

PAIDIA

1/2019

i LITERATURA



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO

PAIDIA
i
LITERATURA

2019, nr 1

Redakcja naukowa

Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek

Redakcja

Małgorzata Wójcik-Dudek — redaktor naczelny

Bernadeta Niesporek-Szamburska — zastępca redaktora naczelnego

Członkowie Redakcji

Iwona Gralewicz-Wolny, Anna Guzy, Danuta Krzyżyk, Beata Mytych-Forajter,

Magdalena Ochwat, Ewa Ogłóza, Katarzyna Tałuć

Karolina Starnawska — sekretarz redakcji

Rada Programowa

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 Konstantyna Filozofa, Nitra, Słowacja)

Hanna Dymel-Trzebiatowska (Uniwersytet Gdański)

Krystyna Heska-Kwaśniewicz (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Renáta Hlavatá (Uniwersytet Konstantyna Filozofa, Nitra, Słowacja)

Ewa Jaskółowa (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Grzegorz Leszczyński (Uniwersytet Warszawski)

Sylvia Liseling-Nilsson (Faculty of Arts, KU Leuven Brussels)

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, Faculté de Lettres)

Katarzyna Wądolny-Tatar (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)

Maria Wtorkowska (Uniwersytet w Lublanie)

Krystyna Zabawa (Akademia Ignatianum w Krakowie)

Spis treści

Wstęp (<i>Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek</i>)	7
--	---

PAIDIA — ŻYWIÓŁ DZIECIŃSTWA

Krystyna Heska-Kwaśniewicz Pochwała Koziółka Matołka, czyli o mądrości literatury dla najmłodszych	13
Alicja Ungeheuer-Gołąb Ruch jako kategoria dziecięcego odbioru literatury	19
Małgorzata Chrobak Wielka Kołomyja. Wokół ludyczności w wybranych powieściach Edmunda Ni- ziurskiego	27
Anna Guzy Dziecięce wyobrażenia paidii	41
Maria Waclawek O magicznym czarze pewnej głoski	55
Małgorzata Wójcik-Dudek Przepłoszyć ptaszyska-zmory. Rozmowa z Beatą Kupisz	69

ZE ŚWIATA

Весна Мојсова-Чепишевска Македонската литература за деца (мала студија за запознавање)	83
Wesna Mojsowa-Czepiszewska Literatura macedońska dla dzieci (rekonesans badawczy) (Przeł. <i>Natalia Łukom- ska</i>)	101
Katarína Dudová Profil žiaka vo vzťahu k učiteľovi	117

VARIA

Katarzyna Wądolny-Tatar	
Dziecko Zamojszczyzny. Historiografia Anny Janko dla najmłodszych	131
Jarosław Dobrzycki	
Czystość krwi ponad wszystko. Cykl o Harrym Potterze z perspektywy ideologii narodowego socjalizmu	145
Iwona Gralewicz-Wolny	
<i>Im dalej w las...</i>	161

Contents

Introduction (<i>Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek</i>) . . .	7
---	---

PAIDIA — THE ELEMENT OF CHILDHOOD

Krystyna Heska-Kwaśniewicz The Eulogy of Matołek the Billy Goat, or about the Widsom of Literature for the youngest	13
Alicja Ungeheuer-Gołąb Movement as a Category of Children's Literary Reception	19
Małgorzata Chrobak The Great Fuss. On Ludic Aspects of Edmund Niziurski's Selected Novels	27
Anna Guzy Children's Images of <i>Paidia</i>	41
Maria Waclawek On the Magical Charm of One Sound	55
Małgorzata Wójcik-Dudek Let's Shoo the Wraith-birds Off. An Interview with Beata Kupisz	69

FROM THE WORLD

Весна Мојсова-Чепишевска Macedonian Children's Literature (Preliminary Thoughts)	83
Wesna Mojsowa-Czepiszewska Macedonian Children's Literature (Preliminary Thoughts) (Trans. <i>Natalia Łukomska</i>)	101
Katarína Dudová Pupil's Profile and Pupil — Teacher Relationship	117

VARIA

Katarzyna Wądolny-Tatar	
A Child of Zamość Region. Anna Janko's Historiography for the Youngest . . .	131
Jarosław Dobrzycki	
Pure Blood Above All. <i>Harry Potter</i> and the Ideology of National Socialism . . .	145
Iwona Gralewicz-Wolny	
<i>Into the Woods...</i>	161



Wstęp

Paidia, termin zaproponowany przez Rogera Caillois, wydaje się nam na tyle pojemny, że umożliwia wpisanie w jego zakres niemal wszystkich aspektów dzieciństwa. Autorowi *Żywiotu i ładu* zależało nie tylko na terminie wyrażającym pierwotny dar improwizacji i uciechy, ale również na samej jego etymologii:

Zdecydowałem się na słowo *paidia*, ponieważ etymologicznie wywodzi się ono od greckiego słowa *dziecko*, nadto zaś nie chciałem niepotrzebnie komplikować sprawy, odwołując się do określeń zapożyczonych z mowy antypodów. Niemniej sanskryckie *kredati* oraz chińskie *wan* dzięki wielkości i charakterowi znaczeń ubocznych wydają się zarazem bogatsze i znamiennejsze. Co prawda nadmierna wieloznaczność grozi pewnym pomieszaniem pojęć. *Kredati* oznacza zarazem zabawę dorosłych, dzieci i zwierząt. Stosuje się je między innymi dla określenia podskoków, szybkich, swobodnych ruchów wyrażających nadmiar radości czy żywotności.

Caillois, 1973, s. 329

Koniec końców badacz, rozumiejąc pod pojęciem *paidia* spontaniczne przejawy instynktu zabawowego, przywołuje konkretne przykłady: kota zaplątanego w kłębkę wełny, psa otrząsającego się z wody, niemowlęcia reagującego śmiechem na widok grzechotki... Wszak drugie imię paidii to ruch. A ten z czasem przyjmuje bardziej zsubstantywowaną formę — przedzierzga się w literaturę dla małych i młodych pomyślaną jako wariacja na temat paidii, która to literatura ciąży już jednak ku kulturotwórczej funkcji *ludus*. Mamy nadzieję, że pojemna formuła czasopisma rozpięta między paidią a literaturą, niezawężoną jednak do tekstów literackich, lecz rozumianą jako metonimia kultury, zachęci autorów i czytelników nie tylko do eksploracji kultury dziecięcej, ale również do tropienia „tematów dziecięcych” w przestrzeniach, zdawałoby się, nienaznaczonych ich obecnością.

Pierwszy numer czasopisma stanowi próbę rozczytania kategorii paidii. Nie mogło więc zabraknąć pewnego rodzaju jej wizualizacji. Jest nią postać Koziółka

Matołka, która w artykule Krystyny Heskowej-Kwaśniewicz zyskuje nową interpretację. Badaczka dostrzega w koźle wędrującym do Pacanowa nie tylko kwintesencję ruchu, lecz także nauczyciela trudnej sztuki dystansu i śmiechu z samego siebie. Kto w dzieciństwie nie czytał o przygodach Koziółka Matołka, przekonuje autorka, ma duże szanse na pryncypialność w dorosłym życiu. Chciałoby się dopowiedzieć, że „kto nie zaznał goryczy...”, a raczej błazenady, kto nie uczestniczył w tworzeniu świata na opak lub gardził jego regułami, ten jako dorosły mości się w formie, na zawsze stracony dla tego rodzaju literatury, która przygotowuje do spotkania z Gombrowiczem. Trudno wyobrazić sobie próbę rozpoznania paidii bez głosu Alicji Ungeheuer-Gołąb, autorki nowatorskiej książki wydanej w 2007 roku, zatytułowanej *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrownicy, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*. Badaczka w artykule *Ruch jako kategoria dziecięcego odbioru literatury* przypomina najistotniejsze tezy stworzonej przez nią teorii dotyczącej relacji ruchu i literatury. Z kolei Małgorzata Chrobak w tekście *Wielka Kołomyja. Wokół ludyczności w wybranych powieściach Edmunda Niziurskiego* znakomicie punktuje popularnego powieściopisarza, dostrzegając w jego utworach — i tu znowu ukłon w stronę Gombrowicza — dorosłego dzieckiem podszycyego. Anna Guzy natomiast w *Dziecięcym wyobrażeniu paidii* bada rozumienie, czy może raczej skojarzenia, jakie budzi ten termin w najmłodszych — twórcach arcyciekawych przekładów intersemiotycznych pojęcia Rogera Caillois. W pragmatyczny sposób do paidii podeszła Maria Waclawek, proponując w tekście *O magicznym czarze pewnej głoski* paidialnią aktywność podczas nauki artykulacji głoski *č*. Tę część numeru zamyka wywiad *Przepłoszyć ptaszyska-zmory* przeprowadzony z Beatą Kupisz — opiekunką teatru dzieci pomyślanego jako przestrzeń ruchu.

W numerze znalazły się również teksty „ze świata”. Jeden z nich, Wesny Mojsowej-Czepiszewskiej w tłumaczeniu Natalii Łukomskiej, stanowi interesujące studium nieznanego w Polsce literatury macedońskiej dla dzieci. Drugi — Kataríny Dudovej — oparty na badaniach spontanicznych dziecięcych wypowiedzi, prezentuje profil dziecka — ucznia jako podmiotu konceptualizującego swego nauczyciela. W dziale *Varia* pomieszczono teksty Katarzyny Wądołny-Tatar, Jarosława Dobrzyckiego oraz Iwony Gralewicz-Wolny, które nieco wbrew zasadzie różnorodności przypisywanej temu właśnie miejscu w czasopiśmie mają wspólny mianownik. Wydaje się, że jest nim przyjęta przez autorów perspektywa metodologiczna, choć oczywiście w każdym tekście inna, pozwalająca na szeroką, kontekstową lekturę kanonicznych i zupełnie nowych tekstów.

Wróćmy do terminologii. Roger Caillois, stawiając niemalże znak równości między *kredati* i *paidia*, przypomina, że pierwszego słowa używa się, opisując falowanie wody lub kołysanie na wietrze. Szczególnie to ostatnie znaczenie przyzwala na pewne intuicje związane z wcale nie tak odległą od przestrzeni paidii pedagogiką Janusza Korczaka. Wiele asocjacji ruch — kołysanie — powietrze —

wychowanie znajduje swe ukonkretnienie w jednym stwierdzeniu Starego Doktora podniesionym do rangi pedagogicznych prawd objawionych: „Dziecku trzeba dać całe powietrze” (Korczak, 1984, s. 139). To właśnie ten imperatyw kazał uczestniczyć Korczakowi w koloniach w Wilhelmówce, Michałówce, organizować wyjazdy do Gocławka czy w końcu zapewnić wychowankom „oddech” dzięki ogrodowi i drzewom otaczającym budynek Domu Sierot. Ale to nie wszystko. Korczak podczas pobytu w kibucu Ein Harod nauczył mieszkające tam dzieci puszczać latawce. Nieznana zabawa tak bardzo wpisała się w pejzaż tamtego miejsca, że każdego roku w Ein Harod — od czasu pobytu Korczaka aż do chwili obecnej — odbywa się, z udziałem setek dzieci oraz ich rodziców przybywających do kibucu z okolicznych miejscowości, Świąto Latawca.

Być może to ruch oraz wyobraźnia czynią z jednostek wspólnotę. I to nie tylko wspólnotę doraźną, skupioną wokół puszczenia latawców. Oddajmy głos Korczakowi, który obserwując zabawy swych podopiecznych podczas kolonii w Daniłowie, zanotował: „Z luźniej grupy przetopili się w społeczeństwo, które rozumie potrzebę współpracy, wzajemnych ustępstw, współdziałania i zdrowej opinii” (Korczak, 1997, s. 290). Od zabawy do wspólnoty, od żywiołu do wychowania — wszak *paidia* i *paideia* różnią się tylko jedną samogłoską.

Bernadeta Niesporek-Szamburska

 0000-0001-9935-6733

Małgorzata Wójcik-Dudek

 0000-0001-9032-8875

Literatura

- Caillois R., 1973, *Żywioł i ład*, Oseka A., wybór, Tatarkiewicz A., przeł., Warszawa.
- Korczak J., 1997, *Moški, Joski i Srule. Józki, Jaski i Franki*, w: *Pisma wybrane*, Kirchner H., Lewin A., Wołoszyn S., Ciesielska M., red., t. 5, Warszawa.
- Korczak J., 1984, *Pisma wybrane*, Kirchner H., Lewin A., Wołoszyn S., Ciesielska M., red., t. 2, Warszawa.

Bernadeta Niesporek-Szamburska — profesor nauk humanistycznych, językoznawca, dydaktyk w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, a także uczenie języka polskiego, również jpjo. Autorka książek: *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)* (Katowice 1990); *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (Katowice 2004); *O dialogu kultur w edukacji polonistycznej (na poziomie szkoły podstawowej)* (Kielce 2009, współautor: A. Kołodziej); *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów*

dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych (Katowice 2013); współautorka podręcznika dla dzieci do nauczania języka polskiego jako obcego *Bawimy się w polski* (Katowice 2009, 2012, 2013, 2014, współautor: A. Achtelek) oraz współredaktorka wielu publikacji naukowych.
e-mail: bernadeta.niesporek-szamburska@us.edu.pl

Małgorzata Wójcik-Dudek — doktor habilitowany nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Zainteresowania badawcze: dydaktyka literatury oraz literatura dla dzieci i młodzieży. Autorka książek: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (Katowice 2007); *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (Katowice 2016) oraz współredaktorka wielu publikacji naukowych.

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

PAIDIA — ŻYWIÓŁ DZIECIŃSTWA



Krystyna Heska-Kwaśniewicz

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0002-5754-3036

Pochwała Koziółka Matołka, czyli o mądrości literatury dla najmłodszych

Abstract: The article attempts to reread the canonical work of Polish children's literature. It perceives its protagonist, Koziółek Matołek, as a sage and insightful observer of the world, whose disguise of a fool allows him to distance himself from it. Hence, *Przygody Koziółka Matołka* [*The Adventures of Matołek the Billy-goat*] might also serve didactic purposes when it comes to the young readers in the 21st century; these might learn from it how to laugh at themselves or dissociate from problems, which are indispensable qualities regardless of the times we live in.

Key words: Koziółek Matołek, Matołek the Billy-goat, Kornel Makuszyński, humour

Koziółek Matołek, bohater książki Kornela Makuszyńskiego, powszechnie uważany za zabawną postać, w rzeczywistości jest mędrce, wszak w każdej sytuacji bez względu na to, czy jest ona groźna, niemiła czy absurdalna, potrafi otworzyć furtkę do krainy uśmiechu i wprowadzić przez nią wszystkich czytelników bez ograniczeń wiekowych, płciowych oraz związanych z wykształceniem czy ze stanem cywilnym. Zawsze robi to z taktem, kulturą (nigdy nie używa wulgaryzmów) i wdziękiem, nierzadko okraszając swe zaproszenie aforyzmem, z których najpiękniejszy jest ten wieńczący książkę:

Opowiedział im dokładnie
mądrze, jak to miał w zwyczaju,
I tak skończył: „Wszędzie dobrze,
lecz najlepiej w własnym kraju”.

Makuszyński, 2010, s. 64

Nie oznacza to, że Koziółek Matołek jest nacionalistą. Choć podróżował dużo i z pasją, zaprzyjaźniał się ze wszystkimi napotkanymi po drodze (może poza krokodylem, ale ktoś z nas miałby ochotę na taką przyjaźń!), zachwycał się oglądanymi pejzażami, fascynowały go cudze obyczaje i z łatwością je przyswajał, to

zawsze wracał do kraju i nadwiślański pejzaż witał z radością. Sam autor, Kornel Makuszyński, z uznaniem pisze o swoim bohaterze, komplementującymi epitetami podkreślając jego rozumność i idące z nią w parze intelektualne atuty, a Marian Walentynowicz solennie ten podziw ilustruje.

Aby nie pozostać gołosłowną, wypada podać kilka przykładów. Naszego Koziółka w świat wysyłają „Wszystkie mądre polskie kozy” (s. 5), bo jak sam autor go określa, to przecież „koziółek — mądra głowa” (s. 27) czy „Wielce mądry nasz Matołek” (s. 84), którego intelekt doceniają zwierzęta z Afryki: „jesteś strasznie mądry” (s. 36). Matołek dzięki niepośledniej inteligencji wygrywa konkurs z Krwawym Bizonem, bo „w mądrej głowie szukał rady” (s. 43), a gdzie indziej dowiadujemy się, że „głowę miał na karku” (s. 80) i „nie był w ciemni bity” (s. 44). O powszechnym uwielbieniu dla tej postaci zaświadcza cytat: „O, Koziółku — wszyscy krzyczą — wszystko zrobić sam potrafisz” (s. 80).

Koziółek ma typową, by użyć określenia Henriego Bergsona, fizjognomię komiczną, i już ona sama z jednej strony budzi sympatię, ale z drugiej — czasem zwodzi, zwłaszcza tych, którzy posądzają go o naiwność; takie osoby może łatwo wyprowadzić w pole. Matołek na ogół ma dobre samopoczucie i w każdej sytuacji akceptuje siebie. Jest dzielny, bo podjął ryzyko podróży w nieznaną, i to każdy musi przyznać. Mecząc, jest przekonany, że śpiewa piękniej niż słowiki, a powołany do wojska, z dumą zauważa, ujawniając przy tym świadomość historyczną, że „tak zaczynał Bonaparte”.

Jest absolutnie piękny, i to nie tylko dzięki talentowi Mariana Walentynowicza, lecz z przyrodzonej koziemu rodowi urody. Jego piękno podkreślają szlachetna broda, majestatyczny krok: „Kroczył śmiało, beczał ślicznie / z bardzo dumną pańską miną” (s. 45), oraz sztuka wymowy — „wygłosił piękną mowę” (s. 45).

Ponadto Matołek jest bardzo dobrze wychowany oraz uprzejmy dla ludzi i zwierząt, może się pochwalić dużym obyciem towarzyskim. I tak, z kaczką rozmawia po francusku, grzecznie pytając o zdrowie, z cesarzem chińskim po chińsku, a z Hindusami po „indyjsku”. Posiada też spory zapas stosownych złotych myśli na każdą okazję: „Niech ogony wam odleca” — powie pobladły i zirytowany do małą, chcących go uczynić swoim królem, a przemieszczając się z księżycą na ziemię na spadającej gwiazdzie, choć przerażony woła „raz śmierć kozie!”, to jednak nigdy nie klnie.

Jego sława obiegła prawie cały świat — Koziółek nie dotarł do Związku Radzieckiego, choć nosił czerwone spodnie (Heska-Kwaśniewicz, 2003, s. 13) — dlatego nie dziwi fakt, że bogaty mandaryn chce go usynowić, a małpy, jak wiadomo, pragną go swym uczynić królem, z kolei słoń wita go słowami: „Witaj nam, szlachetny Panie” (Makuszyński, 2010, s. 76), a ktoś inny w pełen atencji sposób pozdrawia: „Dobry Panie, cny Matołku” (s. 73). Matołek jest wszędzie oczekiwany i pożądany. Afrykańskie zwierzęta w liście piszą: „Więc przybywaj do nas prędko, sławny kozle sponad Wisły” (s. 73), natomiast Beduini spotkani na Saharze witają go apostrofą: „O szlachetna polska kozo” (s. 83), ponieważ obyty

w świecie i dobrze wykształcony Matołek wcześniej pozdrowił ich słowem „Sa-lem”, natychmiast zyskując przychyłność gospodarzy. A gdy w Turcji zaczyna być głośno o tym, że przybył koziół z Lechistanu, czytelnik dowiaduje się o legendarnym pochodzeniu Koziółka i tureckiej przychyłności oraz szacunku dla Polski.

Zresztą zanim Matołek się gdzieś pojawi, to poprzedza go swego rodzaju sła-wa literacka: „Idzie ten, o którym książki / pisze Kornel Makuszyński” (s. 86). Jeśli pisze o nim autor wybitny, tłumaczony na języki obce oraz znany w Polsce i na świecie, to najlepiej świadczy o wielkości bohatera i stanowi jego prawdziwą nobilitację.

Wszystkie głupstwa Koziółek popełnia z ogromnym wdziękiem, ma niepo-spolitą wyobraźnię, młodzieńczą ciekawość świata i dziecięcą wrażliwość, któ-ra prowadzi do bogactwa skojarzeń, oryginalności i śmiałych obserwacji. Czytel-nicy oglądają świat oczyma Koziółka, a on pokazuje każdą rzecz z dwóch stron: koziej i ludzkiej, wielkiej i małej, dobrej i złej. Zwykle ludzka wypada gorzej. Ale ten dualizm spojrzenia pozwala Matołkowi obnażyć przed czytelnikami absur-dalność świata urządzonego przez człowieka, ośmieszyć wzniosłość „ludzkiej” hierarchii: urzędów, stanowisk, godności, zawodów. Ilustrator, „przymierzając” je niejako do koziej postaci, tworzy karykatury, a pisarz jeszcze bardziej pogłę-bia to wrażenie, dopisując dowcipny komentarz. Ileż absurdalnych praw pojawia się w tej książce, np.:

Przyszedł do jednego miasta,
Gdzie wydano prawo nowe:
„Kto by z brodą wszedł na rynek,
Temu zaraz utną głowę!”

s. 13

Takie prawa, w książce, a często i w życiu przestrzegane w sposób bezwzględ-ny, są krzywdzące i nieludzkie. Ośmieszone zostają także zawody cieszące się powszechnym poważaniem. Tak też jest np. z omnipotencją lekarską, której „uwieńczeniem” jest głęboka refleksja: „Gdy nie umrze, to żyć będzie!”.

Matołek jest ostrożny i zaskakuje tych, którzy przypisują mu naiwność. Niedźwiedziowi zapraszającemu go w ZOO do swojej klatki odpowiada protek-cjonalnie:

Tere fere — rzekł Koziółek
— Sam się podrap, mój ty zuchu,
Bom ja wcale nie ciekawy,
Jak się siedzi w twoim brzuchu.

s. 56

Lisa i papugę pomijamy, te zwierzęta zachowały się po prostu niegodnie wo-bec Koziółka. Potrafi on również przechytryć i kupca, i wojskowego zwierzch-nika, gdy na polecenie obcięcia brody odpowiada:

Ja nie jestem taki głupi
 I dam obciąż nadmiar brody,
 Lecz niech przedtem ktoś ją kupi.

s. 54

Koziołek lubi się popisywać swoją mądrością, a możliwym tego świata chętnie zadaje absurdalne zagadki (np. królowi murzyńskiemu), chytrym fortem wyprowadza w pole chińskiego cesarza i sprytną ucieczką salwuje się z ogrodu zoologicznego. Cieszy się wtedy jak dziecko, któremu udało się zakpić z dorosłych. Podobnie jak wtedy, gdy zdobywając wszystkie zaszczyty, przejawia wobec nich pobłażliwy stosunek. Może dlatego tak łatwo przychodzi mu rezygnacja z „posady” małpiego króla, a może to raz otrzymana nauczka przekonała go na całe życie o szkodliwości pychy. Przykładem jego zaskakującej logiki jest przygoda w wojsku:

„W tył zwrot!” — głośnie brzmi komenda.
 Wszyscy odwrócili pięty,
 Tylko nasz Matolek nie drgnął
 I wciąż stoi uśmiechnięty.

„Czemu stoisz?” — zakrzyknęli,
 A Koziołek odrzekł mile:
 „Ja nie jestem wcale ciekaw,
 Co się za mną dzieje w tyle”.

„Padnij!” — nowa brzmi komenda.
 Wszyscy czynią to z ochotą,
 A Koziołek w śmiech i rzecze:
 „Przecie tu jest mokre błoto!”

s. 50

Zanim więc wykonamy polecenie zwierzchnika, zapytajmy go „dlaczego?”, „czemu to ma służyć?”, a uchronimy siebie i przełożonego przed niejednym kłopotem.

Z dramatycznych sytuacji Koziołek wyprowadza zabawne wnioski, a groźne zbiegi okoliczności łagodzi pogodną radością, zło przemienia w dobro, ponieważ jego żart „szczypie, a nie kąsa”. Grozę oraz napięcie rozładowują wprowadzane przez autora niezwykłe wydarzenia, porzekadła, zwroty akcji czy komiczny rysunek połączony z opisem nielicującym z charakterem ilustracji. Tym samym Makuszyński uczy kultury humoru, jego żart jest zawsze w dobrym guście, nigdy nie przekracza cienkiej linii dobrego smaku, nigdy nie jest wulgarny, kształtuje takie patrzenie na świat, które pozwala dostrzec jego śmieszności oraz szukać okazji do uśmiechania się i rozładowywania niszczącego napięcia.

Czerwone i czarne Stendhala lub *Komu bije dzwon* Hemingwaya możemy przeczytać, mając dwadzieścia pięć lub trzydzieści lat. Prawdopodobnie taki sam pożytek odniesiemy z tej lektury. Jeśli jednak we wczesnym dzieciństwie nie poznamy *Przygód Koziółka Matołka*, to już przez całe życie pozostaniemy pryncypialni i bez poczucia humoru.

Literatura

Bergson H., 2000, *Śmiech. Esej o komizmie*, S. Cichowicz, przeł., Warszawa.

Heska-Kwaśniewicz K., 2003, *Koziółka Matołka bój ze stalinizmem*, „Tygodnik Powszechny” nr 33.

Makuszyński L., Walentynowicz M., 2010, *Przygody Koziółka Matołka*, Poznań.

Krystyna Heska-Kwaśniewicz — profesor doktor habilitowany nauk humanistycznych, profesor zwyczajny w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Badaczka polskiej literatury dla dzieci i młodzieży, znawczyni polskiego życia literackiego na Śląsku, monografistka Gustawa Morcinka, wieloletnia redaktorka rocznika „Śląskie Miscellanea”. Ważniejsze publikacje: *Braterstwo i służba. Rzecz o pisarstwie Aleksandra Kamińskiego*; *Taki to mroczny czas. Losy pisarzy śląskich w okresie wojny i okupacji*; *Ludzie — góry — książki*.

e-mail: canes@o2.pl



Alicja Ungeheuer-Gołąb

Uniwersytet Rzeszowski

 0000-0002-3187-7150

Ruch jako kategoria dziecięcego odbioru literatury

Abstract: The text raises the question of movement as a crucial category in the process of a child’s literary reception. The article reflects on the kinetic aspects of a text and a reader as well as on the perspective of a child’s subjective reception as dependent on personal predispositions of a child-recipient. The author is interested in the intersections of the components of a literary work and the capabilities of a child-recipient, that is, in the phenomenon called “reader response.” Referring to achievements of developmental psychology, the researcher introduces the figure of a child reader. Next, on the example of Jan Brzechwa’s poem “Stonoga,” she presents its mobility in language, pointing to the existence of “dynamic images,” created in a recipient’s imagination. In this way, she indicates the kinesthetic value of children’s literature.

Key words: movement, child’s literary reception, children’s literature

Tekst pod niniejszym tytułem ukazał się w roku 1997 jako część moich rozpoczętych w latach dziewięćdziesiątych XX wieku badań nad literaturą dla najmłodszych (Ungeheuer-Gołąb, 1997, s. 95—99). W polskich dociekaniach był on jednym z pierwszych głosów uwzględniających kinezę tekstu i odbiorcy oraz perspektywę subiektywizacji odbioru, która wynika z predyspozycji dziecka odbiorcy. Interesowało mnie miejsce przecięcia składników utworu literackiego z warunkami płynącymi od dziecięcego odbiorcy, czyli zjawisko, które obecnie nazywa się *reader response*. Ruchomość, jaką generują składniki tekstu literackiego (Fish, 1996), i charakterystyczne dla dzieciństwa spostrzeganie sensoryczne dawały, moim zdaniem, ważną perspektywę w opisie zagadnień odbioru. Tym dawnym artykułem włączam się w obecną dyskusję nad paidialnością, dzieckiem i jego perspektywą odbioru znaków kultury, jaką stwarza niniejsze czasopismo. Tekst przedstawiam Czytelnikom w nieco zmienionej, uzupełnionej formie.

Z racji moich pedagogicznych korzeni rozpoczęłam rozważania od myśli Édouarda Claparède’a:

Umysł dziecka tkany jest jednocześnie na dwu różnych warsztatach, ustawionych niejako jeden na drugim. Praca wykonywana na niższym poziomie jest

w pierwszych latach znacznie ważniejsza. Jest ona dziełem samego dziecka, które przyciąga do siebie bezładnie i krystalizuje wokół swoich potrzeb wszystko, co je może zadowolić. Jest to płaszczyzna subiektywizmu, pragnień, zabawy, kaprysów [...]. Wyższy poziom, przeciwnie, budowany jest powoli przez środowisko społeczne, które wywiera na dziecko coraz silniejszy nacisk. Jest to płaszczyzna obiektywizmu, mowy, pojęć logicznych, jednym słowem rzeczywistości. Ta wyższa warstwa jest początkowo niezmiernie krucha. Jeżeli się ją zbyt obciążą, ugina się, pęka, załamuje i wówczas pierwiastki, z których jest złożona, spadają na poziom niższy; niektóre zaś części pozostają w pół drogi, jakby zawieszono między Niebem a Ziemią.

Claparède, 1992, s. 21

Odpowiednie miejsce każdej ze wspomnianych tu płaszczyzn zależy w dużej mierze od ludzi przebywających z dziećmi, uczących je, wychowujących, opiekujących się nimi i tworzących dla nich sztukę. Jeżeli mówimy o kształceniu literackim dziecka, ów proces nie może być rozumiany jedynie jako zdobywanie umiejętności pisania, czytania, rozumienia czytanych tekstów i sięgania po lekturę. Powinno dotyczyć owego „Nieba i Ziemi” i sięgać głębiej, tak głęboko, jak czyni to sama literatura. Problem ten jest o wiele bardziej złożony, niż wydawałoby się początkowo. W pracach krytycznych i artykułach dotyczących literatury dla dzieci i młodzieży zwracają uwagę częste refleksje na temat miejsca, jakie w literaturze ogólnej zajmuje bądź powinna zajmować literatura dla dzieci. Autorzy wskazują niedocenywanie lub wieloletnie niedostrzeżenie wartości tekstów pisanych dla dzieci. Refleksja nad literaturą dziecięcą nasuwa mnóstwo wątpliwości związanych z tym, iż nie wiadomo, czy utwory dla dzieci należy rozpatrywać z punktu widzenia człowieka dorosłego czy dziecka. Wszak są one pisane dla dzieci, należałoby więc dotrzeć do systemu wartości, jaki stosują dzieci w ocenie czytanych przez siebie utworów, a w związku z tym — posłużyć się kryteriami z zakresu psychologii rozwojowej.

Istotny jest także problem konkretyzacji dzieła literackiego przez dziecko. Na poziomie dziecięcym odbiór, rozumienie i ocena przebiegają w sposób odmienny. Dziecięcy odbiorca zyskuje niekiedy inny obraz sensów zawartych w utworze, niż nakazywałaby logika człowieka dorosłego (Papuzińska, 1988, s. 23). Gdy tekst wykracza poza doświadczenie życiowe dziecka, interpretacja zawartych w nim zdarzeń z reguły odbiega od oczekiwań osób dorosłych (Chamiec, 1961)¹. Znamienne jest, iż ludowa bajka magiczna zazwyczaj nie przysparza tego typu trudności. Jest bowiem utworem, którego strona etyczna nie budzi wątpliwości. Niewątpliwie zastanowić by się należało, czy w ogóle na poziomie dziecięcym odbioru literatury można mówić o konkretyzacji dzieła w sensie, jaki nadaje temu terminowi teoria literatury (Sławiński, red., 1988). Powszechnie twierdzi się, iż dziecko nie odbiera warstwy estetyczno-ideowej utworu literackiego.

¹ Problem „fałszywych konkretyzacji” (określenie Papuzińskiej).

go, zwłaszcza w fazie tzw. inicjacyjnej, czyli wówczas, gdy kształtują się gusty i upodobania czytelnicze. Nasuwa się tutaj refleksja, iż zajmując się jakimkolwiek gatunkiem literatury dla dzieci, należałoby określić stadium rozwoju poznawczego lub choćby wiek domniemanych odbiorców² (Piaget, Inhelder, 1993). Dziecko bowiem rozwija się w sposób bardzo dynamiczny, a sposób odbioru literatury zmienia się w zależności od osiągnięcia przez nie kolejnych stadiów myślenia (Guttmejer, 1982). Z pewnością niektóre typy literatury dla dzieci będą niedostępne dla dzieci małych (dwu- i czteroletnich), inne łatwiej przyswajalne dla dziesięcio- i jedenastolatków. Te, a także inne trudności mają do pokonania badacze literatury dziecięcej.

Z charakterem dziecięcego myślenia nierozzerwalnie związana jest animizacja. Dziecko przypisuje zwierzętom, roślinom i przedmiotom cechy istic fantastyczne, obdarza je bowiem odczuwaniem, daje im rozum, a niekiedy duszę. Wierzy, że wszystko, co je otacza, jest jemu podobne. Tak więc jak ludy pierwotne, szuka swego odbicia w otaczającym świecie. Szczególnie myślenie dzieci młodszych (do piątego roku życia włącznie) charakteryzuje się wysokim stopniem animizowania rzeczywistości. Ograniczają się one do mówienia o rzeczach czy zwierzętach jak o ludziach, do przypisywania im woli, pragnień i świadomej aktywności (Piaget, 2006, s. 229). W większości utworów z pogranicza baśni czy bajki zjawiska, przedmioty lub zwierzęta także traktowane są antropomorficznie. Ich twórcy, czy to ludowi bajarze, czy literaci, kierują się intuicją bądź świadomie charakterem umysłowości dziecka.

Tym, co najprawdopodobniej powoduje u dzieci rozwój wyobrażeń animistycznych, jest w dużej mierze ruch. Pojawia się tu więc możliwość wyłonienia jako kategorii dziecięcego odbioru literatury kategorii ruchu. Badania Piageta wykazały, że dzieci pięcioletnie przypisują życie i zdolność myślenia ciałom niebieskim (Księżycowi, Słońcu, gwiazdom) ze względu na to, że się poruszają — „słońce idzie za mną” — brzmiała jedna z dziecięcych odpowiedzi (Piaget, 2006, s. 235). Ten sam sposób myślenia dziecka możemy odnieść do zwierząt, pojazdów czy pozostałych przedmiotów. Do tych ostatnich szczególnie wtedy, gdy stawiają opór (np. kamień, którego nie da się poruszyć) lub nie „słuchają” poleceń (np. piłka, która pada nie tam, gdzie chcielibyśmy). Również wszelkie czynności wykonywane przez zwierzęta czy maszyny powodują u dziecka wspomniany typ myślenia, jako że dzieci przypisują im wolę. Ów animizm rodzi się — według psychologów — z niezrozumienia tego, co fizyczne, i tego, co psychiczne, „wszystko, co jest w ruchu, żyje i ma świadomość” (Piaget, Inhelder, 1993, s. 106). Te właśnie cechy dziecięcego myślenia bardzo istotnie

² Psychologowie wskazują poziom zmysłowo-ruchowy wieku niemowlęcego, poziom myślenia konkretno-wyobrażeniowego u siedmio-, dziewięciolatków, poziom myślenia abstrakcyjnego, na którym możliwe jest wykonywanie operacji formalnych.

wpływają na typ wybieranej przez najmłodszych literatury, szczególnie w okresie od trzeciego do dziesiątego roku życia.

Jednym z najbardziej popularnych, jednocześnie często wybieranym przez dzieci i dorosłych opiekunów poetą jest Jan Brzechwa. Mówi się o wierszach Brzechwy „bajki”, choć odbiegają nieco od Ezopowego wzorca. Pisane mistrzowskim stylem, mają swoisty rytm i melodię, nasycone nonsensownym humorem zaspokajają dziecięcą potrzebę ludyczności, zabawy i kompensacji. Okres współczesny, który daje nowe spojrzenie na literaturę dla dzieci, a także na samo dziecko, staje się dogodny dla próby wprowadzenia kategorii ruchu do analizy niektórych wierszy dla dzieci.

Ekspresyjny wiersz pt. *Stonoga* opowiada o stonodze, której poplątały się nogi. Dynamika tego utworu kryje się w plątaninie nóg tytułowej bohaterki. „Dramat” stonogi tkwi w pośpiechu, a pośpiech właśnie, chęć jak najszybszego dotarcia do Białej, gdzie stonoga została zaproszona na pierogi, podkreśla siłę dynamiki tekstu; tym bardziej że podmiot mówiący przypomina, iż stonoga ma sto nóg, a więc ich rozplątanie będzie nie lada problemem. Bardzo proste, spokojne wprowadzenie w pierwszej strofie potęguje zaskoczenie odbiorcy tym, co dzieje się dalej.

Mieszkała stonoga pod Białą,
Bo tak się jej podobało.
Raz przychodzi liścik mały
Do stonogi,
Że proszona jest do Białej
Na pierogi.
Ucieszyło to stonogę,
Więc ruszyła szybko w drogę.
Brzechwa, 1969, s. 92

Ten sielankowy obrazek niesie spokój, a nawet radość, może tylko odejście od regularnego zapisu stroficznego oraz wersy o rymach wewnętrznych zapowiadają nadchodzącą „tragedię”:

Nim zdążyła dojść do Białej,
Nogi jej się poplątały.
s. 92

I nagle czytelnik uczestniczy w zupełnie nieprawdopodobnej historii zagramatowania się nóg stonogi. Opis rozplątывania jest opisem komicznym, ale także dynamicznym. Mimo iż z całego utworu wynika, że stonoga przez dłuższy czas właściwie nie rusza się z miejsca — można by więc rzec, że ona sama jest statyczna — cały utwór utrzymany jest w atmosferze dynamicznej. To wynik ruchu, jaki powoduje odplątывanie nóg stonogi, jej zdenerwowania, chęci zdąże-

nia na proszony obiad; chaosu, jaki panuje w tej części bajki. Wszystko to udziela się odbiorcy, wywołując w nim ruch w sferze obrazów i myśli sugerowanych przez tekst. Dalej następuje równie nieprawdopodobne zakończenie, w którym autor beztrząsco stwierdza:

To wszystko tak długo trwało,
Że przez ten czas całą Białą
Przemalowano na zielono,
A do Zielonej stonogi nie proszono.
s. 96—97

Nakreślona sytuacja jest, jak to się często w wierszach Brzechwy zdarza, czystym nonsensem. Sens utworu opiera się na przyjęciu za prawdziwe tego, co jest wręcz niemożliwe, a więc na logice dziecięcego myślenia. Biała przemalowana na zielono dla dorosłego odbiorcy nadal pozostaje tym samym miejscem, dla dziecka jednak jest przede wszystkim: Zielona.

Także strona stylistyczna utworu wzmacnia jego dynamizm. Częste rymy dokładne, takie jak: „stonogi” — „pierogi”, „reszta” — „beszta”, „jedenastą” — „piętnastą”, czy też rym składany: „ósma” — „guz ma”, również podnoszą dynamizm warstwy tekstu. Ponadto niezwykle istotne znaczenie ma nagromadzenie czasowników: „przychodzi”, „ruszyła”, „ucieszyło”, „zdążyła”, „poplątały”, „doszła”, „krząta”, „beszta”.

Wydaje się, że punktem wyjścia dziecięcej percepcji utworów jest traktowanie ich jako obrazów. W tym wypadku można by posłużyć się określeniem „obrazy dynamiczne”, które zawiera znaczenie obrazu literackiego, ale także związane jest ze sferą psychiki odbiorcy. Z jednej strony mamy więc do czynienia ze światem przedstawionym dzieła literackiego, z drugiej natomiast — ze zjawiskami świadomości i uczuć człowieka. Obydwa te aspekty są nierozdzielnie związane ze względu na charakter odbioru dzieła literackiego, jako że „odbiorca rekonstruuje w swej świadomości przedmiotowy korelat wypowiedzi literackiej” (Głowiński, Okopień-Sławińska, Sławiński, 1986, s. 42). Świat przedstawiony bajek Jana Brzechwy to przestrzeń ciągłego działania — przemieszczania się bohaterów, ich rozmów, czasem kłótni, to świat zmian, wyjazdów i powrotów. Dynamika w nich zawarta wpływa na charakter ich odbioru. Pobudza świadomość odbiorcy do równie ekspresywnych obrazów. Szczególnie dla dziecka, które zafascynowane jest dynamizmem otaczającej je rzeczywistości, utwory tego typu mają istotne znaczenie.

*

Tekst ten pisałam w 1995 roku, mając nadzieję, że stanie się początkiem mojej pracy doktorskiej z zakresu literatury dla dzieci. Z pewnych względów musiałam jednak zarzucić podjętą myśl. Wróciłam do niej wiele lat później, pracu-

jąc nad książką *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie* (Ungeheuer-Gołąb, 2009). Fascynująca mnie ruchomość utworu literackiego pozwoliła na sformułowanie koncepcji, która czerpała z myśli Jerzego Cieślukowskiego na temat paidialności twórców kultury dziecka oraz kulturowej teorii zabaw Rogera Caillois. Dziecko, którego podstawowym działaniem jest zabawa, było dla mnie zawsze odbiorcą specyficznym³, który wybiera z tekstu składniki właściwe swemu światu umysłowemu. Akcentowałam tym samym ważną rolę zachowań ruchowych i związanych z nimi emocji dziecięcego odbiorcy. Założywszy, że jedną z podstawowych dróg zdobywania wiedzy przez małe dziecko jest motoryczna percepcja świata, kategoria ruchomości, którą niosłoby dzieło literatury, wydaje się uzasadniona. Kinstetyczna aktywność dziecka — podskoki, wirowanie, bieg itp. — zyskuje w jakimś sensie odzwierciedlenie w treści i formie dzieła, które z kolei wywołują ruch mentalny. Jak pisałam w swej książce,

Proces inicjacji literackiej, w moim rozumieniu, wiedzie więc od emocjonalnie uwarunkowanych zachowań kinetycznych ku rozpoznaniu, a więc odkryciu tego, co jest istotne dla dziecka, a czego źródło można znaleźć w ludzkiej psychice.

