne. Jeśli jednak ktoś nie czuje się na siłach, by samodzielnie przygotować scenariusz lekcji na ten temat, zachęcam do wykorzystania zaprezentowanych w niniejszym artykule inspiracji metodycznych.

Literatura

- Baluch A., 2020, *Ludzie i przedmioty. Literatura dla dzieci jako szkoła estetycznej wrażliwości*, „Paidia i Literatura”, nr 2, s. 59–66, <https://doi.org/10.31261/PiL.2020.02.05>.
- Bikont A., 2017, *Sendlerowa. W ukryciu*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Czerwińska-Rydel A., 2018, *Listy w butelce. Opowieść o Irenie Sendlerowej*, ilustr. M. Szymanowicz, wyd. 2., Wydawnictwo Literatura, Łódź.
- Grzeszyk M., 2020, *Mapa emocji i koło uczuć – powiedz, co naprawdę czujesz!*, Steskiler, 7.05.2020, <https://steskiler.pl/mapa-emocji-i-kolo-uczuc-powiedz-co-naprawde-czujesz/> [dostęp: 28.07.2023].
- im, 2023, *Irena Sendler: czyniłam ludzką powinność*, Polskie Radio, 12.05.2023, <https://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/973435,Irena-Sendlerowa-Czynilam-ludzka-powinnosc> [dostęp: 28.07.2023].
- Janicka E., 2018, *Świadkowie własnej sprawy. Polska narracja dominująca wobec Zagłady w trakcie Zagłady*, „Studia Litteraria et Historica”, nr 7, s. 1–82, <http://dx.doi.org/10.11649/slh.1478>.
- Kania A., 2017, *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Koc K., 2021, *Lekcja odwagi a pokusa milczenia*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 13, s. 109–125, <https://doi.org/10.14746/pi.2021.13.11>.
- Kólkiewicz B., 2021, *O Zagładzie w szkole na lekcjach polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 13, s. 217–223, <https://doi.org/10.14746/pi.2021.13.19>.
- Leszczyński G., 2010, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa.
- Muzeum POLIN, 2022, *Historie osobiste – Irena Sendlerowa i Jadwiga Piotrowska*, YouTube, 15.02.2022, <https://www.youtube.com/watch?v=kcXOioTjnGI&t=446s> [dostęp: 28.07.2023].
- Oczami dziecka. Zagłada w polskiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej po roku 1989* [opis projektu], <http://oczamidziecka.al.uw.edu.pl/> [dostęp: 28.07.2023].

- Plutchik R., 2001, *The Nature of Emotions. Human Emotions Have Deep Evolutionary Roots, a Fact That May Explain Their Complexity and Provide Tools for Clinical Practice*, „American Scientist”, vol. 89, no. 4, s. 344–350.
- Rybak K., 2017, *Żyd i uchodźca. Znaczące powinowactwa narracyjne w polskiej literaturze dziecięcej ostatniej dekady*, „Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty”, nr 2, s. 44–62.
- Rybak K., 2019, *I (nie) żyli długo i szczęśliwie. Konstrukcje zakończeń w polskiej literaturze dziecięcej o Zagładzie*, „Literatura Ludowa”, T. 63, nr 1, s. 10–23, <http://dx.doi.org/10.12775/LL.1.2019.001>.
- Rybak K., 2021a, *Zagłada i ideologia w polskiej literaturze dziecięcej XXI wieku*, „Narracje o Zagładzie”, nr 1 (7), s. 155–173, <https://doi.org/10.31261/NoZ.2021.07.09>.
- Rybak K., 2021b, „Zupełnie inne miasto”. *Obrazy warszawskiego getta w polskiej literaturze dziecięcej XXI wieku*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”, nr 3 (1), s. 67–84, <https://doi.org/10.32798/dlk.634>.
- Uljasz A., 2015, „Dzieci Warszawy” *Marii Zarebińskiej-Broniewskiej. Powieść o Zagładzie*, „Guliwer. Dwumiesięcznik o książce dla dziecka”, nr 2, s. 11–15.
- Wójcik-Dudek M., 2018, *Miejsce postpamięci w edukacji międzykulturowej* [rec. A. Kania, *Lekcja (nie)obecności*], „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, T. 27, s. 321–334, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2018.27.19>.


Wiktoria Krawczyk – magistrantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego; autorka artykułu *Wielokierunkowy transfer pamięci traumatycznej – „Mała zagłada” Anny Janko* opublikowanego na łamach czasopisma „Zagadnienia Rodzajów Literackich”; tłumaczka kilku wierszy z języka łacińskiego na język polski Gajusza Waleriusza Katullusa i Sekstusa Propercjusza; jej zainteresowania naukowe obejmują literaturę i sztukę okresu Młodej Polski, historię drugiej wojny światowej oraz problematykę *gender* i *queer studies*.

e-mail: wiktoria.krawczyk@student.uj.edu.pl



Krystyna Heska-Kwaśniewicz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-5754-3036>

O srebrnych dzwonekach, złotych gwiazdkach, miedzianych listkach i dzielnych rycerzach, czyli o „metalowej serii” Emilii Kiereś

On Silver Bells, Golden Stars, Copper Leaves, and Brave Knights,
or about the “Metal Series” by Emilia Kiereś

Abstract: The article discusses Emilia Kiereś’s tetralogy addressed to children of younger school age, touching on difficult problems related to getting to know the world and other people. In four volumes (*Srebrny dzwoneczek* [A Silver Bell], *Złota gwiazdka* [A Golden Star], *Miedziany Listek* [A Copper Leaf], *Cynowy rycerzyk* [A Tin Knight]) the writer shows a child’s vision of the world, joys and sorrows, fears that are difficult to understand, good and bad emotions. Everything that happens in the human family has been inscribed in the variability of the seasons and the very painterly colors of space. Małgorzata Musierowicz’s illustrations add beauty to the books.

Key words: Emilia Kiereś, book for children, symbol, family, space

Złoto, srebro, miedź i cyna – to słowa wywołujące natychmiastowe skojarzenia, błyszczące, bogate, pełne szlachetnych lśnień i znaczeń symbolicznych, w tytułach książek Emilii Kiereś oznaczają jednak nie bogactwa ani biżuterię, ale znaki czasu i barwy świata, jego urodę i piękno.

Czterotomowy cykl zaczyna się od *Srebrnego dzwoneczka* (2010), potem ukazały się *Złota gwiazdka* (2018), *Miedziany Listek* (2019), *Cynowy żołnierzyk* (2022). Tomy układają się w spójną opowieść o losie ludzkim, początku i końcu, rodzinie człowieka, zwierzętach, porach roku, smutkach i radościach. Wszystkie są subtelne i pełne uroku, zawsze z emocjonującą tajemnicą, której rozwiązanie jest tuż obok. Zawsze „cudowne i pożyteczne”¹ i, jak baśnie, mają w sobie mądrość filozo-

¹ Aluzja do tytułu książki Brunona Bettelheima (1985).

ficznego traktatu i zaskakującą przygodę, a także fabułę pełną zagadek i napięć. Są pozornie prościutkie, zwyczajne, ale szybko obrastają w metaforyczne sensory, z których mały czytelnik rozumie więcej niż można sądzić, bo dzieciństwo jest samą mądrością, której dorośli często nie docenia. Mają również ważne przesłanie skierowane do dorosłego pośrednika lektury, które może pomóc w porozumieniu się z dzieckiem.

W poszczególnych tomach snuta jest opowieść o dziejach rodzin dwóch sióstr, z których jedna mieszka w mieście, a druga na wsi. Zofia Mitosek napisała, że

Każda fabuła jest generowana przez rodzinę. Nie jest tak, że rodzina w opowiadaniu pojawia się przypadkowo, jako jeden z wątków. Można powiedzieć, że jest na odwrót: to rodzina rodzi opowiadanie, to ona jest siłą napędową aktywności narracyjnej, jej strukturą głęboką, bez której praktyka opowiadania stanowiłaby układ klocków bez znaczenia.

Mitosek, 2001, s. 176–177

Ta celna refleksja znakomicie określa sytuację w analizowanych tekstach, wraz z rozwojem rodzin pojawiają się nowe sytuacje, każde dziecko przychodzące na świat zaczyna pisać własną historię, a wchodząc w interakcje z pozostałymi członkami rodzin, wzbogaca dzieje rodu nutą odrębną, choć współbrzmiającą, ponieważ wraz z dzieckiem pojawia się nowe odkrywanie świata i nowa „siła napędowa” akcji.

Wies i miasto nie są przestrzeniami opozycyjnymi, są inne i dlatego dopełniają się wzajemnie. Dwie siostry, bardzo się kochające i zaprzyjaźnione, oraz ich mężowie i dzieci odwiedzają się wzajemnie, a dla dzieci miejskich wies sama w sobie jest zaproszeniem do przygody: jezioro wyzwala tęsknotę za nieznaną dałą i podróżowaniem, las kusi odmianami barw, owoców i zapachów, tajemnicami jego mieszkańców, domy otoczone ogrodzeniami i ogrodami też skrywają swoje sekrety. Każda z książeczek ma inną tajemnicę i innych protagonistów, ukazuje inne radości i cierpienia, a może najpiękniejsza w tych opowieściach jest nauka drugiego człowieka, lekcje szacunku i dyskrecji, rozumienia, że Inny też ma swoje lęki, czasem tłumiony ból, który wcale nie jest gorszy ani mniejszy od naszego. Nie zawsze chodzi o to, kto ma rację – ale zawsze o zbudowanie rozumiejącej relacji. A ponieważ dzieci przybywa, to i akcja się rozrasta. Najpierw więc jest Marysia, bohaterka *Srebrnego dzwoneczka*, potem Antoś, Tereska i Staś; bohaterem jest zawsze dziecko w wieku wczesnoszkolnym. Wraz z dziećmi wychodzimy poza teren przydomowego ogrodu, poznajemy kolejnych ludzi, czujemy radość spotkań, ale też dostrzegamy niebezpieczeństwa. Cierpienia innych są lekcją empatii i cierpliwości, niebezpieczeństwa uczą odwagi, lecz również rozwagi. I jeszcze jedna wielka wartość – w całej tetralogii widzimy rodzącą się, a potem coraz mocniejszą przyjaźń, która staje się oparciem i daje poczucie bezpieczeństwa. Za każdym

razem młody bohater właśnie dzięki temu uczuciu poznaje sam siebie i dzięki temu dojrzewa do nowych zdań.

Te wszystkie wątki są w *Srebrnym dzwoneczku*, pierwszej opowieści cyklu. Fabuła zaczyna się bardzo zwyczajnie. Marysia, siedmioletnia dziewczynka, nadchodzący czas wakacji rozpoznaje zwykle po kwitnieniu rosnącego pod oknami krzaku bzu; jest to znak zbliżającego się wyjazdu całej rodziny. W tym roku jest jednak inaczej, bo rodzice Marysi spodziewają się drugiego dziecka i nie będzie wspólnej letniej wyprawy, a dziewczynka spędzi wakacje u cioci Ani, młodszej siostry matki, mieszkającej na wsi wśród lasów, pól i jezior. Nic więc nie zapowiada niezwyklej przygody. Marysia bardzo kocha ciocię Anię i stary dom po dziadkach, gdzie teraz zamieszka we własnym, zacisznym i przytulnym pokoiku. Odwiedzający ciocię bardzo sympatyczny podróżnik, pan Eryk, pełen ciepła i emanujący osobistym urokiem, opowiadający o swoich fascynujących wyprawach, dodaje pobytowi atrakcyjności.

Pierwszy dzień po przebudzeniu zaprasza Marysię do wyjścia w śliczną, pełną barw i światła słonecznego okolicę:

W małym pokoiku panował cienisty, zielonkawy półmrok. Lekki poranny wietrzyk odsunął pasiastą zasłonkę i teraz słońce przebijało się przez dzikie wino. Na ścianie utworzył się świetlisty trójkąt, znaczony cieniami, ruchliwymi łapkami. Musiało być jeszcze wcześniej. Marysia wstała i podeszła do okna. Tak, to były wróble. Chyba miały gniazdko w gęstym pnączu, bo ich wesołe ćwierkanie dochodziło z bliska i właściwie z każdej strony. Dziewczynka uśmiechnęła się do siebie i odgarnęła liściastą zasłonę, chcąc wyrzeć do ogrodu. Był piękny o tej porze.