Ungeheuer-Gołąb, 2009, s. 9

Obecnie zjawisko to wydają się zauważać w Polsce głównie wydawcy książek dla dzieci młodszych, którzy starają się spełnić potrzeby dziecka wynikające z jego sensoryczno-motorycznego sposobu myślenia. Zrozumienie znalazło wyraz także w działaniach dydaktycznych, gdzie coraz częściej zachęca się dziecko do poznawania literatury metodami aktywnymi. Ruchomość dotyczy bowiem nie tylko aktywności fizycznej dziecka, ale jest właściwa także tekstom przeznaczonym dla niego. Przykład z twórczości Brzechwy, który posłużył mi do wykazania dynamicznego aspektu wypowiedzi literackiej, jest jednym z wielu, jaki można by przytoczyć. Waler paidialności cechuje większość tekstów literatury dziecięcej, a on właśnie włącza w sferę odbioru składniki zabaw — ruch, naśladowanie, nieskrępowaną ekspresję.

Współcześnie do kinetycznej natury dziecięcego odbioru nawiązują utwory Agnieszki Frączek i Małgorzaty Strzałkowskiej. Zwykle mają wyrazisty rytm, a w sferze obrazowej odwołują się do dziecięcych obserwacji przyrody i codziennego życia. Łatwo zauważyć to w takich tomikach jak: *Hocki-klocki dla każdego i małego, i dużego; Wiersze, że aż strach!* M. Strzałkowskiej czy *Kanapka i innych wierszy kapka* A. Frączek. Warto dodać, że w twórczości większości poetów piszących dla dzieci akcentowana jest jednak sfera dziecięcej motoryki i paidii⁴.

³ W ten sposób wyrażała się o dziecięcym odbiorze literatury Joanna Papuzińska (por. Papuzińska, 1988).

⁴ Na paidialny charakter wierszy lirycznych wskazuje U. Chęcińska, 2006.

Należy też zauważyć, że zanim poeci napisali swe utwory, dzieci poddawały się rytmom literatury ludowej i tworam folkloru dziecięcego. Rozumiała to Zofia Rogoszówna, publikując tomiki zawierające rymowanki, wyliczanki i piosenki. Ich ludyczna formuła oddziaływała na dziecięcą wyobraźnię oraz aktywność ruchową, pobudzała do podskoków i płaśów, do zabawy w kołach i parach, do powtarzania i przedrzeźniania; była wyrazistym przykładem drogi dziecięcego poznania literatury – „od rymowanki do wędrowanki”, „od kołysanki do piosenki”, „od przedrzeźnianki do walki”. Wyróżnione przez Jerzego Cieślíkowskiego twory dziecięcego folkloru, jak: skakanki, wołanki, śpiewanki, są przykładem zespolenia zabawy z tekstem (Cieślíkowski, 1975). Zabawa bowiem była i jest najważniejszą sferą dziecięcego świata. W niej właśnie widać najpełniej, jak podczas aktu dziecięcej recepcji utworu literackiego rodzą się, determinowane kategorią ruchu, wyobrażenia pochodzące zarówno z tekstu, jak i od odbiorcy.

Studia nad kinestetyczną sferą literatury dla dzieci pozwoliły mi na wyłonienie wzorców ruchowych, które mają znaczenie w procesie kształtowania się modeli odbioru literatury. Pokazały, że nie można oddzielić tekstu od czytelnika.

Literatura

- Brzechwa J., 1969, *Stonoga*, w: tegoż, *Brzechwa dzieciom*, Szancer J.M., ilustr., Warszawa.
- Chamiec J., 1961, *Książka jako czynnik kształtujący uczucia dziecka w wieku przedszkolnym*, w: Parnowski T., red., *Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych*, Warszawa.
- Chęcińska U., 2006, *Poetka i paidia. O muzie dziecięcej Joanny Kulmowej*, Szczecin.
- Cieślíkowski J., 1975, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław.
- Claparède É., 1992, *Wstęp*, w: Piaget J., *Mowa i myślenie u dziecka*, Kołodzka J., przeł., Warszawa.
- Fish S., 1996, *Literatura w czytelniku. Stylistyka afektywna*, Fedewicz M.B., przeł., w: Markiewicz H., red., *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, t. 4, cz. 1, Kraków.
- Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., 1986, *Zarys teorii literatury*, Warszawa.
- Guttmejer E., 1982, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III—V. Czytanie ze zrozumieniem*, Warszawa.
- Papuzińska J., 1988, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa.
- Piaget J., 2006, *Jak sobie dziecko wyobraża świat?*, Gawlik M., przeł., Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B., 1993, *Psychologia dziecka*, Zakrzewska Z., przeł., Wrocław.
- Sławiński J., red., 1988, *Słownik terminów literackich*, Wrocław.
- Ungeheuer-Gołąb A., 1997, *Ruch jako kategoria dziecięcego odbioru literatury*, w: Kida J., red., *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*, Rzeszów.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2009, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrowce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Rzeszów.

Alicja Ungeheuer-Gołąb — profesor ndzw. Uniwersytetu Rzeszowskiego, badaczka literatury dla dzieci i młodzieży, pedagogka, poetka. Autorka monografii: *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości* (Rzeszów 1999); *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka* (Rzeszów 2007); *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie* (Rzeszów 2009); *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą* (Warszawa 2011); *Literackie inspiracje przedszkolaka* (Warszawa 2012); redaktorka zbioru artykułów: *W pobliżu literatury dziecięcej* (Rzeszów 2008); współredaktorka tomów: *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci* (Rzeszów 2012); *O tym, co Alicja odkryła... W kręgu badań nad toposem dzieciństwa i literaturą dla dzieci i młodzieży* (Kraków 2015); *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka* (Rzeszów 2016).

e-mail: ala.u@interia.pl



Małgorzata Chrobak

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

 0000-0003-1468-3802

Wielka Kołomyja Wokół ludyczności w wybranych powieściach Edmunda Niziurskiego

Abstract: The author of the paper explores two dichotomous phenomena — boredom and entertainment — in Polish prose for children from the period of PRL, basing on the adventure novels written by Edmund Niziurski in the 1960s: *Awanturza w Niekłaju* (1962) and *Siódme wtajemniczenie* (1969). Both notions are discussed from the perspective of ethnography, anthropology, and the history of childhood. Referring to Roger Caillois’s concepts of play and games, the researcher analyses the images of transformation of entertainment behaviours as presented by young characters from Niziurski’s novels, and links between the text and social and political reality in Poland of the 1960s. Her findings indicate that, in his writing of this period, Niziurski both withdrew from so-realistic poetics and abandoned the ideological, persuasive function of entertainment for the sake of uninhibited, spontaneous children’s games and play.

Key words: Edmund Niziurski, entertainment, children’s folklore, boredom

Wprowadzenie

Zabawie oddajemy się wtedy, gdy „znudzenie kładzie kres temu, co zapoczątkowała ochota”, wyjaśnia Paul Valéry (za: Caillois, 1973, s. 301). Przyjmując myśl francuskiego poety, Roger Caillois dodaje, że główną zasadą zabawy jest chęć wyłączenia się z powszedniego życia, chęć rozerwania się i zapomnienia o troskach (Caillois, 1973, s. 301–302). Autor klasycznej książki *Gry i ludzie* określa ją jako aktywność dobrowolną — wesołą oraz bezinteresowną, z elementem niepewności, dającą uczestnikom odprężenie i swobodę, choć zamkniętą w ramach określonych konwencji. Zabawa wytrąca ze stanu bierności, zniechęcenia, zakłada konieczność wykazania się działaniem, energią, także kreatywnością. Znużenie w kontekście dzieciństwa wartościowane bywa negatywnie, bo — w odróżnieniu od postawy ludycznej — wyklucza pełną radość, kojarzy się z melancholią, ze złym samopoczuciem, nawet z cierpieniem. Oznacza deficyt lub wprost

przeciwnie — nadmiar bodźców i wrażeń, co amerykański psycholog Richard Winter nazywa „chorobą naszych czasów” (Winter, 2012). Odczucie znużenia klóci się ponadto z Jerzego Cieślukowskiego wizją „wielkiej zabawy”, czyli tego wszystkiego, „co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorośli stworzyli, co same wymyśliły i wreszcie co dorośli dla nich napisali najlepszego” (Cieślukowski, 1985, s. 6).

Sposoby radzenia sobie z nudą układają się w niekończący się ciąg gier i zabaw, które dały początek wielu trwałym formom kulturowej ekspresji, o czym traktuje pionierska praca wrocławskiego badacza, by przywołać choćby słynną ciuciubabkę (ślepą babkę), popularną niemal w całej Europie od czasów starożytnej Grecji i Rzymu. Paradoksalnie właśnie sytuacja chwilowej stagnacji, chwilowego „nicnierobienia” staje się decydującym czynnikiem fabułowtórczym, który uruchamia, cytując Ryszarda Waksunda, „przygody ludyczne” w wielu reprezentacjach prozy dla nastolatków XX i XXI wieku (Waksund, 2000, s. 370). Zagadnienie, któremu zamierzam przyrzeć się w niniejszym tekście, lokuje się na pograniczu etnografii i antropologii dzieciństwa, dotyczy zaś dwóch biegunowo układających się zjawisk — nudy i zabawy jako przejawów ścierania się tradycyjnego folkloru dziecięcego z „ideowo-wychowawczą” rozrywką (prymitywną, nieautentyczną i totalną), jaką serwowano dzieciom i młodzieży w dobie PRL-u. Przyglądam się motywom znużenia, apatii oraz entuzjastycznemu aktywizmowi w dwóch klasycznych powieściach przygodowych Edmunda Niziurskiego z lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku: *Awanturze w Niekłaju* (1962) oraz *Siódmemu wtajemniczeniu* (1969). Obydwie znamionują — co należy podkreślić — proces odchodzenia popularnego pisarza od poetyki socrealistycznej (Nowak, Ryszkiewicz, 2006, s. 180—185), a także jego uwolnienie się od obowiązkowej dla twórców literatury czwartej w latach pięćdziesiątych XX wieku tendencyjności oraz konkluzyjności.

Pomysły na nudę

Protagonści utworów cierpią na nadmiar wolnego czasu lub brakuje im pomysłu na ciekawe spędzenie wakacji. Z niechęcią myślą o następnym dniu podobnym do poprzedniego. Są sfrustrowani koniecznością codziennego wypełniania tych samych obowiązków, przymusem szkolnym, nużącymi lekcjami i przy nudzającymi nauczycielami. Bohaterowie pokroju Karlika Rudnioka z *Księgi urwisów* buntują się przeciwko marazmowi prowincji, gdzie — jak wykrzykuje w rozpacz — „jest tak nudno!”. Wyczekuje on możliwości spełnienia ukrytych marzeń o byciu kimś niezwykłym, najlepiej prawdziwym śledczym, detektywem albo wręcz łowcą przygód. Sens takiego obrazu nudy trafnie oddaje, na w pół ironiczna, wypowiedź narratora — młodego dziennikarza szkolnej gazetki Tomka Okista, otwierająca *Naprzód, Wspaniali!* (1971) Edmunda Niziurskiego:

Od września notuję w tym brulionie pewne zdarzenia z naszego szkolnego życia. Oczywiście nie będą one figurować w prawdziwej książce, którą wkrótce napiszę. Nie są na tyle ważne ani śmieszne, ani straszne. Notuję je po prostu tak sobie, dla treningu, żeby nabrać pisarskiej formy i wyrobić sobie styl, a naprawdę to czekam... Czekam, a raczej czyham, bo to jest niecierpliwe, czujne i pełne napięcia czekanie, żeby coś okropnego zdarzyło się w naszym pocziwym miasteczku, w tych nudnych Odrzywołach. Oczywiście jest to uzależnione przede wszystkim od pojawienia się u nas odpowiedniego opryszka, opryszka przez bardzo duże O. Tak, najpierw musi pojawić się On, Wielki Zły, z którym można się będzie zmierzyć!... Nie wiem jeszcze dokładnie, kim on będzie. Może groźnym zbrodniarzem, może szefem niebezpiecznej bandy, może szpiegiem? . . . Jedno jest pewne, musi być bardzo zły i sprytny.

Pewne poszlaki świadczą, że już się sposobi. Podejrzewamy, że ukrywa się w starym browarze i montuje tam swoją szajkę. Ten opuszczony browar przy ślepej uliczce nad rzeką na pewno kryje ważne tajemnice.

Niziurski, 1977, s. 5

Cała tzw. odrzywolska trylogia, na którą, poza wymienioną — przypomnę — składają się jeszcze *Adelo, zrozum mnie!* (1977) i *Awantury kosmiczne* (1978), podobnie jak wcześniejsze powieści Niziurskiego, przynosi interesujące świadectwa sposobów wypełniania „emocjonalnej pustki” w życiu nastoletnich chłopców, żyjących na różnych etapach Polski Ludowej, by wspomnieć Marka Piegusa (*Niewiarygodne przygody Marka Piegusa*), Gustawa Cykorza (*Siódme wtajemniczenie*) czy Tomka Żabnego (*Szkolny lud, Okulla i ja*). Z melancholijnych nastrojów uwalnia ich wizja ekscytującej przygody. Obszerny rejestr jej rodzajów sporządziła Gertruda Skotnicka, wyodrębniając dwie zasadnicze struktury fabuł przygodowych w prozie autora *Lizusa* (Skotnicka, 1996, s. 55—70). Pierwsza opiera się na konwencjach ludycznych, gdyż komizmem autor dezawuuje nawet najbardziej „mrozące krew w żyłach” momenty (np. *Przygody Bąbla i Syfona*). Drugą badaczka określiła mianem „fabuł tragicznych” ze względu na towarzyszącą protagonistom do końca iluzję rzeczywistego niebezpieczeństwa (Skotnicka, 1996, s. 57—58). Autora „odrzywolskiej trylogii” cechuje duża inwencja w łączeniu intrygi kryminalno-detektywistycznej ze scenariuszami tradycyjnych zabaw dziecięcych. Preferuje on motywy agonistyczne (podchody, rywalizację między szkołami, bandami, paczkami; zawody sportowe, mecze *etc.*) oraz naśladowcze (np. inscenizacje bitew), ale też chętnie tworzy kombinacje różnych odmian, które wyodrębnił Caillois.

Warto dodać, że w tle „awantur” toczy się ważniejszy bój nie tyle z nudą, ile o prawo do samodzielnego decydowania o sposobach spędzania wolnego czasu, o zainteresowaniach, nienarzuconych ani przez szkołę, ani żadną inną instytucję. Sympatyczne „łobuziaki” w typie Ciamciary ze *Sposobu na Alcybiadesa* zakładają więc własne bandy, jakby na przekór władzom szkolnym, które starają się ukrócić wszelkie uczniowskie próby samoorganizowania się (Kosiński, 2006).

Być w tajnym związku

„Nie masz kondycji [...] i w ogóle maminsynków nie przyjmujemy”¹, sły-
szy Świątek Dauer werdykt Związku Piratów (Tubylców), gdy chce wstąpić w ich
szeregi. Chłopak próbuje nawet przekupić dowództwo lodami, twierdząc, że
zadowoli się choćby najniższym stopniem kaprała. Mimo to Tubylcy pozosta-
ją nieugięci. Jako potencjalny szpieg Piratów, zostaje również odrzucony przez
drugą z niekłajskich band, czyli Kolonistów. W akcie „desperacji” Adenauer, bo
takie przezwisko nadano mu w szkole, postanawia więc zwrócić się do dziew-
częcego Związku Zielonych Jaszczurek, choć jest świadomy, że w ten sposób
sięga „dna upadku i hańby”. Niestety, i tutaj spotyka go odmowa. Świątek, je-
den z bohaterów *Awantury w Niekłaju*, z zazdrością przygląda się, gotów zgo-
dzić się na największe upokorzenie, byle dołączyć do jednej z grup poszukiwa-
czy przygód.

Ten z pozoru mało znaczący epizod, mimo że autor nadał mu charakter sa-
tyryczny, akcentuje bardzo poważny problem z punktu widzenia młodzieńcze-
go bohatera prozy przygodowej, mianowicie tęsknotę za „niezwykłym dzianiem
się”, chęć wypełnienia pustki w życiu, poszukiwanie ekscytacji, rozrywki, szansy
na zerwanie z monotonią (Baluch, 1987, s. 32). Warto dodać, że drugoplano-
wa postać z omawianego utworu doświadcza nudy w iście romantycznym stylu
(Kotliński, 1999). Raz dopada go depresyjny nastrój, innym razem ostentacyjnie
gwizdże na wszystkich chłopców z Niekłaja, gdzie przeniósł się wraz z ojcem —
cenionym inżynierem w lokalnych Zakładach Metalowych. Brak czasu dla syna
ojciec próbuje zrekompensować, zasypując go prezentami. Świątek ma wszyst-
ko, o czym mogą jedynie pomarzyć jego rówieśnicy: latające modele samolotu,
lornetkę, pistolety zabawki, rower. Wydaje się, że chłopiec powinien być szczę-
śliwy, tymczasem jest wręcz odwrotnie. Każdy z cennych prezentów chłopiec
oddałby bez wahania, byle tylko mógł uczestniczyć w zabawach jednego z nie-
kłajskich plemion. Kolejne nieudane próby zbliżenia do tutejszej społeczności
pogłębiają jego rozgoryczenie, wywołują gniew, co prowadzi do dramatycznej
decyzji o zostawieniu ojca i ucieczce „gdzieś bardzo daleko” od tego miasta.

Analizowany utwór przedstawia ciekawe z perspektywy poetyki historycznej
świadectwo uwalniania się Niziurskiego od schematu perswazyjnego, a dokład-
niej: od propagandowej funkcji powieści (Białek, 1996, s. 19). Sensacyjną fabułę
Awantury w Niekłaju uruchamia pytanie: Kto jest szpiegiem? Kto usiłuje wykraść
pilnie strzeżony wynalazek — sztabkę stopu łożyskowego do „silnika bezłoko-
wego”? Oprócz głównego bohatera — Michała i innych chłopców ze związku
Piratów, którzy wcielają się w rolę detektywów, mamy też wodza konkurencyj-
nego plemienia Kolonistów — Andrzeja Kszyka. Dorosłych zaś reprezentują: oj-
ciec Michała — technik z Zakładów Metalowych w Niekłaju, inżynier Ankwicz,

¹ Niziurski, 1975, s. 39.

wreszcie na poły komiczna postać harcmistrza Gwidona Otrębusa. Choć młodzi Niziurskiego przejmują schematy myślowe dorosłych, to socjalistyczną wymowę niweczy nagromadzenie w powieści absurdalno-groteskowych sytuacji, do czego wrócę w dalszej części rozważań.

Gustaw Cykorz, protagonista *Siódmego wtajemniczenia*, postanawia wstąpić do „męskiego” bractwa z zupełnie innych powodów, bynajmniej nie dobrowolnie. Podobnie jak Adenauer, wciąż musi zmieniać szkołę, przenosząc się wraz z kolejnymi „delegacjami” ojca. Tym razem trafia do Gnypowic Wielkich, kolejnego fikcyjnego punktu na literackiej mapie Niziurskiego. Szczegóły topografii, górniczy krajobraz, poniemiecka historia sugerują miasteczko na Górnym Śląsku. Ciągłe przeprowadzki z miejsca na miejsce sprawiają, że Cykorz boleśnie doświadcza bycia „wiecznym Nowym” („fuksem”). Zdarzyło się, że nawet dwa razy w roku szkolnym przechodził różnorakie „zabiegi higieniczne”, które fundowały mu klasowe bractwa, zanim go zaakceptowały, lecz wysiłki, by cierpliwie znosić owo „docieranie, ujeżdżanie, szlifowanie”, i tak szły na marne, gdyż wtedy znowu przenosił się gdzie indziej (Niziurski, 1969, s. 19)².

Gnypowicka placówka okazuje się „najtrudniejsza” ze wszystkich. Rządzą w niej dwie zwalczające się bandy: Matusów i Blokerów. Cykorz ma wyjątkowego pecha, bo trafia w sam środek regularnej wojny między nimi. Taktyka bycia „wolnym strzelcem”, unikania zarówno jednych, jak i drugich, przynosi mizerne efekty:

Boisko zajęte było przez chłopaków z siódmej A. Należeli oni wszyscy do bractwa Matusów, a wolalem omijać ich z daleka, bo ile razy wlażłem im pod rękę, zawsze dawali mi wycisk. Rzecz w tym, że ja chodziłem do szóstej B i uważali mnie za Blokera, a między Matusami i Blokerami panował stan nieustannej wojny. Takie tu panowały stosunki w tych przeklętych Gnypowicach Wielkich.

s. 13

Przetrwanie w takich warunkach wymaga od Cykorza akcesu do któregoś z bractw, co też postanawia uczynić, licząc, że będzie bezpieczny przynajmniej od jednej strony. Niezależnie od motywacji Świątek Dauer i Gustaw Cykorz chcieliby nawiązać więź z kolegami, doświadczyć przyjaźni, braterstwa, razem przeżywać wielką przygodę, najlepiej w konspiracyjnie działającej wspólnocie, która w powieściach młodzieżowych przybiera kształt oraz nazwę bractwa, związku, bandy, gangu, klubu, stowarzyszenia, „młodzieżowego biura”.

Zauważmy różnice semantyczne w wymienionych terminach. Definicja słownikowa określa „bractwo” jako „grono współtowarzyszy” albo „świeckie zrzeszenie wiernych mających na celu jakiś szczególny kult religijny”³. Można do-

² Dalej cytuję według tego wydania. Cyfry w nawiasach oznaczają numery stron.

³ Wszystkie przytaczane definicje podaję za internetowym *Słownikiem języka polskiego PWN*. [Dokument elektroniczny]. <http://sjp.pwn.pl/sjp/1.;2445871> [data dostępu: 10.11.2018].

dać za Eliadem, że w pierwszym przypadku chodzi o męskie grono (Eliade, 1997, s. 17). Spośród podanych terminów jedynie „banda” („grupa ludzi dokonujących wspólnie napadów i rabunków”) oraz „gang” („zorganizowana grupa przestępców”) mają znaczenie negatywne. Pozostałe mówią o organizacji skupiającej ludzi z określonego środowiska i o określonym wieku, których łączą wspólne zainteresowania oraz cele.

W przypadku nastolatków akces do wspólnoty sygnalizuje dorastanie, bo oznacza „wyjście z domu”, uwolnienie się spod kurateli rodziców. Bycie w „bratnim związku” sprzyja swobodzie myślenia i działania. Wymaga od młodych ludzi przestrzegania zasad lojalności, wierności, bezkompromisowości, czasami bezwarunkowego opowiedzenia się po właściwej stronie. By wstąpić do organizacji, starający musi się natrudzić. Bohaterowie Niziurskiego poznają sekrety grupy pod warunkiem przejścia trudnego procesu wtajemniczenia.

Siódme wtajemniczenie

Etnolodzy wyróżniają trzy kategorie inicjacji. Pierwsza obowiązuje wszystkich członków społeczności i dokonuje się w efekcie przejścia z dzieciństwa lub młodości do dojrzałości. Dla „wybranych” (np. zarezerwowanych dla jednej płci) przeznaczona jest druga kategoria, która obejmuje obrzędy wejścia do stowarzyszenia tajemnego. Także jedynie wybrańcy — szamani, kapłani, znachorzy dostępują powołania mistycznego, czyli trzeciej kategorii inicjacji (Eliade, 1997, s. 16—17).

Rozważamy tu postać adepta aspirującego do wejścia w zamkniętą grupę szkolną bądź podwórkową. Poprzedźmy dalsze dociekania, pytając, w jaki sposób twórcy literatury młodzieżowej okresu PRL-u spożytkowali ową tradycję „stowarzyszeń tajemnych”? W jaki sposób wykorzystali motywikę związaną z tego typu aktywnością, czyli zwyczaje, gesty i formuły, przysięgę, symbole, miejsca zebrań — piwnice, ruiny, opuszczone domy?

Tworzenie nieformalnych stowarzyszeń w realiach „małej stabilizacji” było niemile widziane przez peerelowskie władze oświatowe, choć w przeciwieństwie do okresu stalinowskiego „przymykano na nie oko”. Według ustaleń historyka Krzysztofa Kosińskiego, starano się nadal zaanektować czas wolny młodzieży, kontrolując jej poczynania poza budynkiem szkoły. W początkach lat pięćdziesiątych maksymalnie wydłużano pobyt dzieci w placówce, organizując zajęcia pozalekcyjne, czyny społeczne, różne zbiórki oraz zebrań. „Pozaszkolnym oddziaływaniem wychowawczym” objęte były również wakacje, preferowano bowiem zorganizowany wypoczynek. Próbowano ograniczyć rozrywkę i rekreację do przestrzeni szkoły, świetlicy, domu harcerza, domu kultury. Tego typu działania dawały jednak połowiczne efekty (Kosiński, 2006, s. 288—289).

Po roku 1956 sytuacja zmieniała się o tyle, że poszerzyła się sfera życia prywatnego starszej młodzieży o masowe formy rozrywki (kino, radio, telewizję, koncerty i festiwale muzyki), modę kawiarnianą oraz prywatki. Dzieciom dano również większą swobodę w organizacji „podwórkowych” zabaw i rekreacji, co nie zmienia faktu, że ich forma oraz ilość zależały od środowiska, w którym wychowywały się nastolatki. Z pewnością na wsiach problemem był raczej nadmiar obowiązków aniżeli nudzenie. Przez cały okres PRL-u niedorośli niechętnie odnosili się do rozrywek oferowanych im w placówkach szkolno-wychowawczych. Starali się, konstatuje Kosiński,

uniknąć wpisania w schemat: szkoła, organizacja młodzieżowa, dom kultury [...]. W rzeczywistości młodzież prowadziła z rządzącymi swoistą grę o wolny czas. Stawką w niej była swoboda i niezależność od instytucji oficjalnych. Młodzież zdobywała w tej grze przewagę.

Kosiński, 2006, s. 289

Podobny punkt widzenia znajdziemy w antropologicznym szkicu Andrzeja Kotlińskiego na temat nudy nastoletniego bohatera prozy dla dzieci i młodzieży w okresie PRL-u. Interpretację idei tworzenia nieformalnych związków rozpoczyna od specyfiki realiów „epoki Gomułki”, kiedy toczy się akcja wszystkich wymienionych dotychczas utworów (Kotliński, 1999). Badacz zauważył, że remedium na nudę dławiącą młodzież w czasie wolnym, szczególnie na prowincji, miały być owe klubokawiarnie, oferujące zajęcia świetlicowe, ping-pong, warcaby, kółka modelarskie, sekcje sportowe, szczególnie zaś kontrolowane przez państwo drużyny harcerskie. Pod okiem drużynowego młodzież mogła brać udział w plenerowych imprezach bądź zabawach ruchowych (Kotliński, 1999, s. 195). Notabene jedną z takich imprez, mianowicie rekonstrukcję bitwy pod Grunwaldem, przed świętem 22 lipca wykpił Niziurski w *Awanturze w Nieklaju*.

Młodziutkim pasjonatom przygody nie wystarcza już rozrywka pod czujnym okiem harcmistrza ani satysfakcja z budowy aparatu do porozumiewania się z kosmitami. Wybierają zatem „arcyromantyczne rozwiązanie: zakładają tajne związki zwane »bandami« [...], »gangami« czy najczęściej »sprzysiężeniami«, oparte na hierarchicznej, podbudowanej inicjacyjnym rytuałem strukturze, których celem jest prowadzenie walki na śmierć i życie z zabójczą jałowością i monotonią dnia codziennego” (Kotliński, 1999, s. 195). Romantyczną proveniencję zdradza wspomniany Związek Piratów z *Awantury...* (Janion, Żmigrodzka, 2001, s. 393—435). Bractwo tworzą chłopcy, tubylcy — uczniowie tutejszej podstawówki. Łączą ich wspólne zainteresowania, miłość do „pirackich opowieści” Bosmana Rei, która przekłada się na marynistyczne scenariusze zabaw, rekwizyty (chusty z insygniami pirackimi, luneta, persykop), rytualne gesty, wreszcie hierarchię oficerską (na czele związku stoi admirał Zenek). Piraci kierują się zasadami koleżeństwa, przyjaźni i lojalności. Mają swoją kwaterę w domu Bos-

mana (fregata „Resplendor”), ulubione miejsce zabaw — zdziczały park zwany Ogrodem, kryjący wiele tajemnic. Krótko mówiąc, idealne miejsce do poszukiwania skarbów. Związek przypomina zbiorowość chłopców w rodzaju republiki dziecięcej. Jedynym celem Piratów jest przeżycie prawdziwej przygody:

Ile razy po trudach przeprawy Piraci wkraczali do Ogrodu, od razu ogarniało ich znane, przyjemne uczucie swobody i odprężenia. Nigdzie nie czuli się tak dobrze jak w Ogrodzie. Tu była prawdziwa wolność. Tym przyjemniejsza, że trudna do zdobycia.

Dzisiaj to wszystko czuli jeszcze mocniej. Spodziewana przygoda nadała wszystkiemu pełny smak. Ten ranek w Ogrodzie był wyjątkowo świeży, powietrze rześkie, a zieleń soczysta. Umyślnie przechodzili przez największe gąszcz, bo wtedy zimna rosa z pajęczyn i liści padała im na rozgrzane policzki i to było bardzo przyjemne, choć żaden szanujący się Pirat nie przyznałby się do tego. Gdyby nie stanowczy zakaz Zenona, krzyczeliby, śpiewaliby z radości. Ale względy bezpieczeństwa obowiązywały.

s. 150

Energia młodocianych poszukiwaczy przygód *Siódmego wtajemniczenia* Niziurskiego wkrótce zostanie przekierowana na inny cel — „Wielką Grę”, przywołując słowa Kotlińskiego, w której przeciwnikiem jest groźny szpieg (Kotliński, 1999, s. 196). Piraci z Niekłaja muszą „dopasować się” do współczesnych ról — amatorów detektywów, „bojowników słusznej sprawy”, natomiast głód dalekomorskich wypraw czy poszukiwania ukrytych skarbów mogą zaspokajać jedynie dzięki symbolicznym zabawom.

Tej naiwności, chłopcęności brakuje Kolonistom. Konspiracja, wolność od nakazów i zakazów dorosłych, braterska więź, wiara w zwycięstwo, honor, rytuał inicjacyjny, rytuał zebrania, symboliczne rekwizyty, wspólna lektura Robinsona Crusoe, odludne miejsce zabaw — taka architektura związku nie mieściła się w kategoriach drużyny socjalistycznej. Różnicę światopoglądową konkurujących drużyn najlepiej oddaje odmienne podejście do Ogrodu. Koloniści chcą uporządkować i zagospodarować teren, wybudować tam boisko sportowe. Dla drużyny Piratów oraz dziewczęcego Związku Zielonej Jaszczurki to miejsce jest atrakcyjne właśnie ze względu na swoją dzikość, tajemniczość, „puszczańską ciszę”, usytuowanie, ruiny przedwojennego pałacu. Dążą więc do zachowania Ogrodu w niezmiennym kształcie dla siebie i mieszkających tam zwierząt.

Nawet wizerunkowo Koloniści odbiegają od bractwa miłośników bezinteresownej przygody. Jednakowo ubrani: w białych cyklistówkach, koszulkach gimnastycznych i spodenkach harcerskich, spędzają czas tylko pożytecznie, wspólnie uprawiają gimnastykę, „ćwiczenia astronautyczne”, wystrzelują rakiety w kosmos.

Parodystyczno-satyryczne ujęcie młodzieżowego związku widać w *Siódmym wtajemniczeniu*. To rzut monetą decyduje, do którego bractwa Matusów przystę-

puje adept Gustaw (czytelna aluzja do słynnego bohatera romantycznego). O odczuciu spontanicznego braterstwa nie może być mowy. Również tajemniczość i konspiracja, dwie główne zasady spiskowej taktyki, w powieści Niziurskiego znajdują wyraz w ironicznym poczuciu humoru pisarza oraz komicznym postrzeganiu świata. Dobrze odzwierciedla to dialog, opisujący sekretną lokalizację kwatery Matusów:

- Czy długo tak będziecie mnie tryndać? — zapytałem — wleciecie się już chyba godzinę.
- Pół godziny — zasapał Kwiczół.
- Mówiliście, że to niedaleko.
- Niedaleko, ale my kołujemy — powiedział Czarny Piter.
- Kołujecie?
- Kołowanie jest konieczne — jęknął Piter.
- Co ty bredzisz...
- Ze względów bezpieczeństwa droga do naszej kwatery jest niezwykle skomplikowana.
- Żeby wróg nie mógł przeniknąć — dodał Kwiczół, ocierając pot z czoła.
- Nawet nasi członkowie nie znają drogi...
- Żartujesz chyba — zdumiałem się — więc kto zna?
- Tylko głębiej wtajemniczeni.

s. 62

Pisarz skonstruował bodaj najciekawszy w polskiej prozie młodzieżowej tamtego okresu obraz tajnego stowarzyszenia, znakomicie przetwarzając stereotyp „męskiej” bandy i zonglując nim. Zabawa literacka obejmuje różne elementy obrazu tajemniczego związku, począwszy od opornego nowicjusza przez osobliwe gesty i ceremoniały, takie jak picie mlekozy, nacieranie ciała pokrzywami, biurokrację, heroikomiczne wyprawy do twierdzy Blokerów, na „tajemnej księdze” bractwa skończywszy (Baluch, 1992, s. 58—66)⁴.

Z dociekań Andrzeja Niewczasa wynika, że podstawową zasadą organizującą fabułę w analizowanych powieściach jest opozycyjność, zarówno w wymiarze osobowym: dorośli — dzieci, chłopcy — dziewczęta, wódz — podkomendni; przestrzennym: Niekłaj — Ogród Szwajsa, jak i czasowym: rok szkolny — wakacje (Niewczas, 1978, s. 148—158). Dychotomia między związkami warunkuje dynamiczny przebieg zdarzeń, uzasadnia wszystkie napięcia oraz konflikty. Tak więc Matusi, podobnie jak Blokerzy, demonstrują swoją siłę, organizując różne sztubackie draki i awantury. Pole „bitew” między nim często przenosi się

⁴ Tę „cenną” książkę znalazł Pleksik, jeden z Matusów, w skupie makulatury. Ponieważ była pozabawiona okładki i pierwszej strony, znalazca sam nadał jej tytuł: *Niezwykłe przygody Anatola Stukniętego na początku*. Ten kolejny intertekstualny trop w *Siódmym wtajemniczeniu* dowcipnie przenacza ideę Księgi jako poszukiwania prawdy (*anagnorisis*).

z twierdzy Persil do łaźni szkolnej lub na boisko. *Quasi*-militarne zabawy między Kolonistami i Piratami czy Wielką Kołomyję Elementarną w *Siódmym wtajemniczeniu* możemy uznać za literacki zapis jednej z form rytualnego ścierania się konkurencyjnych drużyn, które trzymają się określonego kodeksu. O zwycięstwie decydują szybkość, wytrwałość, siła i pamięć, zręczność, inteligencja, pomysłowość *etc.* (Caillois, 1973, s. 309).

Być jak Andrzej Kszyk

Wdzięcznym obiektem obserwacji są wodzowie band czy związków. W kreacji Ernesta Niziurski uciekł się do komicznej przesady, podkreślając na poły legendarną omnipotencję herszta Matusów. Mimo długiej nieobecności w szkole z powodu złamanej nogi jego imię wciąż jest na ustach wszystkich podkomendnych. Wygłaszane przez nich zdania typu: „Z Ernestem nie ma żartów”, „Ernest postanowił, że musisz do nas należeć”, „Czy mam zameldować Ernestowi, że znów się buntujesz?” układają się w konterfekt twardego, charyzmatycznego dowódcy i nieomylnego stratega. O skuteczności takiej propagandy świadczy reakcja głównego bohatera *Siódmego wtajemniczenia* podczas pierwszego spotkania z wodzem:

Zobaczyłem go po raz pierwszy. Od marca nie chodził do budy. Podobno złamał nogę w jakichś podejranych okolicznościach i przez dwa miesiące był w gipsie. Dopiero niedawno zaczął poruszać się o własnych siłach. Patrzyłem na niego zaskoczony. Zupełnie inaczej wyobrażałem sobie sławnego wodza Matusów. Nie wiem, dlaczego zdawało mi się, że musi wyglądać jak atleta i być wyższy od zwykłych Matusów co najmniej o głowę. Oczywiście bzdura. Wzrost jeszcze o niczym nie świadczy. Przypomniałem sobie, że wielcy wodzowie byli przeważnie małego wzrostu, no choćby taki Napoleon. I zaraz pomyślałem, że jeśli Ernestowi mimo tak mizernych warunków fizycznych udało się zostać wodzem, musi mieć widać jakieś nadzwyczajne zalety umysłu i charakteru. I tym większy zdjął mnie wstyd, że zastał mnie w tak żałośniejszej pozycji.

s. 105—106

Ten niemalże mityczny portret dyktatora przekształca się w karykaturę, gdy nowo przyjęty do bandy widzi absurdalne eksperymenty chemiczne, jakie przeprowadza Ernest z kozim mlekiem, albo kiedy dowiaduje się, że wódz koresponduje z ukochaną Małgosią za pośrednictwem gołębi pocztowych.

Herszt Kolonistów Andrzej Kszyk z *Awantury w Nieklaju*, jak sam mówi, zdobył władzę dzięki ojcu, ponieważ ten „tak długo doskwierał mu swą troskliwością, uwagami, tak wmawiał Andrzejowi, że jest delikatny, nieodporny i słaby, aż Andrzej zaczął uciekać z domu, ćwiczyć ciało i próbować swoich sił w za-

bawach z chłopakami. Tak, że wkrótce wszystkich prześcignął” (s. 127). Oprócz doskonałej kondycji fizycznej postać z utworu Niziurskiego przewyższa rówieśników inteligencją, wiedzą, a nade wszystko dojrzałością. Potrafi wyjaśnić Michałowi — wiceadmirałowi Piratów — techniczną stronę działania rewolucyjnego silnika bezłokowego, określić skutki zastosowania go w przemyśle motoryzacyjnym. Wódz Kolonistów o wymownym nazwisku „Kszyk”⁵ (Kosiński, 2006, s. 131) patrzy na Tubylców z pozycji mądrzejszego, uświadomionego młodego aktywisty. Widzi w nich bandę szczeniaków, która zamiast angażować się w pozytywne akcje, np. porządkowanie terenu Ogrodu, zajmuje się „beznadziejną, głupawą zabawą w Piratów” (s. 130).

Tak, teraz Andrzej obejmie kierownictwo ideologiczne. Dawno już marzył o ucywilizowaniu tutejszych dzikich, tubylczych plemion. Skończą się wojny, marnowanie czasu i poszukiwanie skarbów. Będą robić pozytywne akcje, a bawić się w modelarni i na boisku. O, już Andrzej potrafi wziąć się za nich. Tym bardziej, że przecież wszyscy są harcerzami, a Andrzej zostanie chyba w tym roku przybocznym i będzie nosił zielony sznur. Doktor Otrębus dał mu do zrozumienia. [...] I wtedy zorganizuje tych chłopców w nowoczesną paczkę. Ale pomyślał, że to już marzycielstwo, i wzdrygnął się. Powinien być człowiekiem czynu i planować, a nie marzyć. Planować zaś można tylko z ołówkiem w ręku: tak mówi ojciec i doktor Otrębus. Z ołówkiem, a nie z gwizdkiem. Bo Andrzej ma właśnie w ręku gwizdek.

s. 204

Dodać trzeba, że ten wzorowy uczeń przejął schematy myślenia oraz nowomowę od wspomnianego już Gwidona Otrębusa, którego podziwia, nazywając w myślach „człowiekiem nowoczesnym”, „człowiekiem jutra”. Zresztą socjalistyczną frazeologią posługuje się także sympatyczny łobuziak Zenon — admirał Piratów, przeciwieństwo Kszyka. Pytany, na co przeznaczą skarb Szwajsa, odpowiada bez wahania, że część oddadzą „na największe Cele Ideologiczne i Międzynarodowe”, m.in. walczącym Murzynom i Fidelowi Castro (s. 152).

Koncepcja postaci wodza Kolonistów z jednej strony niewątpliwie nawiązuje do bohatera pozytywnego, ukształtowanego wedle wytycznych pedagogiki socjalistycznej, jeśli wziąć pod uwagę schematyzm i ilustracyjną funkcję. Z drugiej jednak strony obydwie sylwetki — młodzieńczego aktywisty oraz jego mentora Niziurski jawnie przerysował, dystansując się od nich albo raczej ośmieszając ich agitacyjną żarliwość i zadęcie oraz gorliwość w realizowaniu „szczytnych” celów.