Kiereś, 2015, s. 14

Ta przestrzeń, tak dobrze znana z literatury dla niedorośłego odbiorcy, od razu wyzwala mnóstwo realnych i symbolicznych skojarzeń (zob. Przybylski, 1991, s. 634–637, Baluch, 2012, s. 53–57). Duży ogród, będący samą barwą i dźwiękiem, otaczał cały dom, a za ogrodem otwierał się tajemniczy obszar, najpierw objawiający się dziwnymi, subtelnymi dźwiękami dochodzącymi z małego, białego domku stojącego w sąsiedztwie, potem zastraszonego i nieufnego kota, w końcu inną dziewczynką, też nieufną i dziką. Ale to będzie później; na początku jest wejście do ogrodu, pełnego rabatki z kwiatami, kolorowych krzewów, grządek warzywnych i owocowych oraz dużych, starych drzew. Wszystko otacza gęsty, wysoki żywopłot dzielący przestrzeń na własną i obcą. Ten żywopłot stanowi zarazem granicę, której dziewczynce nie wolno przekraczać, a czarodziejska fraza „nie wolno” w każdym dziecku (i nie tylko) wyzwala przekorną chęć złamania zakazu. Przekroczenie granicy stanie się początkiem niezwyklej wakacyjnej przygody, z której bohaterka wyjdzie dojrzała i bogatsza w wiedzę o ludziach i o sobie samej.

Najbardziej interesuje Marysię mały, biały domek, trochę jakby z innej rzeczywistości, pozornie niezamieszkały, ale „grający” owymi subtelnymi, choć wyrazistymi dźwiękami. Dziewczynka chce się dowiedzieć od cioci czegoś na temat jego mieszkańców, lecz ta próbuje tylko poskromić zbytnią ciekawość dziewczynki, którą jakaś przemożna siła ciągnie do białego domku. Ogród otaczający ów domek jest prześliczny, opis przypomina ten z *Tajemniczego ogrodu* Frances Burnett; to teren trochę dziki i zapuszczony, ale kwitną tam barwne, puszyste piwonie, drzewa są obwieszane kolorowymi owocami, a całość sprawia wrażenie trochę nierealnej, jakby pochodziła z innego świata. Piwonia jest kwiatem o bogatej symbolice, może oznaczać dostatek, radość i zdrowie, ale także porozumienie – i to ostatnie znaczenie może być ważne dla bohaterki opowieści.

Marysia cieszy się wakacjami, zwiedza okolicę, kąpie się w jeziorze, pomaga cioci w pieleniu grządek, ale ani na moment nie porzuca myśli o małym domku; jest pewna, że ktoś w nim mieszka, a pokusa sprawdzenia tego jest silniejsza od wszystkich przeszkód i przestróg. Pewnego dnia „z nie całkiem czystym sumieniem” (Kiereś, 2015, s. 27) łamie porządek ustanowiony przez ciocię i decyduje się wyjść z ogrodu. Na początku, jak to w baśni bywa, spotyka kota w kolorze popiołu, o złotych, świecących oczach, który, uciekając, wskazuje dziewczynce szparę w ogrodzeniu. Potem wszystko toczy się błyskawicznie: w głębi ogrodu dziewczynka dostrzega siedzącą niewielką, starszą, siwiuteńką panią, całą w kolorach liliowych, która do czereśniowych gałązek przywiązuje maleńkie dzwoneczki. Obraz jest niezwykły, a Marysia w pierwszej chwili myśli, że widzi wróżkę. Po chwili oczarowania zaczynają ją targać sprzeczne uczucia: bardzo chce poznać ową panią, ale ma też świadomość, że wdarła się „jak włamywacz” na cudzy teren. Poznanie jednak okazuje się nieuniknione – pani się odwraca i spostrzega dziewczynkę.

Wszystko więc wydaje się banalnie proste i zwyczajne, tyle że opromienione słońcem i barwami lata staje się niezwyczajnie piękne i malownicze. Dla Marysi tak się zaczyna przygoda wynikająca ze spotkania drugiego człowieka. Nieznana pani jest miłą, serdeczną, bardzo samotną osobą, a dzwoneczki przyczepia do gałązek, by szpaki nie zjadły wszystkich czereśni – stąd bierze się ów dziwny, subtelny dźwięk współgrający z głosem kobiety, słońce i lekki wietrzyk tworzą niesamowitą grę światła, cieni i srebrzystych dźwięków. Dziewczynka sama dostrzega nierealność tego, pyta siebie, czy nie śni. Ponieważ jest w tych scenach tyle subtelnej piękna, niezwykłego czaru, odnosi się wrażenie, że jest to inny czas i inne miejsce, w którym trwa rajska harmonia życia ludzkiego wkomponowanego w ład natury.

Marysia pragnie jak najczęściej spotykać się z „Panią Wróżką” (pojawi się też kołowrotek, drugie źródło niezwykłego dźwięku; dźwięk kołowrotka przypomina Marysi baśń o Śpiącej Królownie), słuchać opowieści o jej życiu i przeżywać te chwile, które przenoszą dziewczynkę w inny „wymiar”, kilkakrotnie określony przez nią jako senny. Dom, rodzice, miasto gdzieś się oddalają, a bohaterka ma nieprzeparte wrażenie, że dotyka jakiejś tajemnicy. I dotyka – tajemnicy odcho-

dzenia, bo starsza pani przyjechała się pożegnać z tym, co kochała; porządkuje listy, przegląda pamiątki, wspomina to, co minęło. Dziecko, towarzysząc jej w tym wszystkim, mimowolnie zostaje wciągnięte w refleksje o przemijającym czasie, o początku i końcu każdego życia. Nie ma jednak w tym smutku, raczej melancholia, choć gdy Marysia słyszy od pani Felicji, która patrzy dziecku głęboko i poważnie w oczy, że życie musi się zmieniać i nie wolno się bać jego kolejnych etapów, poczuje się nieswojo, jakby dotknęła innego wymiaru istnienia – tej tajemnicy, o której na ogół nie rozmawia się z dziećmi.

Można opowieść Emilii Kiereś nazwać utworem o oswojaniu świata i życia. Przecież dziewczynka jeszcze pozna i obłaskawi napotkanego zdziczałego kota, którego nazwie Złotookim, a także równie nieufną i „dziką” Dorotę, swoją rówieśniczkę, a ta znajomość przerodzi się w ważną przyjaźń. Na zwykłej wsi przeżyje pełne uroku wakacje, a przygoda nie będzie wiodła na egzotyczne plaże, w obce kraje, ale w głąb niej samej oraz do drugiego człowieka – i to będą najpiękniejsze odkrycia i przeżycia, to one sprawią, że Marysia powróci do miasta dojrzała i mądrzejsza; mądrością nie książkową – lecz serca. To lekcja spotkania, o którym Krzysztof Wieczorek napisał: „Spotkanie z drugim człowiekiem z pewnością należy do najważniejszych doświadczeń życiowych, wywierających istotny wpływ na postawę i zachowanie człowieka w otaczającym go świecie” (Wieczorek, 1990, s. 12). Marysia tego oczywiście nie wie, ale dzięki dziecięcej wrażliwości rozumie to lepiej niż niejedna dorosła osoba. Natomiast starszy pośrednik lektury może przypomni sobie powieść Ernesta Hemingwaya *Komu bije dzwon* i zamyśli się nad sensem przemijania.

W *Złotej gwiazdce* Marysia, znana czytelnikowi ze *Srebrnego dzwoneczka*, ma już piętnaście lat i dwóch braci – dziewięcioletniego Antka oraz kilkumiesięcznego Stasia. U cioci Ani też się sporo zmieniło, ów fascynujący podróżnik Eryk (prywatnie lekarz weterynarii) jest jej mężem, a towarzyszy im ich siedmioletnia córka Tereska. Rodzina się powiększa, a wraz z nowymi jej członkami przybywa tematów, problemów, radości i smutków. Wspólnie z dziećmi wchodzimy do domów ich przyjaciół, do ich rodzin i do szkoły. Każde wejście jest otwarciem na nową sytuację fabularną i oznacza zwrot akcji. Także pojawienie się na świecie Stasia, którego dziewczynka wita z wielką radością (brat niekoniecznie), zaczyna nowy etap w życiu Marysi, która już drugi raz staje się starszą siostrą.

Druga z książek „cyklu metalowego” przenosi nas w czas zimy, która, jak wiadomo, na wsi jest ładniejsza niż w mieście, tak też jest w opowieści Emilii Kiereś.

W nocy spadł śnieg, a jakby tego było mało, wszystkie gałęzie i gałązki pokrywał szron. Słońce stało jeszcze nisko, za lasem, ale niebo rozciągało się nad światem jasne i pogodne. Zmrożone sylwetki drzew, czyściutki i białe, wyraźnie odcinały się od jego mocnego błękitu.

Kiereś, 2018, s. 18

Określenia „czyściutkie i białe” mają nie tylko walory malarskie, ale też charakter etyczny, to czas Bożego Narodzenia, czystych, dobrych uczuć i bieli obrusa na wigilijnym stole. Przeczytamy zresztą: „I wszystko było białe. Ulice, lasy, pola, dachy, ogrody. Jakby cały świat chciał się okryć wigilijnym obrusem” (Kiereś, 2018, s. 44).

Odkrywanie zimowego pejzażu, w którym wszystko jest inne, ogród, las i lassek, a wszystkie znajome ścieżki są nieznanne, obce – staje się zaproszeniem do przygody. Zimowy las jest bardziej tajemniczy, trochę z innego świata, przypomina różne baśniowe istoty i czary. Nawet zapach zimna i świeżości ma w sobie coś tajemniczego. Zimowe ścieżki prowadzą Antka do tajemniczej Igi z czwartej klasy. Natomiast ciepły dom cici Ani przepełniają świąteczne barwy i zapachy, głównie pierników i uszek, co przypomina o zbliżających się świętach. Krajobraz oglądany przez okno po przebudzeniu ma dominantę bieli:

Za dużym oknem było widać biały ogród: drzewa wyglądały jakby je ktoś obtoczył w cukrze, oszronione gałązki kołysały się na lekkim wietrze. Słońce właśnie wychynęło zza lasu, jego blade światło rozlało się jaskrawą plamą na drewnianej podłodze.

Kiereś, 2018, s. 12

Akcja toczy się naprzemiennie w domu cici Ani oraz w odmienionym przez zimę lesie. Antek czuje się tutaj jak Indianin i z wielką podejrzliwością zaczyna tropić nieznaną osobę, której obecność raczej wyczuwa niż dostrzega. Dopiero Tereska tłumaczy mu, że to Iga z czwartej klasy; czteroletni brat Igi Krzyś przebywa w odległym szpitalu po ciężkiej operacji, a dziewczynka mieszka z babcią, bo rodzice na zmianę dyżurują przy chorym dziecku. Babcia późno wraca z pracy, więc Iga najczęściej przebywa sama. Nie będzie u niej choinki ani świątecznych prezentów. Antek, słuchając tej historii, uświadamia sobie, że jest mu zupełnie dobrze. Tak już bywa, że widząc cierpienie drugiego człowieka, dostrzegamy, że w naszej zwyczajności jest szczęście. Ta sytuacja wyzwala w Antku i Teresce potrzebę działania – przygotowują dla Igi lśniąca choinkę ozdobioną własnoręcznie wykonanymi złocistymi łańcuchami, gwiazdkami i pierniczkami na złotych wstążkach. Antek ze zdumieniem zauważa, że strojenie choinki dla Igi daje więcej radości niż dekorowanie własnej; w ten sposób pięknie wyraża logikę daru.

Drugi wątek wiąże się z dzieckiem, które pojawiło się w rodzinie. Otóż Antek ma najwyraźniej problem z akceptacją małego brata – Stasia, czuje się zagrożony, nie może w sobie obudzić dobrych uczuć, nawet z ojcem nie może się dogadać, odczuwa gniew. Z tym wątkiem łączy się kwestia znaczących, głębokich dialogów wyjaśniających istotne problemy rodzinnych relacji. Pierwsza ważna rozmowa toczy się między Antkiem i cicią Anią. Antek nie rozumie zachwytów nad małym bratem, czuje się gorszy i mniej kochany, nawet odtrącony, zwłaszcza przez matkę wciąż tulącą do siebie niemowlę. Odczuwa niedobrą zazdrość,

a że pojawienie się Stasia zbiega się z Bożym Narodzeniem, uczucia się potęgują – do tej pory był najmłodszy i jego radość była najważniejsza. I właśnie wtedy w mądrej, spokojnej rozmowie ciocia Ania tłumaczy chłopcu siłę wspólnej radości i oczekiwania na Dziecko, każde dziecko:

Boże Narodzenie to święta rodziny i miłości. Jesteś z ludźmi, których kochasz i którzy Ciebie kochają. No i przede wszystkim świętujemy narodziny Dzieciątka.

– Wiem przecież.

– A każde dziecko, nawet to najzwyczajniejsze, to odrobina miłości więcej.

Kiereś, 2018, s. 61

Kolejną poważną rozmowę z Antkiem przeprowadza ojciec. Tłumaczy on chłopcu, co to jest odpowiedzialność za rodzinę, mówi tonem bardzo serio „bądź dobry dla mamy”. Wątek miłości, przedziwnego uczucia, które rośnie, im bardziej się je dzieli, został rozsnuty po całej książce, powraca w rozmowach dorosłych z dziećmi, starszych z młodszymi, przypomina słowa *Hymnu o miłości* z Listu św. Pawła do Koryntian. Antoś długo nie może pojąć, że wraz z narodzinami brata – narodziła się nowa miłość, że sam teraz może bardziej kochać, bo oprócz siostry ma jeszcze brata, a ten brat też będzie kochał Antka. Rozmowy z cicią i ojcem to dopiero przygotowanie do właściwej rozmowy z matką, która pojawi się pod koniec książki. Ta rozmowa jest chwilami nawet agresywna, gorzka, bolesna dla obu stron. Pękają w niej jakieś lody, a matka uświadamia sobie cały ogrom cierpienia starszego syna, cierpienia, o którym nie miała pojęcia. Teraz dopiero pojmuje, że w sfrustrowanym Antku rośnie lęk przed utratą miłości rodzicielskiej, a na brata chłopiec patrzy jak na rywala. O takich rozmowach pisała Małgorzata Musierowicz w *Dziecku piątku*. Warto przytoczyć słowa komentarza do tej książki, ponieważ mogą odnosić się do opisywanej sytuacji:

Czasem to, co kreujemy sobie w głowie, to, jak oceniamy czy postrzegamy zachowania innych osób, może okazać się mylne i niesprawiedliwe. Nigdy nie wiemy, co, jakie wydarzenie sprawiło, że drugi człowiek jest tak ukształtowany, ma takie poglądy i sposób bycia. Może to maski obronne, może niedostatek miłości z czasów, kiedy najbardziej jej potrzebował. Jest jednak na to cudowny lek. Rozmowa. Słowa rozwiązują wiele nieporozumień, pomagają zrozumieć, wyjaśnić, a przede wszystkim zbliżyć się do ludzi. To szczególnie ważne, kiedy tym człowiekiem jest ktoś najbliższy.

Karo, 2018

I taka oczyszczająca jest rozmowa Antka z matką. Po tej rozmowie poprawi się ich relacja, pogłębi porozumienie, wzrośnie autorytet matki, która jak dobry psycholog tłumaczy synowi, że „Zazdrość to normalne uczucie. Źle się dzieje, kiedy

się jej ulega. Kiedy ktoś pozwala, żeby zazdrość nad nim zapanowała, to znaczy, że za dużo myśli o sobie” (Kiereś, 2018, s. 123–124). Tak budowane przygotowanie do wigilii sprawi, że w rodzinie zapanuje prawdziwa, najgłębsza radość.

Ogromna choinka w domu ciotki Ani jest udekorowana pięciometrowymi, złotymi łańcuchami uplecionymi przez Tereskę, pachnącymi pierniczkami, słomkowymi gwiazdkami, lśniącymi złociście (przy okazji Kiereś sprytnie wkleja w fa-bułę instrukcję robienia gwiazdek) – wszystkie ozdoby zrobiono samodzielnie, co dodaje drzewku uroku i przypomina stary obyczaj wykonywania w domach przez cały adwent ozdób świątecznych. Ostatnim elementem tej aury jest widok wigilijnego stołu:

Wielka adwentowa gwiazda jaśniała w fioletowym mroku, a jej odbłask kładł się jasną plamą na ośnieżonej dróżce. Zanim weszli do domu, Antek podszedł do okna.

– Zobacz – powiedział do Tereski.

Stanęła obok niego i wspięła się na palce. Przycisnęli nosy do zimnej szyby, która zaraz zamgliła się od ich ciepłych oddechów.

Zobaczyli jasny pokój, wielką, kolorową choinkę bez czubka², stół z białym obrusem, a na nim osiem nakryć – jedno dla niespodziewanego gościa – wędrowca. W lichtarzach ustawiono już świece, pośrodku stołu leżał stroik z równo ułożonym opłatkiem – a wszędzie wokół kręcili się ich bliscy. Marysia z wujkiem układali sztucce, mama z ciotką wносиły do pokoju ciasta i ustawiały je na szerokim kredensie pod ścianą. Tata przechadzał się po pokoju z ruchliwym Staśkiem na rękach.

Antek uśmiechnął się do siebie.

Dobrze ich mieć.

Kiereś, 2018, s. 134

Choinka jest symbolem największej chyba radości dzieciństwa, dzięki temu świąteczne drzewko jawi się jako znak czasu świętego; Boże Narodzenie to dla dzieci okres intensywnego przeżywania szczęścia. Wtedy odbijają się w człowieku owe „matryce szczęścia i matryce piękna”, jak to określił ksiądz Jerzy Szymik, które potem trwają w dorosłym życiu, stając się pewną miarą etyczną i estetyczną przykłądaną do ludzi, wydarzeń, pejzaży (Szymik, 1999, s. 39).

Taka wigilia przełamuje „obrzęcz samotności” (Janion, 1991, s. 202), podczas kolacji panuje niezwykły nastrój – tak jakby tej jedynej w roku nocy nic nie było w stanie zniszczyć, wszystko podlega przeobrażeniu wewnętrznemu. Antka do tego momentu doprowadza nie tylko magiczna aura przestrzeni, lecz także rozmowy z bliskimi pozwalające zrozumieć siebie i zobaczyć drugiego człowieka.

² Czubek został odcięty przez nieco roztargnionego wujka Eryka, który zapomniał, że choinkę skraca się od dołu.

W trzecim tomie serii, w *Miedzianym Listku*, narrator znów prowadzi nas w znajomą przestrzeń. Tym razem scenerią będzie jesienny las. Na nastrój opowieści złożą się więc opadające liście, senne jezioro, a na ich tle znów wypłyną kwestie samotności i przełamywania jej, bezradność dziecka i jego cierpienie, a ponadto problemy zdrady, przyjaźni, także ze zwierzęciem, również to, co się może wydarzyć w lesie, i tym razem pełnym niespodzianek. W tej opowieści dziecko może odnaleźć podobieństwo do sytuacji będących nieraz i jego udziałem, dorosły, jeśli jest wrażliwy, pojmie refleksyjne i uniwersalne przesłanie *Miedzianego Listka*. To już trzecia pozycja opowiadająca o domu w ogrodzie na wsi, czyli wszędzie; w historii urzeka blask słów i komponujących się z nimi ilustracji.

Autorka *Miedzianego Listka* zręcznie połączyła różne konwencje literackie w jedną całość. Początek ma charakter baśniowy, przypomina trochę *Jasia i Małgosię*, a trochę *Czerwonego Kapturka*, ale także Borka, Topka i Azę ze zgrabnej i zabawnej książki Zbigniewa Lengrena (1975). Ta uwaga odnosi się zresztą do całego cyklu, w którym zręcznie prowadzona jest gra z konwencjami baśniowymi. Część, której akcja toczy się w szkole, przypomina powieść pensjonarską (zwłaszcza sekwencje z powieści Lidii Czarskiej). Sceny z dziewczynkami, wypróbowującymi siłę przyjaźni, grającymi nawzajem na swoich emocjach („ja mam brata, a ty – nie!”), zawierają również celne obserwacje dziecięcych zachowań, wśród których pojawia się też chęć zranienia i wywołania zazdrości. Kiereś wykorzystwała ponadto pomysły z powieści indiańskiej – Miedziany Listek staje się imieniem Tereski, gdy wkracza ona do szałas, który zbudowała z ciotecznym bratem Antkiem, czyli Posępnym Wężem, znanym z wnikliwego czytania śladów w otaczającym świecie. Na co dzień Antek mieszka z rodzeństwem i rodzicami w mieście, ale na wieś przyjeżdża bardzo często i dzieci są z sobą zżyte.

Akcja opowieści toczy się w kilku przestrzeniach – w szkole, w domu i w lesie. Każde z tych miejsc jest innym światem, te światy czasem są wobec siebie antagonistyczne, a czasem się przenikają. Szkoła jest obowiązkiem. Wprawdzie Tereska i Jaś uczą się chętnie, mają dobre stopnie, ale z radością wracają do domu, bo dom to poczucie bezpieczeństwa i bycia u siebie.

Dom dzieciństwa, zgodnie z toposem (por. Czermińska, 1998), stoi zawsze w ogrodzie, te dwa „terytoria” przenikają się wzajemnie; z okien widać klomby i rabaty, a zapachy ogrodu, zmienne o różnych porach roku, wchodzą do domu. I taka jest „okolica dzieciństwa” (zob. Cieślowski, 1975), znajoma, sprawdzona i bezpieczna. Wchodząc do domów, poznajemy rodziny Tereski i Jasia; dziewczynka jest jedynaczką i bardzo cierpi z tego powodu, bo koleżanki powiedziały jej, że jeśli rodzice się kochają, to mają dużo dzieci. Jaś to dziecko przysposobione, smutne i zamknięte w sobie, nie czuje się kochany, jest niepewny swojego losu. Wszystko się zmieni w gruncie rzeczy przez przypadek, gdy nauczycielka posadzi dzieci przy jednym stoliku; wtedy odkryją w sobie bratnie dusze i odnajdą przyjaźń.

Najbardziej interesujący jest oczywiście las, który sam w sobie stanowi odrębny byt, zaprasza do przygody i uwrażliwia na piękno, ma swój własny, niepowtarzalny nastrój:

W starym borze było zaskakująco ciemno. Rosły tu tylko sosny. Ich gałęzie tworzyły nad głowami dzieci szczelne sklepienie, jakby były jedną, wielką koroną, porożrastaną na wszystkie strony. Wydawało się, że wieczór jest już blisko, choć przecież było dopiero popołudnie. Pachniało tu rozgrzanym igliwem, wokół panowała zupełna cisza.

Kiereś, 2019, s. 35

Razem z dziećmi oglądamy przemiany lasu, który w nocy wydaje się groźny, w zimie nieprzyjazny człowiekowi, a zawsze bardzo pobudza wyobraźnię; dzieciom wydaje się, że „potwór skrada się w mroku, szczerząc kły i łypiąc oczami, które widzą w ciemności” (Kiereś, 2019, s. 82), ale to tylko ich nieograniczona niczym fantazja, która w lesie znalazła świetną pożywkę.

Właśnie z lasem wiąże się piękny wątek tajemniczego „potwora”. Ostatecznie „potwór” okaże się zagubionym psem wilczarzem – Luną, która w lesie powije szczenięta. Wilczarz to pies wielkich rozmiarów, wyglądający groźnie, w rzeczywistości łagodny, wierny, choć obcych trzymający na dystans; podobno ma filozoficzny stosunek do życia (*Wilczarz irlandzki*, 2023). Wygląd psa tej rasy, a zwłaszcza ślady jego ogromnych łap zmyliły dzieci, które wzięły go za wilka i nazwały „potworem”. Gdy jednak widzą szczeniaki Luny, mogą dotknąć cudu narodzin i nowego życia, wtedy też czują szacunek dla macierzyństwa mądrej psicy. A potem dwa z tych szczeniaków trafiają do ich domów i zaczyna się jeszcze jedna piękna przyjaźń – z psem. Ojciec Tereski jest weterynarzem, to on rozpoznaje sytuację, pokazuje dzieciom, jak należy podchodzić do zwierząt, i jest najlepszym przewodnikiem po lesie. To bardzo piękna kreacja, mądry model ojcostwa, dla dzieci – Tereski, starszej nieco Igi i Jasia – prawdziwy autorytet. Postępowanie mężczyzny z Luną, budzenie jej zaufania, a przede wszystkim znajomość psiej psychiki stanowią dla wszystkich czytelników świetną lekcję mądrego obchodzenia się ze zwierzętami.