Krytycy twórczości autora *Awantury w Nieklaju* zwracają uwagę na jego umiejętność zręcznego wykpiwania wszelakich mechanizmów peerelowskiej rze-

⁵ Można tu mówić o tendencyjnej antroponomii, odwołującej się etymologicznie do bojowych nastrojów, jakie próbowano wywoływać wśród młodzieży w czasach stalinowskich.

czywistości za pomocą różnych odmian komizmu, godzenia pryncypialności z ironią, z czym mamy do czynienia szczególnie w opisach dziecięcych zabaw. Antoni Smuszkiewicz, puentując zabawy Niziurskiego z komunistyczną frazeologią, komentował:

Satyryczne ujęcia rzeczywistości współczesnej, a zwłaszcza błyskotliwe i nie-spójne zestawienia wyrazów i zjawisk, które raczej ze sobą nie sąsiadują, zapewne oślepiły niejednego cenzora tak, iż nie zauważył (a może nie chciał zauważyć), jak autor znakomicie kpi sobie z języka propagandy i wynaturzeń realnego socjalizmu.

Smuszkiewicz, 2013, s. 285

Uwagi końcowe

Obraz dziecięcych gier i zabaw w *Awanturze w Nieklaju* obciąża dziedzictwo realnego socjalizmu. Bohaterowie nieświadomie przejmują hierarchię wartości, przeistaczają się z niesfornych łobuziaków w „bojowników słusznej sprawy”, czego symbolicznym wyrazem będzie włożenie harcnerskiego munduru. W drugiej z rozważanych powieści Niziurski broni prawa młodych do sztubackiej, „czystej” zabawy. Wszelkie draki Matusów i Blokerów nawiązują do utrwalonych w kulturze „paidialnych” i „ludycznych” form ekspresji. Autor *Siódmego wtajemniczenia* przekonująco odtwarza mechanizm tworzenia fantazmatów dzieciństwa — marzenia, by zmaterializowała się „męska przygoda” — wielka zgrywa w gronie wtajemniczonych, w bandzie Wspaniałych, którzy bez wahania spenetrują miejsca zakazane, podejrzane strychy, piwnice, stare browary. Fantazja o byciu detektywem, rozwiązującym nawet najbardziej skomplikowane zagadki kryminalne, zanim do akcji wkroczą dorośli i organy ścigania, mocno wryła się w pamięć pisarza i publicysty Michała Olszewskiego, który „wychował się” na tej prozie:

O uczestnictwie w świecie Niziurskiego marzyłem, czytając z latarką pod kołdrą *Awantury kosmiczne*, *Naprzód! Wspaniali czy Adelo*, *zrozum mnie*. Planowaliśmy przygody jak z jego książek, zakładając za garażami obok szkoły niezwykle tajne sprzysiężenie. Mieliśmy poważny zeszyt w kratkę, pseudonimy i zestaw szyfrów [...]. Mieliśmy dzidy, lance i piki złożone w pewnym miejscu. Szukaliśmy tajemnic na podwórku straży pożarnej (stara lodówka przy płocie z butelkami po piwie wewnątrz), na obrzeżach wielkiego osiedla, na torach i koło ogródków działkowych, w pejzażu małego miasta podobnego do tych, które opisywał Nizurski w większości książek. Jeszcze nie do końca świadomi, że nie każdy ojciec nadaje się na postać mityczną, a uczynni milicjanci biją czasem na śmierć.

Olszewski, 2007, s. 12

Nostalgę za dziecięcą ekscytacją przełamuje ironiczna uwaga o ówczesnej niewinności i niewiedzy, która chroniła utopię „bezgrzesznych lat”. Zmiana spojrzenia, krytycyzm wobec prozy Niziurskiego były nieuchronne, co nie zmienia faktu, że obcowanie z jego książkami było, według Olszewskiego, ważnym doświadczeniem generacyjnym. Podkreślił to, puentując dorobek pisarza Lermontowską formułą „bohater naszych czasów”. Kogo Olszewski miał na myśli? Samego autora *Sposobu na Alcybiadesa* czy może młodocianego detektywa Maćka Pirydiona, szkolnego cwaniaka Ciamciareę, czy jednak wiecznego pechowca Marka Piegusa? Autor artykułu pozostawia to pytanie otwartym.

Literatura

- Baluch A., 1992, *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków.
- Białek J.Z., 1996, *Twórczość Edmunda Niziurskiego na tle literatury powojennej dla dzieci i młodzieży*, w: Paclawski J., Kątny M., red., *Edmund Niziurski. Materiały z sesji w 70. rocznicę urodzin*, Kielce.
- Caillou R., 1973, *Ludzie a gry i zabawy*, w: tegoż, *Żywioł i ład*, Osęka A., wyb., Tatarkiewicz A., przeł., Porębski M., przedm., Warszawa.
- Cieślakowski J., 1985, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy — wyobrażenia dziecka — wiersze dla dzieci*, Wrocław.
- Eliade M., 1997, *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*, Kocjan K., przeł., Kraków.
- Janion M., Żmigrodzka M., 2001, *Romantyzm i historia*, Gdańsk.
- Kosiński K., 2006, *Oficjalne i prywatne życie młodzieży w czasach PRL*, Warszawa.
- Kotliński A., 1999, *Pluć i łapać. O PRL-owskiej prozie dla dzieci i młodzieży*, w: Czaplinski P., Śliwiński P., red., *Nuda w kulturze*, Poznań 1999.
- Niewczas A., 1978, *Polska współczesna powieść przygodowa. Próba konstrukcji matrycy fabularnej*, „Roczniki Humanistyczne”, z. 1.
- Niziurski E., 1977, *Adelo, zrozum mnie!*, Warszawa.
- Niziurski E., 1975, *Awantura w Niekłaju*, Warszawa.
- Niziurski E., 1978, *Awantury kosmiczne*, Katowice.
- Niziurski E., 1969, *Księga urwisów*, Warszawa.
- Niziurski E., 1977, *Naprzód, Wspaniali!*, Warszawa.
- Niziurski E., 1972, *Siódme wtajemniczenie*, Katowice.
- Nowak P., Ryszkiewicz M., 2006, *Socrealizm w literaturze dla dzieci i młodzieży. Retoryczna analiza powieści oraz czasopism*, w: Stępnik K., Piechota M., red., *Socrealizm. Fabuły — komunikaty — ikony*, Lublin 2006.
- Olszewski M., 2007, *Vivacubaroja: bohater naszych czasów*, „Tygodnik Powszechny”, nr 35.
- Skotnicka G., 1996, *Przygoda w powieściach dla dzieci i młodzieży Edmunda Niziurskiego. Rodzaje, struktura, funkcje*, w: Paclawski J., Kątny M., red., *Edmund Niziurski. Materiały z sesji w 70. rocznicę urodzin*, Kielce 1996.
- Smuszkiewicz A., 2013, *W świecie przygody i humoru, czyli o twórczości Edmunda Niziurskiego*, w: tegoż, *Fantastyka i pajdologia. Studia i szkice*, Poznań.

Waxmund R., 2000, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy — gatunki — konteksty)*, Wrocław.

Winter R., 2012, *Nuda w kulturze rozrywki. Poradnik*, Kasprzyk Z., przeł., Kraków.

Źródło internetowe

Słownik języka polskiego PWN. [Dokument elektroniczny]. <http://sjp.pwn.pl/sjp/1.;2445871> [data dostępu: 1.01.2017].

Małgorzata Chrobak — pracuje w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (obecnie na stanowisku adiunkta w Katedrze Literatury Polskiej XX wieku oraz Pracowni Literatury dla Dzieci i Młodzieży). Jej zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia związane z polską i obcą prozą dla młodego czytelnika XX i XXI wieku, literaturą okresu PRL-u, nurtem inicjacyjnym, antropologią oraz topiką dziecka i dzieciństwa w kulturze XX wieku. Autorka monografii: *Realizm magiczny w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży* (Kraków 2010); współredaktorka tomów, m.in.: *Kraków mityczny. Motywy, wątki, obrazy w literaturze dla dzieci i młodzieży* (Kraków 2009); *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci* (Rzeszów 2012); *O tym, co Alicja odkryła. W kręgu badań nad toposem dzieciństwa i literaturą dla dzieci i młodzieży* (Kraków 2015); *Światy dzieciństwa. Infantylicyzacje w literaturze i kulturze* (Kraków 2016), a także licznych artykułów w książkach zbiorowych z zakresu historii, teorii oraz kultury dla dzieci i młodzieży.

e-mail: chrobak.malgorzata18@gmail.com



Anna Guzy

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0002-6713-7293

Dziecięce wyobrażenia paidii

Abstract: This chapter consists of two parts: theoretical background and case studies. It aims at presenting children’s fantasies or mental images (be it verbal or iconic) of *paidia* as a word. The first part is dedicated to the investigations into children’s imagination, stages of its development, and factors that affect it. The other part analyses the works of 51 pupils who were supposed to draw “a *paidia*” and reads the ways they both concretised it on the pictures and described them.

Key words: imagination, fantasy, children’s imagination, *paidia*, stages of child imaginative development

Wprowadzanie

W swoim studium Ewa Podrez i Antoni Czyż napisali, że „Wyobraźnia, gdy staje się narzędziem filozoficznych odczytań świata, musi znać granicę swych możliwości” (Czyż, Podrez, 2002, s. 25). Tymczasem wyobraźnia dziecka jest nieograniczona: nieograniczona nie tylko teoriami filozoficznymi, lecz nieograniczona niczym¹. Wyobraźnia i *paidia* łączą się ze sobą. Zabawa to nie tylko metoda rozwijania wyobraźni, ale też miejsce, w którym wyobraźnia „spełnia się”, a wyobrażenia stają się rzeczywistością.

Artykuł stanowi próbę ukazania dziecięcych wyobrażeń (fantazji) słowa *paidia*. Wyniki badań zostaną poprzedzone refleksją na temat wyobraźni dziecka, etapów jej rozwoju oraz czynników ją kształtujących.

Wyobraźnia

Termin „wyobraźnia” ma swój odpowiednik w wielu językach: angielskim (*imagination, fantasy, fancy*), niemieckim (*Phantasie, Einbildung, Vorstellungs-*

¹ Mam na myśli początkowy etap jej rozwoju, etapy kolejne (por. tabelę 1.) uwidaczniają, że otoczenie, środowisko, normy, konwenanse, proces edukacji w szkole ograniczają spontaniczną produktywność, wyobraźnię i fantazję dziecięcą.

kraft), francuskim (*l'imagination, le rêve, la fantaisie*), włoskim (*immaginazione*), hiszpańskim (*imaginación*), rosyjskim (*воображение*)².

Słowniki języka polskiego³ zawierają definicje zarówno wyobraźni, jak i wyobrażenia (ujmowanego w osobny artykuł hasłowy lub stanowiący rozszerzenie pojęcia „wyobraźnia”). *Inny słownik języka polskiego PWN* następująco definiuje te terminy: „wyobraźnia” to:

1. Zdolność wyobrażania sobie sytuacji, osób, zjawisk itp., których dotąd nie widzieliśmy ani nie doświadczyliśmy w inny sposób [...].
2. Ta część naszego umysłu, dzięki której wyobrażamy sobie coś, czego nie widzieliśmy ani nie doświadczyliśmy w inny sposób...

Bańko, red., 2000, s. 1123

„Wyobrażenie” definiowane jest następująco:

1. To rzeczownik od ‘wyobrazić’. 2. Nasze wyobrażenie o czymś to nasza wiedza lub opinia o tym, często powierzchowna, niepełna lub wręcz fałszywa [...].
3. Wyobrażenie jakiejś osoby lub rzeczy [...].

Bańko, red., 2000, s. 1124

Wyobraźnia ściśle powiązana jest z twórczością⁴, można wyróżnić wyobrażnię twórczą (wytwarzającą wyobrażenia twórcze, fantazję) oraz odtwórczą (wytwarzającą wyobrażenia odtwórcze). Wyobrażenia „zawierają element różnych zapamiętanych przez człowieka fragmentów rzeczywistości i nie są mechaniczne” (Górniewicz, 1992, s. 6). Psycholodzy wyodrębniają cechy, które odróżniają wyobrażenia od spostrzeżeń (lub halucynacji). Najważniejszą jest wysoki stopień podobieństwa pomiędzy realnym obiektem a wyobrażeniem. Tworzenie wyobrażenia nie wymaga widzenia kreowanego obiektu. Wyobrażenie jest wreszcie mniej wyraziste i niestabilne w porównaniu ze spostrzeżeniem, najczęściej pierwszoplanowy obiekt wyobrażenia (np. melodia, zapach, postać) okazuje się silniejszy niż towarzyszące mu tło (Zdankiewicz-Ściagała, Maruszewski, 2008, s. 184).

Dla opisywanej w artykule problematyki znaczenie ma zdefiniowanie pojęcia „fantazja”, które *Słownik wyrazów obcych* definiuje jako:

- (gr. *phantasia*) 1. wyobraźnia twórcza, zdolność do fantazjowania, do wyobrażania sobie czegoś. 2. zmyślenie, urojenie, wymysł. 3. zachcianka, kaprys, dziwactwo. [...] 6. zuchowatość, odwaga, pewność siebie, animusz.

Tokarski, red., 1980, s. 210

² Tłumaczenie pochodzi z <http://www.ling.pl/index.jsp> [data dostępu: 15.06.2018].

³ Analizowałam hasło „wyobraźnia” w następujących słownikach języka polskiego: Dubisz, red., 2003; Bańko, red., 2000; Bańko, red., 2003.

⁴ Więcej na ten temat: Limont, 1996.

Wyobraźnię umiejscawia się w różnych obszarach ludzkiej psychiki: kreująca nowe obrazy (znajduje się w pobliżu myślenia oraz inteligencji) wyobraźnia odtwórcza bliższa jest pamięci. Tworzenie się nowego obrazu umysłowego przebiega na kilku etapach:

- dysocjacja — rozkładanie elementów zawartych w pamięci na elementy mniejsze (podział elementów na mniejsze powoduje, że przydzielane są im nowe znaczenia),
- asocjacja — kojarzenie materiału ze sobą za pomocą reguł,
- synteza — powstaje wytwór wyobraźni; najczęściej początkowo nieuświadomiony, dopiero później wyobrażenia jako wytwór wyobraźni zostają uchwycone (Tokarski, red., 1980, s. 7—9).

Początek XX wieku (1906 rok) przynosi pierwszą w psychologii i naukach pokrewnych całościową koncepcję wyobraźni twórczej⁵ stworzoną przez Théodule'a A. Ribota (za: Jankowska, 2015, s. 288); wcześniej w tym zakresie badania prowadził Francis Galton. W latach trzydziestych XX wieku autorską koncepcję wyobraźni twórczej proponuje Lew S. Wygotski (Wygotski, 2004, s. 7—97). Badacz wiąże ściśle wyobraźnię (nazywa ją kombinatoryczną) z doświadczeniami jednostki, uznaje, że rozwój imaginacji następuje pod wpływem języka. Nieco później (lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XX wieku) teorię fantazji (twórczej wyobraźni) wprowadza Igor M. Rozet (Rozet, 1982). Lata dziewięćdziesiąte XX wieku oraz badania Thomasa B. Warda owocują koncepcją wyobraźni ustrukturalizowanej (Ward, 1994, s. 1—40),

której działanie sprowadza się do generowania nowych fragmentów wiedzy w ramach istniejących dziedzin. Za proces ten odpowiada zdolność poszerzania pojęć [...], czyli nadawania nowej struktury pojęciom, np. poprzez dodawanie nowych cech.

Jankowska, 2015, s. 298

Współczesne koncepcje wyobraźni opierają się na zdobyczach neurologii i neuronauk. Stephen Kosslyn twierdzi, że „kora wzrokowa pełni podstawową funkcję zarówno podczas procesów percepcyjnych, jak i wyobrażeniowych” (Francuz, 2007, s. 15).

Duży wkład w kształt pojęć „wyobraźnia” i „wyobrażenia” w duchu fenomenologicznym włożył Jean Paul Sartre (1940), poświęcając uwagę nie tylko rozu-

⁵ W prezentacji teorii związanych z wyobraźnią ograniczę się do kilku najważniejszych. Szczegółowej analizie tego zagadnienia w odniesieniu do rozumienia wyobraźni w różnych dziedzinach wiedzy podjęła się Wiesława Limont w swoim studium *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne* (por. rozdział 1. pt. *Wyobraźnia*, w którym zaprezentowano pojęcie oraz koncepcje wyobraźni). Dokonano analizy porównawczej myślenia wyobrażeniowego oraz twórczości, by zaprezentować rozwój myślenia wyobrażeniowego, wyobraźni oraz twórczości dzieci. Por. Limont, 1996, s. 9—54.

mieniu wyobrażenia, lecz także roli wyobrażeń w życiu psychicznym i wyobrażeniowym.

Jak napisał przed laty John Masefield, „człowiek składa się z ciała, umysłu i wyobraźni; jego ciało jest niedoskonałe, jego umysł zawodny, ale jego wyobrażenia uczyniła go znakomitym” (Masefield za: Selye, 1967, s. 50). Mimo tego odważnego stanowiska początkowo wyobraźnia i jej rola były niedoceniane. Co więcej, obecnie działania twórcze są równie często ograniczane na rzecz działań odtwórczych, wymaganych w danej sytuacji od dziecka w poleceniach nauczyciela czy autora podręcznika. W badaniach naukowych wielokrotnie zwraca się uwagę na zależności pomiędzy wyobraźnią (zarówno wizualną, jak i twórczą) oraz kreatywnością (głównie myśleniem dywergencyjnym) (Dobrołowicz, 1991, s. 7–23). Wyobraźnia ułatwia także zapamiętywanie (choć zwraca się również uwagę na zjawisko inflacji wyobraźni i możliwe zniekształcenia pamięciowe) oraz pozwala kształcić niektóre sprawności motoryczne⁶.

Tabela 1

Stadia rozwoju wyobraźni dziecka

Stadium rozwoju wyobraźni	Charakterystyka
Wyobraźnia odtwórcza, naśladowcza (ok. 1.—3. roku życia dziecka)	Wyobrażenia mają charakter głównie odtwórczy: pod koniec tego etapu dziecko potrafi wyobrazić sobie różne elementy w zabawie, dominuje animizm (ożywianie rzeczy martwych i nadawanie im ludzkich cech). W zabawach przeważa realizm (prezentowanie tego, co się doświadczyło).
Wyobraźnia twórcza i spontaniczna (ok. 3.—6. roku życia dziecka)	W zabawie dominują fikcja i iluzja. Dziecko żyje równolegle w świecie realnym oraz wyobrażonym. Świat „na niby” jest dla dziecka tak samo ważny, jak świat realny. Wyobraźnia jest w pełni mocy twórczych.
Wyobraźnia z pogranicza (racjonalna i twórcza) (ok. 6.—9. roku życia)	Z jednej strony dziecko ma mniej możliwości do spontaniczności i kreatywności na zajęciach szkolnych (wyobraźnia jest kierowana przez nauczyciela), z drugiej zaś, korzystając z zajęć pozalekcyjnych, poznaje nowe formy twórczego działania.
Wyobraźnia racjonalna (ok. 9.—12. roku życia)	Widoczne są symptomy kryzysu twórczego. Szkoła stanowi ważne źródło stymulujące wyobraźnię: pozwala eksperymentować i eksplorować otaczający świat. Działania ucznia są bardziej racjonalne niż twórcze.

Opracowanie własne na podstawie: Górniewicz, 1992, s. 31–38.

⁶ Więcej na temat praktycznych zastosowań wyników badań nad wyobraźnią por. Falkowski, Maruszewski, Nęcka, 2011, s. 399.

Psychologowie spierają się, czy istnieje jedna globalna wyobraźnia, czy funkcjonują tylko poszczególne jej odmiany: wyobraźnia przestrzenna, plastyczna, muzyczna, konstrukcyjna itp. Spór o istnienie nadrzędnej, głównej wyobraźni⁷ przekłada się na możliwość badania tego konstruktu. Nie istnieje jedno narzędzie do pomiaru tej dyspozycji psychicznej, można natomiast określić poziom konkretnej wyobraźni. I tak, przykładowo, wyobraźnię konstrukcyjną bada test Halla, przestrzenną — test Joya P. Guilforda, twórczą — Test Twórczych Zdolności Wyobrażeniowych (TTZW).

Rozwój wyobraźni determinują zarówno geny, jak i wpływ środowiska (im bardziej jest ono zróżnicowane, tym lepiej ta funkcja umysłu jest rozwijana). Wyobraźnia wiąże się też ściśle ze zmysłami i z myśleniem. Trudno wyznaczyć etapy kształtowania się wyobraźni, można jednak wyróżnić kilka „kamieni milowych” w jej rozwoju. W tabeli 1. zostały przedstawione stadia rozwoju wyobraźni dziecka.

Niezależnie od etapu rozwoju na wyobraźnię ma wpływ wiele czynników, takich jak spostrzegawczość, myślenie, sprawności językowe, sprawności manualne, pamięć, koncentracja uwagi, aktywność poznawcza (duże znaczenie odgrywa temperament), aktywność fizyczna, poziom dojrzałości społecznej dziecka (szczególnie umiejętność komunikacji interpersonalnej), rozwój moralny i społeczny, postawa otoczenia wobec działań twórczych dziecka, środowisko wychowawcze i szkolne.

Jak dzieci wyobrażają sobie słowo *paidia*?

Opis badania

Celem badania była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dzieci wyobrażają sobie słowo *paidia*. Zadaniem dzieci było zarówno rysunkowe przedstawienie, jak i sformułowanie definicji. W badaniu wzięło udział pięćdziesięcioro jeden dzieci, w tym dwadzieścioro sześcioro uczniów z klas I—III oraz dwadzieścioro pięcioro uczniów z klas IV—VI⁸. Było to zadanie dodatkowe dla chętnych uczniów wykonywane w domu oraz zaprezentowane w szkole podczas zajęć.

Przed opisem wyników badań warto odpowiedzieć na pytanie: czym jest *paidia*?. Pavol Winczer (powołując się na prace Rogera Caillois, 1973) definiuje ją następująco: „[...] beztroska zabawa, swobodna działalność wyobraźni, impro-

⁷ W swoim studium Józef Górniewicz przyjmuje hipotezę, że „istnieje jedna niepodzielna wyobraźnia”. Górniewicz, 1992, s. 15.

⁸ Wśród badanych znaleźli się uczniowie Szkoły Podstawowej nr 118 we Wrocławiu, Szkoły Mistrzostwa Sportowego w Zabrze oraz Szkoły Podstawowej nr 33 w Zabrzu. Dzieci młodsze udzielały ustnej odpowiedzi, którą notował nauczyciel podczas prezentacji pracy na lekcji, ponieważ najmłodsi uczestnicy badania nie potrafili jeszcze pisać.

wizowana, niekontrolowana i niezobowiązująca aktywność, która jest żywiołowym przejawem witalności i potrzeb odprężenia” (Winczer, 1976, s. 8). *Paidia* wywodzi się z greckiego *pais* — „dziecko” (Jaeger, 1962, s. 6). Pojęcie *paidia* kontrastuje z *ludus*, czyli ze spętaniem konkretnymi regułami, z brakiem swobody. *Paidia* jest również „wyznacznikiem artystycznie wartościowej twórczości dla dzieci i jej nieodłączną cechą” (Ostasz, 2011, s. 83).

Paidia oczami dziecka

Zanim zostanie przedstawiona szczegółowa analiza rysunków dzieci, warto zauważyć, że większość ilustracji jest kolorowa, egzotyczna, bardzo częsty motyw stanowi tęcza. Tabela 2. zawiera zestawienie wyników analizy treści rysunków dziecięcych.

Tabela 2

Jak dzieci wyobrażają sobie słowo *paidia*

<i>Paidia</i> — skojarzenia	Uczniowie klas I—III N = 26	Uczniowie klas IV—VI N = 25
Owoc	0	6
Warzywo	0	2
Potrawa	1	5
Rzecz	6	4
Osoba/postać z bajki	1	1
Stan emocjonalny	0	1
Zjawisko/sytuacja	1	1
Rodzaj muzyki	0	1
Miejsce	12	4
Zwierzę/zwierzęta	4	0
Pora roku	1	0
Razem	26	25

Dzieci najczęściej wyobrażają sobie paidię jako miejsce (szesnaście osób), coś do jedzenia: owoc, warzywo potrawę (czternaście osób) oraz rzecz (dziesięć osób). Zdecydowanie rzadziej — jako inny element ożywiony: zwierzę (cztery osoby), osobę/postać z bajki czy zjawisko/sytuację (po dwie osoby). Pojedynczy uczeń wyobrażał sobie paidię jako porę roku, rodzaj muzyki czy stan emocjonalny. Na uwagę zasługują również definicje słowa *paidia* (opisy rysunków). W tabeli 3. zostały zaprezentowane wyniki badań.

Tabela 3

Dziecięce opisanie/definiowanie *paidii*⁹

<i>Paidia</i> — skojarzenia	Uczniowie klas I—III N = 26	Uczniowie klas IV—VI N = 25
Owoc	—	<i>słodki owoc podobny do śliwki, egzotyczny rodzaj pomarańczy, soczysty, mięsisty kolorowy owoc, bardzo rzadki egzotyczny owoc, owoc o smaku gorzko-słodkim z Afryki, odmiana papai</i>
Warzywo	—	<i>podłużna dynia (po chińsku), zakręcony jak precelek bakłażan</i>
Potrawa	<i>spaghetti jak sieci pajęczne</i>	<i>chińska potrawa podawana z owocami morza, odmiana sushi, naleśnik z dodatkiem bigosu, kromka chleba ze smalcem, meksykański hamburger, pajda chleba z nutellą i posypką</i>
Rzecz	<i>kolorowy okręt pływający, rodzaj statku, książka, w której są baśnie i legendy, trampolina, nowoczesny, szybki samochód</i>	<i>rysunek czarno-biały, stary telewizor, kapelusz z prostokątnym rondem, wielka kolorowa chmura</i>
Osoba/postać z bajki	<i>księżniczka</i>	<i>człowiek z innej planety</i>
Stan emocjonalny	—	<i>wstręt przed noszeniem kanapek do szkoły</i>
Zjawisko/sytuacja	<i>pożegnanie</i>	<i>sytuacja, kiedy kula rewolweru nie leci do celu</i>
Rodzaj muzyki	—	<i>muzyka, w której wyrazy nie mają znaczeń</i>
Miejsce	<i>przestrzeń między domami, świat słodkości, kraina zbudowana z lizaków i waty cukrowej, kraina nad morzem, kraina z górami, gdzie chodzą małe zwierzątka i świeci słońce, to takie fajne miejsce, dżungla, miejsce z pałacem księżniczki, bezludna wyspa, miejsce na szczycie góry, dom, w którym można odpoczywać, kraina marzeń</i>	<i>planeta, gdzie się podaje pajdy, planeta z tęczowym wodospadem, planeta, gdzie mieszka miś panda, słodko-cukrowa planeta</i>
Zwierzę/zwierzęta	<i>rodzaj ptaka z irokezem, krokodyl z dużą paszczą, małe kotki, rodzaj pieska (rasa)</i>	—
Pora roku	<i>to wiosna</i>	—

⁹ Zachowano oryginalną pisownię dzieci, poprawiono wyłącznie błędy ortograficzne.

Paidia wyobrażana sobie przez dzieci jako owoc miała cechy wyjątkowości, egzotyczności i rzadkości. Często była kolorowa. Dzieci definiowały ją jak coś podobnego do znanego im obiektu (*podobna do papai* czy *odmiany pomarańczy*). Podczas opisu/definiowania dzieci prezentowały jej kształt, kolor i smak, rzadziej również zastosowanie, np.:

Paidia — jest to egzotyczny rodzaj pomarańczy. Posiada czarne plamy, a całość jest zielona. Jest do drugie podstawowe jedzenie dla pand, które mają dokładnie taką samą barwę jak paidia, czyli ten sam gatunek. Dla zwykłych pand jedzenie paidii jest szkodliwe. Może nawet zachorować na częstą chorobę „czasownik”, przez którą panda doznaje dezorientacji w czasie.

Justyna, uczennica klasy VI

Opisy warzyw były bardziej lapidarne, ograniczały się do zasygnalizowania kształtu i/lub koloru (bez zastosowania/przeznaczenia warzywa), np. *paidia to po chińsku podłużna dynia* (Ewa, klasa VI) czy *to zakręcony jak precelek bakłażan* (Roman, klasa V).

Opisy potraw były zróżnicowane, od bardzo krótkich, np. *odmiana sushi* (Natalia, klasa VI), wyrażających brzmieniowe podobieństwo (*paidia — pajda*): *pół dużej kromki chleba, zazwyczaj podawana ze smalcem* (Mateusz, klasa V); po opisy bardziej szczegółowe: *to taki naleśnik z dodatkiem bigosu, jabłek, pyz poznańskich i wielu innych polskich potraw, które się w tym znajduje. I każdy robi tak, jak chce. Na dole jest naleśnik, a na samej górze znajdują się inne składniki* (Marek, klasa VI).

Paidia jako rzecz miała cechy bajkowości (*to książka, w której znajdują się baśnie i legendy*), wyjątkowości, wiązała się z zabawą bezpośrednio (*to trampolina, na której można skakać*) lub pośrednio (jeden z uczniów narysował kapelusz przypominający ten z *Małego Księcia*)¹⁰. Nie wszystkie rzeczy były jednak kolorowe i wyjątkowe, zdarzały się i ponure, np.:

Paidia to stary telewizor. Ma dwie anteny, które przetwarzają sygnał radiowy. Obraz paidii jest najczęściej czarno-biały i o niskiej rozdzielczości. Paidia dawniej oznaczała również „pudełko”. Dzisiaj paidię można znaleźć na strychu u babci lub w starym magazynie.

Mariusz, VI klasa

Paidia z tej definicji jest czymś niepożądanym, zapomnianym, prawie zapomnianym, o niskiej jakości.

Niezwykłością cechowała się *paidia* jako miejsce, najczęściej było w niej dużo kolorów, słodczy, przyjemności (w kilku krainach — *paidiach* mieszkały misie pandy; kolejny raz dzieci podejmują zabawę słowem). Przykładowo:

¹⁰ Kapelusz, pod którym coś innego jest ukryte.

Paidia to słodka cukrowa planeta w innym wymiarze. Nie jest ona zamieszkała przez żadne istoty ludzkopodobne, ale znajdziemy tutaj zwierzęta, takie jak te ziemskie, tyle że słodsze i zrobione w 100% z cukru. Na przykład owce mają raciczki z lasek cukrowych, a odpowiednikiem naszej ziemskiej wełny jest wata cukrowa, z której da się zrobić identycznie to, co z naszej wełny. Wszystkie rzeczy na tej planecie mają witaminy i minerały, a w smaku nie są tak słodkie, tylko niektóre odmiany takie są. Na Paidi wszystko jest jadalne oraz przepelnione kolorem i smakiem.

Aleksandra, klasa VI

Paidia w dziecięcych wyobrażeniach przybrała również postać księżniczki oraz nierzeczywistej postaci:

[...] jest to płeć damsko-męska. Jest to stworzenie z innej planety odnalezione w dwudziestym pierwszym wieku. Nie jest ona podobna do mężczyzny ani do kobiety. Ma jednak te same kości, serce, krew, wszystko takie samo od środka.

Dawid, klasa V

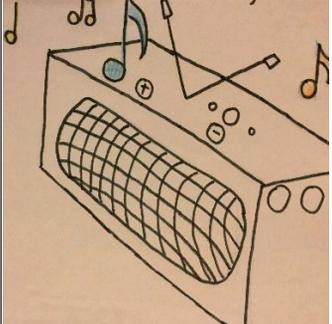
Tabela 4

Przykłady rysunków dziecięcych uczniów z klas I—III

Rzecz Okładka książki (Paulina)	Postać Księżniczka (Marta)	Zjawisko/sytuacja Pożegnanie (Bartek)
		
Miejsce Bezludna wyspa (Ola)	Zwierzę/zwierzęta Małe kotki (Ola)	Pora roku Wiosna (Alicja)
		

Tabela 5

Przykłady rysunków dziecięcych uczniów z klas IV—VI

Potrawa <i>Meksykański hamburger (Zuzia)</i>	Rzecz <i>Kolorowa chmura (Klaudia)</i>	Zjawisko fizyczne <i>Powracająca kula (Mateusz)</i>
		
Rodzaj muzyki <i>Muzyka (Kasia)</i>	Miejsce <i>Tęczowa kraina (Paulina)</i>	
		

Paidię dzieci wyobrażały sobie również jako zwierzę (tylko uczniowie z klas I—III). Wskazywały podobieństwo wyobrażenia do realnego obiektu (krokodyla, psa, kota): stworzone (narysowane) przez nich zwierzęta były bardziej „podobne do” niż cechujące się dużą dawką niezwykłości. Dzieci dodawały im wymyślone komponenty, np. irokez (*ptak z irokezem*), lub określały tą nazwą znane im z rzeczywistości zwierzęta (*paidia — krokodyl z dużą paszczą*).

Dzieci najczęściej wyobrażały sobie paidię jako rzecz (przedmiot, potrawę, warzywo, owoc), miejsce czy osobę/zwierzę. Zdecydowanie rzadziej paidię określały zjawisko, sytuację czy stan emocjonalny. Warto zauważyć, że właśnie w przypadku tych wyobrażeń przeważają takie, które niosą informacje czy emocje negatywne: wstręt (*jest to wstręt przed kanapkami do szkoły. Objawia się odruchami wymiotnymi przy wyjmowaniu śniadania ze śniadaniówki*, Dominik, klasa VI), rozstanie (*kojarzy mi się z pożegnaniem*) czy nawet możliwość zrobienia sobie krzywdy za pomocą kuli zbliżającej się w naszym kierunku (*to bardzo rzadka sytuacja, kiedy kula z rewolweru nie leci do celu, tylko robi zwrot i trafia do ciebie*, Mateusz, klasa V).

Przyjrzyjmy się — poza definicjami/opisami — rysunkom dzieci. W tabelach 4.—5. zostały zebrane przykłady konkretyzacji plastycznych uczniów.

Zdecydowana większość prac uczniów przedstawiała elementy pozytywne: rysunki były kolorowe i pełne życia, *paidia* kojarzyła się z czymś miłym, kolorowym i przyjemnym. Elementy negatywne, szare, ponure, związane z pejoratywnie ocenianą emocjonalnością, prezentowane były stosunkowo rzadko (jak już wcześniej wspomniałam, dotyczyły głównie sensu *paidii* jako cechy/stanu/sytuacji oraz rzeczy). W badanej grupie wszystkie definicje i rysunki, które można zaklasyfikować jako kojarzące się negatywnie, podali lub wykonali chłopcy. Szczegółowa analiza tej zależności została zilustrowana w tabeli 6.

Tabela 6

Elementy pozytywne i negatywne na rysunkach dzieci
oraz w tworzonych opisach/definicjach

	Uczniowie klas I—III N = 26	Uczniowie klas IV—VI N = 25
Elementy negatywne, wyrażające negatywne emocje, sytuacje, negatywne postaci, elementy ponure, czarno-białe, niedziałające lub słabej jakości	1	4
Elementy pozytywne, kolorowe	25	21
Razem	26	25

Podsumowanie i wnioski

Badani uczniowie wyobrażali sobie *paidię* jako rzecz (jadalną: owoc, warzywo, potrawę), przedmiot (służący do zabawy, np. samochód czy trampolina, lub inny użytkowy przedmiot) albo miejsce (egzotyczne, wesołe, zawierające przyjemne elementy, np. postaci znajdujących się tam zwierząt czy pysznych słodczy). Zdecydowanej większości dzieci *paidia* kojarzyła się z czymś pozytywnym. Negatywne odnosiły się do opisu *paidii* zjawiska, *paidii* stanu emocjonalnego oraz *paidii* rzeczy. Sporadycznie uczniowie w swoich wyobrażeniach i opisach wykorzystywali grę słów, np. podobieństwo brzmieniowe *paidii* i *pany* czy *pajdy*. Warto byłoby powtórzyć te badania wśród dzieci młodszych, od trzy- do sześciolletnich, których wyobraźnia jest u szczytu możliwości. Po rozpoczęciu edukacji w szkole spontaniczność i kreatywność dzieci są ograniczane. Nierzadko niczym nieskrępowana twórczość przekształca się w odtwórczość¹¹. Wyobraźnia twórcza jest „procesem przynoszącym nowe wyobrażenia, opierające się wprawdzie na materiale dawnych spostrzeżeń, lecz odbiegające od nich

¹¹ Więcej na temat ograniczeń stawianych przez szkołę oraz ich skutków piszą Dorota Klus-Stańska oraz Marzenna Nowicka w książce: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Por. Klus-Stańska, Nowicka, 2005.

w sposób przekraczający jałowe, zwykłe modyfikacje, właściwe wyobraźni od-twórczej” (Pietrasiański, 1969, s. 26) Niech zilustrowaniem twórczych możliwo-ści i nieskrępowanej wyobraźni będzie rysunek czteroletniej Poli, która wyobra-ża sobie paidię jako *coś takiego, co ma dużo kolorów, i takie kropeczki i jest zabawne*. Jakże doskonale ta praca koresponduje z zabawą, kolorem, żywiołowo-ścią, stanowi dowód na niczym nieskrępowane możliwości twórczej wyobraźni najmłodszych.



Literatura

- Bańko M., red., 2000, *Inny słownik języka polskiego PWN*, Warszawa.
- Bańko M., red., 2003, *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa.
- Caillois R., 1973, *Żywioł i ład*, Tatarkiewicz A., przeł., Warszawa.
- Czyż A., Podrez E., 2002, *Wyobraźnia jako jaźń twórcza. Studia z etyki, literatury i sztuki*, Warszawa.
- Dobrołowicz W., 1991, *Wybrane problemy psychologii wyobraźni*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne”, t. 5.
- Dubisz S., red., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, Warszawa.
- Falkowski A., Maruszewski T., Nęcka E., 2011, *Procesy poznawcze*, w: Strelau J., Doliński D., red., *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, Gdańsk.
- Francuz P., 2007, *Teoria wyobraźni Stephena Kosslyna. Próba reinterpretacji*, w: Francuz P., red., *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, Warszawa.
- Górniewicz J., 1992, *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, Toruń—Warszawa.
- <http://www.ling.pl/index.jsp> [data dostępu: 15.06.2018].

- <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/3051/Dorota%20Maria%20Jankowska%20Profilowa%20diagnoza%20wyobraZni%20tworczej%20prezentacja%20nowej%20koncepcji%20teoretycznej%20i%20narzedzia.pdf?sequence=1> [data dostępu: 12.10.2018].
- Jaeger W., 1962, *Paideia*, Plezia M., przeł., Warszawa.
- Jankowska D.M., 2015, *Profilowa diagnoza wyobraźni twórczej — prezentacja nowej koncepcji teoretycznej i narzędzia*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa.
- Limont W., 1996, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*, Toruń.
- Ostas M., 2011, *Paidia Konopnickiej, Tuwima i Sztadyngera*, „Kwartalnik Opolski”, nr 2/3.
- Pietrański Z., 1969, *Myślenie twórcze*, Warszawa.
- Rozet I., 1982, *Psychologia fantazji. Badanie twórczej aktywności umysłowej*, Nowińska A., przeł., Warszawa.
- Sartre J.P., 1940, *Wyobrażenie. Fenomenologiczna psychologia wyobraźni*, Beylin P., przeł., Warszawa.
- Selye H., 1967, *Od marzenia do odkrycia naukowego*, Zembrzuski L., Serzysko W., przeł., Warszawa.
- Tokarski J., red., 1980, *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa.
- Vygotsky L.S., 2004, *Imagination and Creativity in Childhood*, „Journal of Russian and East European Psychology”, no. 42/1.
- Ward T.B., 1994, *Structured Imagination: The Role of Category Structure in Exemplar Generation*, „Cognitive Psychology”, no. 27.
- Winczer P., 1976, *Element zabawowy w poezji awangardowej (na przykładzie czeskiego poetyzmu)*, „Teksty. Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja”, nr 25/1.
- Zdankiewicz-Ściagała E., Maruszewski T., 2008, *Wyobrażenia jako pierwsza forma doświadczenia generowanego przez jednostkę*, w: Strelau J., red., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk.

Anna Guzy — doktor nauk humanistycznych, językoznawca, psycholog, trener emisji głosu, psychoterapeuta (w trakcie szkolenia), adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Autorka publikacji z zakresu dydaktyki języka polskiego, emisji głosu oraz języka dziecka. Współautorka książki *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* (Katowice 2015); współredaktorka trzech tomów z zakresu pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, autorka i współautorka blisko 60 publikacji.

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



Maria Waclawek

Univerza v Ljubljani

 0000-0002-3307-5338

O magicznym czarze pewnej głoski

Abstract: The correct pronunciation of [č] sound is one of the most difficult problems in articulation that arises in the last period of speech development among children. Be it nursery rhymes or other rhymed texts, the orthophonic games and activities supposed to evoke this sound and develop articulation include the words of fairy-tale origins; not only do they contain and exercise the aforementioned sound, but also they point to the theme that is liked and highly regarded by children. In addition to the brief analysis of this issue, the chapter presents some of the games and activities that might facilitate acquisition and processing of the correct pronunciation of the aforementioned “magical” sound.

Keywords: sound [č], orthophonic games and activities, child, paidia

Od momentu narodzin funkcjonujemy w rzeczywistości językowej — oswajamy ją przez poznawanie i czynną partycypację. Rola mowy¹, stanowiącej naturalną potrzebę człowieka, w tym podstawę jego rozwoju umysłowego, procesów poznawczych i akulturacji, jest nie do przecenienia. Deficyty mowy siłą rzeczy skutkują problemami rozwojowymi i/lub trudnościami utrzymania odpowiedniego poziomu rozmaitych czynności związanych z takimi sprawnościami, jak rozumienie, czytanie i pisanie, które wespół z mówieniem determinują właściwe funkcjonowanie jednostki. Jak podkreśla Kinga Kozłowska, dziecięce niedobory kompetencji językowych „rzutują na sferę intelektualną, emocjonalną i społeczną. Są czynnikiem rodzącym agresję, przemoc, niedostosowanie społeczne i poczucie niższej wartości” (Kozłowska, 2004, s. 11).

Na każdym etapie rozwoju mowy dziecka należy je stymulować i zachęcać do działania przez różnorodne zabawy doskonalące jego słuch mowny, w szczególności słuch fonemowy², pracę artykulatorów (głównie warg, żuchwy, języka,

¹ „Mowę” rozumiem jako „zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając świat i przekazując jego interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias, 2012, s. 15).

² Słuch mowny, związany z rozwojem percepcji słuchowej, dzielony jest na fonemowy, fonetyczny i prozodyczny (Skorek, 2001, s. 82). Pierwszy z nich polega na prawidłowym odróżnianiu

podniebienia miękkiego) i dykcję. Prawidłowa wymowa jest sztuką trudną, której opanowanie zwykle następuje około piątego—szóstego roku życia, mimo to „często dzieci w przedszkolach i klasach edukacji wczesnoszkolnej mówią nie-
dbale, niewyraźnie, krzykliwie, cicho, oddychają nieprawidłowo, na przykład ustami, mówią na wdechu, połykają końcówki” (Malkiewicz, 2007, s. 3).

Do jednego z najtrudniejszych problemów artykulacyjnych końcowego okresu kształtowania się poprawnej mowy (około piątego roku życia) należy opanowanie prawidłowej artykulacji głosek szeregu szumiącego: [š], [ž], [č], [ž]. Głoski te bywają seplenione — zastępowane innym szeregiem spółgłosek, syczącym: [s], [z], [c], [z] lub ciszącym [ś], [ź], [ć], [ź] (Malkiewicz, 2007, s. 9—10, 12).

Prawidłowa realizacja afrykatów jest dwufazowa, w początkowym momencie artykulacji czubek języka dotyka wałka dziąsłowego, następnie zwarcie kończące się eksplozją przechodzi w szczelinę, w przypadku [č] zęby są zbliżone, wargi lekko zaokrąglone, wysunięte do przodu (Ostaszewska, Tambor, 2004, s. 37—38; Sarosiek, 2015, s. 55). Omawiana głoska jest bezdźwięczna — wydechane powietrze, by dostać się do nasady, swobodnie przechodzi między rozsuniętymi strunami głosowymi³. Głoski zwarto-szczelinowe ze względu na dwuetapową artykulację są chwilowe, próba przedłużania ich wymowy prowadzi do frykatywności (np. [č] przechodzi w [š]).

Efektywność działań o charakterze logopedycznym zależy od skali komplikacji wady, indywidualnych cech dziecka, regularności ćwiczeń dotyczącej zarówno spotkań z nauczycielem i/lub logopedą, jak i wykonywania zadań w domu⁴ (Polczyk, 2015, s. 406). Podstawowe wytyczne terapii przedstawiają m.in. Grażyna Jarzębiowska i Olga Pelc-Pękała (2003) czy Genowefa Demel (2008). Na początku należy odpowiednio przygotować artykulatory. Poprawnie wywołaną głoskę powinno się ćwiczyć w izolacji, następnie w logotomach, wyrazach i krótkich konstrukcjach wyrazowych, wreszcie na dłuższych wypowiedzeniach (warto w tym celu posłużyć się również tekstami literackimi). Dzięki gradacyjnemu

najmniejszych, nieposiadających znaczenia, elementów składowych wyrazu (fonemów), wyodrębnianych zwykle na zasadzie opozycji (np. dźwięczność — bezdźwięczność). „Przy niedokształceniu słuchu fonemowego dziecko może mieć problemy ze zrozumieniem poleceń słownych, może zniekształcać wyrazy podczas pisania z pamięci lub ze słuchu. Często dzieci z zaburzeniami słuchu fonemowego nie rozróżniają głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, ustnych i nosowych oraz zamieniają głoski dwóch szeregów: szumiącego i syczącego” (Bogdańska, Olszewska, 2008, s. 3). Dobrze wykształcony słuch fonetyczny z kolei pozwala na oddzielanie tych głosek (różnych realizacji fonemów), które wymawiane są poprawnie, od artykułowanych wadliwie, dostrzeganie niuansów, np. [r] uwularnego (francuskiego) od przedniojęzykowego. Rozwinięty słuch prozodyczny zaś pozwala na odróżnienie takich cech, jak: akcent, melodia, rytm, intonacja czy głośność.

³ Bezdźwięczność jest jedyną cechą odróżniającą [č] od [ž].

⁴ Rola rodziców jest nieoceniona nie tylko w trakcie trwania terapii, lecz również przed nią. Dziecko nie zdaje sobie sprawy z tego, że mówi niepoprawnie, dlatego tak ważne jest działanie najbliższych opiekunów, którzy są pierwszymi korektorami, starającymi się, by mowa pociechy rozwijała się prawidłowo.

ujęciu (od ćwiczeń łatwiejszych po coraz bardziej skomplikowane, zawsze dostosowanych do możliwości dziecka) podopieczny czuje się dowartościowany — co z kolei sprzyja świadomemu i chętnemu uczestnictwu w zajęciach.

Program logopedyczny, by dobrze spełniał swą funkcję, musi cechować podejście podmiotowe — rozwój osobniczy przebiega indywidualnie, zależy m.in. od organizmu i warunków stwarzanych w najbliższym otoczeniu, w związku z tym „należy starannie dopasować każde zadanie do możliwości i potrzeb dziecka, aby wypracowany efekt był jak najlepszy i jak najbardziej trwały” (Minczakiewicz, 2010, s. 24). Takie ujęcie zgodne jest z modelem pajdocentrycznym stawiającym dziecko i jego świat w centrum społeczeństwa i kultury (Ostasz, 2008, s. 12). W pajdocentrycznych tekstach literackich świat przedstawiony ujmuje się z pozycji dziecka, jego podmiotowego punktu widzenia i sposobu rozumowania⁵.

Ćwiczenia usprawniające motorykę i artykulację mogą być zadaniowe i/lub zabawowe. Zabawa⁶, będąc podstawą kultury dziecka, stanowi jego naturalną formę aktywności, przyczyniającą się do rozwoju psychicznego i fizycznego (Ostasz, 2008, s. 19). Daje dziecku poczucie wolności (Cieślakowski, 1985). O fortunnoci ludycznego charakteru ćwiczeń ortofonicznych świadczy również to, iż „W zabawie dzieci rozluźniają się i cieszą z tego, co robią. Ćwiczenia oddziałują na psychikę dzieci, powodują odprężenie umysłowe, budzą wiarę we własne siły, dają lepsze samopoczucie i ułatwiają kontakt z otoczeniem” (Malkiewicz, 2007, s. 18). Taki typ aktywności stanowi nieoceniony bodziec do pracy. W formie zabaw można trenować wszystkie najważniejsze składowe procesu prawidłowego mówienia. Wśród celów zabaw ortofonicznych wymienia się: naukę prawidłowego oddychania, usprawniania artykulatorów, percepcji słuchowej, koordynacji słuchowo-ruchowej i poczucia rytmu, stymulowanie do rozwoju umiejętności językowych, wzbogacania słownictwa, zachęcania do twórczej aktywności słownej, budowania dłuższych, poprawnych językowo wypowiedzi, trening koncentracji uwagi, rozwijanie pamięci i wyobraźni (Malkiewicz, 2007, s. 15). We wszystkich zabawach powinna aktywnie uczestniczyć osoba je koordynująca (rodzic, nauczyciel, logopeda): wyjaśniająca i pokazująca wykonanie zadania, stanowiąca dla dziecka wzór do naśladowania.

Dzięki wyobraźni świat dziecka, jego sposób postrzegania i przeżywania, rozpięty jest między rzeczywistością a fikcją. Twórcze myślenie związane z fantazjowaniem zdaje się „głównym generatorem niedościgłych pomysłów, pozwalających na kreowanie dotąd nieznanych mu scenariuszy działań, wokół których

⁵ O perspektywie i punkcie widzenia dziecięcego odbiorcy literatury pisała m.in. Jolanta Ługowska (2004).

⁶ Johan Huizinga zabawą określa „dobrowolną czynność lub zajęcie, dokonywane w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dowolnie przyjętych [...] reguł, jest celem samym w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radość, i świadomość »odmienności« od »zwyčajnego życia«”. Huizinga, 1985, s. 48—49.

narasta jego ciekawość” (Minczakiewicz, 2010, s. 9). Wykorzystanie tak lubianych przez dzieci — i cenionych przez dorosłych (Bettelheim, 1985) — motywów baśniowych, toposów odwołujących się do magiczności widoczne jest zarówno w prostych zabawach ortofonicznych, jak i tekstach literackich służących potrzebom działań logopedycznych. Jak zauważa Maria Ostasz, „Poeci chętnie sięgają również do zabawowych zachowań dzieci polegających na tworzeniu rzeczywistości »na niby« i zarazem odkrywaniu w realnym świecie czarodziejskości i magii. Operowanie formułami posiadającymi funkcję magiczną, zaczerpniętymi z języka dzieci, pozwala stworzyć świat zgodny z ich wolą i imaginacją” (Ostasz, 2008, s. 27). Siłą rzeczy ze wspomnianych względów często przeznaczone dla dziecięcego odbiorcy zabawy ortoepiczne, w tym teksty wierszowane, służące wywołaniu głoski [č] oraz podnoszące jej sprawność artykulacyjną, uwzględniają słowa związane z leksyką baśniową — zawierając bowiem ćwiczoną głoskę (por. np. *czarodziej, czarnoksiężnik, magiczny, księżniczka, różdżka*⁷, *miecz, królewicz*), odwołując się do lubianej i cenionej przez dzieci tematyki.

W związku z wykorzystywaniem poezji w programie logopedycznym dzieci konieczne wydaje się skrótowe przybliżenie teorii wiersza pajdialnego⁸. Na podstawie klasyfikacji Rogera Caillois (1973) wyróżnia się tzw. regułę pajdialną (Ostasz, 2008; Ostasz, Michalik, 2016) stanowiącą matrycę kompozycyjną utworów należących do poezji (czy szerzej — literatury) dziecięcej⁹. Współtworzą ją następujące typy: *mimicry* (mimetyzm świata przedstawionego, inspiracja do naśladowania ról i zjawisk), *alea* (nakłanianie obrazem świata przedstawionego, magiczna moc form językowych zachęcająca do działania), *ilinx* (skłanianie do repetycji, wielokrotne powtarzanie wybranych przejawów *mimicry*, paralelizmy motywów itd.), *agon* (współzawodnictwo w odgrywaniu lub wypełnianiu ról, kontrastowość bohaterów itd.)¹⁰. „Im bardziej dostrzegalna i czytelniejsza ta reguła w wierszu, tym utwór jest doskonalszy, tym bardziej satysfakcjonuje małego odbiorcę, ponieważ bawi go i jednocześnie uczy” — przekonuje Maria Ostasz (2008, s. 11). W poezji dziecięcej widoczne są zatem wzajemne przenikanie i uzupełnianie się, opalizowanie pierwiastków zabawy, estetyki i wychowania (w tym perswazji), zwykle z przewagą tego pierwszego.

⁷ Należy pamiętać o różnicach między wymową a pisownią: *różdżka* [ruščka].

⁸ W załączonym scenariuszu — propozycji zabaw usprawniających artykulację głoski [č] — są dwa przykłady logopedycznych wierszy pajdialnych.

⁹ Nie wszystkie wiersze skierowane do dzieci muszą jednak odznaczać się pajdialną jakością. Ostasz, 2008, s. 64–65.

¹⁰ Układ typów w danym dziele (ich kontaminacje, dominacja jednego z nich lub niedobory) determinuje podział na rodzaje paidii: a) typową i pełną, b) ukierunkowaną na zniewalanie (*alea*), c) ukierunkowaną na powtarzanie (*ilinx*), d) ukierunkowaną na rywalizację (*agon*), e) niepełną (brak jednego z typów), f) ułomną (brak dwóch typów), g) minimalną (brak trzech typów). Ostasz, 2008, s. 66–105; Ostasz, Michalik, 2016, s. 11–12.

W terapii wykorzystanie logopedycznego wiersza pajdialnego jest pożyteczne: „[...] w warstwie formalnej lub/i treściowej może nastąpić proces diagnozowania czynności poznawczych człowieka (sprawności leksykalnej, semantycznej i narracyjnej), przekazu wiedzy i realizacji intencji (czynności mówienia, sprawności dialogowej i językowej sprawności społecznej), programowania terapii logopedycznej i jej prowadzenia w zakresie budowania kompetencji lingwistycznej, usprawniania realizacji różnych poziomów systemu komunikacji oraz — ewentualnie — odbudowania kompetencji lingwistycznej” (Ostasz, Michalik, 2016, s. 13—14). Obcowanie z tego typu tekstami często odbywa się przy pomocy dorosłego pośrednika dziecięcej lektury. Podopieczny wchodzi w rolę słuchacza, co wspomaga jego wyobraźnię i stymuluje rozwój mowy. Utwory tego typu prowokują do mnemotechnicznych zabaw artykulacyjnych¹¹.

*

Problem z prawidłową jakością artykułowanych wypowiedzi staje się coraz powszechniejszy, potwierdza to m.in. lawinowo odnotowywany wzrost wad anatomicznych młodego pokolenia (wynikający np. z rezygnacji z naturalnego sposobu karmienia, ze spożywania przez dzieci miksowanych pokarmów, z nadużywania smoczków, kubków niekapków), przekształceń modelu rozwoju psychoruchowego, chorób, w tym nasilających się tendencji do alergii (Sambor, 2014, s. 257)¹². Wielu wymienionym przypadkom można było zapobiec: im prędzej zdiagnozuje się i wdroży ćwiczenia (w tym zabawy) rozwijające wszelkie kompetencje językowe, tym szybciej widoczne będą efekty. Ćwiczenia należy wykonywać systematycznie — bez tego „każda, nawet najcięższa, praca przyniesie niewymierne rezultaty” (Minczakiewicz, 2010, s. 24). Muszą być realizowane dokładnie, zgodnie z zaleceniami (by polepszyć artykulację, a nie utrwalić wadliwą formę lub nie pogorszyć dotychczasowej artykulacji).

W aneksie opracowania zamieszczono przykładowy zestaw ćwiczeń działań o charakterze ortoepicznym, wspomagających przyswajanie i mechanizację prawidłowej artykulacji „magicznej” głoski [č] oraz zapisu digrafemu cz, a także wspierających rozwijanie słownictwa, czasem pisania, jak również spostrzegawczości i pamięci. Zadania skierowane są do dzieci mających problem z wymową omawianej głoski oraz do rodziców, opiekunów (ewentualnie nauczycieli przedszkoli, nauczania wczesnoszkolnego czy przyszłych logopedów) — przewodników po poszczególnych zadaniach. Oferta zabaw ma różny stopień trudności,

¹¹ Za autorami *Logopedycznego wiersza pajdialnego* można przyjąć, że „głównym przejawem paidii w takich tekstach jest *ilinx*, ponieważ dominuje w nich wielokrotne powtarzanie ćwiczeń językowych, wywołane magią wierszowego słowa (*alea*) naśladujących zainspirowane działanie (*micry*), zmierzające do wzorcowej doskonałości (*agon*)”. Ostasz, Michalik, 2016, s. 52.

¹² Następstwem tej sytuacji jest m.in. niesłabnąca popularność studiów kształcących specjalistów w zakresie logopedii.

przeznaczona jest dla podopiecznych w różnym wieku, o odmiennych możliwościach i potrzebach. Przedstawione propozycje mogą stanowić uzupełnienie terapii logopedycznej, jak również inspirację do innych pomysłów. Całość spięta jest klamrą tematyczną często wykorzystywanego motywu czarodziejskości, do czego głoska [ć] sama w sobie zachęca¹³. Ćwiczonej głosce towarzyszy bohaterka zabaw — czarodziejka Aneczka¹⁴.

Potencjał, jaki tkwi w dziecięcych zabawach ortofonicznych, w tym w rymowankach i wierszach logopedycznych (utworach zarówno stworzonych z tą intencją, jak i tych, które wtórnie posłużyły do celów terapeutycznych), jest ogromny — warty wdrożenia również w nauce wymowy języka polskiego jako obcego/ drugiego (por. Waclawek, 2007; Waclawek, 2014; Waclawek, Wtorkowska, 2017)¹⁵. Jest to jednak temat do dalszych badań.

Aneks

Propozycje zabaw ortoeicznych



Cześć! Jestem Aneczka, jak widzisz, jestem czarodziejką. Mam magiczną różdżkę, która potrafi zamienić się na przykład w słomkę (do picia soków czereśniowych, które uwielbiam). Masz może słomkę? Pobawimy się razem w dmuchanie i bulgotanie?

Potrzebujemy kubeczek z wodą, a w nim słomkę. Kubeczek będzie naszym czarodziejskim kociołkiem. By dobrze przygotować w nim wywar — trzeba go w magiczny sposób przyrządzić (w tym podgrzewać i ostudzać). Zaczynamy?

Nabieramy powietrze przez nos, a potem wydychamy przez słomkę na dwa sposoby:

- nie dotykając powierzchni wody, delikatnie dmuchamy tak, aby powstała dziurka;
- wkładamy słomkę do kubka z wodą i dmuchamy tak, aby trochę, potem mocniej i bardzo mocno bulgotała („ogrzewanie”, „gotowanie”, „kipienie”).

Teraz dmuchamy na wodę bez użycia słomki, na zmianę: długo — krótko — najdłużej (ostateczne „schłodzenie”).

Każdą z tych zabaw trzeba powtórzyć kilkakrotnie. Podobnie będzie z następnymi.

¹³ Ze względu na nieczytelność dla dzieci zapisu fonetycznego — [ć] (brak świadomości różnicy między głoską a literą) — będę używać graficznego oznaczenia *cz* bez względu na to, czy ćwiczenie ma charakter *stricte* artykulacyjny czy ortoeiczny. Jestem świadoma przyjętego uproszczenia (będącego normą w materiałach o charakterze logopedycznym skierowanych do nieprofesjonalistów — dzieci i dorosłych).

¹⁴ Pomysł wykorzystania bohatera-przewodnika jest zaczerpnięty z serii Logopedia na Wesoło wydawnictwa Impuls (Sarosiek, 2015; Postołowicz, 2017). Niektóre ćwiczenia były również inspirowane tym źródłem.

¹⁵ Należy jednak baczyć, by tak dobierać ćwiczenia, zabawy ortoeiczne (w tym teksty literackie), aby w razie nauki dorosłych nie dopuszczać do ich infantylizacji.

Weź do buzi trochę wody z kubeczka (ale jej nie połykaj): teraz wodę ruchem policzków i ust przesuwaj z jednej strony buzi na drugą (z prawej na lewą i z lewej na prawą), zrób to kilka razy, a następnie odchyl głowę do tyłu i przez chwilę gulgotaj. Teraz wodę trzeba wypluć (do zlewu, ewentualnie kubeczka). Już nie będzie nam potrzebna.

Moja magiczna różdżka wyczarowała konika, który kłaska: otwórz usta i naśladowaj jadącego żrebaka (język przykleja się do podniebienia i odkleja od niego): konik najpierw bardzo wolno spaceruje, a następnie jedzie szybciej, potem galopuje (kolejno powolne, szybsze i bardzo szybkie kłaskanie).

Konik bardzo się zmęczył i musimy się z nim pożegnać, wyślij mu ogromne całusy (ułoż usta do pocałunku i mocno je rozszerz, cmoknij — ruch jest podobny do bezdźwięcznego wymawiania *u—a*).

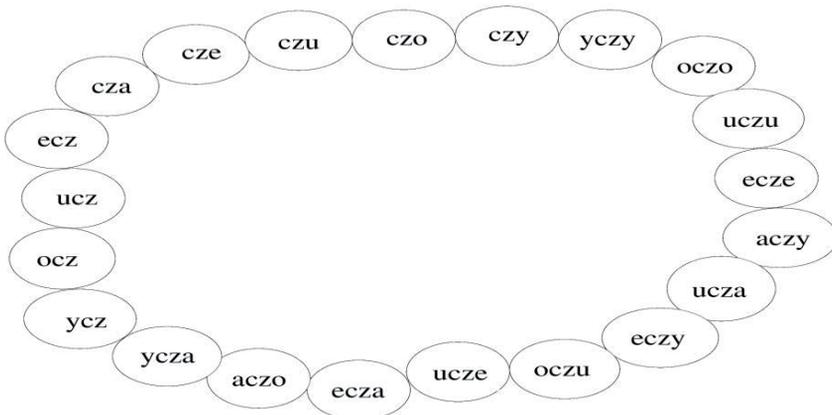
A teraz czas na czarodziejską „pieczętkę”: otwórz buzię, językiem naciśnij na górne dżiaśło w taki sposób, jakbyś chciał/chciała odcisnąć na nim pieczętkę. Zrób to kilka razy.

- I. Oto znaki rozpoznawcze czarodziejki Aneczki. Czy je znasz? Przeczytaj (powtórz) je kilka razy:

CZ cz

Cz cz

- II. Cz jest magiczne — w miarę trwania jego wymowy dźwięk się zmienia. Możesz to sprawdzić! Długo i powoli wymawiaj *cz*. Jaki dźwięk (jaką głoskę) później słyszysz? Tak, to *sz*.
- III. Czarodziejka Aneczka ma tęczowe korale. Pokoloruj każdy koralik na wybrany (inny) kolor i powtarzaj sylaby — to zaklęcie, które przynosi szczęście.



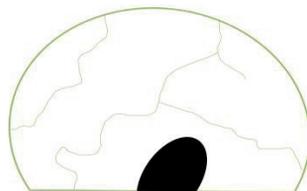
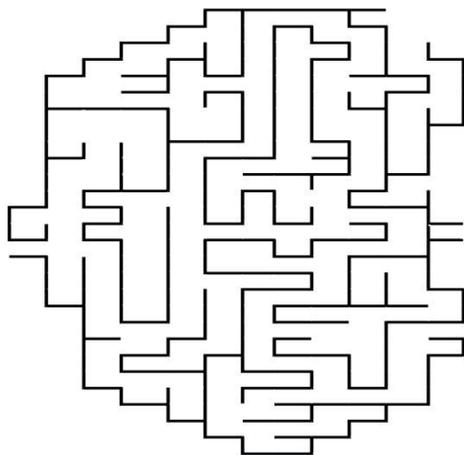
IV. Zobacz, co kupił wujek Aneczki — czarodziej Mieczysław.

Czarodziej Mieczysław kupił **4**

- czapki niewidki
- czarne koty
- pączki magicznego kwiatu
- pomarańczowe piszczałki
- pomarszczone szczypawki

Powtórz całym zdaniem: *Czarodziej Mieczysław kupił cztery czapki niewidki...*
Po co to kupił? Co jeszcze mógł kupić czarodziej?

V. Pomóż czarodziejce dojść do pieczary (jaskini).



VI. Co Aneczka ma w czarodziejskim worku? Przeczytaj (lub powtórz) te wyrazy.



Jakie znasz jeszcze słowa z cz?

Czy masz w domu rzeczy z worka (i ewentualnie wymienione przez ciebie inne przedmioty zawierające cz)? Przynieś je i pobaw się z rodzicem lub opiekunem w zgadywanie. Włóż rzeczy do własnego czarodziejskiego worka (własnej czarodziejskiej torby). Wylosuj przedmiot, powiedz, co to jest — dotykając tego, ale go nie widząc.

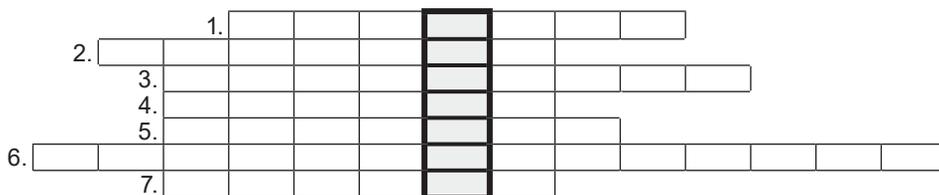
- VII. Aneczce rozsypały się karteczki z różnymi słowami. Przeczytaj (powtórz) je. Które z nich mają *c*, a które *cz*?
Czerwoną kredką zakreśl kółeczko wokół *cz*, z kolei niebieską kredką zaznacz *c*.



Zieloną kredką połącz wyrazy w pary (tak, aby stanowiły logiczną całość).

- VIII. Przeczytaj tekst (lub go posłuchaj), a następnie rozwiąż krzyżówkę (są tam trudniejsze słówka z tekstu). Jakie jest hasło?

Czarnooki czarnoksiężnik Czesław w czerwonym płaszczu czyta w czytelnicy o czaplach i czereśniach z Czech. Czarujący to człowiek, czyż nie? Na jego czasomierz w czwartki czytał chłopczyzna z czarną czupryną. Często czekał na niego w deszczu, ale ostatecznie czmychnął w puszcze.



1. Mierzy czas, inaczej stoper.
2. W miarę krótkie i bardzo gęste włosy.
3. Są słodkie i czerwone, o nich czytał czarnoksiężnik.
4. Często pada jesienią lub na wiosnę.
5. To ubranie czarnoksiężnika ma czerwony kolor.
6. Człowiek zajmujący się czarami, jest nim czarnooki Czesław.
7. Czekać w ukryciu (by zaatakować).

Jakie jest hasło krzyżówki? Kto to jest?

IX. Oto wierszyk o czarodziejskim królewiczu — przyjacielu Aneczki.

Przeczytaj (posłuchaj) go.

Czary — mary¹⁶

Czapla czarna ma **czuprynę**,
kaczka wpadła w **pajęczynę**.
Puchacz włożył **rękawiczki**,
pączki wpadły do **doniczki**.

Kaczor loczki ma **czerwone**,
cztery rączki i **ogonek**.
Biegacz wpadł na **metę czwartą**.
 Kto tu robi takie **żarty**?

To królewicz **January** —
 on **uczynił** takie **czary**.
Czarodziejkę ma **pałeczkę**
 i **namieszał** tu **troszeczkę**.

Krupa, 2008, s. 9

Opowiedz własnymi słowami, co dziwnego się działo i kto to spowodował.

X. Ten wiersz opowiada z kolei o znajomej czarodziejki Aneczki — czarnej musze. Przeczytaj (posłuchaj) go.

Czarna magia

Czarna mucha w czarnym lesie
 czarnej smoły kocioł niesie.
 Czarną nocą czarne czary
 będę działać, nie do wiary.
 Kiedy doszła na polanę,
 Powiedziała: tu zostanę.
 Rozpaliła więc ognisko:
 rozbłysnęło wokół wszystko.
 Leje w kocioł czarną wodę —
 to na młodość i urodę.
 Czarnej wrony wrzuca pióra,
 czarnej sierści i kocura.
 Czarny węgiel, czarny cień —
 żeby mieć udany dzień.
 Czarny guzik, czarna nić —
 żeby przestać ciągle tyć.
 Czarny kret i czarne błoto,
 by diamenty mieć i złoto.
 Czarny krawat da do tego,
 żeby męża mieć pięknego.

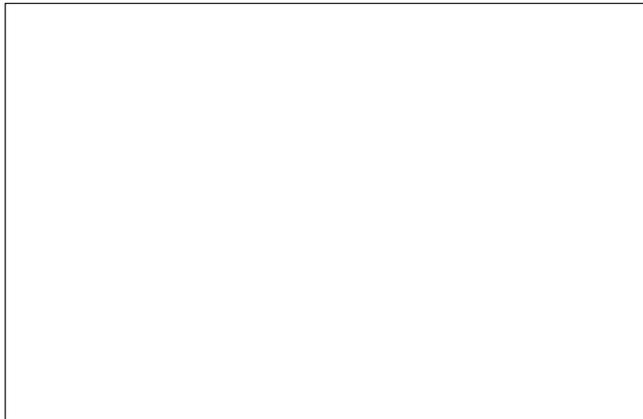
¹⁶ Wszystkie pogrubienia pochodzą od autorki wiersza.

Jeszcze wrzuci czarną szmatkę
 na paskudną swą sąsiadkę.
 I czarnego garść humoru
 do czarnego da roztworu.
 Czarny włos i czarna ziemia —
 żeby spełnić swe życzenia.
 — Czary mary! — zakrzyknęła.
 Kociół wybuchł i zniknęła.
 Grabowska-Bednarz, 2014, s. 28—29

Co sądzisz o czarnej musze? Jaka, według Ciebie, jest, co robiła? Spróbuj dokładnie to opisać.

Jak skończyła się ta historia?

Pobaw się w czarną muchę i tak jak ona spróbuj przygotować magiczny wywar. Co do niego wrzucisz i po co? Narysuj siebie w roli czarodziejki/czarodzieja.



XI. Czarodziejska bajka

Dopisz (opowiedz) dalszy ciąg bajki — na pewno będzie ciekawa. W opowiadaniu użyj słów: *czarodziejka* (czarodziej), *różdżka*, *pieczara* i *tęcza*. Początek, jak to zawsze w bajkach bywa, jest następujący:

Dawno, dawno temu, za siedmioma górami, za siedmioma lasami

Był (była) sobie

Zawsze rano

wieczorem zaś

Niespodziewanie jednak

W bajce, jak to zawsze w bajce bywa,

Od tej chwili
Bardzo lubię bajki, ale
Proszę Cię, Bajko, o niewiele, czy możesz dla mnie

Na podstawie: Minczakiewicz, 2010, s. 168—169

Literatura

- Bettelheim B., 1985, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Danek D., przeł., t. 1—2, Warszawa.
- Bogdańska T., Olszewska G.M., 2008, *Rymowanki fonologiczne do ćwiczeń sluchu fonemowego*, Warszawa.
- Caillouis R., 1973, *Żywioł i ład*, Osęka A., wybór, Tatarkiewicz A., przeł., Porębski M., przedm., Warszawa.
- Cieślakowski J., 1985, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław.
- Demel G., 2008, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, w: Grabias S., Kurkowska M., red., *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin.
- Grabowska-Bednarz K., 2014, *Muchy*, Olszanica.
- Huiznga J., 1985, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Kurecka M., Wirpsza W., przeł., Warszawa.
- Kozłowska K., 2004, *Logopedia bliżej dziecka*, Kielce.
- Krupa D., 2008, *Rymowanki — utrwalanki. Materiały do ćwiczeń logopedycznych*, Kraków.
- Jastrzębiowska G., Pelc-Pękała O., 2003, *Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej*, w: Gałkowska T., Jastrzębska G., red., *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, t. 2, Opole.
- Ługowska J., 2004, *Punkt widzenia w strukturze komunikatu literackiego (przeznaczonego dla młodego odbiorcy)*, w: Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., Nycz R., red., *Punkt widzenia w tekście i dyskursie*, Lublin.
- Malkiewicz M., 2007, *Jarmark logopedyczny. Wybór zabaw wspomagających mowę przedszkolaków*, Gdańsk.
- Minczakiewicz E.M., 2010, *Jak krok po kroku wprowadzać dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w świat zabawy i nauki*, Kraków.
- Ostasz M., 2008, *Od Konopnickiej do Kerna. Studium wiersza pajdialnego*, Kraków.
- Ostasz M., Michalik M., 2016, *Logopedyczny wiersz pajdialny*, Kraków.
- Ostaszewska D., Tambor J., 2004, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa.
- Polczyk M., 2015, *Terapia logopedyczna przez zabawę*, w: „Logopedia Silesiana”, Przybyła O., red., t. 4, Katowice.

- Postołowicz A., 2017, „Logopedia na Wesoło”, [Białystok], nr 3.
- Sambor B., 2014, *Warunki anatomiczno-czynnościowe narządów mowy studentów wyższych szkół teatralnych*, w: „Logopedia Silesiana”, Przybyła O., red., t. 3, Katowice.
- Sarosiek A., 2015, „Logopedia na Wesoło”, [Białystok], nr 1.
- Skorek E.M., 2001, *Oblicza wad wymowy*, Warszawa.
- Waclawek M., 2014, *Indywidualizacja procesów nauczania wymowy polskiej (na przykładzie hungarofonów)*, w: Małocha J., red., *Indywidualizacja nauczania języków obcych. Badania i krytyka*, Kraków.
- Waclawek M., 2007, *Samogłoskowe problemy polszczyzny (emisja głosu, prawa wymowy w świetle nauczania JPjO)*, w: Achteлик A., Tambor J., red., *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice 2007.
- Waclawek M., Wtorkowska M., 2017, *Szara siara? O problemie palatalności u Słoweńców uczących się języka polskiego jako obcego*, w: Kubicka E., Berend M., Ritter M., red., *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego IV*, Toruń.

Maria Waclawek — doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa; lektor języka polskiego w Katedrze Polonistyki Uniwersytetu w Lublanie (Słowenia). Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół JOS i stereotypów, a także reklamy, frazeologii, reguł poprawnej wymowy oraz glottodydaktyki. Autorka artykułów naukowych, rozdziałów w książkach z wymienionej tematyki.

e-mail: waclawek.maria@gmail.com



Małgorzata Wójcik-Dudek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0001-9032-8875

Przepłoszyć ptaszyska-zmory Rozmowa z Beatą Kupisz*

Abstract: The interview is devoted to the artistic work of *Za Królestwo i Pół Córki* [*For the Kingdom and a Half of the Daughter*], a children’s theatre founded in Żory by Beata Kupisz. It discusses the children’s theatre and education, didactic and pedagogic aspects of a children’s theatre, and work with children actors belonging to the theatre group. Moreover, Kupisz shares her own ideas concerning directing and scenography, inspiring such artistic activities that include and engage children.

Key words: children’s theatre, art for children, education and theatre

W świecie owładniętym kulturą śmiechu i wypełnionym łatwą rozrywką powinniśmy dać dzieciom prawo do wyrażania innych uczuć — smutku, tęsknoty, poczucia samotności. Dobry spektakl pokazuje, że po pierwsze, w tego typu uczuciach dziecko nie jest osamotnione, a po drugie, uczy je wyrażać.

— Skąd wziął się pomysł na teatr dzieci?

— Z życia i muzyki, choć moje zainteresowanie teatrem nie wynikało z osobistych doświadczeń ze sceną. Zresztą przypadek sprawił, że zostałam przedszkolanką. Wybór zawodu nie był podyktowany „genami”, choć moja mama przez krótki czas pracowała w przedszkolu, aby później spełniać się zawodowo jako bibliotekarka. Zdecydowałam się na ten kierunek dopiero w IV klasie liceum, kiedy uczestniczyłam w zajęciach w przedszkolu, a muszę dodać, że uczyłam się w klasie o profilu matematyczno-fizycznym. Matematyki nie darzyłam miłością. Jakby tego było mało, kiedy byłam dzieckiem, zmagiałam się z chorobliwą nieśmiałością. Do tego wszystkiego dochodziła wada wymowy. Każde publiczne wystąpienie było okupione ogromnym stresem. Może dlate-

* Instruktorza teatralna, twórczyni teatru dzieci w Żorach *Za Królestwo i Pół Córki*.

go teraz widzę w teatrze szansę dla dzieci nieśmiałych, z lękami, wadami wymowy, ale też innymi problemami. Grupa teatralna daje siłę, wspiera, uczy odpowiedzialności, ale co równie ważne — nie zabija indywidualności.

— **Wspomniała Pani o muzyce...**

— Tak, z niej bierze się wszystko i w zasadzie od niej zaczynam pracę. Dużo słucham i szukam inspiracji. Wraz z muzyką pojawiają się obrazy, które, choć nie są przecież nawet zaczynem spektaklu, podpowiadają, że to właśnie te dźwięki otworzą nas na emocje i opowieść. Zawsze zaczynam od muzyki. Nawet nazwę naszej grupy, którą prowadzę od ponad dziesięciu lat w Miejskim Ośrodku Kultury w Żorach, zawdzięczamy muzyce: Za Królestwo i Pół Córki to przecież fragment piosenki Gaby Kulki.

— **Czyli teatr z ducha muzyki. W jaki sposób dzieli się Pani z dziećmi swą fascynacją muzyką?**

— W przedszkolu pracuję już od trzydziestu lat, i to w zasadzie od początku w tej samej placówce — Przedszkolu nr 16 w Żorach. Szczególnie bliska jest mi metoda Batti Strauss, polegająca na aktywnym słuchaniu muzyki. W praktyce oznacza ona integrację różnych form aktywności: tańca, gestu, słowa, wykonywanych przez dziecko w rytmie muzyki klasycznej. Korzystając z dobrodziejstw tej metody, przygotowałam z najmłodszymi dziećmi przedszkolnymi minispektakle, polegające na ilustrowaniu muzyki gestem i przedmiotem. Samą metodę staram się propagować wśród nauczycieli, prowadząc warsztaty oparte na materiałach autorskich.

— **Jakiś przykład praktycznego zastosowania tej metody?**

— Bardzo proszę. Podczas Dnia Matki dzieci w obecności rodziców przyrządzały sałatkę. Gesty, jakie wykonywały, były inspirowane muzyką, a konkretnie *Mazurkiem* Szopena. Rytm wskazywał kolejność ruchów — podnoszenie miski, sięganie po konkretne produkty, doprawianie, mieszanie. Kiedy skończyła się muzyka, sałatka była przygotowana i dzieci mogły poczęstować nią przybyłych gości.

— **Mam wrażenie, że aktywne słuchanie muzyki stanowi punkt wyjścia Pani spektakli, a w zasadzie jest niezbędne, aby spektakl w ogóle powstał.**

— Z pewnością. Choć spektakl rodzi się z muzyki i inspirowanych przez nią obrazów, to przecież nie przychodzi na spotkania z dziećmi z gotowym scenariuszem. Teatr ruchu, którego jestem ogromną zwolenniczką, rodzi się w spo-

tkaniu z dzieckiem, z jego wrażliwością. Muszę zaznaczyć, że nie wykorzystuję w nim tańca czy elementów baletu. Dzieci same muszą znaleźć gest lub sposób poruszania się, które najlepiej oddadzą to, co mali aktorzy zamierzają przekazać. W teatrze ruchu to właśnie rytm i gest, a nie słowo, budują dramaturgię spektaklu. Dzieci zwolnione z odpowiedzialności za słowo nie są owładnięte paraliżującym lękiem o tekst, którego w stresie mogą zapomnieć. W teatrze ruchu dzieci prowadzi muzyka, której rytm zapamiętany przez ciało przynosi spokój i radość z uczestniczenia we wspólnej zabawie.

Widzę to w spektaklu *Narodziny radości* ilustrowanym muzyką klezmerską.

Najlepszym przykładem pamięci ciała, ale i niepowtarzalnej więzi rodzącej się między dziećmi jest mój spektakl dyplomowy *Scenki z podwórka i kurka*. Grały w nim pięcio- i sześcioletnie dzieci. Na jedną z prób zapomniałam płyty z muzyką, w teatrze ruchu czegoś absolutnie fundamentalnego. Przekonałam dzieci, że muzykę już doskonale znają z prób i będzie ona grać w ich myślach, więc nie potrzebują jej słyszeć z głośników. Zdarzył się cud — przedszkolaki odegrały spektakl tak, jakby nie zabrakło w nim dźwięku.



Adam Głogowski, *Spektakl*

- To rzeczywiście przykład niesamowitej wrażliwości i zaufania, jakim dzieci Panią obdarzają. Czy dostrzega Pani w dzieciach jakieś zmiany zachodzące pod wpływem spotkań teatralnych?
- Zyskują nie tylko pewność siebie, ale przede wszystkim wraz z nią, można powiedzieć: w pakiecie, wypracowują empatię, odpowiedzialność i, co szczególnie ważne, współczucie oraz nawyk wspierania się w trudnych sytuacjach. Cechy te nie służą przecież tylko teatrowi. Doskonale sprawdzają się w życiu. Często widzę ich przełożenie na przedszkolną codzienność i napawa mnie to

optymizmem. Byłam bardzo dumna, kiedy „moje” przedszkolaki wsparły kolegę, przeciwdziałając wykluczeniu go z grupy.