Nucona przez ojca Tereski w lesie pieśń harcerska „o kresowych stanicach”³ wprowadza jeszcze inny nastrój, przywołuje skojarzenia z innego czasu i przestrzeni. Harcerstwo, świetna szkoła życia i przyjaźni, zostaje też przypomniane przez wujka Eryka. Od ojca Tereska otrzyma jeszcze jedną lekcję – refleksyjnego spojrzenia na życie – i będzie się ona wiązała z kolejną odmianą przestrzeni, z jeziorem:

³ Jest to nawiązanie do dawnej pieśni harcerskiej *Płonie ognisko i szumią knieje* napisanej przez Jerzego Brauna.

Dzień chylił się ku końcowi, zrudziałe drzewa na drugim brzegu wyglądały, jakby płonęły, a woda w dole oślepiła odbitym blaskiem słońca – wyglądała jak płynne złoto.

Kiereś, 2019, s. 125

Dziewczynka, która przy pomocy ojca wyrzeźbiła z kory zgrabną łódeczkę, idzie nad jezioro ją zwodować. Czytamy:

Nad wodą było cicho i spokojnie, kolorowe drzewa odbijały się w lekko pomarszczonej tafli. Od jeziora ciągnęło chłodem i unosił się bagienny zapach. Słońce choowało się za drzewami, a niebo miało kolor landryni.

Kiereś, 2019, s. 77

Cisza, spokój, chłód i bagienny zapach komponują się w nostalgiczną całość, i choć landrynkowe niebo odcina się od tego dysonansem, *de facto* ten nastrój pogłębia. Pojawia się uczucie tęsknoty i nawet dziecko odczuwa smutek przemijania spotęgowany odpłynięciem małego żaglowca. Ale zaraz pojawi się komentarz ojca, że wciąż coś tracimy, a potem godzimy się ze stratą – i w tym także jest smak życia, które jednak trwa dalej. To daleki refleks słów Karola Wojtyły z *Tryptyku rzymskiego*: „to przemijanie ma sens...ma sens...ma sens” (Jan Paweł II, 2003, s. 285).

Wielka mądrość życiowa wpisana została również w słowa matki zamykające książkę „Najważniejsze nie jest to, kogo się MA, tylko to, dla kogo się JEST” (Kiereś, 2019, s. 137). Te słowa porządkują wszystkie dziecięce lęki i niepokoje, wprowadzają nastrój pogody. Mali bohaterowie dojrzewają na kartach opowieści Emilii Kiereś, stają się bardziej odpowiedzialni i więcej rozumieją z otaczającego ich świata, przede wszystkim uświadamiają sobie, że drugi człowiek jest szansą, a nie zagrożeniem.

W czwartym tomie serii znowu spotykamy znanych nam już bohaterów. Marysia jest już studentką medycyny, Antek – licealistą, Tereska – dorastającą panienką; teraz to Staś jest najmłodszy i to on prowadzi akcję opowieści. *Cynowy rycerzyk*, bo taki tytuł nosi ten tom, poświęcony został „superbohaterowi” Stasiowi, który tak długo szukał oryginalnych przygód, że w końcu złamał w czasie ryzykownego skoku nogę, co spowodowało przerwanie szkolnej nauki i wyjazd na wieś do znanego już czytelnikom domu cioci Ani. Wujek Eryk, który – jak wiadomo – jest weterynarzem, właśnie wyjeżdża do Kenii, gdzie będzie prowadzić zajęcia ze studentami weterynarii w schronisku dla dzikich zwierząt. Zabiera z sobą żonę, czyli ciocię Anię, i córkę Tereskę, więc Staś z ojcem będą pilnować domu na wsi i opiekować się psem Hałasem. Trwa wiosna, według chłopca najlepsza pora roku, mamy znany dobrze ogród i dom, tylko Hałas już urósł i jest teraz wielkim, mądrym psem (z *Miedzianego Listka* zapamiętaliśmy go jako szczeniaka znalezionej w lesie Luny).

Tytuł tomu zawiera aluzję do baśni Hansa Christiana Andersena *Dzielny cynowy żołnierz* i tytułowa dzielność okaże się najważniejszą cnotą, jaka znalazła się w przesłaniu opowieści. Narratorzy wszystkich książek Emilii Kiereś cechują się erudycją i oczytaniem, ale mają one charakter dyskretnej aluzji literackich, nieprzysłuchających czytelnika, lecz zachęcających go – pomysłowym prowadzeniem gry z jego wiedzą i niewiedzą – do sięgnięcia po kolejną lekturę.

Podczas pobytu na wsi Staś poznaje dwie bliźniacze siostry o bardzo jasnej karnacji, Berit i Karin, których ojciec jest Norwegiem, i zaprzyjaźnia się z nimi. Odczuwa ból i upokorzenie w starciu z pełnym agresji Borysem, lęk o zagubionego psa, jest świadkiem zdumiewającego zjawiska przemiany poczwarki w pięknego motyla pawie oczko, nazwanego przez dzieci Baltazarem, uświadamia sobie, że zwykli ludzie są bardziej interesujący niż kosmici. Również odbiera lekcję pokonywania własnego lęku (nawet ataku paniki), a przede wszystkim spędza czas na ważnych rozmowach z ojcem, także o odwadze.

Opisanie trudnej sztuki prowadzenia poważnych, niepobłażliwych rozmów z dzieckiem jest wielką wartością *Cynowego żołnierzyka*. Dwie z tych rozmów wydają się najważniejsze. Pierwsza dotyczy agresji i wiąże się z atakiem miejscowego chuligana Borysa na spacerującego z psem Stasia. Borys jest bardzo napastliwy, najchętniej atakuje bezbronnych. Chłopiec, poruszony przez kulach, zaatakowany petardami, które wywołały atak paniki Hałasa i zmusiły go do ucieczki, zaczął się bronić za pomocą kamyczków rzecznych, jeden z nich trafił Borysa w głowę i skaleczył. Staś wie, że nie wolno w nikogo rzucać kamieniami, ale wie też, że musiał się bronić. Komentując to zajście, ojciec tłumaczy synowi, że agresja jest zła, bo budzi agresję, nawet w dobrym człowieku, i radzi Stasiowi, by sam nad tym pomyślał. Rozmowa jest krótka, zwięzła, kończy się słowami ojca: „zastanów się” – jest w tym zaufanie do mądrości chłopca oraz jego wewnętrznej prawości. Ze Stasiem będzie się też zastanawiał czytelnik, bo i do niego jest ta prośba skierowana.

Druga rozmowa syna z ojcem dotyczy odwagi. Ojciec wie, że Staś boi się wielu rzeczy (nawet założenia orczy) i że się tego wstydi, bo sam siebie nazywa tchórzem. Ojciec długo tłumaczy synowi zawile sprawy ludzkiej psychiki:

- Każdy się czasem boi – odparł tata. – Ale wcale nie każdy jest tchórzem.
- Ty się na pewno niczego nie boisz.
- Owszem. Zdarza mi się.

Stasięk wlepił w ojca zdumione spojrzenie. Zupełnie nie mieściło mu się to w głowie. Nigdy by nie pomyślał, że tata może się czegokolwiek bać!

Może tak tylko mówił, żeby go pocieszyć.

– To zupełnie normalne, że człowiek się boi – ciągnął tata – Strach jest potrzebny.

– Strach? Potrzebny? – z niedowierzaniem spytał chłopiec.

– To rodzaj ostrzeżenia. Mamy wiedzieć, kiedy coś zagraża nam albo naszym bliskim. Strach często pomaga nam uniknąć niebezpieczeństwa. Pozwala nam przetrwać.

Kiereś, 2022, s. 115

W toku tej rozmowy Stasiak dowie się jeszcze, że tchórzem jest ten, kto nie próbuje strachu pokonać, od razu się poddaje, ale przede wszystkim ten, kto ze strachu robi coś złego, a zwłaszcza krzywdzi innych. Zabrzmie w tym echo słów, które Kali wypowiedział do Stasia (*W pustyni i w puszczy*): „Kali się bać, ale Kali pójść”. To lekcja doskonałego dialogu dwóch pokoleń na trudny temat. Tak zdobywa się zaufanie dziecka; właśnie zaufanie pozwala przekazać ważne prawdy w bliskiej rozmowie, w sposób wiarygodny, bez upokarzania i niepotrzebnych morałów. Po takiej rozmowie chłopiec czuje wielką ulgę wewnętrzną. W dobie zaniku autorytetu ojca i czasach, w których w literaturze dla niedorosłych odbiorców prezentowane są negatywne modele rodziców (zob. Borowski, 2022)⁴, literackie kreacje Emilii Kiereś godne są uwagi, bo promieniują wewnętrznym ciepłem, mądrą miłością i uczą po Korczakowsku, „jak kochać dziecko”⁵.

Tetralogię można czytać w różnych porządkach – według pór roku, postaci protagonistów, myśli przewodniej. Można czytać każdy z tomów osobno i żaden nie straci na wartości, gdyż pojedyncze książki tworzą odrębne całości; można też czytać tomy całego cyklu w wybranej kolejności.

„Metalowa seria” jest bardzo malarska i sensualna, pełna barw, woni, smaków; widzimy rudziejący las, czujemy zapach śniegu i uszek, a w ogrodzie woń piwonii. Bardzo mocno odczuwamy chłód. Można poszczególne tomy opisywać również przez pryzmat ich dominanty kolorystycznej – ona w sposób symboliczny oddaje ich nastrój i przesłanie. Zresztą wszyscy bohaterowie mają wrażliwość estetyczną i cieszą się barwami świata. Urodę słów znakomicie podkreślają ilustracje Małgorzaty Musierowicz będące jak obrazy – chciałoby się taki obraz oprawić w ramy i długo w niego wpatrywać. Obrazy wzmacniają znaczenia słów, dodają im głębi i znaczeń (zob. też Baluch, 2006, s. 152–162). Te w powieściach Kiereś mają charakterystyczną dynamikę, dobrze uchwycony jest ruch postaci i ich mimika, ale tam, gdzie pojawiają się pejzaże, „słysząc” ciszę i skupienie. Najwyraźniej w lesie, na ilustracjach akwaticznych i w śniegu. Trzeba się przy tych obrazach zatrzymać, by po powrocie do lektury lepiej rozumieć słowa i frazy. Cały cykl można określić mianem doskonałej całości ikonolingwistycznej, dającej wspólną radość czytania dorosłemu i dziecku. Do tej serii pasują słowa Mariusza Szczygła:

⁴ Zagadnienie to omawia szczegółowo Dominik Borowski w książce *Między dzieciństwem a dorosłością. O polskich powieściach dla młodzieży w pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku* (Borowski, 2022).

⁵ Aluzja do książki Janusza Korczaka o tym tytule (Korczak, 1998).

To chyba najcudowniejsza wartość literatury: porzucamy na chwilę swoje życie, żeby żyć cudzym, a po jakimś czasie rozglądamy się wokół i znów jesteśmy u siebie. Tylko światło już jakieś inne.

Cytaty z książek autora „Mariusz Szczygiel”, 2023

Literatura

- Baluch A., 1992, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Baluch A., 2006, *Ilustracja, która prowadzi*, w: *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Wydawnictwo SBP, Warszawa, s. 152–162.
- Bettelheim B., 1985, *O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, PIW, Warszawa.
- Borowski D., 2022, *Między dzieciństwem a dorosłością. O polskich powieściach dla młodzieży w pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku*, Podhalańska Państwowa Uczelnia Zawodowa w Nowym Targu, Nowy Targ.
- Cieślakowski J., 1975, *Literatura i podkultura dziecięca*, Ossolineum, Wrocław.
- Cytaty z książek autora „Mariusz Szczygiel”, 2023, *Lubimy Czytać*, <http://lubimyczytac.pl/cytaty/31005/autor/mariusz-szczygiel> [dostęp: 25.12.2022].
- Czerwińska M., 1998, *Autobiograficzny trójkąt. Świadek, wyznanie i wyzwanie*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Jan Paweł II, 2003, *Tryptyk rzymski*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków.
- Janion M., 1991, *Artysta przemienienia*, w: *Projekt krytyki fantazmatycznej*, Wydawnictwo PEN, Warszawa, s. 189–205.
- Karo, 2018, *Małgorzata Musierowicz: „Dziecko piątku”*, Cierpka Wiśnia, 29.12.2018, <http://karowisniewska.pl/dziecko-piatku/> [dostęp: 29.01.2023].
- Kiereś E., 2015, *Srebrny dzwoneczek*, ilustr. M. Musierowicz, wyd. 2., Akapit Press, Łódź.
- Kiereś E., 2018, *Złota gwiazdka*, ilustr. M. Musierowicz, Harperkids, Łódź.
- Kiereś E., 2019, *Miedziany Listek*, ilustr. M. Musierowicz, Harperkids, Łódź.
- Kiereś E., 2022, *Cynowy żołnierz*, ilustr. M. Musierowicz, Harperkids, Łódź.
- Korczak J., 1998, *Jak kochać dziecko*, wyd. 3., Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa.
- Lengren Z., 1975, *Borek, Topek i Aza*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Mitosek Z., 2001, *Rodzina w opowiadaniu, opowiadanie w rodzinie*, w: *Praktyki opowiadania*, red. B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków, s. 181–182.
- Musierowicz M., 1999, *Dziecko piątku*, Akapit Press, Łódź.
- Przybylski R., 1991, *Ogrody*, w: *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz, A. Kowalczykowa, Ossolineum, Wrocław, s. 634–637.
- Szymik J., 1999, *Zapachy, obrazy, dźwięki. Wybór esejów i rozmów*, Księgarnia św. Jacka, Katowice.

Wieczorek K., 1990, *Dwie filozofie spotkania. Konfrontacja myśli Józefa Tischnera i Andrzeja Nowickiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
Wilczarz irlandzki, 2023, Psy.pl, <https://www.psy.pl/rasy/wilczarz-irlandzki> [dostęp: 1.02.2023].

Krystyna Heska-Kwaśniewicz – prof. zw. dr hab., autorka książek o Zbyszku Bednorzu, Aleksandrze Kamińskim, Zofii Kossak, Gustawie Morcinku, Julianie Przybosiu; badaczka pisarstwa dla dzieci i młodzieży oraz życia kulturalnego na Górnym Śląsku. Specjalny nurt jej badań stanowią prace nad przestrzenią górską jako tekstem kultury. Harcmistrzyni.

e-mail: canes@o2.pl



Marta Nadolna

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-4721-5127>

O rozważaniach na temat polskich książek dla młodzieży w pierwszych dwóch dekadach XXI wieku *Między dzieciństwem a dorosłością* Dominika Borowskiego – na marginesie lektury

On Polish Fiction for Young Readers in the First Two Decades of the 21st Century Reflections in the Margins of Dominik Borowski's Book

Abstract: In this review, Marta Nadolna considers the positive and negative aspects of Dominik Borowski's book *Między dzieciństwem a dorosłością. O polskich powieściach dla młodzieży w pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku* [Between Childhood and Adulthood. On Polish Novels for Young Readers in the First Two Decades of the 21st Century], in which Borowski examines how fiction addressed to young readers has changed in the last two decades. Nadolna looks at the advantages and disadvantages of this publication, while citing noteworthy novels for young readers currently available on the publishing market. At the same time, she also examines the themes that this fiction addresses related to civilizational changes and issues of a dysfunctional world, those outlined by Borowski and those ignored by him, also in terms of the amount of concern bestowed on them in the book. Nadolna concludes her review on a positive note, finding Borowski's book to be reliable as well as amply repaying the reader's attention.

Keywords: youth novel, literature for young people, young audience, book

Literaturoznawcze studia nad książkami dla dzieci i młodzieży, wzbogacone o problematykę rynku książki, mogą ukazać nowy, interesujący kontekst literatury „czwartej”¹. W toku badań nad twórczością dla młodych odbiorców powstało już

¹ Termin „literatura czwarta” został rozpowszechniony dzięki dwóm badaczom – Czesławowi Hernasowi, a następnie Jerzemu Cieślakowskiemu. W swych badaniach przywoływali oni to określe-

sporo wartościowych opracowań autorstwa wybitnych badaczy i badaczek: Zofii Adamczykowej, Alicji Baluch, Józefa Białka, Jerzego Cieślukowskiego, Krystyny Heskiej-Kwaśniewicz, Krystyny Kuliczkowskiej, Stanisława Fryciego, Joanny Papuzińskiej, Ryszarda Waksmunda i innych analizujących twórczość dla młodych odbiorców w różnych aspektach. Jak jednak pisze Dominik Borowski, badania te warto poszerzać o charakterystykę oferty współczesnego rynku wydawniczego. Rynek ten ulega coraz większej segmentacji:

Poszczególne grupy czytelników tworzą odrębne kategorie, dla których przewidziana się odmienne typy publikacji odpowiadające ich gustom i potrzebom. Taką kategorię odbiorców stanowią nastoletni czytelnicy, do których skierowana jest literatura dla młodzieży.

Borowski, 2022, s. 9

Współcześnie trzeba spojrzeć na młodego człowieka nie tylko jako na czytelnika. Istotne wydaje się rozpoznanie przemian, jakie zachodzą w życiu poszczególnych grup czytelniczych, ale też przeobrażeń społecznych i kulturowych współczesnego świata (Gwadera, 2009), wpływających zwłaszcza na nastoletnich odbiorców wchodzących w dorosłość. Wątek ten w szerokim kontekście omawiał też Grzegorz Leszczyński, który w *Buncie czytelników* nazwał nastolatka młodym człowiekiem przychodzącym na świat, żeby robić to, co mu się podoba, a lektura nie jest już naturalnym pragnieniem nastolatka (Leszczyński, 2010, s. 11). Jest on wytworem szybko rozwijających się społeczeństw konsumpcyjnych czy, jak uważa Dorota Michułka, „zagubionym aksjologicznie przedstawicielem Pokolenia Nikt”² (Michułka, 2018, s. 19), o którym tak pisał w swej pracy Leszczyński: „Jest to [...] pokolenie pozbawione zakorzenienia i poczucia tożsamości, psychicznie i duchowo bezdomne, pokolenie szukające tzw. mocnych wrażeń, których dostarczają narkotyki, alkohol i wolny od miłości seks” (Leszczyński, 2010, s. 19).

Michułka we wstępie do analiz twórczości Ewy Przybylskiej czy Barbary Kosmowskiej prozę młodzieżową końca XX i początku XXI wieku, mocno osadzoną w realiach społeczno-kulturowych epok, w których powstawała, nazywa

literaturą wrażliwości antropologicznej, literaturą inicjacji, kreującą obrazy niełatwej rzeczywistości, otaczającej dzieci „netgeneracji”, w labiryncie wartości, postaw, wyborów, wzorów postępowania, egzystencjalnych pytań, na które samotnie trzeba szukać odpowiedzi.

Michułka, 2018, s. 19

nie za Marią Dąbrowską, która pisała, że literatura dla dzieci „jest czwartym stanem sztuki” po literaturze narodowej, ludowej, brukowej (podaję za: Adamczykowa, 2008, s. 19–20).

² Michułka odniosła się w ten sposób do *Buntu czytelników* Leszczyńskiego (2010), który jeden ze wstępnych rozdziałów swojej książki zatytułował: *Pokolenie Nikt*.

Ponadto badaczka pisze, że tego typu literatura

1. [prezentuje – M.N.] wzorce niejednoznaczne moralnie i ukazuje etyczną złożoność świata; 2. nie formułuje jasnych prawd i klarownych point, lecz prowokuje do refleksji i dyskusji; 3. poddaje pod rozagę także złe przykłady i dyskusyjne moralnie zachowania; 4. daje więcej możliwości wspólnego formułowania wniosków dotyczących indywidualnych zachowań i kontrowersyjnych charakterów.

Michułka, 2018, s. 19

Książki dla dzieci i młodzieży powstałe w tym okresie pełne są bólu, cierpienia, tragizmu czy „zła”, które ukazywane jest jako rodzące się w ludziach często pod wpływem negatywnych doświadczeń. Młodość to dziś czas przetrwania, a nastolatki muszą prowadzić walkę z własnymi lękami, wynikającymi często z realiów skomplikowanego życia rodzinnego i rówieśniczego. Leszczyński podkreśla jednak, że z tak pesymistycznym wydźwiękiem literatury młody czytelnik ma do czynienia od lat. Wystarczy wspomnieć pierwszą powieść postmodernistyczną dla młodzieży (Leszczyński, 2010, s. 28).

Dodatkowo waga problemów ukazanych we współczesnej literaturze dla młodzieży wiąże się z kwestią uniwersalizacji tej literatury. O tym, że coraz częściej zmienia ona adres czytelnicy, pisała już na przykład Zofia Adamczykowa (2001, s. 15–16), wskazując nowe funkcje i wzrost rangi tego rodzaju utworów. Coraz wyraźniej zauważalna jest dziś także nowa gałąź piśmiennictwa – „dla młodych dorosłych odcinających się od twórczości dla nastolatków” – która zdaniem Borowskiego ma szansę stać się odrębnym obszarem badań (Borowski, 2022, s. 171).

Książka *Między dzieciństwem a dorosłością* Dominika Borowskiego (2022), wydana przez Podhalańską Państwową Uczelnię Zawodową w Nowym Targu, to skrupulatne i interesujące studium na temat powieści dla młodzieży opublikowanych w pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku. Autor omawia podstawowe kierunki rozwoju utworów dla młodych odbiorców i problemy definicyjne w obszarze tej szczególnej gałęzi piśmiennictwa. Pisze o kategoriach „immanentnych”, „osobnych” literatury dla dzieci i młodzieży (te kategorie to: bohater rówieśniczy, z którym utożsamia się młody czytelnik, humor sytuacyjny i słowny, przygodowość, prosty język, młody odbiorca), odrębnym rynku wydawniczym, podaje dane dotyczące liczby tytułów i nakładów książek, wymienia także atrybuty, funkcje i cechy literatury „czwartej”, mającej już: „swoje giełdy, targi międzynarodowe, biblioteki, wypożyczalnie, czytelnice, [...] własny, przygotowany, fachowy personel obsługujący jej komunikację” (Cieślakowski, 1976, s. 14). Co więcej, bazując na ustaleniach Ryszarda Waksmanda, który oddzielił „literaturę dziecięcą” od „literatury dla dzieci”, definiuje powieść młodzieżową jako „grupę tekstów literackich opowiadających o młodzieży, a także przyjmujących młodzieńczą perspektywę

tywę oglądu świata. Znajdują się tutaj utwory pisane typowo dla nastolatków, jak i dla czytelnika ogólnego” (Borowski, 2022, s. 32–33).

Borowski odwołuje się do wielu uznanych badań literaturoznawczych (w tym Adamczykowej, Baluch, Cieślukowskiego, Fryciego, Kuliczkowskiej, Papuzińskiej), choć pomija ważny, pierwszy tom *Literatury dla dzieci i młodzieży* pod redakcją Krystyny Heskowej-Kwaśniewicz (red., 2008), i tomy kolejne. Szkoda, bo na ich podstawie można doprecyzować pojęcie „powieść młodzieżowa”, rozszerzyć rozważania dotyczące kwestii terminologicznych (Adamczykowa, 2008, s. 13–43) oraz zagadnień związanych z przemianami powieści dla dziewcząt, stanowiącej dziś podgatunek powieści obyczajowej, czy szerzej – młodzieżowej, która nierzadko zyskuje współcześnie wymiar literatury adresowanej właśnie do dorosłego czytelnika (Wójcik-Dudek, 2008, s. 158–179; Pytlos, 2014, s. 74–97).