Jeśli chodzi o pewność siebie, to warto przywołać tzw. przypadek Bartka, chłopca, który na spotkania grupy przychodził przez cztery lata, ale nie brał w nich udziału. Po prostu siedział i przyglądał się naszym zabawom. Jego mama zaczęła zadawać pytania o zasadność uczestnictwa syna w zajęciach. Ale Bartek siedział dalej. A potem brawurowo zagrał główną rolę w spektaklu *Podwodny świat* w reżyserii mistrza pantomimy Mikołaja Wiepriewa, który przygotowaliśmy wraz z prowadzonym przez reżysera Teatrem Niko-li z Krakowa.



Adam Głogowski, *Spektakl*

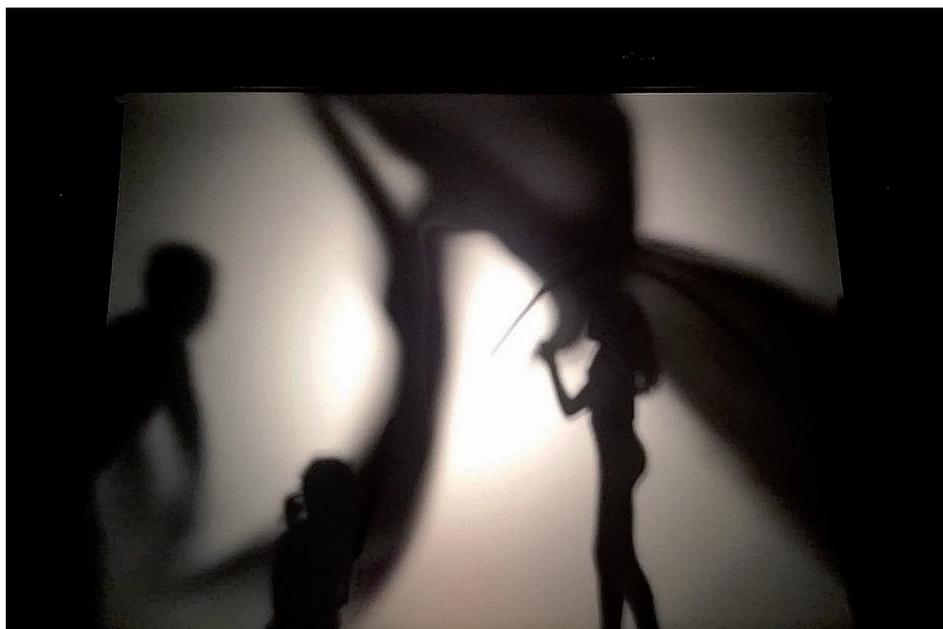
- Być może to pantomima dzięki swej formie, która nie zmusza do „całkowitego” odsłonięcia się, sprawia, że łatwiej przekonać do teatru. To ruch, a nie słowo, staje się obowiązującym językiem.
- Prawdopodobnie tak. Może dlatego tak bliski jest mi teatr cienia. Dzieci grają za ekranem o wymiarach 5 × 5 m umieszczonym w oknie sceny. Lubią tę formę przedstawień, ponieważ ekran daje im poczucie bezpieczeństwa; w końcu w spektaklu bierze udział nie dziecko, lecz jego cień. W przedszkolu mamy znakomite zaplecze dla tego rodzaju aktywności. Sala wyposażona w przesuwane ekrany oraz kilka reflektorów daje wiele możliwości.

— **Pewnie za ekranem trwa również interesujący, lecz niewidoczny dla widzów spektakl.**

— Tak. Zawsze powtarzam, że każdy widz powinien zobaczyć to, co dzieje się za ekranem. Przedszkolaki są bardzo przejęte, wzajemnie się uciszają, a czekając na swoją kolej, uważają, aby nie wejść w pole reflektora i nie zakłócić spektaklu. Z jednej strony bardzo się pilnują, aby wszystko poszło zgodnie z planem, ale z drugiej — pozostają otwarte na emocje i potrzeby nie tylko swoje, lecz także widzów. Pamiętam nasz spektakl inspirowany *Pastorałkami* Wandy Chotomskiej z muzyką dziecięcego zespołu Łejery z Poznania. Postanowiłam wpisać *Pastorałki* w konwencję teatru cienia. Kompozycję obrazów otwiera pojawienie się świerszcza, a zamyka scena z aniołem, który swymi skrzydłami osłania Jezusa, Maryję, Józefa i świerszcza. Na widowni gościliśmy dzieci z Radlina, które oczarowane obrazami też chciały wziąć udział w spektaklu. Zorganizowaliśmy więc szybkie warsztaty, po których dzieciaki wystąpiły na scenie. Według mnie, teatr ma swe źródło w radości z bycia razem.

Teatr uczy jednak nie tylko współodpowiedzialności za spektakl, ale przede wszystkim rozwija wyobraźnię i wrażliwość. We wspomnianych *Pastorałkach* w pewnym momencie prószony śnieg. W rzeczywistości są to małe skrawki papieru. Kiedy po spektaklu sprzątałyśmy scenę, jeden z przedszkolaków grających w przedstawieniu podszedł do mnie i podając mi z pietyzmem kawałek papieru, powiedział: „Jeszcze jeden płatek śniegu”. W tej sytuacji nie mogłam pozbyć się papierka, wrzucając go do kosza. Dla tego chłopca przedmioty dzięki spektaklowi zyskały inny wymiar.

Ta scenka przypomniała mi historię, którą usłyszałam, będąc na poddyplomówce Reżyseria Teatru Dzieci i Młodzieży w Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej we Wrocławiu. Sambor Dudziński, multiinstrumentalista, kompozytor i aktor, opowiadał nam, jak będąc dzieckiem, wraz ze swoim dziadkiem poszukiwali dźwięków w otaczającym ich świecie przyrody. Obaj ze znalezionych przez siebie przedmiotów, jakichś gałęzi, patyków czy kamieni wydobywali różne dźwięki. Rzeczy przemawiały i opowiadały swoją historię. Zresztą podświadomie czułam ten typ wrażliwości. Jeszcze przed studiami we Wrocławiu uczestniczyłam w warsztatach teatralnych dla nauczycieli. W ramach zaliczenia przygotowałam spektakl, w którym grały sprzęty kuchenne, garnki, pokrywki i rura od odkurzacza. Jestem przekonana, że teatr zachęca do przyjrzenia się przedmiotom z innej perspektywy.



Beata Kupisz, *Zabawy z cieniem*



Adam Głogowski, *Cienie*

— **Uczy uważności?**

— Chyba tak. Zachęcam dzieci do obserwacji świata, np. w spektaklu *Z kamerą wśród zwierząt*, który nadaje się do realizacji nawet przez nauczycieli rozpoczynających dopiero przygodę z teatrem. Na próbach podczas zabaw ruchowych z muzyką dzieci naśladują różne zwierzęta: żółwie, ryby, małe i duże ptaki oraz małpy. Jedna ze scen opowiada np. o przygodach małych żółwiątek, które nie posłuchały mamy i oddaliły się od domu. Ruch jest inspirowany nie tylko muzyką (m.in. *Ptaszarnią* Camille’a Saint-Saensa), ale i obserwacją natury. W przedszkolnej sali postawiłam akwarium, aby dzieci mogły się przyjrzeć ruchowi ryb. Dużym zaskoczeniem było odkrycie, że małpy poruszają się, wspierając się na kłykciach, a nie na wewnętrznej stronie łapy. Nigdy nie chwalebę dzieci, mówiąc: „Zobaczcie, jak Kasia ładnie naśladuje żółwia”, bo wtedy cała grupa naśladowałaby Kasię i w spektaklu wystąpiłoby piętnaście takich samych żółwi. A chodzi przecież o to, aby każde dziecko znalazło swój klucz do granej postaci. Spotkania, podczas których dzieci wcielają się w postaci zwierząt, nie są przez nie traktowane jako „próby” do spektaklu. Po prostu dobrze się bawimy. Potem sceny są łączone w dwudziestominutową etiudę. I mamy spektakl.

— **Czy bez dzielenia się tą wrażliwością nie ma autentycznego teatru dzieci?**

— Tego nie wiem, ale jestem pewna, że nasza zabawa wokół poszczególnych tematów, która doprowadza do stworzenia spektaklu, powinna być nastawiona na rozwój wyobraźni, a wraz z nim — na umiejętność zagospodarowania własnego ciała. Kiedy dziecko nie czuje swego ciała, wtedy jedynie imituje grane przez siebie postaci. A nie o imitację chodzi, lecz o twórcze podejście do roli.

Moje doświadczenie pokazuje, że teatr autentyczny nie może być teatrem dzieci przebranych za postaci. Dzieci nie mogą być ukryte pod warstwami kostiumów czy ograniczane przez rekwizyty. Moi podopieczni występują w czarnych kostiumach, do których dodajemy jedynie detale. Łabędzie mają więc białe tiulowe spódniczki, które stają się sygnałem dla widza. Dzieci powinny zagrać łabędzie, a nie się za nie przebierać.

Wydaje mi się zresztą, że dopiero po ćwiczeniach uplastyczniających i umuzyczniających można myśleć o teatrze żywego słowa. Może dlatego spektakl *Bajka o stu królach Lulach* na podstawie tekstu Danuty Wawiłow i Olega Usenki czy *Imbryk* Marty Guśniowskiej wystawiliśmy dopiero z uczniami IV i V klasy. Choć spektakle bardzo się aktorom podobały, to po premierach prosili mnie o powrót do naszych tradycyjnych form — teatru ruchu i cienia.

— **Dlaczego?**

— Być może słowo ich w jakiś sposób ograniczało? Wyznaczało rytm spektaklu, wykluczało improwizację, zwiększało stres.

— **Wspomniała Pani o ćwiczeniach z wrażliwości, przygotowujących do specyficznego myślenia ruchem i o ruchu. Na czym one polegają?**

— To są nieskomplikowane zabawy. Wystarczy czarna skrzyneczka. Mówię przedszkolakom, że coś się w niej schowało. Każde z nich podchodzi do pustej skrzynki, zagląda do środka i mówi, co widzi. Oczywiście, zdarza się, że dzieci z rozbijającą szczerością mówią, że „król jest nagi”, przecież skrzynka jest pusta. Ale bywają też piękne historie. Jedna szczególnie utkwiła mi w pamięci. Sześćioletnia dziewczynka przed wyjściem z przedszkola podeszła do mnie i szepnęła do ucha: „A ja wiem, co było w tej skrzynce. Wszystkie nasze myśli”. Trudno o większą nagrodę od dziecka, które zainspirowane pytaniem, przez cały dzień szukało na nie odpowiedzi.

Lubię też teatr pudełkowy, który uczy logiki ruchu, zwracając uwagę na kolejność gestów. Dzieci przy muzyce Arama Chaczaturiana „grają” noc wigilijną. Nakrywają stoliczek, z pudełek wyjmują talerzyk, łyżkę, widelec i serwetkę. Jedzą wyimaginowane pierogi i rybę. Sporo czasu poświęciliśmy obserwacji ruchu podczas jedzenia, sposobom trzymania sztućców, podnoszenia ich do ust. W pewnej chwili dzieci „ubierają” łyżki w serwetki, tworząc z nich królewny, ich partnerami są widelce — baśniowi księżęta. W finale przedstawienia wszystkie rekwizyty wracają do pudełka.

— **Czy dobrze rozumiem, że aktywności teatralnej towarzyszą zajęcia plastyczne?**

— Już na studiach na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie zafascynowałam się gliną. Ceramika to moja pasja. Lubię pracować nad formami rzeźbiarskimi i taką aktywność proponuję również przedszkolakom. Często wykorzystujemy ścinki, które do niczego się już nie nadają. Zbieram je, aby potem ich użyć jako materiału do nowych prac. Tak powstają prace przestrzenne, wychodzące poza ramy kartki, np. drzewa, których rozłożyste korony muszą pokonać fizyczną granicę pracy. Zaproponowałam kiedyś przedszkolakom pracę z małymi karteczkami, na których malowały różne miniaturowe. Prace gromadziłam w „złotym pudełku”. W wolnych chwilach dzieci wracały do pracy nad swoimi karteczkami. Po jakimś czasie powstał wspólny zbiór miniaturowych (najmniejsze o wymiarach 3 × 3 cm), który postanowiłam pokazać publiczności. Zorganizowałam wystawę w żorskim kinie Na Starówce. Dorosłym trudno było uwierzyć, że autorami prac są dzieci.

Adam Głogowski, *Próba*

- **Prowadzi Pani teatr dzieci. Czy interesuje się Pani teatrem dla dzieci? Na co zwraca Pani uwagę, proponując swym podopiecznym wizytę w teatrze?**
- Oferta teatrów dla dzieci jest bardzo bogata, choć wiele spektakli, szczególnie tzw. teatrów objazdowych, nastawionych jest na łatwy śmiech i hałas. To nie są widowiska, lecz krzykowiska. Trudno mi się pogodzić z tak zbanalizowaną koncepcją teatru dla dzieci. Takie spektakle promują wesołkowatość, każą reagować śmiechem. Zauważyłam, że dzieci niestety przenoszą przyzwyczajenia do takich reakcji na inne, ambitniejsze spektakle. Sceny głęboko liryczne witają śmiechem zamiast ciszą i głębszą refleksją. Uważam, że w świecie owładniętym kulturą śmiechu i wypełnionym łatwą rozrywką powinniśmy dać dzieciom prawo do wyrażania innych uczuć — smutku, tęsknoty, poczucia samotności. Dobry spektakl pokazuje, że po pierwsze, w tego typu uczuciach dziecko nie jest osamotnione, a po drugie, uczy je wyrażać. Tyle idea, a jeśli chodzi o praktykę, to ułożyłam *Regulamin kulturalnego widza*, który przypominamy sobie przed każdym spektaklem.
- **Wiele Pani mówi o dziecięcych emocjach, przeżywaniu, doświadczaniu świata dzięki uczestnictwu w teatrze. Mam wrażenie, że teatr jest doskonałą realizacją koncepcji pedagogicznej Freineta, który znosił granicę między wychowaniem a dydaktyką. Czy dobrze rozumiem, że najważniejsze**

w aktywności teatralnej jest Freinetowskie „doświadczenie poszukujące” o często niejasnym celu, bo wpisane przecież w nieprzewidywalność życia?

- Z jednej strony praca nad spektaklem zmierza w jakimś kierunku, choć sam jej proces nie powinien być sterowany przez z góry założony cel, ale podporządkowany potrzebom dzieci oraz ich pomysłom. Spektakl ma wyrastać z zabawy i radości tworzenia. Z drugiej jednak strony teatr otwiera dzieci na świat i doświadczenie grania ma swe przedłużenie w doświadczaniu rzeczywistości. Podam przykład. Według Freineta, dziecko ma się otworzyć na środowisko naturalne, przy czym tego pojęcia nie należy ograniczać do przyrody. W projekcie „Pomagając innym, pomagamy sobie” realizowanym w naszym przedszkolu w ramach wolontariatu wystawialiśmy *Z kamerą wśród zwierząt* w domu spokojnej starości. Po spektaklu poprosiłam dzieci, aby narysowały swoje wrażenia ze spektaklu. Nigdy nie zapomnę pracy Magdy, która narysowała to, na co pozwalała jej wzrost. Podczas spektaklu w zasięgu jej wzroku znajdowały się nogi, kule, wózki inwalidzkie widzów. Te wszystkie elementy pojawiły się na rysunku dziewczynki. Doświadczenie Magdy było indywidualne, zupełnie nieplanowane w ramach spektaklu, ale możliwe właśnie dzięki teatrowi. Myślę więc, że teatr pozwala na zupełnie inny ogląd rzeczywistości, który, mam nadzieję, rozwinię w dzieciach wrażliwość na drugiego.



Adam Głogowski, *Cienie*

— **Czego dzieci najbardziej potrzebują?**

— Miłości. Mam taką ulubioną scenę w spektaklu *Poczytaj mi, mamo*. To teatr cienia. Pokój dziecięcy. Krążą po nim złowrogie ptaki. Do pokoju wchodzi matka, otwiera książkę i przegania ptaszyska-zmory. Z jednej strony uważam, że jesteśmy po to, aby pomóc dzieciom przezwyciężyć ich lęki i stać na straży bezpieczeństwa ich dzieciństwa, z drugiej — musimy pozwolić im dojrzeć. W piękny sposób opowiada o tym spektakl *Życie*. To znów opowieść teatru cienia. Jej bohaterem jest chłopiec. W ostatniej scenie pojawia się z walizką i wypuszcza z niej motyle — myśli, marzenia. Następnie wykonuje szalony, rytualny taniec. Potem wyciąga z walizki kapelusze — symbol dojrzałości. Odchodząc od reflektora i zbliżając się do ekranu, sprawia, że jego cień rośnie. Kacper staje się dorosłym człowiekiem. W końcu wychodzi zza ekranu i schodzi ze sceny. Cieszę się, że mogę dzieciom towarzyszyć w ich drodze do dorosłości.

— **Czego Pani potrzebuje najbardziej?**

— Dzielenia się moim doświadczeniem z innymi nauczycielami. I poniekąd to robię, prowadząc warsztaty, uczestnicząc w spotkaniach. Chciałabym, aby inni również mieli okazję doświadczać tej niezwykłości spotkania z dzieckiem w przestrzeni teatru. Z takiej perspektywy dorosłość wygląda zupełnie inaczej.

— **Dziękuję za rozmowę.**

Rozmawiała Małgorzata Wójcik-Dudek

Beata Kupisz — absolwentka Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie na kierunku wychowanie przedszkolne oraz reżyserii teatru dzieci i młodzieży w Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej we Wrocławiu. Od ponad trzydziestu lat pracuje jako nauczyciel i instruktor teatralny w przedszkolu. Od lat prowadzi autorskie warsztaty teatralno-muzyczno-plastyczne dla nauczycieli przedszkoli, umożliwiające wprowadzenie dzieci w świat teatru. Z pasji ceramik oraz fotograf.

Spektakle: *Poczytaj mi, mamo* (II miejsce na Międzynarodowym Festiwalu w Suwałkach „Wigraszek 2005”); *Scenki z podwórka i kurka* (I miejsce na Festiwalu Miniatury w Opolu 2006); *Narodziny radości* (I miejsce na Międzynarodowym Festiwalu Teatrów Dzieci i Młodzieży w Suwałkach „Wigraszek 2011”); *Bajka o stu królach Lulach; Imbryk; Z kamerą wśród zwierząt; Świat widziany z ziarenka maku* (we współpracy z Izabelą Karwot); *Podwodny świat* (we współpracy z Teatrem Nikoli z Krakowa).

Małgorzata Wójcik-Dudek — doktor habilitowany nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Zainteresowania badawcze: dydaktyka literatury oraz literatura dla dzieci i młodzieży. Autorka książek: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (Katowice, 2007); *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (Katowice, 2016) oraz współredaktorka wielu publikacji naukowych.

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

ZE ŚWIATA



Весна Мојсова-Чепишевска

Универзитет Св. Кирил и Методиј во Скопје

 0000-0003-3627-1649

Македонската литература за деца (мала студија за запознавање)

Abstract: This short study embraces both the first sprouts of the written Macedonian literature for children (somewhere around the second part of the 19th century), and the literary production which happens after the establishment of the contemporary Macedonian language, that is, after the 1945. Still, the main accent is on two newer books: *Verses also Grow* (*И строфите растат*) by Alexandar Kujundziski and *Jump and Skip* (*Скокни прескокни*) by Vasil Mukaetov which is a part of the refreshed reading list as an optional book for the Macedonian language lessons in the primary schools in Macedonia. Both authors put an emphasis exactly on a child's sensitivity and such issues as character growth and maturation. In their books, they transfer the reader from childhood to adulthood unnoticeably and lightly. Their message is to help the little human in the complex process of his or her own comprehension and to show him or her that he or she are not alone in this process.

Key words: Macedonian literature for children, sensitivity, maturation

Литературата за деца според едни води потекло од т.н. **фолклор за деца** со што надвладува тезата за нејзината народна основа, според други нејзините зачетоци се врзуваат со **раѓањето на книжевната уметност пред и во античката епоха** со што се потенцира митолошката матрица, а пак трети одвај делумно ги прифаќаат првите две гледишта тврдејќи дека оваа литература „со свои стилски обележја и педагошки обсири настанува во векот на Пушкин, браќата Грим, Андерсен, Жил Верн и Керол Луис“ (Друговац, 1996, с. 7) и притоа ги нагласуваат историските, жанровските и стилските атрибути со кои оваа литература „се еманципира од своите далечни извори и се конституира како книжевна посебност“ (Друговац, 1996, с. 7).

Првите нукулци на (за)пишаната македонска литература за деца ги наоѓаме во:

— дијалогските сценки на Јордан Хаџи Константинов Џинот, како и неговиот прв буквар-читанка „Таблица прваја“ во втората половина на 19 век — *Зборникот* на браќата Миладиновци (Загреб: 1861);

- необјавените дванаесет песни за деца на Григор С. Прличев од 1872 година;
- фолклористичкото дело на Кузман А. Шапкарев и Марко К. Цепенков кон крајот на 19-от и почетокот на 20-от век.

Фолклорот за деца е со долга и богата традиција и како посебност не се одбегнува во класификациите ни кај В. Караџиќ, но ни кај македонските собирачи К. Миладинов, К. Шапкарев, М. Цепенков. Во *Зборникот* на браќата Миладиновци тој фолклор поточно тие кратки песнички-енигми се наречени *игралки*, или кај Шапкарев *залагалки* или *скоропоговорки* или пак кај Цепенков кој ваквите творби ги поместува во описот на детските игри. Самиот збор *игралки* постои и денес, вели Јадранка Владова, но ние ова име

го користиме за да означиме предмети од различни материјали, предмети кои се направени рачно (па, затоа, содржат повеќе љубов), или, пак, се направени „машински“ во фабриките (најчесто од метал, од гума и од пластика) за да им го разубават детството на децата, за да си играат со нив и поубаво да влегуваат во светот на возрасните.

Владова, 2001, с. 50

Игралките и во најсиромашната и во најбогатата куќа се еднакво важно богатство за детството. Така, слободно можеме да заклучиме дека детството на големите македонски преродбеници на 19-от век е исполнето со овие најсуптилни и најфантастични игралки создадени со помош на човечкиот дух и духовитост, создадени само од зборови. Во детските говорни игри смислата најчесто станува жртва на ритмот и на асоцијациите според звучењето. Тие се во добар дел матни и знаат „да прозвучат сосем „нелогично“, но со тоа не се губи нивната убавина која се остварува со помош на асонанците, алитерациите и римите. Целта на овие форми, заклучува Владова, е *играта сама за себе* (Владова, 2001, с. 51, означеното е мое).

Но, дури со усвојувањето на македонската азбука (05.05.1945) и правопис (07. 06.1945) се создадоа сите услови за издавање на првиот БУКВАР на тој новокодифициран јазик. Одлуката за објавување на еден ваков БУКВАР е донесена со Решението на Президиумот на АСНОМ од 16. 04. 1945, а со истото решение се иницира и формирање на *Државно книгоиздателство на Македонија*, кое подоцна е преименувано во *Просветно дело*. Ова книгоиздателство неколку месеци подоцна го издава делото под наслов *Буквар со читанка за I одделение* (96 стр.) како дело на комисијата формирана од страна на тогашното Министерство за народна просвета на Македонија и визуелно осмислена од страна на Василие Поповиќ — Цицо. Во Читанката која е интегрално вклопена во самиот Буквар се поместени, покрај народни песни и приказни, и тоа македонски и руски, уште и авторски текстови и тоа од перото на Васил Куноски, Ванчо Николески, Лазо Каровски, Слав-

ко Јаневски, Јонче Јосифовски. Според *Каталогот на издадените книги од Државното книгоиздателство на Македонија од 1945, 1946, 1947 и 1948 година*¹, се гледа дека веќе во 1946 година излегуваат и првите книги за деца: *Македонче* (стихозбирка на 46 стр.) и *Мице* (преработена народна приказна во стихови на 24 стр.) од Ванчо Николески, потоа *Распеани букви* (стихови на 64 стр.)² и *Пионери, пионерки, бубачки и шумски сверки* (приказни на 61 стр.) од Славко Јаневски, како и *Овчарче* (стихозбирка на 31 стр.) од Лазо Каровски во кои е воочливо влијанието на народното поетско и прозно искуство и во кои меѓу етиката и естетиката се става знак за равенство.

Едноставноста станува доблест и ознака на песните од првата збирка за деца на македонски стандарден јазик, „која во целината“, според мислењето на Мурис Идризовиќ, не настанува „од креативниот однос спрема реалноста, туку од потребите на времето“ (Идризовиќ, 1988, с. 28 — означеното е мое), па во тој контекст познатите стихови, познати барем за оние кои растеа со нив, не излегуваат од рамките на т.н. „научно-сознајна песна“: „Малечко сум уште дете, / јуначе сум смело јас, / син на лична земја мила, / син на Македонија.“ (цитирано според Идризовиќ, 1988, с. 28). Всушност, Ванчо Николески како еден од првите учители на македонски јазик во селата во ослободената Дебарца, го понесува со сета одговорност и товарот на „татко и прво перо“ на литературата за деца во Н. Р. Македонија (Друговац, 1996, с. 82). И збирката „Овчарче“ од Лазо Каровски, и покрај ласкавите зборови на Димитар Митрев, од денешен аспект, според Идризовиќ, „има повеќе литературно-историски карактер, додека нејзината литературна вредност е скромна“. Таа е интересна „како документ за тематската и изразната определеност“, зашто збирката е во функција на воспитувањето, поентира Идризовиќ (Идризовиќ, 1988, с. 108 — означеното е мое). „Поетот се свртува кон искуството на македонската народна песна, но постои и обид за раскинување со нејзиниот вокабулар и мелодиски образец“, вели Друговац (Друговац, 1996, с. 197).

Сосема поинакво е искуството што го нуди Славко Јаневски. Во неговите првообјави се чувствува насоченоста кон една „игра“, но и вткјувањето на сериозни „елементи на модерност“ (Идризовиќ, 1988, с. 82 — означеното е мое) и затоа тој го носи приматот на „втемелувач на модерниот збор и стих во македонската поезија и проза“ за деца (Идризовиќ, 1988, с. 94). Според Јаневски литературата за деца не смее да биде дидактична. „Јас никогаш не се трудам да ја направам таква — вели тој. — Меѓутоа, ако учителите и професорите во некој од моите текстови пронајдат нешто што ќе ги поучи децата — слободно нека се послужат со тоа“ (цитирано според Друговац, 1996, с. 139).

¹ <http://www.slideshare.net/OnlineEduCenter/katalog-8590003> [преземено на 26.09.2018].

² <http://okno.mk/sites/default/files/097-Raspeani-bukvi-Slavno-Janevski.pdf> [преземено на 26.09.2018].

Токму таква е и приказната „Цар Тифус, принцезата треска и другите лоши владетели“ (од збирката *Пионери, пионерки, бубачки и шумски сверки*) која низ играта ги подучува ненаметливо децата на хигиена преку не-обичното искуство на момчето Кочо. Овој Кочо е „стар непријател на водата и сапуноот“ или пак сапуноот и водата се негови најголеми непријатели и како таков се заразува со сите можни/познати болести при што на крај завршува и во болница.

Така, покрај пионерите и пионерките свое вистинско место добиваат и животните и растенијата или како што вели и самиот Јаневски бубачките и шумските сверки, а во оваа приказна и водата и сапуноот. Или поточно обратно. Доживувањата на бубачките и шумските сверки стануваат доживувања на малите пионери и пионерки. Во таа 1946 година треба да се спомене и збирката „Народни песни за деца“ (распослана на 51 стр.) во редакција на Ванчо Николески и Јонче Јосифовски, а со илустрации на Славко Јаневски.

Но, овој текст е обид да покаже како од тие први книги за деца на македонски стандарден јазик, па преку култната *Шеќерна приказна* (1952) на Славко Јаневски, изградена на матрицата на македонската народна сказна со многу контаминации од европската народна и уметничка сказна, па сè до некои најнови, како онаа *На пат за Таратамбо* (2016) на Трајче Кацаров, се изодува пат долг нешто повеќе од 70 години. И како волшебната земја на бубачките и шумските сверки (на Јаневски) израснува во уште почудна со необично име — Таратамбо (на Кацаров) која наликува и на онаа Недојдија од *Петар Пан* и на онаа Земја на чудата во која пропаѓа Алиса, па и на земјата Дембелија кон која се упатува Пинокио, а и на селото Негобило во кое се раѓа шеќерното дете на Славко Јаневски.

Од пред неколку години има сериозна иницијативата за ревизија на лектирите од второ до деветто одделение од страна на Бирото за развој при Министерството за образование и наука која, ете, годинава финансира и со некои конкретни предлози и со нова програма за лектирна понуда. Во неа рамо до рамо со познатите имиња и наслови и од македонската, но и од светската литература за деца, се понудија автори и книги кои треба да се измерат по однос на читливоста и прифатеноста со веќе етаблираните од типот на: *Зоки Поки* или *Девојките на Марко* од Оливера Николова, *Касни — порасни* од Петре М. Андреевски, *Шеќерна приказна* од Славко Јаневски, *Големи и мали* од Бошко Смаќоски, *Споменка* и *Марта* од Горјан Петревски, но и со *Пипи Долгиот Чорап* од Астрид Линдгрен или *Пинокио* од Карло Колоди, *Малиот принц* од Антоан де Сент-Егзипери.

Така, во 2013 година, во првиот ревидиран список лектири влегоа и последните добитници на наградата *Ванчо Николески* на ДПМ, Ефтим Клетников со *Цар Салтан* (награда за 2010) и Билјана Станковска со *Вистин-*

ска приказна за исчезнувањето на приказните (награда за 2011). Првата е создадена по мотивите на истоимената сказна на Александар Сергеевич Пушкин и е стихувана драма во шест чина, со наратор кој нè води низ дејството, а која уште при првиот прочит се чини погодна за сценско поставување. Приказната на Станковска, која отворено зборува за стравот од целосно исчезнување на приказните, успева ненаметливо да пренесе и важни одделни дидактички односно хуманистички пораки, како тие за важноста на семејството, љубовта, благородноста, чесноста, остварување на ветеното. Исто така, на идните читатели им се даде можност заедно со своите наставници покрај светските и македонските класици да изберат и некој од поновите наслови на македонски автори, како *Сакам книга* од Александар Кујунџиски, инаку преведена/препеана на уште шест јазици на заедниците во Р. Македонија (албански, турски, српски, ромски, влашки/аромански и босански), а која од 2016 година ја има на уште четири други (словенечки, хрватски, црногорски и германски)³ или *Златното јаболко и други бајки* од Христо Петрески.

Во меѓувреме се напишаа, се отпечатија нови книги. Се случува и исклучителни изданија како она посветено на собраните дела на Васил Куновски (2010) кое нè потсети на многу (под)заборавени работи врзани со него како човек, сопруг, татко и дедо, но пред сè како голем поет за деца во Македонија, препеан и на неколку јазици (српски, хрватски, словенечки, албански, турски и руски). Нè потсети на неговата исклучителна посветеност на стихот. Нè фрли во размисла дека забораваме да им кажуваме и читаме на своите деца, дека забораваме да им ги кажуваме нашите песни, песните со кои расневме, песните на нашето детство, кои за нас ги напиша токму тој — Васил Куновски.

Некои од авторите прославија сериозни јубелеи со убави изданија, како она на собраните дела за деца на Оливера Николова подготвено од страна на *Детска радост* (2013) по повод 50 години творештво, како и по повод 50 години од *Зоки Поки*, организирано во три книги (*Ти чука ли срцето за мене?*, *Ми чука ли срцето за тебе?* и *Ни чукаат ли срцата за нас?*) со осум наслови. Таа тоа и го заслужува зашто во периодот на тие свои интензивни 50 години творење, во кои покрај за децата пишува и за возрасните, покажува како во своите текстови треба да се почитува детето.

Од друга страна, ДПМ ревносно секоја година ја следи продукцијата на книги наменети за детското читателско око и се труди наградата *Ванчо Николески* да отиде во вистински раце. Но, и покрај сè, во последните години т.е. од 2010 па наваму, оваа награда сè уште је нема добиено не-

³ „Сакам книга“ (2006) е преведена и објавена на: албански (*Dua Libër*), турски (*Kıtar istiyorum*), српски (*Хоћу књигу*), ромски (*Mangava lil*), влашки, аромански (*Voi carti*), босански, бошњачки (*Volim knjigu*), словенечки јазик (*Ljubim knjigo*), хрватски (*Zavolih knjigu*), германски (*Ich liebe das Buch*) и на црногорски (*Želim knjigu*).

кое ново име на книжевната сцена насочена кон детето како читател. Така Панде Манојлов (1948) за збирката поезија *Сонувај добрина* (2012), Александар Кујунџиски (1946) исто така за стихови под наслов *И строфите растат* (2013), Стојан Тарапуза (1933) за стихозбирката *Насликано време* (2014), Велко Неделковски (1946) за книгата, инаку серија од четири мини-романи, *Златко-Златец* (2015), Александар Поповски (1932) за книгата *И по стопати* (2016) и Васил Мукаетов (1941) за стихозбирката *Скокни, прескокни* (2017) се добитниците на оваа престижна награда на ДПМ. Сите се автори кои имаат 70, а некои од нив и нешто повеќе од 80 години.

Инаку, на сите деца им треба стекнување навика најпрвин за слушање, а потоа и за читање сказни, приказни, книги. Во тој поглед особено се значајни сликовниците преку кои детето почнува да го развива чувството за потреба од слушање кое во поголема возраст прераснува во потреба за (самостојно) читање. А сликовница е претходница на книгата за деца и на книгата воопшто. Таа е: „книга во која илустрациите играат значајна улога во раскажувањето на приказната. [...] Она што ја прави сликовницата уникатна уметничка форма е токму фактот што текстот и сликата придонесуваат за целосното значење, преку ритамот, движењата, тензијата, изгледот на страната и целокупниот дизајн“ (Тодорова, 2012, с. 49). Всушност, специфичната поетика на сликовницата го прави читателот на сликовницата истовремено да е и гледач и слушател и од таа перспектива се создава и идниот нов читател. Кога приказната за деца се чита на глас таа наликува на театарска престава или филм, вели Рита Оитинен (Rita Oittinen) (според Тодорова, 2012, с. 51). Во тој поглед денешното дете многу повеќе / многу поинтензивно го прима светот визуелно. Затоа и некои од книгите-добитници на наградата *Ванчо Николески* се обидуваат да посветат вистинско внимание и на визуелната страна, поточно на нејзиното ликовно-графичко обликување.

Во оваа мала студија за запознавање со најсовремената македонска литература за деца се осврнуваме на две по/најнови книги, од кои едната е и дел од најновиот освежен список лектури во делот на изборните книги. Сепак, за вистинско придвижување и освежување треба да се прашаат и децата. Дали тоа што ние возрасните и компетентните го избираме за нив проаѓаа и кај нив? Дали се читливи, дали се возбудливо читливи, дали се игриви, дали ги поттикнуваат на размисли? Тие се на потер!!!

Да се учи да се брои, да се учи да се чита,
За да се порасне вистински

110-та по ред објавена книга на Александар Кујунџиски, под наслов *И строфите растат* е пишувана за денешното/современото дете кое како

што расте ги совладува паралелно и буквите (31 во македонската кирилица) и бројките (15 во оваа концепција на поетот). *И строфите растат* содржи 32 песни (првите четири песни се со по една строфа во двостишја, а последните две во 15 строфи од четиристишја) кои буквално имаат „строфи кои растат“, исто како што растат т.е. како што треба да растат и самите читатели, оние од најмалите до помалку малите и поголемите, па сè до големите. Така што, во рекламата за оваа книга стои дека таа е наменета за децата од I—VI одделение во основните училишта.

Поезијата и математиката се две сродни дисциплини, истакнуваат и По, и Бодлер, и Малерме. Според ваквата концепција, зборовите се јазички симболи со кои можат да се вршат прецизни мисловни операции, како во математиката. Така токму *математичката точност* на стилот ги вбројува Бодлеровите *Цвеќиња на злото* во редот на најстрогите книги на европската лирика. Се смета дека тенденцијата за цврста и логичка архитектура на една збирка т.е. строго утврден распоред на различните песни во неа, станува општо место во модерната поезија. Овој концепт за една цврста и логичка поетска архитектура го развива и Александар Кујунџиски во својата збирка *И строфите растат*.

И како што познатата збирка на Петре М. Андреевски *Касни — порасни* (1992) се обидува да го направи овој свет поинтересен, поширен, но и повкусен, зашто малиот читател го става пред дилемата кое овошје е (по) омилено, кое овошно шеќерче да се касне денес, а кое да се остави за утре, но при тоа лека-полека, без голема мака да се порасне, така и збирката на Александар Кујунџиски *И строфите растат* (2013) му покажува на малиот читател како со буква по буква, како со збор по збор, најпрвин изговорен, а потоа и прочитан, почнува да се создава мислата, а потоа како мислите почнуваат да се нижат, строфите да растат, стиховите да се бројат и пребројуваат, а приказните од мали да стануваат поголеми, од едноставни посложени. Како и животот! И овде има што да се касне за да се порасне (особено во песната *Ново мачешко доба*), но мора и да се учи да се брои, да се чита, мора да се научи и да се брои и да се чита, ако се сака да се порасне вистински!

Целата збирка, покрај строгата математичка формула секоја наредна песна да има една строфа повеќе од претходната, и така од песна од една строфа на крај се случува песна од 15 строфи, како и правилото секоја да има свој пар, е концепирана баснолико. Поетот Кујунџиски своите басно-песни ги гради од аспект на структурната нишка, дијалошката фреквенција, изборот на ликовите, шестосложниот стих, темата. Така што со чисто срце може да се каже дека овие баснолики песни ја надминуваат веќе познатата шема на басна на Езоп, на Обрадовиќ, на Крилов, на Лесинг. Оваа збирка создава една своја басна-песна во која е преточено времето во кое живее и поетот, но и детето. Особено кога во своите поетски слики Кујунџиски ги вградува и моментите на (нај)современата технологија кои

стануваат дел од животот на најмалите и дел од нивното детство. Па така, сојката која везден интернет следи, ѝ ги враќа туѓите јајца на кукавицата преку брза пошта, а во разговорот меѓу дивиот и питомиот гулаб, овој вториот му дава совет на својот роднина што поскоро да загрее столче и да почне компјутер да учи.

Инаку, басната води битка за опстанок. И таа се бори со експанзијата на визуелните, печатените и електронските медиуми кои се толку моќни што ја потиснуваат книжевноста. Но, поетските басни се многу привлечна литература за децата, затоа што имаат весела содржина којашто предизвикува незапирлив кикот и солзи во детските очи. Овие стихови на Кујунџиски пред сè говорат за нашето културно и животно искуство, и за малите-големи работи кои му даваат суштина на животот. Тие не се само педагошка литература, ниту декларативна, ниту пак естетска енигматика, тие се стихови кои носат радост и поука истовремено.

Кај Кујунџиски не се среќаваат оние ликови на животни кои се карактеристични за Езоп или за Ла Фонтен, а и ако ги има тогаш тие се преобразени и така преобликувани добиваат други значења. Затоа басновитите песни на Кујунџиски се полни со искристализирани типични атрибути на ликовите животни кои влегуваат во необични и несекојдневни разговори, па почнуваат да се надмудруваат смокот и волот, да се расправаат мувата и пчелата чие зуење е пополезно, да се споредуваат зелениот гуштер и милното срнче кој е поубав и кој има поубава опашка, да се расправаат гасеницата и зебрата кој подобро ги познава сообраќајните правила и кој има повисока сообраќајна култура, да се докажуваат полжавот и бикот чии рогови се посилни, да се закачаат фазанот и лилјакот, да се докажуваат скакулецот и жабата кој има поголем скок. Сите тие го развиват започнатиот сериозен дијалог во вистински книжевен и животен симпозиум. Римата запазена во вториот и четвртиот стих, ритмичноста, вицот, шегобијноста, хуморот, трагите од познатите поговорки, и сето тоа организирано во четиристишни строфи со непрекорен шестерец ги прават овие песни лесни за паметење, но и игриви и забавни.

Детето како лик е една вистинска иновативна карактеристика во творештвото на баснописецот Лесинг, зашто, иако басните во прв ред се пишуваат за децата, тие не ги опфаќаат децата како ликови. Кај Александар Кујунџиски ликот на детето се крие зад ликовите на сите оние животинки, инсекти, бубачки, тревки кои во неговите поетски слики и баснолики приказни се именувани со деминутивните форми како: мравче, кутре, штурче, маче, дождец, пиленце, срнче, гуде, змејче, глувче, петле, зајаче, врапче, или преку галовни форми од типот: милениче наше, галениче златно, златни глувчиња.