Autor monografii *Między dzieciństwem a dorosłością* charakteryzuje kategorię nastoletniego odbiorcy, którą omawia w kontekście socjologicznym, biologiczno-psychologicznym i humanistyczno-filozoficznym. Potrzeba pogłębionej analizy socjologiczno-psychologicznej młodych ludzi wydaje się oczywista, Borowski jednak zbyt wiele miejsca poświęca dojrzewaniu nastoletnich odbiorców, w tym zachodzącym wówczas najważniejszym zmianom rozwojowym, fizjologicznym. Tak wnikliwe badanie licznych opracowań z zakresu psychologii (choć są one z pewnością cenne) i przedstawianie wszystkich przemian, jakie towarzyszą nastolatkom w czasie adolescencji, nie do końca jest uzasadnione, bo „przesłania” rzetelną analizę literaturoznawczą sporej liczby książek, które ukazały się na rynku w ostatnich latach. Podobnie rzecz się ma z wyjaśnieniem znaczenia pojęć „ojcostwo” i „agresja”, ukazaniem problemów seksualności nastolatków itp. Zamiast dotyczących tych tematów długich fragmentów można było doprecyzować rozumienie terminów „nastolatek” czy „młodzież” w kontekście odbioru czytelniczego, ponieważ to szeroka grupa wiekowa, a jej przedstawiciele na różnych etapach rozwoju mają odmienne potrzeby życiowe, emocjonalne, a więc i czytelnicze. Borowski bada okres adolescencji z punktu widzenia biologii czy – znowu – socjologii oraz psychologii, a ważniejsze wydaje mi się to, czego autor nie dokonał, mianowicie podział na młodszą i starszą młodzież.

W opracowaniu nieco brakuje szerszego ujęcia optymistycznych, pełnych inteligentnego humoru, a prostych w wymowie książek Pawła Beręsewicz oraz ambitnych powieści Ewy Nowak, która wyraźnie wskazuje młodzieżowy wiek adresata swych utworów, czyniąc bohaterem swych tekstów właśnie młodszą i starszą młodzież. Książki Nowak wyróżnia wnikliwość psychologiczna i niebanalny humor. Psychologizowanie postaci oraz złożoność etyczna świata przedstawionego nieobce są również powieściom Marty Fox, Barbary Kosmowskiej czy Ewy Przybylskiej. Może warto byłoby także poświęcić uwagę interesującym modelom narracyjnym książek wymienionych autorów. Przykładowo Michułka w powieściach Kosmowskiej i Przybylskiej wskazuje wielu narratorów:

wszechwiedzącego (z wnikaniem w psychikę wszystkich bohaterów występujących w dziele, np. *Sezon na zielone kasztany* Kosmowskiej), narratora – naocznego świadka, narratora bezpośredniego, który przyjmuje rolę jednej z głównych lub pozycję najważniejszej postaci w dziele, opowiadając swą historię w pierwszej osobie (np. *Samotni.pl* Kosmowskiej, *Most na Missisipi* Przybylskiej), narratora ukrytego (który wiedząc i widząc wiele, nie ujawnia się w dziele, np. *Samotni.pl* Kosmowskiej czy *Dzień kolibra* Przybylskiej), narratora ujawnionego, który oprócz narracji w pierwszej osobie wprowadza do swej opowieści zwroty do czytelnika, prowokując go do odpowiedzi, przemyśleń, refleksji, oraz stosuje metanarrację i wykorzystuje parateksty [...] (przykładowo *Listy do samej siebie* jako autorefleksyjna część powieści *Pozłacana rybka* czy *Pamiętnik Zosi* jako część powieści *Samotni.pl*).

Michułka, 2018, s. 23

Ponadto w książce razi brak odniesień do utworów Małgorzaty Musierowicz, co szczególnie widać w rozdziałach poświęconych rodzinie czy postaci ojca. Główni bohaterowie cyklu powieściowego wymienionej pisarki Borejkowie są najlepszym przykładem tradycyjnego modelu rodziny (choć dziś już odchodzącego do lamusa), w którym ojciec wykonuje pracę zarobkową, a matka dba o dzieci i ognisko domowe. Ciekawe byłoby także zestawienie książek Musierowicz z powieściami Kingi Dunin, bo ukazane są w nich wartości przeciwne do tych, które prezentuje autorka *Jeźycjady*. Zdaniem wielu czytelników forów internetowych najbardziej znany cykl powieściowy autorki *Opium w rosole* jest „przesłodzony” i nie oddaje należycie problemów młodych ludzi. Poznańska seria hołduje bowiem modelowi rodziny, w którym miłość, przyjaźń oraz szacunek dla drugiego człowieka stanowią najważniejsze dobra. Dodatkowo Musierowicz rozterki swych bohaterów rozwiązuje bez epatowania przemocą i brutalnością, seksem czy związkami kazirodczymi, a z wycuciem charakterystycznym dla tej autorki. Trudne emocje wykorzystuje z kolei Dunin w *Obciachu* i *Tabu*, książkach, które pozostawiają nastolatka z wieloma rozterkami, z poczuciem, że relacje międzyludzkie są skomplikowane, a w świecie nie ma poszanowania podstawowych wartości. Pisarka, podejmując tak trudne i kontrowersyjne wątki, z pewnością poszerza krąg adresatów o dorosłych czytelników.

Opracowanie Borowskiego mogłoby też być wzbogacone o analizę wydanej przez Naszą Księgarnię w 2018 roku bardzo dobrej humorystycznej powieści Konrada T. Lewandowskiego pt. *Szatan i spółka. Dalsze przygody szatana z siódmej klasy*. Książka jest oficjalną kontynuacją przygód zdolnego Adama Cisowskiego (bohatera książki Kornela Makuszyńskiego), którego prawnuk, będący też jego imiennikiem, dzięki swym harcerskim umiejętnościom oraz niewątpliwej bystrości umysłu, oddziedziczonej po przodku, rozwiązuje intrygującą korporacyjną zagadkę, pomagając przy tym chorej na mukowiscydozę Basi Budzisz, koleżance swojej sympatii.

Mimo poczynionych uwag uznać trzeba, że zasadniczy trzon rozprawy Borowskiego jest cennym badaniem ważnych, często nagradzanych powieści kierowanych do młodzieży, a publikowanych w ostatnich dwudziestu latach. Wskazuje także kierunek cywilizacyjnych zmian, w które wpisuje się ta literatura. Autor opracowania gruntownie omawia pięć serii wydawniczych adresowanych do młodych odbiorców (Plus Minus 16, Seria w Kratkę, Seria Miętowa, Seria z Kropką, Nastoletnie Problemy) oraz szeroki zakres tematyczny wybranych tytułów, wyróżniając w nich następujące motywy: rodzina zrekonstruowana, rodzina składowa, rodzina dysfunkcyjna, eurosieroctwo, uzależnienia, samobójstwa, molestowanie seksualne, gwałt, seks, przemoc i agresja, choroba, śmierć, sekta religijna, choć można by jeszcze wyróżnić tematy trudne i tematy tabu (zob. Sochańska, Czechowska, red., 2012; Nadolna-Tłuczykont, 2017, s. 79–95), mimo iż obecnie również na tym polu widać wyraźne zacieranie się granic. Co więcej, Borowski zauważa, że w tego rodzaju książkach ukazano sporo problemów dysfunkcyjnego świata, które z jednej strony pomagają młodym ludziom utożsamiać się z bohaterami ulubionych powieści, realizując tym samym jedną z podstawowych funkcji tej literatury, z drugiej pokazują, że rozkład tradycyjnych wartości oraz relacji międzyludzkich jest nieodłącznym elementem dzisiejszej obyczajowości.

Najbardziej interesujący wydaje się rozdział o literackich modelach ojca (choć równie potrzebny byłby taki o matkach, widocznych przecież w powieściach polskich pisarek, na przykład Fox i Kosmowskiej), coraz liczniej reprezentowanych we współczesnych utworach. Taki wybór Borowskiego wynika zapewne z transformacji cywilizacyjnej, o której autor pisze, z laicyzacji życia społecznego i kulturalnego, ideologii epoki oraz zmian zachodzących w relacjach międzyludzkich jako czynnikach sprzyjających kryzysowi tradycyjnie rozumianego ojcostwa. Dlatego autor dochodzi do pesymistycznego wniosku, że na coraz częstsza nieobecność emocjonalną lub fizyczną ojca w domu mają wpływ przemiany zachodzące we współczesnych społeczeństwach, na które składa się rozpad więzi małżeńskich czy w ogóle relacji między ludźmi. Borowski zauważa także, że dla kształtu obecnej prozy istotne są oddziaływania kultur, w jakich ta powstaje, coraz bardziej dziś skomercjalizowanych, zhomogenizowanych, cechujących się konwergencją mediów. I choć aspekty te mogą mieć oczywiście wymiar pozytywny, niestety sprzyjają również rozpadowi rodzin, nie skłaniają bowiem do wysiłku na wielu płaszczyznach, w tym intelektualnego.

Negatywnym konsekwencjom wpływu współczesnej kultury na model rodziny może przeciwdziałać kontakt z wartościową literaturą, której wiele egzemplifikacji przywołuje się w omawianej pracy: *Kawa z kardamonem* Joanny Jagiełło ukaże młodym ludziom motyw rodzinnej tajemnicy, *Adam* Elżbiety Jodko-Kuli czy *Herbata z jaśminem* Agnieszki Gil zarysują model rodziny patologicznej, *16.10 do Bergamo* Piotra Rowickiego dobrze wyjaśni problem eurosieroctwa, a *Koniec gry* Anny Onichimowskiej albo *Przecież cię znam* Beaty Ostrowickiej – kwestię

homoseksualizmu. Może *5 sekund do IO* Małgorzaty Wardy, *Zła dziewczyna* lub *Świat do góry nogami* Ostrowickiej czy *Samotne wyspy i storczyk* Onichimowskiej przełamują w nastolatkach lęk przed śmiercią, a przy tym jasno zobrazują, czym jest ludzka seksualność. Niewątpliwie młodzieńczy ból ukoić mogą też książki Magdaleny Kozłowskiej (*Zupa jeża*) i Grzegorza Gortata (*Do pierwszej krwi*) wyjaśniające różne odsłony przemocy i agresji. Może powieści z motywem molestowania seksualnego i gwałtu Marty Fox (*Karolina XL zakochana*) oraz Ewy Nowak (*Barczo biała wrona*) skłonią młodych czytelników do refleksji. Z kolei *Za niebieskimi drzwiami* Marka Szczygielskiego i *Tetrus* Kazimierza Szymeczki oswoją młodzież z niepełnosprawnością.

Wymienione przykłady literatury dla młodzieży, a do znacznie większej ich liczby odwołał się w swej pracy Borowski, wskazują, że kierowana do tej grupy proza ostatniego dwudziestolecia jest najlepszym sposobem „kształtowania świadomości aksjologicznej” młodych czytelników, ponieważ „nie tylko prowokuje do refleksji nad ludzką egzystencją, ale i oswaja ze złożonością problemów natury etycznej, szczególnie widocznych w okresie dorastania” (Michułka, 2018, s. 33), stanowić może antidotum na problemy wieku młodzieńczego, wspierać młodych ludzi w drodze do dorosłości.

Z badań Dominika Borowskiego wynika, że coraz więcej w literaturze dla młodzieży pojawia się aspektów seksualności człowieka. Onanizm, gwałt, niechciana ciąża, inicjacja seksualna czy nieheteronormatywna tożsamość seksualna to wątki coraz częściej podejmowane przez współczesnych pisarzy. Analizowana literatura może więc należycie spełnić swą terapeutyczną rolę, przełamać nieco smutny (mimo wszystko!) obraz zagubionych chłopców, skrzywdzonych dziewcząt oraz złych mężczyzn (w tym niedobrych ojców), wyłaniający się z cennych analiz badacza. Dla równowagi warto sięgać również po „łżejszą” twórczość, na przykład wspomnianych Beręsewicza, Lewandowskiego albo popularnej niegdyś, a dzisiaj już dużo rzadziej czytanej autorki *Jeżycjady*.

Literatura

- Adamczykowa Z., 2001, *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa.
- Adamczykowa Z., 2008, *Literatura „czwarta” – w kręgu zagadnień teoretycznych*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, [T. 1], Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 13–46.
- Borowski D., 2022, *Między dzieciństwem a dorosłością. O polskich powieściach dla młodzieży w pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku*, Podhalańska Państwowa Uczelnia Zawodowa w Nowym Targu, Nowy Targ.

- Cieślakowski J., 1976, *Literatura czwarta. O naturze i sposobach istnienia literatury dla dzieci*, „Literatura Ludowa”, nr 1, s. 3–14.
- Gwadera M., 2009, *Współczesny rynek książki dla dzieci i młodzieży*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, T. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 152–166.
- Heska-Kwaśniewicz K., red., 2008, *Literatura dla dzieci i młodzieży (po 1980 roku)*, [T. 1], Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Leszczyński G., 2010, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Wydawnictwo SBP, Warszawa.
- Michułka D., 2018, *Bez wyjścia? O zagubieniu aksjologicznym bohaterów dziecięcych i młodzieżowych... (na wybranych przykładach twórczości Ewy Przybylskiej, Barbary Kosmowskiej)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica”, vol. 6, s. 19–33, <https://doi.org/10.24917/23534583.6.2>.
- Nadolna-Tłuczykont M., 2017, *Tabu w literaturze dla młodego czytelnika*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży*, red. K. Tałuc, T. 5, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 79–95.
- Pytlos B., 2014, *Powieści dla dziewcząt w latach 1969–1980*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuc, T. 4, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 74–97.
- Sochańska B., Czechowska J., red., 2012, *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, Media Rodzina–Duński Instytut Kultury, Poznań–Warszawa.
- Wójcik-Dudek M., 2008, *Czytająca dziewczyna*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, [T. 1], Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 57–78.

Marta Nadolna – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Literaturoznawstwa i Instytucie Nauk o Kulturze Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania badawcze: literatura dla dzieci i młodzieży, cenzura, biografistyka, instytucje kultury, komunikacja w Internecie, techniki zapamiętywania i efektywnego uczenia się.

e-mail: marta.nadolna@us.edu.pl



Grażyna Lewandowicz-Nosal

Biblioteka Narodowa w Warszawie

 <https://orcid.org/0000-0002-4655-7053>

Siedem księżyców Wandy Chotomskiej i Józefa Wilkońa – jedność słowa i obrazu

Siedem księżyców by Wanda Chotomska and Józef Wilkoń – the Unity of Word and Image

Abstract: The subject of the analysis is a collection of poems by Wanda Chotomska included in the volume *Siedem księżyców* [Seven Moons]. The book was published for the first and only time in 1970. As the title suggests, the collection contains seven poems devoted to one topic: the moon. Chotomska presents him as a person who has his own emotions and is constantly in motion. The atmospheric poems are also accompanied by atmospheric illustrations. Their author is the outstanding artist Józef Wilkoń. The volume is a manifestation of extraordinary unity of word and image. Noteworthy is the colour scheme of the illustrations, which are dominated by black and gold. In the conclusion of the article, the author suggests that it is worth reissuing this original collection.

Keywords: Wanda Chotomska, Józef Wilkoń, poetry, book illustrations, literature for children, poems for children, moon

Siedem księżyców, autorstwa gigantów polskiej literatury i ilustracji dla dzieci – Wandy Chotomskiej i Józefa Wilkońa, to jedyny tom, na łamach którego twórcy ci się spotkali. Został opublikowany tylko raz, w 1970 roku, przez nieistniejące już Wydawnictwo „Ruch” w nakładzie 20 tysięcy egzemplarzy. Podobno ukazał się także w przekładzie na język japoński (Ożóg, 2002a, s. 59).

Po raz pierwszy pisałam o *Siedmiu księżycach* w 1999 roku na łamach czasopisma o książce dla dziecka „Guliwer”, wspominając dziecięce potyczki z lekturą wierszy, a właściwie ich brak wynikający przede wszystkim z obecności utrzymanych w czarno-złotej tonacji ilustracji Józefa Wilkońa (Lewandowicz, 1999, s. 10). Siedmioletnie dziecko nie potrafiło docenić urody i wyrafinowanej elegancji szaty

graficznej. Wracam do tego niezwykłego zbioru po wielu latach, żeby przyjrzeć się oczami dorosłego wierszom adresowanym do dzieci i ilustracjom adresowanym do wszystkich. Trudno ocenić, co było pierwsze: ilustracje, do których Chotomska napisała później wiersze, czy wiersze, które następnie zilustrował Wilkoń. Niezależnie od sytuacji mamy do czynienia z tomikiem wyjątkowym, ukazującym, co wskazano w tytule artykułu, jedność słowa i obrazu, choć nie wiadomo, czy tomik mógłby uchodzić za książkę obrazkową, do której przyzwyczała nas już współczesna kultura wydawnicza. Warto w tym miejscu odwołać się do opracowanej przez Marię Nikolajewą oraz Carole Scott matrycy obejmującej możliwe korelacje między tekstem a obrazem (Cackowska, 2017, s. 27–28). Przypomnijmy, że w zasadzie wszystkie wymieniane przez badaczki kryteria określające te relacje (symetria, komplementarność, rozszerzenie, kontrapunkcja czy syllepsa) charakteryzują energię, jaka powstała z zestawienia siedmiu wierszy Chotomskiej z ilustracjami Wilkonia. Co ważne, wspomniane relacje zdają się praktyką twórczą ilustratora, odzégnującego się od obrazowania dosłownego:

Kiedyś dominowała ilustracja dosłowna, która powtarza problemy rozwiązane już wcześniej przez autora tekstu. Ten sposób mnie nie interesuje. Ilustracja ma dopowiedzieć i wyjaśnić czytelnikowi te rzeczy, które niecałkowicie powiedziała literatura [...]. My tworzymy coś w rodzaju akompaniamentu.

Wilkoń, 2004, s. 13

Jeśli za Krystyną Zabawą przyjmiemy, że książka dla najmłodszych w zasadzie nie istnieje bez ilustracji (Zabawa, 2013, s. 44), a ponadto że w kulturze obrazu edukacja zarówno w obrębie tekstu, jak i ikonografii wydaje się konieczna (zob. Dyduch, 2007), tandem Chotomska – Wilkoń uznamy za arcyciekawą. Zajrzyjmy zatem do książki Chotomskiej i Wilkonia, którego praca ilustratora była przedmiotem analizy Zofii Ożóg (2002a).

Siedem księżyców to zbiór siedmiu monotematycznych wierszy, których bohaterem jest Księżyc. Towarzyszy im 18 ilustracji w bloku książki, dwie z nich zostały powtórzone na pierwszej i czwartej stronie okładki. Całość uzupełnia utrzymana w tej samej konwencji kolorystycznej wyklejka. Tytuł każdego utworu rozpoczyna się od słowa „księżyc”.

Księżyc, jedyny satelita Ziemi, ma bogatą symbolikę związaną z odmierzaniem czasu i rytmem ludzkiego życia. Podobnie liczba siedem, która jest uważana za liczbę magiczną, symboliczną, mistyczną, symbol całości, oznacza pełnię i doskonałość (siedem dni stworzenia świata, położenie Rzymu na siedmiu wzgórzach). Dla dziecięcego czytelnika ważny jest początek wielu baśni, a te często rozpoczynają się od słów: „za siedmioma górami, za siedmioma rzekami...”. Pojawia się jednak wątpliwość, czy w przypadku zbioru Chotomskiej tytułowe „siedem” to rzeczywiście siódmka o tak bogatym symbolicznym znaczeniu, a nie po pro-

stu informacja o samej liczbie wierszy. Trudno orzec. Warto jednak nadmienić, że Zofia Ożóg widzi tu nawiązanie do meny – żydowskiego siedmioramiennego świecznika (Ożóg, 2002a, s. 67).

Tom jest spójny tematycznie. Księżyc jest antropomorfizowany, pisze się o nim „pan/Pan Księżyc”. Księżyc Chotomskiej nie ma nic wspólnego z żeńską symboliką, nie budzi skojarzeń z kobietą i płodnością, z grecką Selene i rzymską Luną. Zachowuje się jak człowiek: chodzi, rozmawia, obdarzony jest różnymi emocjami. Poetka portretuje Księżyc jako kogoś będącego w nieustannym ruchu. Jej bohater nosi, w zależności od okoliczności, srebrną kurtkę (*Księżyc i Wiatr*), jesionkę z przepastnymi kieszeniami (*Księżyc i lisia czapka*), żółtą pelerynę i żółte buty z ostrogami (*Księżyc i dróżnik*), ale też elegancki frak (*Księżyc i trąbka*). Na głowie ma kaszkiet (*Księżyc i dorożka*), a marzy o posiadaniu lisiej czapki (*Księżyc i lisia czapka*). W wierszach najczęściej portretowany jest jako Księżyc w pełni – łysy (*Księżyc i neony*), „wygląda dość zażywnie, ma duże brzuszysko, szerokie ramiona” (*Księżyc i Wiatr*), czyli jest po prostu gruby, „pękaty pan we fraku”. Ma srebrną głowę (*Księżyc i konwalie*) lub żółtą łysinę (*Księżyc i dróżnik*).

Temu przedstawieniu Księżyc towarzyszą w utworach dwa kolory: srebrny (*Księżyc i Wiatr*, *Księżyc i konwalie*), co może sygnalizować odwołanie do peryfrazы „srebrny glob”, i żółty (*Księżyc i dróżnik*), który może być synonimem koloru złotego, tak jak złota jest trąbka hejnalisty z wieży mariackiej. Atrybut Księżycy stanowi latarnia (*Księżyc i Wiatr*, *Księżyc i dorożka*). Trzeci ważny kolor zbioru to niebieski, kolor dorożki powożonej przez Księżyc: „Jest niebieska dorożka – najdziwniejsza z dorożek, która jeździ po niebie, bo po ziemi nie może” (*Księżyc i dorożka*, s. 24)¹.

Księżyc został przez poetkę obdarzony wieloma emocjami: płacze, narzeka, skarży się, bywa też szczęśliwy, zadowolony, z „miną zawadiacką” (*Księżyc i trąbka*), napędza trębaczowi strachu, gdy sfruwa niespodziewanie z nieba. Jest grzeczny, pyta, czy może zagrać na złotej trąbce, kłania się. Jak każdy potrzebuje uwagi, docenienia (*Księżyc i neony*, *Księżyc i dorożka*). Jest rozmowny. Wchodzi w dialog z Wiatrem, trębaczem, dróżnikiem, poetką.

Kolejne emocje przypisywane Księżycowi to zatroskanie (*Księżyc i Wiatr*), smutek, samotność. Bohater jest bezdomny, a mimo to potrafi marzyć, co więcej, potrafi realizować swoje marzenia (*Księżyc i trąbka*, *Księżyc i lisia czapka*). Najsmutniejszy wydaje się w wierszu *Księżyc i neony*. W stolicy, w której neony przyświecają blask Księżycy, czuje się on niepotrzebny. Dlatego odchodzi, aby świecić małym miasteczkom. W dodatku płacze, a księżycowe łzy zamieniają się w kwiaty konwalii (*Księżyc i konwalie*).

Niezwykłymi cechami księżycowego bohatera są oszczędność, a także rozsądek i pragmatyzm. Żeby spełnić marzenie o lisiej czapce, Księżyc postanawia

¹ Wszystkie cytaty z tomiku *Siedem wierszy Wandy Chotomskiej* za: Chotomska, 1970.

oszczędzać, nie jeść ciastek i gromadzić gwiazdki w skarbonce. Jednocześnie czytelnik otrzymuje informację, że proces oszczędzania trwa długo, wiele tygodni. Nieczęsto wszak widzimy Księżyc w tzw. lisiej czapie. Żeby coś osiągnąć, trzeba być cierpliwym – to dla dziecięcego czytelnika ważna wskazówka.

W Księżycowej lisiej czapce Zofia Ożóg dopatrzyła się analogii do czapek chasydzkich (Ożóg, 2002a, s. 66). Lisią czapkę/czapę można też potraktować wyłączenie w kategoriach astronomicznych, tak bowiem potocznie mówi się o Księżycu otoczonym aureolą i dwoma barwnymi pierścieniami. Ten literacki zabieg powoduje, że astronomia staje się dostępna dziecku. Poezja, a szczególnie jej interpretacje, rządzą się jednak swoimi prawami. Na przykład wiersz *Księżyc i Wiatr* można interpretować jako tekst nie tylko o fazach Księżyca i związanych z nimi metamorfozach, lecz także o odchudzaniu. Sandomierski Księżyc proponuje czytelnikowi zdrowy styl życia. Jednocześnie ponownie pada informacja, że aby schudnąć, trzeba się „natrudzić i napocić” (*Księżyc i Wiatr*).