Во овој опус од 32 песни има и доволен број тажни приказни, но Александар Кујунџиски, како впрочем и Ханс Кристијан Андресен, никогаш не

е песимист. Секогаш во неговите стихови провејува надежта дека, и покрај сите тешкотии во животот, вреди да се живее, дека животот е убав и богат и дека оној кој со отворено срце ги прима и малите и големите дарови од животот никогаш од него нема да биде излажан, дека добрите луѓе токму поради својата добрина секогаш ќе бидат среќни. Големiot Андерсен, освен типичните животни кои дотогаш беа ликови во приказните/басните, воведува и некои нови/свои. Па така, кај него се јавуваат полжавите (*Среќно семејство*), глувците (*Клин чорба*), лебедите и патките (*Штркови, Грдото пајче*). Во своите приказни ги воведува како ликови и растенијата воочувајќи ги сличностите меѓу нив и луѓето според бојата, цветот, држењето како во *Цветето на малата Ида*, *Семејството од соседството* или *Полжавот и розиното дрво* во кои се јавува розата т.е. розиното дрво како лик. Андерсен во своите приказни оживува и многу предмети, како играчки, разни фигури, стари куќи, секојдневни предмети, портрети, статуи, ормари, огледала, садови/посатки како во *Оловниот војник*, *Црвените чевличиња*, *Старата куќа*. Истата страст ја забележуваме и во стиховите на Кујунџуски, па така штурчето се жали дека му е многу жешко, штркот стои на една нога зашто е шкрт, волот плаче зашто не му се допаѓа името, враната среде долот шарен, под стариот орев, сака да направи море, бизонот во базен се нурнува, а кучето Добармен бара куче — чувар.

„Прекрасно е ако литературата може да ѝ конкурира на жестоката визуелност која неконтролирано го освојува светот на детството. А дидактичноста на литературата за деца е само обратен мимезис, во неговата смисла да се препознае светот“, ќе рече Владова во својата книга *Литература за деца* (Владова, 2001, с. 17). *И строфите растат* на Александар Кујунџуски многу успешно со помош на песната им ги открива малите тајни на животот и истовремено со убавиот збор се обидува да ѝ пркоси на визуелноста.

Клучалката на детството е во секој човек

Стихозбирката *Скокни, прескокни* на Васил Мукаетов (2017) нанижува стихови со една единствена цел: „Да се скокне и прескокне! / Што побргу да се расте, / што повеќе да се знае“. Впрочем како во самиот живот! Така, овде навистина има што да се скокне и прескокне, што да се прочита и прочита, што да се учи и подучи, ако се сака да се порасне вистински!

Како централна песна во која е вдомено и мотото за растењето е онаа која пее за тоа дека оној момент кога бабата како најголема раскажувачка на сказни ќе си замине на пат, тогаш на детето му останува едноставно да скокне и прескокне и од љубопитен слушател на сказните извезени од бабините зборови да стане страсен читател на сказните скриени во книгите

навезени со зборови. Ама за тоа, како што пее Мукаетов, треба: „Куќата да биде отклучена, / треба азбуката / да биде научена“ (*Се снаоѓа, сказни пронаоѓа*).

Стиховите *Скокни, прескокни* се вистински показ за разбуденото дете во авторот, за еден автор кој никогаш не сака да престане да размислува како дете, за автор кој знае да го разигра, но и да го по(д)учи детето низ таа разиграност, за автор кој поучува додека зборовно си игра и си игра додека мудрува. Зашто како што пее поетот: „Така било отсекогаш, / така и довек. / Клучалката на детството / е во секој човек! / Па така ќе се случува / Вечно да се отклучува!“ (*Клучалката на детството*).

Скокини, прескокни се обидува да го фати ритамот на новото дете, но и да му (рас)каже на тоа ново дете и за детето од времето на неговите родители, но и на неговите баба и дедо, па низ песните го носи и на панаѓур, и на циркус, му кажува како се мери времето и со часовници на рака и со мобилни, но и со песочни часовници, му пее за лазарките, девојките-водарките. *Скокни, прескокни* вешто создава и овчарска, па и рибарска песна, а и песна за еден готвач со готова листа за луѓе триста.

Ритамот е фатен и за тоа ги имаме:

- пчелката онаа која е главна во песната *Од цвет на цвет — до мед* и која освен што е дел од природата, станува препознатлива и како печат кога наместо оценка-бројка се става на рачето на детето или во тетратката на малото учениче кога сака да се покаже, како што се пее и во последниот стих, дека: *Овој е вреден ко пчела!*;
- пајакот кој не плете мрежа, туку автомобилите низ градот ги реди и подредува (*Пајак среде град*);
- количката во супермаркетите која истовремено е и необично превозно средство и голема корпа за пазарење (*Си пазариш, се возиш*);
- лифтот кој е магично превозно средство и кој како ракета се движи, лета горе-долу (*Се возиш на кат*);
- детската соба која многу пати станува еден огромен пиратски брод (*Зад нашиите врати — пирати*), а сонцебранот — шарен детски ресторан (*Тие пливаат*).

Како најголем грев во литературата за деца се посочува нејзината дидактичност/поучноста. Впрочем таа, самата за себе, не е воопшто лошо обележје на литературата за деца. „Прекрасно е ако литературата може да ѝ конкурира на жестоката визуелност која неконтролирано го освојува светот на детството. А дидактичноста на литературата за деца е само обратен мимезис, во неговата смисла да се препознае светот“, пишува Јадранка Владова во својата книга *Литература за деца* (Владова, 2001, с. 17). Па така Мукаетов постојано подучува, па кога пее за моливчето и гумичката кои „чуда испишуваат, / грешки исправуваат. / Затоа во кутичето грижливо се чуваат!“ (*Не може молив без гумичка*), тогаш на овие распеани предмети

им дава и една нова визура и во песната *Чекор напред — еве современ заплет*, која се чита како еден диптих со претходната, пее вака: „Моливчето ти е тастатура, / Буква до буква на твојот таблет. / Гумичката? / Само ќе типнеш на «дилит» / Што требало — избришано. / Сè е во ред“.

Или кога на анимираните јунаци им подотвора врата и тие така комотно се вселуваат во неговите стихови. Па така поетот Васил Мукаетов во секојдневната игра на своите два внука Матеј и Калин како да ги гледа згодите и незгодите на популарните Том и Џери. Или како во секое дете да гледа еден мал (скриен/прикриен) Пинокио. Мукаетов пее и за тоа дека новото дете е вистински подготвено за една нова Црвенкапа која на својата баба ѝ носи колачиња и кока-кола и која на тој пат не тргнува без таблет или мобилен, но и дека во својот Матеј гледа една верзија на популарниот Бен Тен (10), а во својот Калин еден крајно модерен Капетан Кука од приказната за Петар Пан.

Сепак, играриите не застануваат тука, туку од детската соба се нурнуваат во морскиот свет, па така некогашните сказни, онаа за малата Сирена на Ханс Кристијан Андерсен или онаа за цртаното рипче Немо на Волт Дизни продукцијата, добиваат свои нови другари во стиховите каде пливаат и лошата скорпија, за која Мукаетов вели дека е комарец во океан, и ежињата морски, и октоподот што се мрешка, со крупни очи што намига и ти се смешка, и китовите, и ајкулите, а сите тие најсреќно живеат во лудориите на Матеј и Калин. И потоа, од морскиот свет со уште едно скокни, па прескокни, еве нè во стиховите за лавчињата мали, кои сè уште се тука, на нашата планета, но и за разноразните предисториски влечуги чудни, кои ете уште живеат, освен во учебниците и книгите, и во песничките на Мукаетов и нè држат будни.

Добрата литература за деца става акцент токму на чувствителното и карактерното растење и созревање. Таа, незабележително, лесно, го пренесува читателот од брегот на детството до брегот на возрасните. Во тоа лежи и нејзината порака — да му се помогне на малиот човек во сложениот процес на себеспознавањето и да му покаже дека во тој процес тој не е сам.

А токму овие стихови на Васил Мукаетов ставаат акцент на тоа чувствително и карактерно растење и созревање.

Уште некој збор за македонската литература за деца
(наместо заклучок)

Но повторно да им се навратиме на почетоците за да кажеме уште нешто. Славко Јаневски „ги удира темелите и во литературата за деца и во литературата за возрасни“, вели Јадранка Владова (Владова, 2001, с. 19), мис-

лејќи на македонската, особено со неговата проза *Улица* објавена 1950 година⁴.

Но не смее да се заборават и сите оние кои стоеја со него рамо до рамо, како Ванчо Николески, Васил Куноски, Борис Бојаџиски, Глигор Поповски, Цане Андреевски, Видое Подгорец. И дека скоро сите, со исклучок на Јаневски, беа најпрвин учители, а потоа станаа и писатели, пред сè за деца. Така што, отворено кажуваме дека, заедно со Славко Јаневски, и Ванчо Николески и (особено) Васил Куноски се втемелувачите на македонската литература за деца.

Белото циганче, Волшебното самарче, Мице, Големи и мали, Втора смена, Марта се вистински литературни бисери на македонската литературна ризница за деца. Но поразителен е фактот дека литература за најмладите читатели се создава поретко во Македонија, со исклучок на последните две-три години. Писателите не пишуваат за деца зашто ова литература не се третира сериозно, тиражите се мали, медиумска поткрепа нема, а на авторите се гледа како на писатели од втор ред.

Како еден од обидите да се направи нешто повеќе за литературата за деца во Македонија, некаде во февруари 2010 година се одржа трибина во Културниот центар *Феникс* на темата *Македонската литература за деца и млади денес*. Трибината ја водеше Марија Таушанска, уредник на прилогот за деца *Колибри* во дневниот весник *Нова Македонија*, кој е единствен од ваков вид во Македонија. Како учесници беа писателите: Горјан Петревски, Велко Неделковски и Ванчо Полазаревски, како и Перо Миленковски, поранешен долгогодишен уредник на *Колибри*, Марија Тодорова⁵, преведувачка и соосновачка на издавачката куќа за литература за деца *Вермилион* од Скопје⁶, Миле Топуз, илустратор на многу книги за деца и Христо Петрески, кој во 2009 година ја доби наградата *Ванчо Николески* за својата книга за деца *На умните не им требаат скали за качување*.

Пасивност, дисконтинуитет, изолираност, непостоечка креативна и генерациона обнова, стереотипи, локална омеѓеност... Таква е, за жал, состојба на литературата за деца и млади во Македонија, се сложија присут-

⁴ Во овој контекст треба да се истакне и сознанието дека *Шекерна приказна* на Славко Јаневски е вистински пример за авторска/уметничка сказна која е споредлива со такви текстови од светската литература, како на пример со популарната приказна *Пиноккио* на Карло Колоди. Види Мојсова-Чепишевска В., 2000.

⁵ Тодорова е меѓу ретките автори што теоретски се осврнуваат на творештвото за деца. Нејзината книга *Литературата за деца и културната разноликост* (Скопје 2010) се занимава со теоретскиот аспект на пораките за другоста во литературата за деца во Македонија создадена по 2001 година.

⁶ Досега, вели Марија Тодорова од *Вермилион*, пристигнуваат одвај две-три книги на конкурсот што неколку години по ред го распишуваше оваа издавачка куќа. Конкурсот се објавува со надеж дека македонски автори ќе најдат мотив да создаваат за децата. Но еве и тој конкурс замира!

ните на таа трибина. Иако на оваа тема повеќе би ѝ одговарале зборовите слободна мисла, креативност, едукација, прифаќање на разликите, духовен натпревар, напредок. Ванчо Полазаревски, кој освен што пишува за деца, беше и долгогодишен уредник на списанието за тинејџери *Тин шема*, смета дека пишувањето за најмладите е многу одговорна работа што бара многу внимателен пристап. „Да се напише квалитетно дело е вистински потфат. Секој автор треба да го пронајде детето во себе, но не да пишува за своето детство, туку за актуелни теми интересни за денешните генерации“, истакнува Полазаревски⁷. Според него, важен е и природот кон детето, тоа да се почитува како личност и како рамноправен соговорник. Полазаревски иднината на литературата за деца ја гледа во нејзиното осовременување, во користењето на Интернет на еден поинаков, едукативен начин. „За идните генерации ако треба и на Силјан Штркот ќе му ставиме електронски крилја, за да може полесно да „лета“ во 21-от век“, вели тој.

Велко Неделковски, кој е автор на сценарија на своевременно многу популарните серии за деца, снимени по неговите романи *Втора смена* и *Булки крај шините*, смета дека македонската литература, и покрај тоа што по квалитетот е рамноправна со европската и светската, страда од анонимност, а тоа значи дека таа не е презентирана надвор. Тој посочи дека има многу книги погодни за екранизација, но сè уште во Македонија не е снимен филм за деца, по примерот на Хари Потер⁸. Во половина век кинематографија Македонија сè уште не може да се пофали со снимен филм за деца, а во земјава постојат само два театра што на репертоарот имаат детски претстави. Од друга страна, досега никој не се обиде да направи романизирана биографија за Марко Крале⁹, од која потоа можеше да се изроди и филмска верзија по примерот на *Господарот на прстените*.

⁷ Види „Каде се загубија приказните“ во *Нова Македонија*. Скопје: бр. 21917, 23.02.2010.

⁸ Во овој контекст треба да се споменат: ТВ серијата од 1975 година *Волишебното самарче* во режија на Ацо Алексов и Игор Џамбазов во главна улога, потоа македонска серија за деца и млади *Втората смена* снимена 1988 година, според истоимениот роман на Велко Неделковски (која може во парчиња да се најде и на интернет) и ТВ серијата *Големи и мали* (роман на Бошко Смакоски од 1966 година) работена на самиот крај на 20 век т.е. 1999/2000 во режија на Душко Наумоски.

⁹ При тоа се има предвид дека на епската поезија, особено преку процесот на создавање поетски/епски биографии на епски јунаци, се гледа како на претходник на романот. Така, сто и седумте песни и четириесет и едното предание и кажување кои го варираат популарниот лик на Марко Крале и кои Кирил Пенушлиски (*Марко Крале — легенда и стварност*. Скопје: Мисла, 1983) ги презел од повеќе извори и тоа од кај Миладиновци, Цепенков, Верковиќ, Шапкарев, Икономов, браќата Молерови, Драганов, Стоилов или ги запишал од индивидуални или група пеачи, допуштаат портретирање на овој популарен епски лик. Еден таков пример на осовременета легенда наоѓаме во книгата „Приказната за Вилхем Тел“ на Јирг Шубигер која е добитник на швајцарската награда за книга за млади во 2005. Имено, и на самата корица на книгата како порака или реклама стои: „Легендата за Вилхем Тел во Швајцарија е како Крале Марко во Македонија“.

„Во светот, литературата за деца е најкомерцијална зашто е врзана со филмската индустрија, со индустријата за играчки..., но кај нас“, вели Христо Петревски од *Феникс*, „тоа е невозможно зашто пазарот е мал и специфичен“. За Горјан Петревски, најтиражниот писател за деца во Македонија, автор на популарниот роман *Марта*, тинејџерите се најискрената публика. Затоа, според него, авторот треба да знае како да им го задржи вниманието.

Сепак, особено од оваа трибина треба да се истакне мислењето на Ванчо Полазаревски во кое се потенцира потребата од свртеноста на писателите кон другите медиуми.

Во однос на читањето, детето денес пред себе ја има бесконечноста на електронските патишта кои не познаваат граници. Тие нему му нудат еден друг вид читање. Читање што е во сообразност со новото време и читање кое за него е далеку, далеку поатрактивно“, вели Полазаревски. „А во тоа читање нема повеќе маало, нема улица за игра, нема џамлии... и затоа се залудни сите носталгични лелекања над едно време што си ја одиграло својата улога. Денес децата можат само да бидат збунети од инсистирање на таа носталгија. Тие читаат трејлери на најнови филмови, тие денес се веќе длабоко во светот на Алиса, не се само пасивни читатели, тие имаат можност да бидат активни, многу поактивни од порано, учесници во градењето на својата култура,

критикува Полазаревски (2010).

Тоде Илиевски, добитникот на наградата на ДПМ за најдобра книга за деца и за млади *Ванчо Николески* во 2010 година, смета дека востановувањето фестивал на детската книга во Македонија, судејќи по светските и по регионалните искуства, би ги мотивирало и авторите и читателите. *Националниот фестивал на детски книги* во Сливен, Бугарија, *Фестивалот на детскиот хумор* во Лазаревац, детскиот фестивал во Нови Сад, и двата во Србија, фестивалот *Монте либрич* во Пула, *Фестивалот на бајката* во Огулин, двата во Хрватска, се само дел од низата фестивали посветени на детето и на пишаниот збор, кои секоја година се одржуваат во соседните земји.

Од друга страна, факт е дека култната книга *Зоки Поки* на Оливера Николова кој првпат се појавува во 1963 година сè уште никој не ја заменил. Зоки Поки сè уште не може да оди во пензија. Причината за неговата голема популарност можеби лежи и во самата дилема околу влогот на реалното и фантастичното во приказните за *Зоки Поки* што донекаде ја разрешува самата авторка истакнувајќи дека тие изгледаат како да се изградени врз набљудувањето на детското секојдневие при што си/ни го поставува клучното прашање: „дали едно набљудување, така голо, може да прерасне во литература ако ја нема топлата рака на фантазијата“ (цитирано според

Друговац, 1996, с. 335). Така што тоа содејство на две проекции, на две перспективи е, според самата авторка, и со цел да се постигне естетска ефикасност во самото раскажување. Еве како Миодраг Друговац во своја книга *Македонската книжевност за деца и младина* го карактеризира ова веќе од денешен аспект класично дело на македонската литература за деца:

Во *Зоки Поки* со полн спонтанитет се усогласени атрибутите на реалното и фантастичното, стварното и измисленото, за да триумфира играта, за со неа да се остварат поетичките задачи на модерната проза за деца. Приказната, која и да е, има свој инфантилен тек, но во рамките на стандардот со кој се претпочита *детскиот аспект*, во рамките на едно слоевито раскажување во кое непрекинато се чувствува духот на детството. Приказната, која и да е, не крие дека играта сака да го забавува детето; забавувајќи го, пак, таа не губи од вид дека тука и таму детето треба и да се замисли над она што е напишано, оти во спротивно напишаното се обесмислува станувајќи игра-самоцел, од која не се гледа вистинската творечка намера на писателот, неговата идеја, неговата хуманистичка цел, педагошка и естетска смисла на приказната.

Друговац, 1996, с. 335

Всушност *Зоки Поки* е една многу зрела и самобитна проза за деца која без голем напор му се наметнува и на малиот/детскиот и на големиот/возрасниот читател.

Во духот на новите интереси кај децата кои се сè повеќе свртени кон другите медиуми, како телевизијата, компјутерите и копјутерските игри, во 2003 година Загорка Поп-Антоска направи адаптација на книгата *Зоки Поки* и во продукција на АУДИОЛАБ излезе мини-серијата под ист наслов во 10 епизоди во времетраење од 12 до 15 минути секоја одделно, музички обоена од страна на Тоше Поп-Симонов, а во режија на Александар Илиев¹⁰. И тоа е она што го имаме во очекување на она што ќе го имаме, а тоа е тв-серијата како проект финансиран од Агенцијата за филм на Р. Македонија, во режија на Александар Поповски.

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=y3yGc4XVkrG> [преземено на 26.09.2018] — прва епизода, https://www.youtube.com/watch?v=kD_YxkF-niw [преземено на 26.09.2018] — втора епизода, <https://www.youtube.com/watch?v=H4T7Z6oSaRU> [преземено на 26.09.2018] — трета епизода, <https://www.youtube.com/watch?v=yTHeVwnyGzM> [преземено на 26.09.2018] — четврта епизода, <https://www.youtube.com/watch?v=57E2SgaXiPs> [преземено на 26.09.2018] — петта епизода, <https://www.youtube.com/watch?v=oqtqZKoeVRA> [преземено на 26.09.2018] — шеста епизода, <https://www.youtube.com/watch?v=AXNRABqHl3Q> [преземено на 26.09.2018] — седма епизода, https://www.youtube.com/watch?v=gtR_qmO3JHk [преземено на 26.09.2018] — осма епизода, <https://www.youtube.com/watch?v=FOZ-5lVkp10> [преземено на 26.09.2018] — деветта епизода, <https://www.youtube.com/watch?v=IxLMGBuJ3v4> [преземено на 26.09.2018] — десетта епизода.

Но, останува да одсвонува прашањето: Зошто и по цели педесет и пет години никој не се зафати на Зоки Поки да му даде книжевен другар, книжевен наследник или контрапункт? Се нема инспирација, се нема храброст?

Навистина: ЗОШТО?

Литература

- Čačko P., 2000, *Slikovnica, njezina definicija i funkcije*, in: *Kakva je knjiga slikovnica: zbornik radova sa savjetovanja povodom Međunarodnog dana dječje knjige održanog 26. travnja 1999. u Zagrebu*, Javor R., prired., Zagreb.
- Cashdon S., 1999, *The Witch must die — how fairy tales shape our lives*, New York.
- Drndarski M., 1987, *Voved, Narodna bajka u modernoj književnosti*, Beograd.
- Haramija Ž., 1978, *Skok iz medija animiranog filma u medij slikovnice*, “Umjetnost i Dijete”, br. 57, Zagreb.
- Liti M., 1994, *Evropska narodna bajka*, Beograd.
- Oblak S., 1971, *Slikovnica — prva knjiga djeteta*, “Umjetnost i Dijete”, br. 3, Zagreb.
- Владова Ј., 2001, *Литература за деца*, Скопје.
- Денкова Ј., 2011, *Книжевност за деца*, Штип.
- Димова В., 2012, *Естетика на комуникацијата и литературата за деца*, Скопје.
- Друговац М., 1996, *Македонска книжевност за деца и младина*, Скопје.
- Ивановска Г., 2006, *Зад превезот на сказните во Мираж 15*, Скопје.
- Идризовиќ М., 1988, *Македонската литература за деца*, Скопје.
- Мојсова-Чепишевска В., 2000, *За уметничката сказна „Шеќерна приказна“ во Литературни преокупации*, Скопје.
- Мојсова-Чепишевска В., 2010, *Вредната на Васил Куноски рака не само што пишува, туки и игра вака* во Куноски, Васил. *Собрани дела*, Скопје.
- Мојсова-Чепишевска В., 2013, *Пинокио и Шеќерното дете* во *Годишен зборник 2012*, Штип.
- Мојсова-Чепишевска В., 2014, *Актуелните состојби во македонската литература за деца* во зборникот *XL Научна конференција на XLVII Меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура*, Скопје.
- Мојсова-Чепишевска В., 2014, *Нови теми и пристапи во најновата хрватска литература за деца* во *Македонско-хрватски книжевни, културни и јазични врски*, Скопје.
- Полазаревски В., 2010, *Каде се загубија приказните*. „Нова Македонија“. Скопје, бр. 21917, 23.02.2010.
- Прокопиев А., 1997, *Патувањата на сказната*, Скопје.
- Тодорова М., 2012, *Преведувањето за деца како меѓукултурна комуникација*, Скопје.

Весна Мојсова-Чепишевска — предава група предмети од областа на современата македонска литература, како и од областа на книжевноста за деца и македонската култура на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ при Универзитетот „Св.Кирил и Методиј“. Од 2012 година е редовен професор на истиот Универзитет. Од 2002 година работи и како лектор по македонска литература и јазик на *Меѓународниот семинар за македонски јазик, литература и култура* во Охрид. Член е на ДПМ (Друштво на писатели на Македонија) и на МСК (Македонски славистички комитет).

Области на интерес: македонска литература и култура, јужнословенски литератури и култури, книжевност за деца.

Wesna Mojsowa-Czepiszewska — wykłada współczesną literaturę macedońską, a także literaturę dziecięcą na Wydziale Filologicznym Blaże Koneski Uniwersytetu Świętego Cyryła i Metodego w Skopje. Od 2012 roku jest profesorem na pełnym etacie na tym samym uniwersytecie. Od 2002 roku pracuje również jako wykładowca literatury i języka macedońskiego na Międzynarodowym Seminarium na temat Języka, Literatury i Kultury Macedońskiej w Ochrydzie. Jest członkiem Macedonian Writers' Association (DPM) oraz Macedońskiej Akademii Nauk i Sztuki (Macedoński Komitet Słowiański). Obszary zainteresowań: literatura i kultura macedońska, literatura oraz kultury południowosłowiańskie, literatura dla dzieci.

e-mail: vesnamojsova@hotmail.com



Wesna Mojsowa-Czepiszewska

Uniwersytet Świętych Cyryla i Metodego w Skopje

 0000-0003-3627-1649

Literatura macedońska dla dzieci (rekonesans badawczy)

Abstract: This short study embraces both the first sprouts of the written Macedonian literature for children (somewhere around the second part of the 19th century), and the literary production which happens after the establishment of the contemporary Macedonian language, that is, after the 1945. Still, the main accent is on two newer books: *Verses also Grow* (*И строфите растат*) by Alexandar Kujundziski and *Jump and Skip* (*Скокни прескокни*) by Vasil Mukaetov which is a part of the refreshed reading list as an optional book for the Macedonian language lessons in the primary schools in Macedonia. Both authors put an emphasis exactly on a child's sensitivity and such issues as character growth and maturation. In their books, they transfer the reader from childhood to adulthood unnoticeably and lightly. Their message is to help the little human in the complex process of his or her own comprehension and to show him or her that he or she are not alone in this process.

Key words: Macedonian literature for children, sensitivity, maturation

Literatura dla dzieci wywodzi się według niektórych z tzw. folkloru dla dzieci, co tylko potwierdza tezę o jej ludowym rodowodzie. Według innych jej źródeł należy szukać jeszcze przed epoką antyczną oraz w jej trakcie — zwraca się tym samym uwagę na matrycę mitologiczną literatury dla dzieci. Jeszcze inni badacze tylko częściowo przyjmują dwa pierwsze poglądy, twierdząc, że literatura ta „wraz ze swoimi cechami stylistycznymi i względami pedagogicznymi powstaje w czasach Puszkina, braci Grimm, Andersena, Juliusza Verne'a i Lewisa Carrolla” (Drugowac, 1996, s. 7).

Pierwsze ślady (za)pisanej macedońskiej literatury dziecięcej odnajdujemy w:
— scenkach dialogowych Jordana Hadži Konstantinowa oraz w jego pierwszym elementarzu *Tablica perwaja* z drugiej połowy XIX wieku;
— „Zbiorze” (mac. „Зборник”) braci Miladinowów z 1861 roku;
— nieopublikowanych wierszach dla dzieci autorstwa Grigora S. Prliczewa z 1872 roku;

— folklorystycznym dziele autorstwa Kuzmana A. Szapkarewa i Marka K. Cepenkowa z końca XIX i początku XX wieku.

Folklor dla dzieci ma długą i bogatą tradycję, a jako odrębne zjawisko jest opisywany w klasyfikacjach zarówno Karadzicia, jak i macedońskich zbieraczy oraz badaczy folkloru — Miladinowa, Szapkarewa czy Cepenkowa. W *Zbiorze braci Miladinowów folklor ten*, a dokładniej: krótkie wierszyki-enigmy, nazwane są igraszkami (mac. *игрaчки* — pol. „zabawka”, „igraszka”), u Szapkarewa funkcjonują jako wierszyki czy powiedzonka, natomiast Cepenkow twórczość tego typu uznaje za bliższą zabawy/gry dziecięcej. Macedońskie słowo *игрaчки* istnieje i dziś, ale rzeczownik ten

stosujemy na oznaczenie przedmiotów z różnorodnych materiałów, przedmiotów zrobionych ręcznie (wobec czego pełnych uczuć) lub też wykonanych fabrycznie (najczęściej z metalu, gumy czy plastiku), umilających dzieciństwo, dających możliwość zabawy i lepszego wejścia w dorosłość.

Władowa, 2001, s. 50

Zabawki, zarówno w najbiedniejszym, jak i najzamożniejszym domu, są ważnym elementem okresu dzieciństwa. Można uznać, że dzieciństwo wielkich macedońskich odrodzeniowców XIX wieku wypełnione było najsubtelniejszymi i fantastycznymi zabawkami pełnymi ludzkiego ducha i dowcipu, stworzonymi jedynie ze słów. W dziecięcych grach językowych sens najczęściej staje się ofiarą rytmu i dźwiękowych asocjacji. W dużej mierze są one mętne i „potrafią wybrzmieć dość nielogicznie, co jednak nie pozbawia ich uroku relacji opartej na asonansie, aliteracji i rymie. Celem tych form [...] jest gra sama w sobie” (Władowa, 2001, s. 51).

Dopiero jednak opracowanie macedońskiego alfabetu (5 maja 1945 roku) i zasad pisowni (7 czerwca 1945 roku) umożliwiło wydanie pierwszego elementarza nowo skodyfikowanego języka. Decyzję o wydaniu takowego elementarza podjęło prezydium ASNOM (Antyfaszystowskiej Rady Wyzwolenia Narodowego Macedonii) 16 kwietnia 1945 roku, inicjując jednocześnie powstanie Państwowego Instytutu Wydawniczego Macedonii, późniejszego wydawnictwa Proswetno delo. Po kilku miesiącach wydało ono dzieło pod tytułem *Elementarz z czytanką dla klasy pierwszej* (96 stron), które jest dziełem komisji powstałej z ramienia ówczesnego Ministerstwa Oświaty Narodowej Macedonii. O wizualną stronę elementarza zadbał Wasilie Popowić-Cico.

Czytanka, która jest integralną częścią elementarza, zawiera oprócz pieśni i opowieści ludowych (zarówno macedońskich, jak i rosyjskich) także teksty autorskie pióra Wasyla Kunoskiego, Wancza Nikoleskiego, Lazego Karowskiego, Sławka Janewskiego czy Joncza Josifowskiego. Z *Katalogu ksiąg wydanych nakładem Państwowego Instytutu Wydawniczego w latach 1945, 1946, 1947 i 1948*¹

¹ <http://www.slideshare.net/OnlineEduCenter/katalog-8590003> [data dostępu: 26.09.2018].

wynika, że już w 1946 roku wychodzą pierwsze książki dla dzieci: *Mały Macedończyk* (Македонче) — zbiór wierszy (46 stron), *Mice* (Мице, opowieść ludowa wierszem, 24 strony) autorstwa Wancza Nikoleskiego, następnie wierszowane *Rozśpiewane litery* (Распеани букви, 64 strony²) oraz *Pionierzy, pionierki, robaczki i leśne bestyjki* (Пионери, пионерки, бубачки и шумски сверки) — opowieści Sławka Janewskiego (61 stron), jak również pisany wierszem *Pastuszek* (Овчарче) autorstwa Lazego Karowskiego (31 stron), w których widoczny jest wpływ kultury ludowej.

Prostota staje się zaletą i jednocześnie cechą charakterystyczną pierwszego w macedońskim języku ogólnym zbioru dla dzieci, „która w całości”, według Murisa Idrizowicia, nie wynika „z kreatywnego stosunku do rzeczywistości, ale z potrzeby czasów” (Idrizović, 1988, s. 28). W tym więc kontekście znane wersy, nieobce przynajmniej tym, których dorastaniu towarzyszyły, nie wychodzą poza ramy tzw. pieśni edukacyjno-poznawczej: „Małym jeszcze jestem dzieckiem, / i odważnym bohaterem, / synem ziemi mojej milej, / synem Macedonii” („Малечко сум уште дете, / јуначе сум смело јас, / син на лична земја мила, / син на Македонија”, cyt. za: Idrizović, 1988, s. 28). W takim kontekście Wanczo Nikoleski jako jeden z pierwszych nauczycieli języka macedońskiego we wsiach okolic wyzwolonego Debarca z całą odpowiedzialnością nosi miano „ojca i pierwszego pióra” literatury dla dzieci w Macedonii (Drugowac, 1996, s. 82). Także zbiór *Pastuszek* Lazego Karowskiego, mimo łaskawych słów Dimitara Mitrewa, z dzisiejszego punktu widzenia, według Idrizowicia, „ma charakter bardziej historyczno-literacki, podczas gdy jego wartość literacka jest skromna”. Jest ona interesująca „jako dokument tematycznej i wyrażeniowej przynależności”, ponieważ zbiór pełni funkcję wychowawczą, jak podsumowuje Idrizović (Idrizović, 1988, s. 108), choć Drugowac zauważa, że „Poeta zwraca się w stronę doświadczenia macedońskiej pieśni ludowej, ale pojawia się również próba zerwania z jej słownikiem i formułą melodyczną” (Drugowac, 1996, s. 197).

Zupełnie inna wydaje się literatura, jaką proponuje Sławek Janewski. W jego pierwszych książkach wyczuwa się nakierowanie na pewną „grę”, jest także widoczne włączenie poważnych „elementów nowoczesności” (Idrizović, 1988, s. 82). Dlatego też uważa się, że to właśnie Janewski „położył fundament pod nowoczesne słowo i wiersz w macedońskiej poezji i prozie” dla dzieci (Idrizović, 1988, s. 94). Według Janewskiego, literatura dla dzieci nie powinna być dydaktyczna: „Nigdy nie staram się jej takową czynić. Jeśli jednak nauczyciele i profesorowie w którymś z moich tekstów znajdą coś, co może czegoś dzieci nauczyć — niech z tego swobodnie skorzystają” (cyt. za: Drugowac, 1996, s. 139).

Właśnie taka jest opowieść *Car Tyfus, księżniczka Gorączka i inni źli władcy* (ze zbioru *Pionierzy, pionierki, robaczki i leśne bestyjki*), która dzięki grze i nie-

² <http://okno.mk/sites/default/files/097-Raspeani-bukvi-Slavno-Janevski.pdf> [data dostępu: 26.09.2018].

typowym doświadczeniem chłopca o imieniu Koczko nienatargywie przekazuje edukacyjne treści na temat higieny. Wspomniany Koczko jest „zatwardziałym wrogiem wody i mydła”, czy też mydło i woda są jego największymi wrogami, i dlatego zaraża się wszystkimi możliwymi znanymi chorobami, co kończy się pobytem chłopca w szpitalu.

Oprócz pionierów i pionierek w opowieściach tych dużą rolę odgrywają także zwierzęta i rośliny albo — jak mówi sam Janewski — robaczki i leśne bestyjki, a w tej konkretnej opowieści także mydło i woda. Czy raczej odwrotnie. Przygody robaczek i leśnych bestyjek stają się doświadczeniem pionierów i pionierek. Na marginesie rozważań warto również odnotować zbiór *Pieśni ludowe dla dzieci* (*Народни песни за деца*, 51 stron) z 1946 roku pod redakcją Wancza Nikolewskiego i Joncza Josifowskiego, z ilustracjami Sławka Janewskiego.

Artykuł stanowi próbę pokazania ponad siedemdziesięcioletniej tradycji literatury dziecięcej, od pierwszych książek napisanych po macedońsku przez kultową *Cukrową opowieść* (*Шеќерна приказна*, 1952) Sławka Janewskiego, zbudowaną na matrycy macedońskiej baśni ludowej czerpiącej z ludowej baśni europejskiej i literackiej, aż do najnowszych, jak *W drodze do Taratambo* (*На пат за Таратамбо*, 2016) autorstwa Trajczego Kacarowa. Magiczna ziemia robaczek i leśnych bestyjek (Janewski) zmienia się w jeszcze cudowniejszą krainę o niezwyklej nazwie — Taratambo (Kacarow), która przypomina Nibylandię Piotrusia Pana, krainę czarów, do której trafia Alicja, krainę wiecznej zabawy Pinokia, czy też Negobilo, w którym rodzi się cukrowe dziecko Sławka Janewskiego.

Kilka lat temu zrewidowano listę lektur od klasy II do IX szkoły podstawowej. Pojawiły się konkretne propozycje i nowy program oferty czytelnicy. Oprócz znanych nazwisk i tytułów zarówno rodzimej, jak i światowej literatury dla dzieci włączono do niej autorów, którzy zostali skonfrontowani z pisarzami tworzącymi od lat nie tylko kanon macedońskiej literatury dla dzieci i młodzieży, np. *Zoki Poki* (*Зоку Поку*) czy *Dziewczyny Marka* (*Девојките на Марко*) Oliwery Nikolowej, *Jedź i rośnij* (*Касни — порасни*) Petrego M. Andreewskiego, *Cukrowa opowieść* Sławka Janewskiego, *Duży i mali* (*Голему и мали*) Boszka Smacioskiego, *Spomenka* (*Споменка*) i *Marta* (*Марта*) Gorjana Petreskiego, ale również kanon światowy (*Pipi Pończoszanka* Astrid Lindgren czy *Pinokio* Carla Collodiego i *Mały Książę* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego).

W 2013 roku do pierwszego po rewizji spisu lektur weszli więc ostatni laureaci Nagrody im. Wancza Nikolewskiego (nagroda Stowarzyszenia Pisarzy Macedońskich): Eftim Kletnikow i jego *Car Saltan* (*Цар Салтан*, nagroda za 2010 rok) oraz Biljana Stankowska i jej *Prawdziwa opowieść o znikaniu opowieści* (*Вистинска приказна за исчезнувањето на приказните*, nagroda za 2011 rok). Pierwsza napisana została na motywach bajki o tym samym tytule autorstwa Aleksandra Puszkina i jest wierszowanym dramatem w sześciu ak-

tach. Utwór już przy pierwszym czytaniu wydaje się odpowiedni do przedstawienia scenicznego. Natomiast Stankowskiej, otwarcie mówiącej o strachu przed całkowitym zniknięciem opowieści, udaje się bez moralizatorskiego tonu przekazać konkretne, ważne dydaktycznie i humanistycznie przesłanie o znaczeniu rodziny, miłości, wdzięczności, uczciwości czy dotrzymywania obietnicy. Przyszli czytelnicy wraz ze swoimi nauczycielami otrzymali możliwość (prócz światowych i macedońskich klasyków) wyboru nowszego tytułu autorów macedońskich, jak np. *Lubię książkę* (*Сакам книга*) Aleksandra Kujundžiskiego, przetłumaczoną na sześć języków mniejszościowych w Macedonii (albański, turecki, serbski, romski, arumuński i bośniacki), a także od 2016 roku na cztery inne (słoweński, chorwacki, czarnogórski i niemiecki) czy *Złote jabłko i inne bajki* (*Златното јаболко и други бајки*) Hrista Petreskiego.

W międzyczasie napisano i wydano sporo nowych książek, a wśród nich kilka jest naprawdę wyjątkowych, np. *Dzieła zebrane* Wasyla Kunowskiego (2010), które przypomniały czytelnikom o wielu zapomnianych już kwestiach, związanych z nim jako człowiekiem, mężem, ojcem, dziadkiem, ale przede wszystkim jako wielkim poetą dla dzieci w Macedonii, tłumaczonym na kilka języków (serbski, chorwacki, słoweński, albański, turecki i rosyjski). Jego teksty przypomniały o konieczności opowiadania, czytania i recytowania dzieciom.

Niektórzy autorzy świętowali okrągłe jubileusze: w 2013 roku z okazji pięćdziesięciolecia twórczości oraz pięćdziesięciolecia wydania książki *Zoki Poki* ukazały się trzytomowe *Dzieła zebrane dla dzieci* Oliwery Nikolowej (*Czy twoje serce bije dla mnie?, Czy moje serce bije dla ciebie? i Czy nasze serca biją dla nas?*). Jubileusz to zasłużony, gdyż w okresie swoich intensywnych pięćdziesięciu lat twórczości adresowanej nie tylko do dzieci, ale również do dorosłych Nikolowa udowodnia, że przez tekst można okazać szacunek dziecku.

Stowarzyszenie Pisarzy Macedońskich każdego roku z zaangażowaniem śledzi produkcję książek kierowanych do najmłodszych czytelników i stara się, by Nagroda im. Wancza Nikoleskiego trafiała w odpowiednie ręce. W ostatnich latach jednak, tj. od 2010 roku, nie zdobył jej żaden nowy autor książek dla dzieci. Laureatami tej prestiżowej nagrody są Pande Manojłow (ur. 1948) za zbiór poezji *Śnij dobro* (*Сонувај добрина*, Skopje, 2012), Aleksandar Kujundžiski (ur. 1946) za zbiór poezji *I strofy rosną* (*И строфите растат*, Skopje, 2013), Stojan Tarapuzza (ur. 1933) za zbiór poezji *Namalowany czas* (*Насликано време*, Skopje, 2014), Welko Nedelkowski (ur. 1946) za książkę, czy raczej serię powieści, *Zlatko-Zlatec* (*Златко-Златец*, Skopje, 2015), Aleksandar Popowski (ur. 1932) za książkę *I po raz setny* (*И по стотаму*, Skopje, 2016) oraz Wasyl Mukaetow (ur. 1941) za zbiór poezji *Skocz i przeskocz* (*Скокни, прескокни*, Skopje, 2017). Wszyscy laureaci to siedemdziesięcio- i osiemdziesięcioletni autorzy.

Każde dziecko powinno wypracować nawyk, najpierw słuchania, a potem czytania. W tej kwestii ważną rolę odgrywają książki ilustrowane, dzięki którym dziecko zaczyna rozwijać potrzebę słuchania, a ta w późniejszym okresie

przeradza się w potrzebę (samodzielnego) czytania. Książka ilustrowana poprzedza książki dla dzieci i książki w ogóle. Jest ona „książką, w której ilustracje odgrywają znaczącą rolę w procesie opowiadania. [...] Tym, co czyni książkę ilustrowaną unikatową formą artystyczną, jest fakt, że tekst i obraz przyczyniają się do całkowitego zrozumienia dzięki współdziałaniu rytmu, ruchu, napięcia, wyglądu strony i całościowego projektu” (Todorowa, 2012, s. 49). W rzeczywistości specyficzna poetyka książki ilustrowanej powoduje, że jej odbiorca jest jednocześnie widzem i słuchaczem, i z tej perspektywy wyłania się nowy czytelnik. Kiedy opowieść dla dzieci czytana jest na głos, przypomina przedstawienie teatralne czy też film, twierdzi Rita Oittinen (cyt. za: Todorowa, 2012, s. 51). Współczesne dziecko o wiele bardziej/intensywniej percepuje świat wizualnie, co najwyraźniej dostrzega kapituła Nagrody im. Wancza Nikoleskiego, honorując pozycje poświęcające szczególną uwagę również stronie wizualnej, tj. artystycznemu i graficznemu kształtowi, dzieła.