Księżyc jest hojny. Dróżnikowi za jego pracę ofiarowuje srebrną gwiazdkę z nieba. Dzięki temu, że dróżnik opuścił szlaban na przejeździe kolejowym, Księżyc nie wpadł pod rozpędzony pociąg, gdy się zagapił, bo – rozmarzony – liczył gwiazdy.

Bohater tomiku Chotomskiej wędruje przez konkretne miejsca. Mija Warszawę, Kraków, Sandomierz, również Wisłę. Najwięcej spośród wymienianych przez poetkę miejsc znajduje się w uśpionej Warszawie, są to między innymi Krakowskie Przedmieście, Nowy Świat, ulica Książęca, Łazienki z pomnikami Chopina i Jana Sobieskiego oraz Ogród Saski (*Księżyc i dorożka*). Na ilustracjach dodatkowo widać Pałac Kultury i Nauki (*Księżyc i neony*), plac Zamkowy z kolumną Zygmunta, panoramę Warszawy i Sandomierza od strony Wisły. Wieża kościoła Mariackiego ilustruje Kraków. W Sandomierzu realnym miejscem zobrazowanym przez Wilkonია jest wąskie przejście w murach miejskich, nazywane potocznie „uchem igielnym” lub dominikańską furta, jedyna zachowana furta łącząca dawniej dwa klasztory.

Księżyc Chotomskiej nie ma charakteru bohatera baśniowego, nie stoi na straży dziecięcego snu (Baran, Mąkosza, Piskorz, 1994, s. 103). Pojawia się pytanie, czy Chotomska jest poetką lunarną (zob. Stala, 2021)². Analizowany tom siedmiu wierszy, w których Księżyc stanowi postać centralną, pozwala sytuować poetkę w gronie artystów „lunarnych”, ale rzetelna odpowiedź na to pytanie należy już do

² Określenie Mariana Stali, który analizując utwory poetów piszących dla dorosłych, dzieli twórców na „lunarnych” i „nielunarnych”. Za najbardziej lunarnego z polskich poetów uznaje Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego (zob. Stala, 2021).

innych badaczy, tych, którzy zechcieliby się podjąć analizy frekwencji słowa „księżyc” w utworach poetki (zob. Stala, 2021)³.

Nastrojowym wierszom Wandy Chotomskiej towarzyszą równie magiczne ilustracje Józefa Wilkonia. Ich tajemnicza poetyka uzupełnia oraz wzmacnia wymowę tekstu. Artysta nie przedstawia antropomorficznego oblicza Księżyca. Tylko na dwóch ilustracjach można się dopatrzeć księżycowej „twarzy”, która bardziej przypomina obraz znany z obserwacji nieba niż twarz ludzką (*Księżyc i neony*, *Księżyc i konwalie*), choć widać spływającą z oka Księżyca łzę. Jedyne na ilustracji do wiersza *Księżyc i dorożka* srebrny księżyc sportretowany został jako dorożkarz (ludzką postać na ilustracjach otrzymał również Wiatr). Brakuje księżycowego profilu, srebrny glob pokazywany jest najczęściej jako jasny, świecący okrąg. Wersję księżycy jako „rogalika” znaleźć można jedynie w wierszu *Księżyc i Wiatr*, gdy odchudzony bohater zanurza się w nurcie Wisły. Na ilustracjach Wilkonia nocy towarzyszą zwierzęta lubiące tę porę: kot (*Księżyc i konwalie*), lis (*Księżyc i lisia czapka*), nietoperze (*Księżyc i Wiatr*, *Księżyc i trąbka*), sowa (*Księżyc i konwalie*, *Księżyc i lisia czapka*). Zjawiskowy jest skrzydlaty koń zaprzężony do niebieskiej dorożki (to jedyne w tomiku skojarzenie z wyobrażeniem bogini Selene)⁴.

Jak wiadomo, po 1963 roku Józef Wilkoń zaczął się fascynować różnymi fakturami, ale też używać w swojej twórczości złotego koloru, „co przywodzi na myśl tradycje pisania ikon czy perskie malarstwo miniaturowe” (Gorządek, 2011). I właśnie złoto oraz czerń są kolorami dominującymi na ilustracjach *Siedmiu księżyców*. Zostają jednak uzupełnione o inne barwy: białą, niebieską, różową, zieloną, żółtą, czerwoną, brązową. Artysta wykorzystał całą paletę barw, co w znakomity sposób podkreśla oniryczny nastrój wierszy. Najbardziej tajemnicze są ilustracje do ostatniego utworu zawartego w zbiorze, noszącego tytuł *Księżyc i dorożka*; to: płynący na chmurze poeci, unosząca się na niebie dorożka, postać na bicyklu, trębacze ze złotymi trąbkami. Niewątpliwie

inspiracją dla Wilkonia jest przede wszystkim natura: [...] malownicze pejzaże i tajemniczy świat zwierząt [...]. Tym fascynacjom i osobistej pasji artysta potrafi nadać uniwersalną formę. Wilkoń bardzo ceni twórców wprowadzających do swoich prac element poetyczności, m.in. Marca Chagalla.

Gorządek, 2011

³ Według Mariana Stali w twórczości Czesława Miłosza można znaleźć tylko jeden wiersz, o którym można powiedzieć, że jest wierszem o księżycu; to utwór tłumaczony. Miłosz nie jest poetą księżycy (Stala, 2021).

⁴ Bogini księżycy Selene była wyobrażana na srebrnym rydwanie zaprzężonym w skrzydlate rumaki.

Pojawia się pytanie: czy tomik *Siedem księżyców* Wandy Chotomskiej i Józefa Wilkonia jest adresowany do dzieci? Tak i nie. Utwory łączą dwa światy: dorosłego i dziecka, tworząc jedno uniwersum (Ożóg, 2002a, s. 61). Najpełniej to widać w wierszu zamykającym tom, *Księżyc i dorożka*, gdzie dorosłość miesza się z dziecięcością (Ożóg, 2002a, s. 72). Wyobrażenia księżycyca w wierszach z pewnością oswajają dziecięcego czytelnika z Księżycem jako ciałem niebieskim. Postać bohatera tomiku, „pękatego pana we fraku”, „zagapionego w gwiazdy”, grającego na złotej trąbce, nie budzi lęku, co najwyżej fascynację (Baran, Mąkosza, Piskorz, 1994, s. 103). Księżyc Chotomskiej nie spoufala się z dzieckiem, jest piękny, tajemniczy i znajduje się daleko od dziecięcego pokoju (Ożóg, 2002c, s. 114). Poetka, przypisując Księżycowi uczucia, pokazuje dziecku, że istnieją one również we Wszechświecie. Księżyc w wierszach Chotomskiej nie jest królem nocy, jest raczej bliski dziecku skrywającemu swoje smutki i łzy w nocnych ciemnościach. W wierszach, w przeciwieństwie do ilustracji, mamy do czynienia z fizycznymi i psychicznymi cechami Księżycyca. Jest on osobą, która ma konkretny wygląd, mówi, porusza się, czuje, myśli, ma plany i marzenia. Nie ma tajemnicy, chyba że jest nią smutek, lęk, niepokój. Poetka podejmuje literacką grę z *Zaczarowaną dorożką* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego. *Księżyc i dorożka* to, jak można sądzić, w najmniejszym stopniu adresowany do dzieci wiersz w analizowanym zbiorze.

Utwory Chotomskiej są wielowymiarowe, niejednoznaczne (Ożóg, 2002a, s. 61), podobnie jak ilustracje Wilkonia. Jego obrazy nie naśladowują dziecięcego stylu rysunku, księżyc nie jest uśmiechnięty, nie ma oczu, policzków, nosa (z wyjątkiem postaci księżycowego dorożkarza) (Baran, Mąkosza, Piskorz, 1994, s. 97). Być może dlatego ilustracje nie zachwyciły dziecięcego odbiorcy sprzed wielu lat. To właśnie prowokuje do zastanowienia się, czy ilustracje Wilkonia są dla dzieci. Tak – ale jako spotkanie ze sztuką przez duże S.

Sądzę, że warto wznović ten niezwykle i oryginalny tomik w serii Mistrzowie Ilustracji publikowanej przez Wydawnictwo Dwie Siostry. *Siedem księżyców* to książka o precyzyjnej architekturze, w której tekst, ściśle połączony z ilustracją, tworzy księżycowy, magiczny nastrój. Warto, żeby i młodszy czytelnicy mogli cieszyć się pięknem tej publikacji, docenić jedność tekstu i ilustracji, a co ważne, nabywać krytycznych kompetencji odczytywania tekstów kulturowych. Jak pisze Małgorzata Cackowska,

jeśli [...] edukacja dzieci mogłaby [...] opierać się na książkach obrazkowych, zwłaszcza tych, które mają już w zasadzie swe kanoniczne miejsce i są uznawane za „kamienie milowe” [...] w rozwoju kultury dla dzieci, jej efektem byłaby zdolność kształconych tak ludzi do krytycznej refleksji nad rzeczywistością, nad własnym otoczeniem, nieuleganie zwodniczemu iluzjom ideologicznym.

Cackowska, 2017, s. 43

Literatura

- Baran Z., Mąkosa D., Piskorz C., 1994, *Obrazy słońca i księżycy w poezji dla dzieci*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” [Prace Pedagogiczne XV], z. 165, s. 93–108, pobrano z: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/7762/RND165--11--Obrazy-slonca--Baran--Makosa--Piskorz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [15.11.2023].
- Cackowska M., 2017, *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy*, w: *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Instytut Kultury Popularnej, Poznań, s. 11–48.
- Chotomska W., 1970, *Siedem księżyców*, ilustr. J. Wilkoń, Biuro Wydawnicze „Ruch”, Warszawa.
- Dyduch B., 2007, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Gorządek E., 2011, *Józef Wilkoń*, Culture.pl, 6.09.2022, <https://culture.pl/pl/tworca/jozef-wilkon> [dostęp: 30.09.2022].
- Lewandowicz G., 1999, „Siedem księżyców”, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka”, nr 3, s. 10.
- Ożóg Z., 2002a, *Dziecięce nieba „Siedmiu księżyców” Wandy Chotomskiej*, w: *Wandalia Chotomistyczne, czyli Rzecz o twórczości w życiu Wandy Chotomskiej*, red. J. Papuzińska, oprac. graf. B. Butenko, Literatura, Łódź, s. 59–72.
- Ożóg Z., 2002b, *Nocne pejzaże w liryce dla dzieci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Ożóg Z., 2002c, „Z księżycem we włosach przez ciemność popłynę”. *Wątki lunarne w liryce dla dzieci*, w: *Taż, Nocne pejzaże w liryce dla dzieci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 110–122.
- Stala M., 2021, *Fragmenty lunarne. Szkice o obecności księżycy w poezji polskiej od schyłku XIX do początku XXI wieku wraz z małą antologią księżycowych wierszy poetów Zachodu*, Universitas, Kraków.
- Wilkoń J., 2004, *Namalować sen i ciszę. Z Józefem Wilkoniem rozmawia Virginia Borodicz*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 8, s. 9–16.
- Zabawa K., 2013, *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Akademia Ignatianum–Wydawnictwo WAM, Kraków.

Grażyna Lewandowicz-Nosal – doktor nauk humanistycznych, od 2019 roku pracownik Zakładu Katalogowania Dziedziny Biblioteki Narodowej w zakresie książek dla dzieci i młodzieży. Członek kolegium redakcyjnego czasopism: „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka”, „Poradnik Bibliotekarza”. Juror ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego, wykładowca akademicki, autorka wielu publikacji fachowych na temat bibliotek publicznych dla dzieci, literatury dziecięcej, tłumacz wytycznych International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) dla bibliotek dla

dzieci. Wybrane publikacje: *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce. Raport z badań* (2013); *Warto mieć w bibliotece. Książki dla dzieci 2010–2014. Katalog* (2015); *Wytyczne IFLA dla bibliotek obsługujących dzieci w wieku 0–18* (2020); *Ślady sacrum w literaturze dla dzieci i młodzieży* (2020).

e-mail: grazyna.lewandowicz@poczta.onet.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 Magdalena Pache (teksty polskie), Marta Buczek (tekst słowacki)
Projektant okładki Natalia Łukomska
Korekta Marzena Marczyk
Łamanie Tomasz Kielkowski

ISSN 2719-4167

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 10,75. Ark. wyd. 12,0.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2719-4167



35

Więcej o książce



9

772719 416304