W krótkim studium służącym zapoznaniu się ze współczesną macedońską literaturą dla dzieci chciałabym zwrócić uwagę na dwie nowsze pozycje na rynku, z których jedna wchodzi w skład odświeżonego spisu lektur jako lektura do wyboru. Ważne jest jednak, by o prawdziwą dynamikę i świeżość pytać młodych. Czy to, co my, dorośli i kompetentni czytelnicy, wybieramy dla dzieci, na pewno im odpowiada? Czy pozycje te dobrze się czyta, czy są ekscytujące, żywe, czy skłaniają do przemyśleń? Po takie należy sięgać!

Uczyć się liczyć, uczyć się czytać, by dorosnąć naprawdę

Sto dziesiąta z rzędu książka opublikowana przez Aleksandra Kujundziskiego pod tytułem *I stropy rosna* to opowieść o współczesnym dziecku, które rosnąc, opanowuje równoległe litery (trzydzieści jeden w alfabecie macedońskim) i cyfry (piętnaście według koncepcji poety). Tom *I stropy rosna* zawiera trzydzieści dwa wiersze (pierwsze cztery z jedną strofą dwuwierszową, a dwa ostatnie po piętnaście strof czterowierszowych), których zwrotki dosłownie „rosną”, tak samo jak rosną, tj. powinni rosnąć sami czytelnicy, od tych najmniejszych przez tych trochę większych, jeszcze większych, aż do dużych.

„Poezja i matematyka to dwie pokrewne dyscypliny”, zaznaczają i Poe, i Baudelaire, i Mallarmé. Według takiej koncepcji, słowa to językowe symbole, dzięki którym możliwe jest dokonywanie precyzyjnych operacji myślowych, jak w matematyce. To właśnie matematyczna dokładność stylu umieszcza Baudelaire’owskie *Kwiaty zła* wśród najbardziej wymagających dzieł liryki europejskiej. Uważa się, że tendencja twardej i logicznej architektury tomu, czyli surowo określonego w nim porządku wierszy, jest charakterystyczna dla nowoczesnej poezji. W taką koncepcję twardej i logicznej architektury poetyckiej wpisuje się Aleksandar Kujundziski ze swoim tomem *I stropy rosna*.

Tak jak tom Petrego Andreewskiego *Jedź i rośnij* (1992) próbuje uczynić świat bardziej interesującym, barwnym i smaczniejszym, stawiając małego czytelnika przed koniecznością wyboru, który owoc jest ulubiony, który owocowy cukierek zjeść dzisiaj, a który zostawić sobie na jutro, jednocześnie pozwalając mu powoli i bez zmartwień rosnąć, także zbiór Aleksandra Kujundziskiego *I strofy rosną* (2013) pokazuje małemu czytelnikowi, jak litera za literą, słowo za słowem, najpierw wymówionym, a potem przeczytanym, zaczyna tworzyć się myśl, i jak te myśli zaczynają się układać, strofy rosnąć, wiersze liczyć i przeliczać, małe opowiadania stają się wielkimi opowieściami, a proste — złożonymi. Jak życie! Należy się uczyć liczyć, czytać, jeśli chcemy dorosnąć naprawdę!

Cały tom, prócz ścisłej formuły matematycznej polegającej na tym, że każdy kolejny wiersz ma jedną strofę więcej od poprzedniego, a także reguły, że każda strofa ma swoją parę, jest pomyślany jak baśń. Poeta Kujundziski swoje baśniowiersze buduje, przyjmując za punkt wyjścia strukturę nici, frekwencję dialogową, wybór postaci, sześciogłoskowiec, temat. Można się pokusić o twierdzenie, że baśniowe wiersze autora przewyższają znany schemat baśni Ezopa, Obradovicia, Kryłowa, Lessinga. Tom ten tworzy pewien własny baśniowiersz, w który przetransponowany zostaje czas współczesny poecie, ale też dziecku. Widać to szczególnie w obrazach poetyckich opartych na elementach współczesnej technologii, które są częścią życia najmłodszych i częścią ich dzieciństwa. Mamy więc sójkę, która całymi dniami śledzi, co się dzieje w Internecie, wysłała jaskółce jaja kurierem, a w rozmowie między gołębiem dzikim i domowym ten drugi radzi krewnemu, by jego wolny kuzyn jak najszybciej zaczął uczyć się obsługi komputera.

Trzeba przyznać, że baśń toczy bój o przetrwanie. Mierzy się z ekspansją mediów wizualnych i elektronicznych, które dominują nad literaturą. Baśnie poetyckie mogą przyciągać dzieci. W literaturze tej odnajdujemy treść radosną, prowokującą do niepohamowanego śmiechu i łez. Wiersze Kujundziskiego mówią przede wszystkim o naszym kulturowym i życiowym doświadczeniu, a także o małych wielkich sprawach, które czynią nasze życie istotnym. To nie tylko literatura pedagogiczna, deklaracyjna czy też estetyczna enigmatyczność, to wersy, które niosą radość i naukę jednocześnie.

W wierszach Kujundziskiego nie ma bohaterów zwierzęcych charakterystycznych dla Ezopa czy La Fontaine'a, a nawet jeśli jakieś się pojawiają, to są już przekształcone, wobec czego zyskują nowe znaczenia. Baśniowe wiersze Kujundziskiego pełne są za to kryształowych, typowych atrybutów bohaterów zwierzęcych, którzy toczą niezwykle i niecodzienne rozmowy. Wymądrzają się między sobą wąż i wół, mucha i pszczoła kłócą się o to, czyje brzęczenie przynosi większą korzyść, zielona jaszczurka i sympatyczna sarna porównują swą urodę i urodę swych ogonów, gąsienica i zebra spór toczą o to, która z nich lepiej zna się na prawie drogowym i która może się poszczycić wyższą kulturą jazdy, ślimak i byk próbują dowieść, czyje rogi są silniejsze, bażant i nietoperz się zaczepiają,

a konik polny i żaba próbują sobie udowodnić, że jedno od drugiego ma dłuższy skok. Wszyscy bohaterowie poważną rozmowę przekształcają w literackie i życiowe sympozjum. Rym w drugim i czwartym wersie, rytm, dowcip, żartobliwość, humor, ślady znanych przysłów zorganizowane w czterowierszowych strofach z niezachwianym sześciogłoskowcem czynią te wiersze łatwymi do zapamiętania, żywymi i zabawnymi.

Dziecko jako postać literacka jest prawdziwą innowacją w twórczości baśniopisarza Lessinga, gdyż zazwyczaj najmłodszy nie zajmują w baśniowych fabułach uprzywilejowanego miejsca. W utworach Kujundziskiego bohater dziecięcy kryje się za wszystkimi zwierzętami, owadami, robaczkami, ziołami, które w jego obrazach lirycznych i baśniowych opowieściach nazywane są zdrobniale i pieszczotliwie: *mróweczka, piesek, świerszczyk, kotek, deszczyc, kurczaczek, sarenka, świnka, smoczątko, myszka, kogutek, zajączek, wróbelek*.

W dziele tym jest też parę smutnych tekstów, ale Kujundziski, jak zresztą Hans Christian Andersen, nigdy nie jest pesymistą. Zawsze z jego wierszy wyłania się nadzieja, że — mimo wszelkich trudów życia — warto żyć, bo życie jest piękne i bogate, a ten, kto z otwartym sercem przyjmuje małe i wielkie dary od życia, nigdy nie zostanie przez nie oszukany, że dobrzy ludzie właśnie dzięki dobru, które noszą w sobie, zawsze będą szczęśliwi. Wielki Andersen oprócz wykorzystania typowych dla ówczesnych baśni bohaterów zwierzęcych wprowadza również nowe postacie. W jego tekstach spotykamy więc ślimaki (*Szczęśliwa rodzina*), myszy (*Zupa z kolka od kielbasy*), łabędzie i kaczki (*Bociany, Brzydkie kaczątko*). Do swoich baśni wprowadza jako bohaterów także rośliny, budując między nimi i ludźmi analogie dotyczące koloru czy postawy (np. *Kwiatki Idalki, Sąsiedzi czy Ślimak i róża*, w których pojawia się róża jako bohater). Andersen w swoich opowieściach ożywia też wiele przedmiotów, np. zabawki, różne figury, stare domy, przedmioty codziennego użytku, portrety, statuy, szafy, lustra, pojemniki, naczynia, jak w *Dzielnym ołowianym żołnierzu, Czerwonych trzewiczkach* i *Starym domu*. Podobną skłonność dostrzegamy w wierszach Kujundziskiego, w których świerszcz skarży się, że mu bardzo gorąco, bocian stoi na jednej nodze, bo jest skąpy, wół płacze, bo nie podoba mu się imię, wrona w miejscu dołu pod starym orzechem chce zrobić morze, żubr nurkuje w basenie, a doberman poszukuje psa-ochroniarza.

„To wspaniałe, jak literatura może konkurować z zacieklą wizualnością, która niekontrolowanie zdobywa świat dzieciństwa. A dydaktyczność literatury dla dzieci to tylko odwrotność *mimesis*, w jej istocie należy rozpoznać świat” — mówi Władowa w książce *Literatura dla dzieci* (Władowa, 2001, s. 17). Tom Kujundziskiego *I strofy rosną* z powodzeniem dzięki poezji odkrywa przed najmłodszymi tajemnice życia, a jednocześnie wierząc w moc słowa, nie poddaje się wizualności.

Klucz do dzieciństwa jest w każdym człowieku

Tom wierszy *Skocz i przeskocz* (Скокни, прескокни, 2017) autorstwa Wasyla Mukaetowa „nawleka” wersy, dążąc do jednego celu: by „Skoczyć i przeskoczyć! / By jak najszybciej rosnąć, / by jak najwięcej wiedzieć”. Jak w życiu! Tu rzeczywistość jest gdzie skoczyć i co przeskoczyć, co przeczytać i co doczytać, czego się nauczyć i czego douczyć, jeśli chce się dorosnąć naprawdę.

Centralnym wierszem zawierającym motto o dorastaniu jest ten opowiadający o babci — największej bajorce — która wyjeżdża w podróż, a wtedy dziecku pozostaje „skoczyć i przeskoczyć” — z ciekawskiego słuchacza bajek wyszytych z babcinych słów stać się prawdziwym czytelnikiem opowieści ukrytych w książkach splecionych ze słów. Do tego jednak, jak pisze Mukaetow, „Dom trzeba otworzyć, / alfabet trzeba przyswoić” (w: *Odnajduje się, opowieści znajduje*, mac. *Се снаоѓа, сказни пронаоѓа*).

Wiersze *Skocz i przeskocz* reprezentują przebudzone dziecko w autorze, wszak traktują o pewnym autorze, który nie chce przestać myśleć jak dziecko, o autorze, który umie rozbawić, ale też uczyć dziecko, bawiąc, o autorze, który uczy, grając słowami, i gra, mówiąc mądrze. Jak śpiewa poeta: „Tak było zawsze / i w każdym wieku. / Klucz do dzieciństwa / jest w każdym człowieku! (*Klucz do dzieciństwa*).

Tom *Skocz i przeskocz* próbuje złapać rytm dzisiejszego dziecka, ale też opowiedzieć mu o jego rówieśniku z przeszłości, z czasów jego rodziców i dziadków. Czytelnik odwiedza więc dzięki wierszom odpust czy cyrk, dowiaduje się, jak się mierzy czas zegarkiem ręcznym, telefonem, ale też klepsydrą, słyszy pieśni traktujące o obrzędach lub starych rzemiosłach. Wśród utworów znaleźć można te mówiące o pasterzach, rybakach, kucharzach. Do tańca zapraszają nas:

- pszczółka, główna bohaterka wiersza *Z kwiatka na kwiatek*, która oprócz tego, że stanowi część przyrody, rozpoznawalna jest też przez dziecko jako pieczętka przybijana na ręce lub w zeszyte zamiast oceny do dziennika, by dać uczniowi do zrozumienia, jak zresztą czytamy w ostatnim wersie, że „On jest pracowity jak pszczoła!”;
- pająk, który nie wyplata sieci, lecz porządkuje samochody na miejskich ulicach (*Pająk w środku miasta — Паяк спреде град*);
- wózek w supermarkecie, który jest nie tylko koszem na zakupy, ale przede wszystkim niezwykłym środkiem transportu (*Kupujesz, susujesz — Cu nazapuu, ce vozuuu*);
- winda, która jest magicznym wehikułem, gdyż lata w dół i w górę jak rakietka (*Podróż na piętro — Се возии на кам*);
- pokój dziecięcy, który wielokrotnie staje się ogromnym statkiem pirackim (*Za drzwiami — piraci — Зад нашите врати — нирати*);
- parasol przeciwsłoneczny — kolorowa restauracja (*Pływają — Тие пливаат*).

Za największy grzech literatury dla dzieci uważa się właśnie jej dydaktyzm, choć sama ta cecha nie jest zła. Powtórzmy zatem słowa Władowej: „To wspaniałe, jak literatura może konkurować z zaciekłą wizualnością, która niekontrolowanie zdobywa świat dzieciństwa. A dydaktyczność literatury dla dzieci to tylko odwrotność *mimesis*, w jej istocie należy rozpoznać świat” (Władowa, 2001, s. 17). Mukaetow ciągle więc uczy, nawet gdy śpiewa o ołówku i gumce, które „cuda wypisują, / błędy poprawiają. / Dlatego w piórniku, dzielnie wyczekują!” (*Ołówek i gumka — He може молив без гумичка*).

Autor uchyla drzwi swym bohaterom, by ci swobodnie wprowadzili się do jego poezji. W codziennej zabawie swoich wnuków poeta widzi wzloty i upadki popularnych bohaterów kreskówki *Tom i Jerry*, a w każdym dziecku dostrzega małego (ukrytego) Pinokia. Mukaetow pisze o tym, że „nowe” dziecko jest przygotowane na „nowego” Czerwonego Kapturka, który swojej babci niesie ciastka i coca-colę, zabierając ze sobą tablet i telefon. W jednym swoim wnuku widzi nową wersję popularnego Bena 10, a w drugim — zupełnie nowoczesnego Kapitana Haka z Piotrusia Pana.

Gry jednak na tym się nie kończą. Z dziecięcego pokoju nurkujemy w podwodny, morski świat, a bohaterowie bajek o małej Syrence Andersena czy o rybce Nemo Walta Disneya zyskują towarzyszy w wersach Mukaetowa. Pojawiają się: zły skorpion (którego autor określa mianem komara w oceanie), jeżowce, ośmiornica wielkooka i o uśmiechniętej paszczy i wieloryby, i rekiny, a wszystkie one szczęśliwie ożywają w szalonych zabawach obu wnuków pisarza. Z morskiego świata czytelnik przenosi się do wersów o lwach, które wciąż jeszcze możemy obserwować na naszej planecie, ale też o przeróżnych i przedziwnych, prehistorycznych gadach, które — prócz podręczników i książek — żyją właśnie w poezji Mukaetowa, wciąż wywołując emocje.

Dobra literatura dla dzieci kładzie nacisk na wrażliwe i silne dorastanie. Przenosi czytelnika z dzieciństwa w dorosłość lekko i niezauważalnie. W tym tkwi także jej przesłanie — pomóc małemu człowiekowi przejść przez złożony proces samopoznania i pokazać, że w tym procesie nie jest sam.

Jeszcze parę słów o macedońskiej literaturze dla dzieci (zamiast wniosków)

Należy ponownie sięgnąć do źródeł literatury, aby dopowiedzieć jeszcze kilka słów. Sławko Janewski „kładzie fundamenty pod literaturę dla dzieci i literaturę dla dorosłych”, mówi Władowa (Władowa, 2001, s. 19), myśląc o literaturze macedońskiej, a odwołując się przede wszystkim do prozy *Ulica* wydanej w 1950 roku³.

³ W tym kontekście należy podkreślić fakt, że *Cukrowa opowieść* Sławka Janewskiego jest prawdziwym przykładem autorskiej/artystycznej bajki, którą porównać można do takich dzieł światowej literatury jak *Pinokio* Carla Collodiego (zob. Mojsowa-Czepiszewska, 2000, s. 196—221).

Nie należy jednak zapominać o wszystkich tych, którzy ramię w ramię z nim tworzyli tę literaturę. Warto wymienić choćby Wancza Nikolewskiego, Wasyla Kunoskiego, Borysa Bojadziskiego, Gligora Popowskiego, Canego Andreewskiego, Widoego Podgoreca. Pamiętać trzeba, że prawie wszyscy, oprócz Janewskiego, najpierw byli nauczycielami, a potem pisarzami przede wszystkim dla dzieci. Winniśmy otwarcie powiedzieć, że wraz ze Sławkiem Janewskim zarówno Wanczo Nikoleski, jak i w szczególności Wasyl Kunoski położyli podwaliny pod macedońską literaturę dla dzieci.

Białe cyganiątko, Czarodziejskie siodełko, Mice, Duzi i mali, Druga zmiana, Marta (mac. *Белото циганче, Волиебното самарче, Мице, Голему и мали, Втора смена, Марта*) to prawdziwe perełki macedońskiej literackiej skarbnicy dla dzieci. Porażający jest jednak fakt, że literatury dla najmłodszych czytelników dziś w Macedonii wydaje się naprawdę niewiele, może z wyjątkiem ostatnich kilku lat. Pisarze nie tworzą dla dzieci, a ten rodzaj literatury nie jest traktowany poważnie. Nakłady są małe, nie ma wsparcia mediów, a autorów postrzega się jako pisarzy drugiej kategorii.

Jedną z prób zmiany tej sytuacji było zorganizowanie w lutym 2010 roku debaty zatytułowanej *Macedońska literatura dla dzieci i młodzieży dzisiaj*, która odbyła się w Centrum Kultury „Feniks”. Debatę prowadziła Maria Tauszanska, redaktorka „Kolibra” — jedynego na rynku prasy w Macedonii dodatku dla dzieci do gazety codziennej „Nowa Makedonija”. Uczestnikami debaty byli: Gorjan Petrewski, Welko Nedelkowski i Wanczo Polazarewski, Pero Milenkowski, dawny długoletni redaktor „Kolibra”, Maria Todorowa⁴, tłumaczka i współzałożycielka wydawnictwa Vermilion, publikującego literaturę dla dzieci, Mile Topuz, ilustrator książek dla dzieci, i Hristo Petreski, który w 2009 roku otrzymał nagrodę Stowarzyszenia Pisarzy Macedońskich im. Wancza Nikoleskiego za swoją książkę dla dzieci *Mądrym nie potrzeba stopni, by się wspiąć*.

Bierność, izolacja, brak ciągłości oraz twórczego i pokoleniowego odświeżenia, stereotypy, ograniczenie lokalne... Taki jest niestety stan literatury dla dzieci i młodzieży w Macedonii, z czym zgodzili się uczestnicy debaty, ubolewając, że przy okazji rozmowy o tejże literaturze nie można użyć pojęć, takich jak: „wolna myśl”, „kreatywność”, „edukacja”, „tolerancja dla inności”, „duchowa rywalizacja”, „postęp”. Wanczo Polazarewski, który będąc pisarzem dla dzieci oraz przez wiele lat pracując jako redaktor pisma dla nastolatków „Tin szema”, uważa, że pisanie dla najmłodszych jest pracą szalenie odpowiedzialną i wymagającą uważności. „Napisanie wartościowego dzieła to wyzwanie. Każdy autor powinien odnaleźć dziecko w sobie, nie pisząc jednak o swoim dzieciństwie, lecz podejmo-

⁴ Todorowa jest jednym z niewielu autorów, którzy podejmują temat literatury dla dzieci z punktu widzenia teorii. W swojej książce *Литературата за деца и културната разноликост* (2010) zajmuje się teoretycznymi aspektami motywu inności w literaturze dla dzieci wydanej po 2001 roku w Macedonii.

wać aktualne dla dzisiejszych pokoleń tematy” — mówi Polazarewski⁵. Według niego, ważne jest podejście do dziecka i traktowanie go z szacunkiem, jako osobę i równoprawnego partnera w rozmowie. Polazarewski widzi przyszłość literatury dla dzieci w jej uwspółcześnieniu oraz wykorzystaniu Internetu w sposób dydaktyczny. „Dla przyszłych pokoleń powinniśmy bocianowi Siljanowi [bohater literacki — N.Ł.] przyprawić elektroniczne skrzydła, by łatwiej mógł wlecieć w XXI wiek” — twierdzi Polazarewski.

Welko Nedelkowski, który jest autorem bardzo popularnych w swoim czasie scenariuszy seriali dla dzieci, kręconych na motywach jego powieści *Druga zmiana* i *Maki wzdłuż torów*, uważa, że macedońska literatura dla dzieci, mimo że jakością dorównuje literaturze europejskiej i światowej, jest anonimowa, ponieważ nie jest prezentowana na zewnątrz. Wskazał wiele książek wartych pokazania w świecie i zwrócił uwagę na fakt, że do tej pory nikt nie podjął się np. wyprodukowania filmu dla dzieci na ich podstawie, jak to się stało w przypadku Harry’ego Pottera⁶. Pół wieku macedońskiej kinematografii nie może się pochwalić filmem dla dzieci, a w kraju funkcjonują tylko dwa teatry, które w swym repertuarze mają przedstawienia dla najmłodszej publiczności. Nikt do tej pory nie podjął się napisania powieści o życiu legendarnego Króla Marka⁷, z której potem mogłaby powstać filmowa wersja w stylu *Władcy pierścieni*.

Hristo Petrewski z wydawnictwa Feniks twierdzi, że literatura dla dzieci jest na świecie jedną z najbardziej komercyjnych literatur, ściśle powiązanych z przemysłem filmowym, zabawkowym, ale w Macedonii takie zjawisko jest niemożliwe ze względu na niewielki i specyficzny rynek książki. Dla Gorjana Petrewskiego, najpopularniejszego pisarza dla dzieci w Macedonii, autora popularnej *Marty*, nastolatkomie to najszczęśliwszymi czytelnicy i właśnie dlatego autor powinien wiedzieć, jak przykuć i zatrzymać ich uwagę.

⁵ Zob. *Kade se zažubija prikaznite vo „Nova Makedonija”*, br. 21917, z 23.02.2010.

⁶ W tym kontekście należy wspomnieć: serial telewizyjny z 1975 roku pt. *Czarodziejskie siodelko (Волшебното самарче)* w reżyserii Aco Aleksowa z Igozem Džambazowem w roli głównej, następnie macedoński serial dla dzieci i młodzieży *Druga zmiana (Втората смена)* nakręcony w 1988 roku na motywach powieści Welka Nedelkowskiego (częściowo dostępny w Internecie) oraz serial telewizyjny *Duzi i mali* (według powieści Boszka Smacioskiego z 1966 roku) w reżyserii Duszka Naumoskiego, kręcony w latach 1999—2000.

⁷ Należy wziąć pod uwagę, że poemat heroiczny — patrząc przez pryzmat procesu tworzenia poetyckiej biografii bohatera eposu — traktowany jest tu jako prototyp powieści. Zbiór stu siedmiu pieśni i czterdziestu jeden legend i podań opowiadających o Królu Marku, opisanych przez Kirila Penuszlinskiego w publikacji *Król Marko — legenda i rzeczywistość*, przejętych z różnych źródeł (od braci Miladinowów, Cepenkowa, Werkowicia, Szapkarewa, Ikonomowa i innych), stanowi podstawę do sportretowania tego bohatera. Przykład uwspółcześnionej legendy odnajdujemy w książce *Opowieść o Wilhelmie Tellu* Jürga Schubigera, która zdobyła szwajcarską nagrodę dla książki dla dzieci w 2005 roku. Nawet na okładce książki jako przesłanie czy też rodzaj reklamy widnieje napis głośzący: „Legenda o Wilhelmie Tellu w Szwajcarii jest jak legenda o Królu Marku w Macedonii”.

Szczególnie należy jednak podkreślić sąd Wancza Polazarewskiego o potrzebie zwrócenia się pisarzy w stronę nowych mediów. „Dziś dziecko ma przed sobą nieskończoną ilość elektronicznych dróg, które nie znają granic. Oferują one młodemu czytelnikowi inny typ lektury. Lektury, która przebiega w zgodzie z nowym czasem i jest znacznie atrakcyjniejsza” — twierdzi Polazarewski, dodając:

W czytaniu tym nie ma podwórka, nie ma ulicy do zabawy, nie ma kości... dlatego bezowocne są nostalgiczne westchnienia nad dawnymi czasami, które już odegrały swoją rolę. Dziś dzieci mogą jedynie czuć się zdezorientowane ciągłym upieraniem się przy tej nostalgii. Dziś młodzi czytają zwiastuny najnowszych filmów, dziś dzieci i młodzież są głęboko zanurzone w świecie Alicji. Nie są jedynie biernymi odbiorcami, są uczestnikami budowania swojej kultury,

twierdzi Polazarewski (2010).

Tode Iliewski, laureat nagrody Stowarzyszenia Pisarzy Macedońskich im. Wancza Nikolewskiego za najlepszą książkę dla dzieci w 2010 roku, twierdzi, że powstanie festiwalu literatury dziecięcej w Macedonii, sądząc po światowych i regionalnych doświadczeniach, mogłoby zmotywować zarówno autorów, jak i czytelników. Festiwale w Bułgarii, Serbii czy Chorwacji to tylko część corocznych wydarzeń poświęconych dziecku i słowu pisanemu.

Trzeba powiedzieć, że kultowa książka *Zoki Poki* autorstwa Oliwery Nikolowej, wydana w 1963 roku, nie doczekała się swojej godnej następczyni. *Zoki Poki* wciąż nie może odejść na emeryturę. Przyczyna jego ogromnej popularności leży najprawdopodobniej w kwestii połączenia tego, co rzeczywiste i magiczne — mówi o tym sama autorka, podkreślając, że opowieść ta budowana jest na podstawie obserwacji dziecięcej codzienności, przy czym zadaje sobie/nam kluczowe pytanie: „[...] czy obserwacja może przerosnąć w literaturę, jeśli nie przyłożymy do niej czulej dłoni fantazji” (cyt. za: Drugowac, 1996, s. 335). Tak więc według autorki to jednoczesność dwu projekcji, dwu perspektyw przyczynia się do sukcesu i popularności tego opowiadania.

Miodrag Drugowac w swojej książce *Macedońska literatura dla dzieci i młodzieży* w następujący sposób charakteryzuje z dzisiejszego punktu widzenia klasyczne już dzieło macedońskiej Nikolowej:

W *Zokim Pokim* w sposób spontaniczny uzgadniają się atrybuty tego, co rzeczywiste i fantastyczne, prawdziwie i wymyślone, by zatriumfowała gra, dzięki której realizują się poetyckie zadania nowoczesnej prozy dla dzieci. Każda opowieść ma swój infantylny ciąg wydarzeń, które jednak następują jedno po drugim w ramach pewnego standardu, gdzie na pierwszy plan wysuwa się *aspekt dziecięcy* i w którym nieprzerwanie króluje duch dzieciństwa. Każda opowieść dowodzi, że gra służy zabawianiu dziecka. Jednak nawet najbardziej zabawna lektura powinna skłaniać do przemyśleń, gdyż w przeciwnym razie to, co napi-

sane, przestaje mieć sens, stając się grą samą w sobie, przysłaniającą prawdziwy, twórczy zamiar autora, jego ideę, cel, pedagogiczny i edukacyjny sens opowieści.
Drugowac, 1996, s. 335

W rzeczywistości więc *Zoki Poki* stanowi dojrzałą i oryginalną prozę dla dzieci, bez wysiłku przyjmowaną przez małego/dziecięcego i dużego/dorosłego czytelnika.

W odpowiedzi na zainteresowania dzieci dotyczące nowych mediów (telewizji, komputerów i gier komputerowych) Zagorka Pop-Antoska dokonała w 2003 roku adaptacji książki *Zoki Poki* na miniserial z muzyką Toszego Pop-Simonowa, w reżyserii Aleksandra Ilieva⁸ emitowany w dziesięciu kilkunastominutowych odcinkach pod tym samym tytułem. W przygotowaniu jest również serial telewizyjny w reżyserii Aleksandra Popowskiego, realizowany dzięki finansowemu wsparciu Macedońskiej Agencji Filmowej.

Otwarte pozostaje jednak pytanie: dlaczego po pięćdziesięciu pięciu latach nikt nie podjął się stworzenia dla Zokiego nowego literackiego przyjaciela, spadkobiercy czy też kontrapunktu?. Brakuje inspiracji czy odwagi?

Naprawdę: dlaczego?

Literatura

- Друговац М., 1996, *Македонска книжевност за деца и младина*, Скопје.
Идризовиќ М., 1988, *Македонската литература за деца*, Скопје.
Мојсова-Чепишевска В., 2000, *За уметничката сказна „Шеќерна приказна“ во Литературни преокупации*, Скопје.
Полазаревски В., 2010, *Каде се загубија приказните*. „Нова Македонија“. Скопје, бр. 21917, 23.02.2010.
Тодорова М., 2012, *Преведувањето за деца како меѓукултурна комуникација*, Скопје.
Владова Ј., 2001, *Литература за деца*, Скопје.

Thumaczenie z języka macedońskiego na język polski: Natalia Łukomska

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=y3yGc4XVkrG> [data dostępu: 26.09.2018] — pierwszy odcinek; https://www.youtube.com/watch?v=kD_YxkF-niw [data dostępu: 26.09.2018] — drugi odcinek; <https://www.youtube.com/watch?v=H4T7Z6oSaRU> [data dostępu: 26.09.2018] — trzeci odcinek; <https://www.youtube.com/watch?v=yTHEVwnyGzM> [data dostępu: 26.09.2018] — czwarty odcinek; <https://www.youtube.com/watch?v=57E2SgaXiPs> [data dostępu: 26.09.2018] — piąty odcinek; <https://www.youtube.com/watch?v=oqtqZKoeVRA> [data dostępu: 26.09.2018] — szósty odcinek; <https://www.youtube.com/watch?v=AXNRABqHl3Q> [data dostępu: 26.09.2018] — siódmy odcinek; https://www.youtube.com/watch?v=gtR_qmO3JHk [data dostępu: 26.09.2018] — ósmy odcinek; <https://www.youtube.com/watch?v=FOZ-5lVkp10> [data dostępu: 26.09.2018] — dziewiąty odcinek; <https://www.youtube.com/watch?v=IxLMGBuJ3v4> [ata dostępu: 26.09.2018] — dziesiąty odcinek.

Natalia Łukomska — doktor nauk humanistycznych, lektor języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Świętego Cyryla i Metodego w Skopje, tłumaczka z języka macedońskiego. Jej zainteresowania naukowe to: współczesny język polski ze szczególnym uwzględnieniem pragmatyki językowej, język w aspekcie glottodydaktycznym, gramatyka porównawcza języków słowiańskich, współczesne języki czeski i macedoński, teoria i praktyka przekładu. Pracę doktorską poświęciła imiesłowom nieodmiennym w języku polskim i macedońskim w aspekcie przekładowym oraz glottodydaktycznym.

e-mail: natalia_lukomska@o2.pl



Katarína Dudová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

 0000-0002-2452-1957

Profil žiaka vo vzťahu k učiteľovi

Abstract: The aim of this paper is to bring a set of specific semantic features which profile both a pupil and a pupil's perception of a teacher. This issue is manifested at several levels and in various aspects of the concept of SEEING in Slovak linguistic world view. The study seeks to examine this subject in view of the statements collected in the questionnaire survey conducted on 10–14-year-old high school students. Therefore, the author focuses on the adolescent pupil, his or her perception of the school environment, and the selection of perceived object properties.

Key words: point of view, pupil, perceiving subject, concept of SEEING, linguistic world view

Úvod

Jazykový obraz sveta môže mať viacero variantov v rámci jedného národného jazyka. Môže to byť vedecký obraz sveta, poetický obraz sveta, obraz sveta mládeže či dieťaťa atď., kde je dôležitý podmet i predmet poznávania (Niesporek-Szamburska, 2004, s. 23–24). Obidva tieto aspekty (podmet i predmet videnia) sú vzájomne prepojené v kategórii uhol pohľadu (punkt widzenia; angl. point of view), ktorý rozhoduje o spôsobe hovorenia o predmete, tzn. o kategorizácii predmetu, o výbere vlastností predmetu vyjadreného v konkrétnej výpovedi (Bartmiński, 1990, s. 111–112). Inými slovami, kategória uhla pohľadu predstavuje takú sémantickú hodnotu, ktorá súvisí nielen s tým, čo bolo povedané, ako to bolo povedané prostredníctvom dostupných jazykových prostriedkov (Przybylska, 2004, s. 149), ale aj tým, kým to bolo povedané.

Naša pozornosť sa upriami na žiaka 2. stupňa základnej školy, ktorého mentálny obraz o svojom učiteľovi skúmame v špecifickej komunikačnej sfére, t.j. v školskej komunikácii s vymedzenými sociálnymi rolami učiteľa a žiaka (Chvalovská, 2015, s. 223). Cieľom dotazníkového výskumu je odkryť nielen to, ako je vo vedomí žiaka vnímaný učiteľ (predmet videnia), ale súčasne priniesť obraz žiaka ako konceptualizátora tohto videnia. Okrem objektívnych údajov (vek, pohlavie) získavame z dotazníkového prieskumu ďalšie údaje, ktoré približujú a profilujú žiaka ako konceptualizátora videnia svojho učiteľa.

Dotazníkový výskum prebehol v školskom roku 2015/2016 na Katolíckej sporej škole Rajec a na Základnej škole sv. Michala v Nemšovej. Prieskumu sa zúčastnilo 43 respondentov (23 dievčat a 20 chlapcov) z troch rôznych tried vo veku od 10 do 14 rokov, ktorí v dotazníku písomne charakterizovali svoju učiteľku tak, ako ju a) vidia dnes, b) ako ju videli v predchádzajúcich ročníkoch, c) ako ju vidia iní spolužiaci, d) ako si myslia, že ju vidia jej rodičia, príbuzní či priatelia. Rozsah odpovedí nebol určený, žiaci odpovedali anonymne a celá trieda o rovnakej učiteľke. Z dotazníkov sme získali 244 myšlienково samostatných citátov (chlapci: 113 citátov; dievčatá: 131 citátov), ktoré mali podobu jednoslovných odpovedí, voľných slovných spojení, jednoduchých viet či súvetí.

Na základe citátov sledujeme respondenta (žiaka vo veku 10–14 rokov, teda v období dospievania, puberty) ako konceptualizátora videnia v školskej komunikácii. O tomto podmete videnia sa dozvedáme z viacerých aspektov VIDE-NIA, a to najmä z toho:

- 1) akým spôsobom žiak vníma svojho učiteľa (akt videnia),
- 2) z akej perspektívy ho vidí (pole a plány videnia),
- 3) v akých časových súvislostiach ho vníma (časové parametre),
- 4) aké vlastnosti si na ňom všíma (predmet videnia).

Cieľom dotazníkového výskumu bolo nielen poukázať na schopnosť žiaka hodnotiť svojho učiteľa (čo je samozrejmé), ale prostredníctvom jeho verbálneho správania zviazaného s konceptom VIDENIE podať jeho osobnostno-pedagogicko-psychologickú charakteristiku zahrňujúcu sémantickú škálu znakov typických pre sledovanú vekovú kategóriu.

Akt videnia

Žiak sa nevyhnutne stáva účastný takmer každodenného pôsobenia učiteľa v školskej komunikácii, čo ovplyvňuje jeho vnímanie vyznačujúce sa špecifickými znakmi. Kontext, v ktorom respondenti použili slovesá *vidieť*, *všimnúť si*, *zdať sa*, *myslieť si*, *hodnotiť*, *spoznať*, ukázal, že ide predovšetkým o mentálnu aktivitu žiaka. No nie je vylúčené ani senzorické vnímanie, ktoré zahŕňa percepciu zrakovú (*moji spolužiaci ju vidia z iného uhla pohľadu, keď sedia na inej strane ako sedím ja; má peknú priamu postavu; hlavu má valcovitú a tvár má usmievanú; je vyššej postavy, vždy chodí pekne vyobliekaná*), čuchovú (*šíri sa od nej veľmi príjemná vôňa*), ako aj sluchovú (*veľa rozpráva; rada rozpráva; tichá*).

Ďalšie sémantické rozlíšenie aktu videnia poukazuje na aktivitu žiaka. Ak je žiak čakajúci, v akom svetle sa mu učiteľ ukáže neskôr, jeho akt videnia je pasívny, no nie bezmyšlienkovitý (*nevedel som, čo mám od nej čakať; pôsobila na mňa veľmi zle*). Vtedy (najmä v procese získavania vedomostí) sa hlavná aktivita presúva z podmetu videnia na predmet, teda aktívnejší má byť podľa žiaka učiteľ (*veľa naučí; nevie nič naučiť; všetko nám pekne vysvetlila; všetko vysvetlí, keď*

nevieme; vie vysvetliť učivo; vie naučiť angličtinu; dobre naučí). Naopak podmet vkladajúci do vnímania určitú energiu či úsilie je aktívny (*môj názor ovplyvnilo to, že som ju bližšie spoznala*), a tak v rôznej miere presnosti poznáva svojho učiteľa. Jeho videnie môže byť nepresné, povrchné (*zdá sa mi, že...*), nepremyslené (*hneď som si všimla, že...*), premyslené (*myslím si, že...*), kritické (*hodnotím ju*). Takáto miera presnosti videnia ovplyvňuje jeho trvanie v čase (*nezmenila som svoj názor na ňu; mám stále názor, že...*).

Akt videnia ako mentálnej činnosti nadobúda v optike žiaka aj evaluatívny charakter tým, že jeho vnímanie učiteľa sa môže pohybovať na osi dobré — zlé (*spolužiaci ju vidia dobre; väčšina ju vníma pozitívne; chlapci: ja a moji kamoši (ju vidia) zle, baby: väčšina dobre a niektoré zle*), čo sa v dotazníkoch sémanticky kryje s emocionálnymi vyjadreniami typu „mám rád(a)“ a „nemám rád(a)“ (*mal som ju rád; moc ju nemám rád; nemusím ju; nemám na nej rád...; nemal som s ňou žiaden problém; je to hlúpa ukričaná bosorka*).

Analýza verbálne stvárneného aktu videnia ukázala, že vnímanie žiaka v období puberty (dospievania) nadobúda charakteristiky dospelého človeka. Zmyslové vnímanie predstavuje iniciálnu fázu poznávania, ktorá je ďalej prehľbovaná mentálnou aktivitou dieťaťa. Táto sa u žiakov uplatňuje v rôznej miere osobnej angažovanosti vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorý prebieha v škole (spojený s pôsobením učiteľa a interakciou so spolužiakmi) či mimo školy (najmä v spojení s rodinou). Kvalita vnímania je vo veľkej miere ovplyvnená citovou väzbou s učiteľom a je pomerne často skreslená vplyvom hormónov či emocionálnej nestability žiaka. Presnosť a dĺžka pozornosti prechádzajú do začiatočného štádia abstraktného videnia (vnímanie toho, ako iní vnímajú), ako aj hodnotenia spojeného so vzrastajúcou kritickosťou voči škole a učiteľovi.

Pole a plány videnia

Centrom videnia je pre žiaka jeho vlastný uhol pohľadu (*väčšina ju vidí tak ako ja*), od ktorého sa odvíjajú (smerom k periférii) ďalšie pohľady iných:

podľa mňa ju majú radi; niektorí ju vidia ako ja; moji spolužiaci sa jej podlizujú, iní ju neznášajú, iní asi tak ako ja; chlapci: ja a moji kamoši ju vidia zle, baby: väčšina dobre a niektoré zle; niektorí kamaráti zo školy ju vidia ako „disco gulu“.

Hoci sme sa v dotazníkoch stretli s citátmi, ktoré poukazujú na vnímanie učiteľa z viacerých uhlov, možno povedať, že žiak vo veku 10—14 rokov má tendenciu vidieť svojho učiteľa jednostranne, smerom k svojej osobe, napr.:

vždy mi odpovie správne; vie ma pochopiť; veľa ma naučila a dúfam, že ma ešte veľa naučí; podľa mňa aj dobre vysvetľuje učivo; vymýšľa blbé výlety, ktoré ma vôbec nevidia; najlepšia učiteľka, ktorá mi vyhovuje; mám s ňou dobrý vzťah.

Perspektíva žiaka je formovaná optikou zameranou buď na celok objektu (komplexné, nešpecifikované pôsobenie predmetu videnia), alebo na detaily spojené s predmetom. Medzi týmito oblasťami videnia je výrazný percentuálny rozdiel, ktorý ukazuje, že pre tento podmet videnia je typické vnímanie komplexné (83%) na rozdiel od detailného (17%). Makroskopické videnie zahŕňa nepresné, resp. málo premyslené charakteristiky typu *dobrá, zlá, milá, sympatická, super, fajn, normálna* a pod., ktoré si nevyžadujú väčšiu poznávaciu aktivitu a sú spojené s jednoduchou klasifikáciou učiteľa. Naopak detailné vnímanie žiaka je zamerané na jednu špecifickú vlastnosť či jedinečný prejav učiteľa (*poteší aj maličkosťou; dáva dobré známky; kamošky sa často vadili a ona ich vedela vždy spriatelit; požičia knihy, keď nemáme; keď ju máme na telocviku, tak sa vždy pýta báb, čo budeme robiť*).

Od makroskopického a mikroskopického poľa videnia sa odvíja schopnosť žiaka poznávať predmet iba prvoplánovo (čo je v popredí), alebo sa zaujímať aj o to, čo nie je zjavné na prvý pohľad, teda vidieť druhý, tretí plán (čo je v pozadí). Na dotazníkovú výpovede zachytávajúce zjavné fakty (napr.: *je naša triedna; učí slovenský jazyk a dejepis; angličtinárka; slovenčinárka; dnes má dobrú náladu*) sa navrstvujú výpovede žiakov odkrývajúce hlbšie videnie učiteľa, jeho pozadie, napr.:

pani učiteľka, o ktorej píšem, by sa mi podľa týchto vlastností hodila ako učiteľka do škôlky; je celkom prísna, ale len keď ju nahneváme; keď má dobrú náladu, je veľmi milá; je prísna, ale chce nám tým povedať, že sa máme poučiť od rozprávania na hodine a pod.

V dotazníkoch sa ukázalo, že žiaci, ktorí boli schopní vidieť učiteľa v druhom a treťom pláne, dokázali ho charakterizovať v širších súvislostiach. Najskôr ho videli v rámci jeho odborných predpokladov (*vzdelaná a veľmi múdra; je dobre vzdelaná; rozumie svojmu predmetu*), ďalej v kontexte iných pedagógov na škole (*jej kolegyne či kolegovia s ňou nemajú žiadne problémy a majú ju radi; je lepšia ako iné učiteľky; ona je niečím iná ako ostatné; najlepšia učiteľka na škole*) a napokon ako človeka žijúceho vo vlastnej rodine či v inom mimoškolskom prostredí (*vie sa postarať o syna; nemá veľa kamarátov; je milujúca matka, manželka, dcéra atď.; príbuzní a priatelia sa s ňou nehádajú a vždy sa dohodnú; pomáha aj ďalším ľuďom; má rada deti*) a prežívajúceho určité životné radosti i starosti (*občas má zlú náladu, ale je aj šťastnejšia; často hovorí o svojom otcovi, že bol veľmi chorý a nakoniec zomrel*).

Analýza a klasifikácia citátov v dotazníkoch z aspektu poľa a plánov videnia ukázala, že dieťa v období puberty má tendenciu sústrediť sa predovšetkým na vlastnú optiku videnia, prejavuje sa tu egocentrizmus spojený s hľadaním svojej identity. Žiak chce byť členom nejakej skupiny rovesníkov (spolužiakov, kamarátov a pod.) a mať s nimi aj spoločný názor na učiteľa, ktorý sa často môže odli-

šovať od pohľadov iných skupín. Ak sa iné názory nezhodujú s jeho uhlom pohľadu, nesúhlasí s nimi. Keďže žiak nemá ešte dostatok konkrétnych životných skúseností, jeho pohľad na učiteľa je nešpecifikovaný (príliš celostný) a tvorený na základe svojho vlastného duševného sveta.

Časové parametre

Relevantnými jazykovými prostriedkami, vyjadrujúcimi časové súvislosti v obraze učiteľa z pohľadu žiaka, sú okrem slovesnej kategórie osoby, času a vidu frekventované príslovky *najskôr, potom, zo začiatku, stále, vždy, nikdy, teraz, dnes, často, občas, niekedy*, ako tiež číslovky *prvýkrát, prvý raz* a časové vedľajšie vety s hypotaktickou spojkou *keď*. Práve tieto jazykové indikátory vo veľkej miere odkrývajú, ako časový parameter ovplyvňuje optiku videnia. Pozorujeme tu nielen krajné polohy pohybu v čase, t. j. 1) časová dynamika (v rámci toho i následnosť na osi minulosť — súčasnosť — budúcnosť) a 2) stálosť, ale aj 3) opakovanie v rozličných časových intervaloch.

1. Časová dynamika sa v koncepte videnia prejavuje dvoma základnými spôsobmi: na jednej strane dochádza k zmenám na strane podmetu videnia (*najskôr som ju nemala veľmi rada, ešte keď som bola na prvom stupni; najprv som si myslel, že je zlá, ale potom som zistil, že je dobrá; zo začiatku som nevedel, čo mám od nej čakať, ale potom sa jej tvár dobrá ukázala*) a na druhej strane sa v čase mení predmet videnia (*zmenila sa v jednej veci — je oveľa prísnejšia; keď som ju mal prvýkrát, myslel som si, že je milá, vtípná, všetko nám dovolila, no s ďalšími ročníkmi sa zhoršila, začala na nás kričať; prvý raz bola veľmi milá a snažila sa byť na nás dobrá*). Inokedy je pohyb v čase súčasne na strane podmetu i predmetu videnia (*veľa ma naučila a dúfam, že ma ešte veľa naučí*). Obidva aspekty videnia (t. j. podmet i predmet) sa takto dostávajú do vzťahu, ktorý determinuje ich súčasnú časovú koexistenciu (*chalani sú veľmi vtípní, a tak sa skoro stále smejú na blbostiach a práve vtedy sa učiteľka veľmi nahnevá a začne aj kričať; keď sme jej na konci štvrtého ročníka darovali pohár s našimi menami, tiekli jej slzy*).

Časová dynamika sa prejavuje v následnosti na osi minulosť — súčasnosť — budúcnosť, kde je dominantným a východiskovým časovým bodom súčasnosť (*Dnes je celkom v pohode; dnes bola dobrá; dnes má dobrú náladu; teraz, keď je mojou triednou učiteľkou...*), ktorá vo vedomí žiaka je vnímaná v nadväznosti na predchádzajúcu skúsenosť (*vie nám ešte aj teraz poradiť*). Pri videní učiteľa v minulosti je táto časová následnosť dôležitá, a preto dieťa na jej nedostatok citlivo reaguje (*minulý rok som ju až tak nepoznala*). V dotazníkoch sa neobjavil nijaký citát, v ktorom by sa ukázal predmet či podmet videnia v budúcnosti.

2. Stretávame sa však aj s tým, že predmet videnia je časovo nemenný, stály, napr.: *pani učiteľka sa za štyri roky vôbec nezmenila; pani učiteľka sa nezmenila, stále je milá; nič sa s ňou nezmenilo; vždy mi odpovie správne; vždy sa správa; vždy sa prispôsobí; má vždy dobrú náladu; príbuzní a priatelia sa s ňou nehádajú a vždy sa dohodnú; keď za ňou prídem s nejakým problémom, vždy mi poradí*. Takúto nemennosť z časového hľadiska pozorujeme tiež pri podmete videnia (*nikdy sa na moju triednu pani učiteľku nestažujem; nezmenila som svoj názor na ňu; mám stále názor, že...*).
3. Parameter vyjadrujúci opakovanie v rozličných časových intervaloch sa spája predovšetkým s predmetom videnia. Kladne i záporne hodnotené správanie učiteľa a niektoré jeho charakterové prejavy vníma žiak v neurčitej časovej frekvencii (*niekedy je nechápavá; niekedy kričí; niekedy je staromódna; niekedy zlá*), skôr s nižšou mierou opakovania (*občas je prísna; občas zákerná*) alebo naopak frekventovane, v častejších časových intervaloch (*často zlá, prísna, ale aj dobrá; často dáva poznámky*).

Analýza jazykových prostriedkov vyjadrujúcich časový parameter ukázala, že pri vnímaní učiteľa nie sú pre žiaka natoľko relevantné časové údaje. V období dospievania je stále najdôležitejšia súčasnosť (teraz, dnes), ktorá však narozdiel od predchádzajúcich vývojových štádií dieťaťa zahŕňa viac časových údajov: tento mesiac, ale aj tento školský rok. Žiak dobre vníma predmet v rámci plynutia času, v určitej časovej následnosti a dokáže z tohto hľadiska vnímať aj seba. Ontogenéza schopnosti žiaka pamätať si mu však dovoľuje vnímať učiteľa v minulosti iba obmedzene, t. j. ako prítomného alebo neprítomného, známeho či neznámeho a pod.

Predmet videnia

Typickým predmetom videnia žiaka v školskom prostredí je človek v úlohe učiteľa, pedagóga. Podľa dotazníkového výskumu žiaci vidia svojho učiteľa, resp. svoju učiteľku z viacerých hľadísk: predovšetkým z pedagogického, psychologického, sociálneho, biologického aspektu. Všetci respondenti však vo svojich odpovediach uvádzali aj zhodnotenie celkového (komplexného) pôsobenia učiteľa zo svojho pohľadu na osi dobrý — zlý.

Subjektívna evaluácia komplexného pôsobenia učiteľa tvorila 20% zo zaznamenaných citátov. Išlo o adjektíva s kladným hodnotením rozvíjajúce substantíva *osoba, žena, učiteľka*: napr. *sympatická, milá, dobrá, dobrosrdečná, láska-vá, priateľska, kamarátska, normálna, usmievavá, príjemná, spoľahlivá*, ale aj hodnotiace adjektíva so psychologickým odtienkom *slušná, sebavedomá, cieľavedomá, nevulgárna, rozvážna, všímavá*. Takýto komplexný hodnotiaci pohľad žiaka na svojho učiteľa bol vyjadrený aj hovorovými prostriedkami, najmä ne-sklonnými prídavnými menami *super* a *fajn*. Kladná evaluácia sa v odpovediach

respondentov často spájala s výrazmi príslovkového charakteru *veľmi* a *celkom*. Pri negatívnom hodnotení predmetu videnia možno v skúmanej skupine žiakov pozorovať výrazne nižší repertoár jazykových prostriedkov. Okrem adjektív *zlá*, *bezcharakterná* sme sa ešte stretli s výpoveďou *nemá charakter*. Niektorí respondenti zachytili svoje hodnotenie učiteľa prostredníctvom kontrastu (napr. *veľmi zlá a aj veľmi milá*), čím sa odkryla dynamika videnia súvisiaca s určitými časovými zmenami, v rámci ktorých sa podmet i predmet videnia pohybujú.

Žiak si všíma na svojom učiteľovi, aký je jeho vzťah k nemu v rámci vyučovacieho procesu i mimo neho. Výchoвно-psychologické pôsobenie učiteľa výrazným spôsobom ovplyvňuje to, ako ho žiak vníma, čo ukázalo 12% excerpovaných citátov z dotazníkov. Pre žiakov je veľmi dôležité, či ich učiteľ dokáže pochopiť a prijať (*vie ma pochopiť; každého vie nejakým spôsobom pochopiť a rešpektovať; je nechápavá*), či ich má rád (*má nás rada; má rada tých, ktorí ju poslúchajú*) a či im pomáha hlavne dobrou radou, povzbudením, príp. ináč:

keď potrebujeme poradiť, pomôže nám; rada aj pomôže, keď niečo potrebujeme alebo keď niečo nevieme; keď niečomu nerozumiem, tak viem, že sa nemusím báť opýtať sa; ochotná pomôcť, poradiť; keď niečo potrebujem, vždy mi pomôže; každému vždy ochotne poradí a pomôže; keď máme nejakú súťaž, určite nás podporí, povzbudí, drží nám palce a hlavne dopraje nám to☺; ústretovej; požičia knihy, keď nemáme).

Učiteľ sa takto pre dieťa stáva blízkym človekom, riešiteľom konfliktov a iniciátorom dobrej atmosféry v triede (*vždy všetko vyrieši; kamošky sa často vadili a ona ich vedela vždy spriateľiť; poteší aj maličkosťou; dá sa jej zveriť s problémami*). Na druhej strane si žiaci uvedomujú, že vzťah učiteľa k nim je recipročne závislý od ich vzťahu k nemu (*vždy sa správa tak, ako my k nej; má rada tých, ktorí ju poslúchajú; dáva poznámky, keď sme ako trieda zlí; mám s ňou dobrý vzťah*). Z citátov vidieť, že výchoвно-psychologický vzťah učiteľa k žiakom je v pohľade podmetu videnia (najmä dievčat) výrazne sémanticky diferencovaný a špecifikovaný. Ukazujú to dlhšie rozvité výpovede, ktoré sú nezriedka tvorené priradovacími i podradovacími súvetiami s adverbialnými, atributívnymi i objektívnymi vedľajšími vetami.

Pre dievčatá i pre chlapcov je rovnako dôležitá schopnosť učiteľa niečo ich naučiť, ako to vidieť v 9% citátov. Tu si žiaci skôr z pozície pasívneho podmetu videnia všímajú na učiteľovi, čo ich naučil (*vie naučiť angličtinu*) a koľko vedomostí od neho získali, čo vyjadrujú neurčitými číslovkami *veľa*, *málo*, *dost* alebo zámenom *nič* so slovesom v dokonavom vide (*dokáže veľa naučiť; nevie nič naučiť; veľa ma naučila a dúfam, že ma ešte veľa naučí; vie toho dost naučiť; chce svojich žiakov čo najviac naučiť*). Inokedy túto schopnosť učiteľa sledujú buď objektívne ako prostú pedagogicko-odbornú zručnosť (*vie naučiť; vie vysvetliť učivo; vie vysvetliť učivo, aj ho precvičiť*), alebo aktívnejšie ako kvalitu učiteľovho učenia i výkladu signalizovanú príslovkami (*dobře naučí; všetko nám pekne*

vysvetlila; podľa mňa aj dobre vysvetluje učivo), ktorá je pre nich dôležitá najmä vtedy, keď niečomu nerozumejú (*všetko vysvetlí, keď nevieme; naučila ma dobre, čo som nechápal; keď sme niečomu nechápali, bola ochotná nás poučiť*). Pre niektorých uvedomelejších žiakov prestáva byť učiteľ tým, ktorý všetko naučí, ale nadobúda funkciu dôležitého pomocníka vo vlastnej vzdelávacej aktivite žiaka (*snaží sa nám pomôcť s učením*). Ak táto snaha žiaka absentuje, učiteľova schopnosť sa pre neho stáva zbytočná (*dokáže naučiť, ale mňa nie*).

Medzi ďalšie znaky učiteľa, ktoré tvoria 6% odpovedí, patrí náročnosť na žiaka. Ide tu o rôznu stupeň prísnosti (*je prísna; je celkom prísna; trochu prísna*), ktorý je spojený s rešpektom (*je prísna a mám pred ňou rešpekt; je prísna, teda mám pred ňou rešpekt*) či výchovným pôsobením (*je prísna, ale chce nám tým povedať, že sa máme poučiť od rozprávania na hodine*). Prísnosť nie je z pohľadu žiaka výlučne záporne hodnotená, teda nie je v jednoznačnom kontraste s celkovým kladným hodnotením (*dobrá, ale aj prísna*). Žiaci majú tendenciu vidieť učiteľa skôr ako toho, ktorý od nich niečo vyžaduje. Menej ho vnímajú ako toho, ktorý by od nich mohol vyžadovať ešte viac, byť voči nim prísnejší. Preto nedostatok náročnosti uvádzajú len v 3% odpovedí: *nedáva poznámky; je moc mäkká dať niekomu zápis alebo poznámku; všetko nám dovolila; skoro všetko nám odpustila; rozmaznávala nás; všetko uverí; je dôverčivá*.

Spravodlivosť (6% citátov) ako nestrannosť v rozhodovaní (*vždy všetko spravodlivo rozhodovala; spravodlivá učiteľka*) a ako objektívne hodnotenie všetkých žiakov osobitne citlivo vnímali v dotazníkoch najmä chlapci (*má slabosť pre niektorých spolužiakov; mala svojich oblúbcov; nadržáva druhým; niektorých nemala rada; polovičku triedy nemala rada; keď ju máme na telocviku, tak sa vždy pýta báb, čo budeme robiť*). Ide často o opisné výpovede vyjadrujúce nedostatok spravodlivosti, v ktorých sa slovo *spravodlivosť* priamo neuvádza.

Rovnako si žiaci všimajú, či je ich učiteľ zábavný (6% citátov) a aké sú jeho mimoškolské sociálne vzťahy (6% citátov). Buď zábavnosť učiteľa vnímajú nezainteresovane (*veselá učiteľka; vtipná; vie sa zasmiať; nevie sa zasmiať; má zmysel pre humor; zábavná*), alebo sa jej zúčastňujú (*dá sa s ňou zasmiať; vie potešiť a pobaviť*). Zo sociálnych vzťahov uvádzajú žiaci v dotazníku:

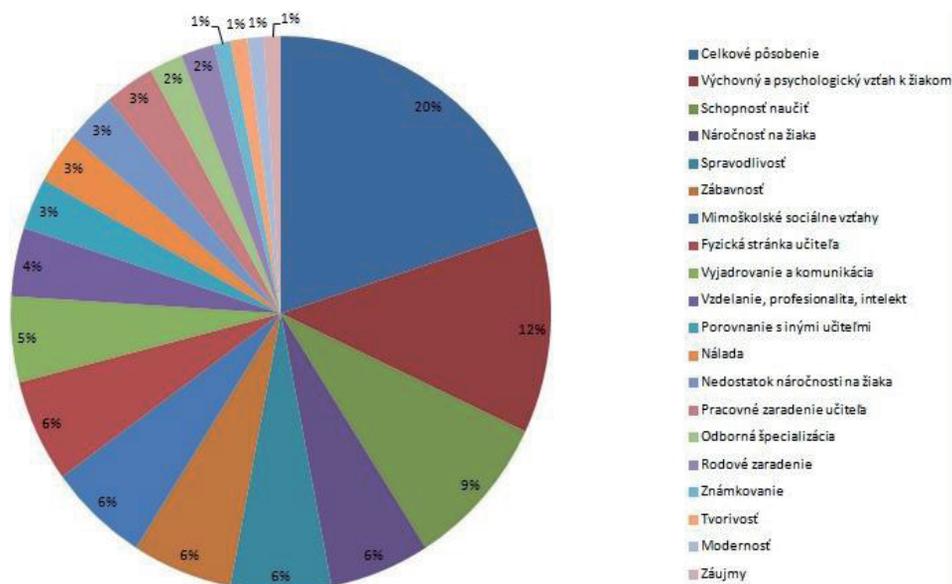
- a) rodinné vzťahy (*vie sa postarať o syna; často hovorí o svojom otcovi, že bol veľmi chorý a nakoniec zomrel*),
- b) vzťahy s kolegami (*jej kolegyne či kolegovia s ňou nemajú žiadne problémy a majú ju radi*),
- c) vzťahy s kamarátmi (*je dobrá kamarátka; nemá veľa kamarátov*).

Žiaci však učiteľa v týchto vzťahoch aj charakterizujú a vedia si predstaviť, ako sa v nich správa (*príbuzní a priatelia sa s ňou nehádajú a vždy sa dohodnú; osoba, ktorá vždy pomôže, ale nie vždy jej to je vrátené; pomáha aj ďalším ľuďom; má rada ľudí; má rada deti; dobrá kuchárka*).

Z ďalších vlastností si podmet videnia všimá fyzickú stránku učiteľa (5,65% citátov), ktorá zahŕňa pomerne podrobnú vonkajšiu charakteristiku (postavy,

výšky, farby vlasov a pod.) a spôsob obliekania. No tiež vníma na učiteľovi aj jeho vyjadrovacie schopnosti a komunikáciu (5%), čo signalizujú slovesá dicendi (*veľa rozpráva; rada rozpráva; dá sa s ňou normálne rozprávať; dobre sa s ňou dá porozprávať; dá sa s ňou komunikovať; vie toho dosť narozprávať*). Pohľad žiakov býva zameraný na úroveň vzdelania, profesionalitu a intelekt učiteľa (4% citátov), čo je v žiakovom vedomí spojené prevažne s kladnými hodnoteniami (napr. *vzdelaná a veľmi múdra; rozumná žena; múdra osoba; profesionálny pedagóg; je dobre vzdelaná; rozumie svojmu predmetu; vždy mi odpovie správne*).

V pohľade žiaka na svojho učiteľa nechýba ani porovnávanie s inými pedagógmi (3%), čo vyjadruje buď komparatívom a superlatívom adjektíva (*je lepšia ako iné učiteľky; najlepšia učiteľka na škole; najlepšia učiteľka, ktorá mi vyhovuje*), alebo perifrasticky (*ona je niečím iná ako ostatné; patrí medzi moje obľúbené učiteľky; keby som mal inú p. učiteľku, bol by som úplne iný*). Rovnakú mieru pozornosti žiaci venujú aj nálade učiteľa (3%), ktorú vnímajú buď ako niečo stabilné (*má vždy dobrú náladu*), alebo premenlivé (*občas má zlú náladu, ale je aj šťastnejšia; dnes má dobrú náladu*). Podľa žiakov nálada učiteľa ovplyvňuje ďalšie jeho správanie k nim (*keď má dobrú náladu, je veľmi milá*), ale pozorujú to aj v opačnej kauzalite (*rozčuluje sa, keď nestíhame s učivom, keď nie je v škole tri mesiace; keď ju spolužiaci naštvú, je nahnevaná*). Aj pracovné zaradenie učiteľa (3%) je súčasťou spektra vlastností, ktoré si podmet videnia vyberá (napr. *je jednou triednou učiteľkou; p. učiteľka, o ktorej píšem, by sa mi podľa týchto vlastností hodila ako učiteľka do škôlky*).



Vlastnosti učiteľa z pohľadu žiaka ako podmetu videnia

V dotazníkoch sme ďalej zaznamenali niekoľko výpovedí žiakov, ktoré sa dotýkali odbornej špecializácie učiteľa (2%), jeho rodového zaradenia (2%), spôsobu známkovania (1%), tvorivosti (1%), modernosti (1%), ako aj jeho voľnočasových záujmov (1%). Všetky tieto vlastnosti tvoria jazykovo stvárnený mentálny obraz učiteľa, ktorý sa z pohľadu žiaka ako podmetu videnia profiluje tak, ako to možno vidieť v grafe č. 1:

Na základe tohto výberu vlastností predmetu videnia možno povedať, že žiak vidí svojho učiteľa najmä z pedagogicko-psychologického hľadiska, ku ktorému sa priradujú ďalšie jeho sociálne a biologické vlastnosti. Najvýraznejšie zastúpenie celkového pôsobenia učiteľa poukazuje na prevahu komplexného videnia sveta s nižšou mierou diferenciacie, čo možno pripísať kvantite i kvalite skúseností dospelujúceho dieťaťa. Výber vlastností učiteľa ovplyvňujú ďalšie znaky osobnosti žiaka, ktoré vyplynuli z jazykovej analýzy jednotlivých aspektov jeho videnia (najmä aktu a perspektívy videnia).

Záver

V príspevku sme prostredníctvom dotazníkového výskumu odkryli podobu dospelujúceho dieťaťa vo vzťahu k svojmu učiteľovi na základe jazykového stvárnenia jeho videnia. Z hľadiska aktu videnia, perspektívy, výberu vlastností učiteľa, ako aj vnímania času sa žiak profiluje s týmito znakmi:

- 1) Z hľadiska AKTU VIDENIA: a) žiak je mentálne aktívny, b) má rôznu mieru presnosti vnímania, c) jeho vnímanie je evaluatívne a kritické s výrazným emocionálnym zafarbením;
- 2) Z hľadiska POLA A PLÁNOV VIDENIA: a) centrom jeho vnímania je vlastný uhol pohľadu, b) má predovšetkým makroskopické vnímanie zamerané na celok, c) sleduje nielen to, čo je v prvom pláne (v popredí), ale aj v pozadí (zaujíma sa o širšie súvislosti);
- 3) Z hľadiska ČASU VIDENIA: a) vníma čas ako plynúci i opakujúci sa, b) v čase sleduje zmeny i nemennosť na strane podmetu i predmetu;
- 4) Z hľadiska VÝBERU VLASTNOSTÍ PREDMETU: a) na predmete (učiteľovi) sleduje jeho celkové pôsobenie, b) výchovno-psychologicko-pedagogický vzťah k nemu, c) osobnostné schopnosti.

Takto profilovaný žiak vytvára špecifický typ diskurzu, ktorý má dynamický charakter prejavujúci sa v rôznych vzťahoch medzi jednotlivými podmetmi a spoločným predmetom videnia. Školský diskurz môže výrazným spôsobom vplývať na ďalšie osobnostné formovanie dospelujúceho dieťaťa v úlohe žiaka a neskôr študenta. Preto je potrebný jeho výskum aj prostredníctvom spontánnych jazykových výpovedí, ktoré boli zaznamenané žiakmi v dotazníkoch. Hoci sa v príspevku predkladané výsledky získali na základe výskumu v slovenských školách, je možné ich použiť ako vhodný porovnávací materiál aj v poľskom prostredí.

Literatúra

- Bartmiński J., 1990, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, w: Bartmiński J., red., *Językowy obraz świata*, Lublin.
- Chvalovská E., 2016, *Sféra školní komunikace*, w: Hoffmanová J., Homola J., Chvalovská E., Jílková L., Kaderka P., Mareš P., Mrázová K., *Stylistika mluvené a psané češtiny*, Praha.
- Niesporek-Szamburska B., 2004, *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci*, Katowice.
- Przybylska R., 2004, *Kategoria punktu widzenia w badaniach nad relacjami przestrzennymi w języku*, w: Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., Nycz R., red., *Punkt widzenia w języku i w kulturze*, Lublin.

Katarína Dudová — PhD., je odbornou asistentkou na Katedre slovenského jazyka a literatúry Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Venuje sa praktickým i teoretickým otázkam kognitívnej lingvistiky, etnolingvistiky, textovej lingvistiky, frazeológie, morfosyntaxe. Doteraz publikovala monografie *Kognitívna schéma prameň — cesta — cieľ v jazyku dramatického textu* (Nitra 2013); *Od modálnosti vety k modálnosti textu* (Nitra 2014); *Prehľad slovenskej morfosyntaxe s cvičeniami* (Nitra 2015); *Konverzačnú príručku zo slovenského jazyka* (v spoluautorstve J. Glovňa a K. Dudová).

Katarína Dudová — jest adiunktem w Katedrze Języka i Literatury Słowackiej na Wydziale Sztuki Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze. Zajmuje się praktycznymi i teoretycznymi zagadnieniami językoznawstwa kognitywnego, etnolingwistyki, językoznawstwa tekstowego, frazeologii, morfosyntaksy. Dotychczas opublikowała *Kognitívna schéma prameň — cesta — cieľ v jazyku dramatického textu* (Nitra 2013); *Od modálnosti vety k modálnosti textu* (Nitra 2014); *Prehľad slovenskej morfosyntaxe s cvičeniami* (Nitra 2015); *Konverzačnú príručku zo slovenského jazyka* (współautorki: J. Glovňa i K. Dudová).

e-mail: kdudova@ukf.sk

VARIA



Katarzyna Wądolny-Tatar
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
 0000-0001-6972-1138

Dziecko Zamojszczyzny Historiografia Anny Janko dla najmłodszych

Abstract: *Oleś i Pani Róża* by Anna Janko is a postmemorial narrative for the youngest. The trajectory of the fate of a several-year-old hero is a literary realisation of the course of dramatic events connected with displacement, separation from parents, the stay in a temporary camp in Zwieryniec, an orphanage, and the potential danger of not only Germanisation but also death. Thus, the title character becomes a figure of the fate of Children of Zamojszczyzna (Zamość region); in some way he represents them. The piece is also an expression of the homage paid to Róża and Jan Tomasz Zamoyski in recognition of their merits for saving actions for the youngest inhabitants of Zamojszczyzna. Janko's work is based on family transmission, that is, on inheriting the experience of great-grandfather (former Oleś) by his great-granddaughter Róża (namesake of Róża Zamoyska). The narrative touches upon a subject that until recently was considered a taboo, introducing Polish expressions that accentuate the category of “Children of Zamość region” — a toponymic, tragic, negative distinction of the age group, region, and history. One can see character-related or constructional parallels between the work of Anna Janko and the novel by Éric-Emmanuel Schmitt — *Oskar i Pani Róża* (*Oscar and the Lady in Pink*), which is also intertextually indicated by the very title: *Oleś i Pani Róża*.

Key words: Child of Zamość region, Second World War, prose for children, postmemory, Róża Zamoyska, Anna Janko, Éric-Emmanuel Schmitt

Transmisja trudnej przeszłości z wpisanymi w nią doświadczeniami drugiej wojny światowej, pokolenia, które przeżyło ją i pamięta jako czas własnego dzieciństwa, stanowi wyzwanie dla twórców literatury dla najmłodszych. Pewne szanse daje właśnie dziecięcość głównych postaci utworów przedstawiających tragizm wojny, wymaga bowiem dostosowania języka — w zamyśle twórczym adekwatnego do kreacji postaci, ale również odpowiedniego dla odbiorcy, najczęściej rówieśnika głównego bohatera — opisującego poziom rozwoju i rozumienia świata, potrzeby dziecka, jego środowisko rodzinne. Dzieje się to w zderzeniu z nieliczącymi z niedorobnością bohatera totalnymi zagrożeniami życia i bezpieczeństwa przedstawianymi w utworze. Pisarstwo uprawiane z przeko-

naniem, że „wojna nie jest dla dzieci”¹ (Janko, 2018, s. 56), wynika z pacyfistycznych, patriotycznych przesłanek, jest formą aktywności postpamięciowej² (Wójcik-Dudek, 2016).

W twórczości Anny Janko, również tej dla dorosłych, jak *Mała zagłada* (2015a), powraca motyw związany z tragizmem uczestnictwa dziecka w dramacie wojny, wyrażony w *Olesiu i Pani Róży* słowami jednej z dorosłych bohaterek, opiekunki odchodzącego pradziadka:

Na czas wojny nie powinno być żadnych dzieci nigdzie. Powinny siedzieć w jakimś całodobowym, całowojennym przedszkolu, za jakimś kolorowym murem, bajecznie grubym, a najlepiej na innej planecie. I czekać. Po wszystkim by się je stopniowo poodbierało...

OiPR, s. 56

Optywatny tryb wypowiedzi stanowi przeciwwagę dla stanu faktycznego, wojennej rzeczywistości bezlitośnie zagarniającej także dzieciństwo i niszczącej dobrostan dziecka. Autor monografii *Dramatyczny rok 1943* pisze o totalności drugiej wojny światowej i skrajnie nacjonalistycznej ideologii:

W opętańczej ideologii nazistowskiej (trochę inaczej było w stalinizmie) polski noworodek, dziecko, młodzieniec, dziewczyna byli takim samym wrogiem jak człowiek dorosły — obywatel, oficer, polityk, uczony i nauczyciel. [...] polityka i praktyka okupantów wobec dzieci i młodzieży była składową polityki wobec społeczeństwa polskiego (narodu). Wykonywanie zatem okupacji (relacja okupanci — okupowani) wobec polskiego dziecka było funkcją wykonywania jej wobec narodu polskiego.

Chrobaczyński, 2012, s. 446

Wojenne dzieciństwo dotyczy zwłaszcza tzw. roczników trzydziestych, powoli odchodzącego pokolenia, którego doświadczenia znajdują swój literacki kształt w przekazach pisanych z autopsji (Joanna Papuzińska, Irena Landau), jak również będących fabularyzacją cudzej narracji o przeszłości — indywidualnej czy kolektywnej (Michał Rusinek, Dorota Combrzyńska-Nogała, Renata Piątkowska oraz inni autorzy publikujący swoje utwory w ramach łódzkiej serii *Wojny Dorosłych* — *Historie Dzieci* i *poza nią*). Paradoksalnie dzieciństwo staje się w tych utworach i przez ich pryzmat płaszczyzną porozumienia pomiędzy pokoleniem najstarszym (pradziadków) i najmłodszym (prawników).

(Pra)babcie i (pra)dziadkowie występują w rolach nie tyle opiekunów, ile dawców historii. Fabularyzowana, uwarunkowana rodzinnie historiografia dla

¹ Cytowane w dalszej części pracy fragmenty tej powieści oznaczam jako: OiPR, z podaniem obok numerów stron.

² Literackim praktykom postpamięciowym poświęciła monografię Małgorzata Wójcik-Dudek. Zob. Wójcik-Dudek, 2016.

najmłodszych przebiega z ich udziałem. Relacja rodzinna wyznacza bliski, i poniekąd ciasny, krąg opowiadanej historii, która „przechodzi na” następne pokolenia, bo należy do rodzinnego spadku, jest postpamięciowo dziedziczona. Z figury prababci, opiekunki chorego prawnuka, wielokrotnie opowiadającej mu swoje dziecięce doświadczenia związane z pobytem w warszawskim Domu Sierot, kierowanym przez Janusza Korczaka, korzysta Beata Ostrowicka w utworze *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*. Opowiadana (ponownie) przeszłość powoduje określone nastawienie wewnątrztekstowego młodocianego odbiorcy komunikatu, pragnącego nawet sterować opowiadaną historią. Ujawnia się to w potrzebie unikania drastyczniejszych opisów albo napięcia, jakie generują, lub też wręcz przeciwnie — w chęci powtórzenia wybranego momentu. Młody narrator, informując o tym, również przygotowuje emocjonalnie niedoroślego czytelnika dzieła do przyjęcia trudnych treści, także dramaturgicznie modeluje opowiadane. Dziecięcy narrator zostaje więc tekstowo ustawiony w pozycji przyjmującego rodzinny spadek — doświadczeń, przeżyć, emocji, potwierdzony opowieścią, jej związkami z określonymi miejscami, niekiedy dodatkowo przedmiotami, materialnie poświadczającymi tożsamość przedstawiciela najstarszego pokolenia i uwiarygodniającymi opowiadanie. Otrzymujemy więc swoistą narrację w narracji — przekaz z dzieciństwa (pra)babci/(pra)dziadka stanowiący oś fabularno-semantyczną różnie wkomponowaną w narracyjny układ powieści dla najmłodszych.

W powieści Anny Janko w okresie wakacyjnego „tu i teraz” dziewięcioletniej Rózi zamknięte zostają wydarzenia z przeszłości jej pradiadka, gdy był w analogicznym wieku. Przyjęcie opowieści starszego mężczyzny przez dziewczynkę, a może także jej pełne przejęcie, by móc „opowiadać dalej” i w jakimś sensie także „opowiadać na nowo” (Burzyńska, 2006, s. 119—148), dokonuje się w ostatnim momencie życia Aleksandra, w dzieciństwie zwanego Olesiem. Akceptacja narracji pradiadka następuje stopniowo, częścią aprobaty dziecka jest później również zgoda dziewczynki na własne imię. Trzy zdania inicjujące opowieść brzmią: „Mam na imię Rózia. / Mam 9 lat. / Nie lubię imienia Rózia” (OiPR, s. 5). Delimitacja wypowiedzi ma charakter zapisu w osobnych wersach — każda z tych informacji wydaje się zatem osobna, zamknięta, a całość jest formą podstawowej autoprezentacji ze wskazaniem na stosunek do imienia. Przywołanie imienia — w kontekście personaliów i dziecięcej niechęci do jego brzmienia, imienia „łatwego do przezywania” (OiPR, s. 6) — zamyka tę wstępną wypowiedź pewną klamrą, której charakter podkreśla jeszcze graficzna imitacja odręczności zapisu trzech pierwszych zdań. Następujące po nich wypowiedzenie rozpoczyna już „drukowaną” partię tekstu („Chodzę do szkoły, ale teraz są wakacje”, OiPR, s. 5). Z deklaratywnością początkowych wypowiedzeń koresponduje zamknięcie narracji, w ogóle wytwarzające efekt kompozycji klamrowej dla całej powieści. Jest to jednak rodzaj powtórzenia ze zmianą („Bardzo chcę, żeby Oleś odnalazł w niebie mamę w czasie wojny zgubioną. I drugą mamę, Panią Różę. / I żeby

powiedział Pani Róży, że ja bardzo lubię swoje imię...” (OiPR, s. 91). Najważniejsza zmiana sytuacyjna to śmierć pradziadka Aleksandra, zamknięcie jego życia nie jest jednak równoznaczne z zakończeniem opowieści o nim. Narracja postbiograficzna trwa nadal. Nosicielką historii życia pradziadka staje się teraz prawnuczka, a pamięci osób (Olesia-Aleksandra i jego wybawicielki Róży Zamoyskiej) zostaje też niejako poświęcony różany krzew posadzony przez dziewczynkę i jej matkę w ogrodzie w przededniu roku szkolnego. Opowieść autorstwa Janko mieści się więc w wakacyjnej ramie temporalnej, wolny czas pogłębia relację dwojga przedstawicieli skrajnych pokoleń. Dziewczynka może pomóc w opiece nad starszym mężczyzną i słuchając jego opowieści niemal dzień po dniu, próbować ją zrozumieć, a następnie przejąć/przyjąć jako część własnej biografii.

Biografia pradziadka, jako przepełniona poczuciem straty i bólem, oszczędnie sygnalizowanym przez Annę Janko w powieści, dopełnia się w kontakcie z prawnuczka. Relacja tych dwojga nie stanowi klasycznej figuracji przekazu doświadczenia, opartej na wyobrażeniu nestora rodu, który siedząc z miękkim fotelu przy kominku, snuje wieczorną opowieść — dla siebie i dla ulokowanego u jego stóp dziecka. W narracji Janko stary i schorowany człowiek najczęściej bywa przedstawiany w łóżku, zbliża się ku śmierci, która staje się fabularnym finałem jego życia, narracyjnie zdeponowanego (odtąd) w pamięci kilkuletniej Róży. Nadal jednak jest to układ, w którym

model komunikacji oparty na słowie mówionym, a także mechanizm bezpośredniego przekazu pokoleniowego, oparty na „naturalnej” niejako przewodze i autorytecie ludzi starszych, stworzyły szczególną szansę dowartościowania społecznej roli dziadka jako depozytariusza rodzinnej, często również narodowej tradycji, którego wiedza i gromadzone przez długie lata doświadczenie służyć mogą kolejnym pokoleniom.

Lugowska, 2008, s. 264

Gatunkowo utwór realizuje wzorzec nieregularnie prowadzonego dziennika w jego uproszczonej formie. Symplicyfikacja ta dotyczy względnej krótkości zapisów i utrzymywania ich cykliczności nie w efekcie pełnego datowania, lecz jedynie stosowania kolejnych nazw dni tygodnia (co dotyczy m.in. poniedziałków różnicowanych jako: „Drugi poniedziałek”, OiPR, 21; „Trzeci poniedziałek”, OiPR, s. 43; „Znow poniedziałek. / Tak jakby ich było najwięcej, a przecież wszystkich dni jest po równo”, OiPR, s. 50; „Poniedziałek. / Jeszcze jeden w te wakacje...”, OiPR, s. 72). Niektóre pamiętnikowe notacje zawierają wyszczególnione dopiski uczynione wieczorem danego dnia. Gatunek literacki wyznacza zatem reguły delimitacyjne tej prozy, przy czym nagłówkowe oznaczenia owych segmentów, jak wspomniane „poniedziałki”, konsekwentnie utrzymane są w dziecięcej grafii pisma ręcznego.

W narracji Janko transmisja przeszłości odbywa się dwutorowo, zostaje dodatkowo intertekstualnie wzmocniona semantyką tytułu powieści, budzącej

uzasadnione, i autorsko zamierzone, skojarzenia z dziełem Érica-Emmanuela Schmitta. Owa dwutorowość to linie: (1) rodzinnego dziedziczenia, a nawet swoistego modyfikowania genogramu z wpisywaniem doń dramatycznych doświadczeń z okresu drugiej wojny światowej, które realizują się w relacjach rodzinnych głównych bohaterów, w fabularyzowanych ujęciach reprezentujących zespół faktycznych zdarzeń i przeżyć, mających swój początek około roku 1943 na Zamojszczyźnie; należą do nich deportacja, rozłąka z rodzicami, obóz przesiedleńczy, sieroctwo, potencjalne niebezpieczeństwo germanizacji i/lub śmierci; (2) ratowniczych działań Róży Zamoyskiej, małżonki ordynata Jana Tomasza Zamoyskiego, włączonych w fabułę powieści, a potwierdzonych również biograficzną notą, opatrzoną fotografiami, i funkcjonującą jako paratekstowe uzupełnienie powieści. W splocie wspomnianych dwóch linii fabularnych przejawia się postpamięciowy aspekt Anny Janko prozy dla dzieci. Oleś-Aleksander staje się w wyniku tej fuzji fabularyzowanej biografii jednostkowej z faktycznymi działaniami hrabiostwa Zamoyskich³ figurą losu Dzieci Zamojszczyzny. Ze względu na tożsamość regionalno-historyczną w jakimś sensie literacka postać reprezentuje również doświadczenia Teresy Ferenc, matki autorki *Małej zagłady*, o których w kontekście (nie)realizacji biograficznego, grupowego wzorca Dzieci Zamojszczyzny Janko pisze:

Ponieważ ich tragedia nie pasowała do modelu wysiedleń, oficjalnie nie uznano soszańskich dzieci za „dzieci Zamojszczyzny” i nie dostały one związanych z tym odszkodowań. Listy, podania, które szły do władz, wracały z adnotacjami o braku podstaw. Są różne zbrodnie, masakra nie podpada pod traumę wysiedleń...⁴.

Janko, 2015a, s. 231

Pisarka, nie rezygnując z dykcji ironicznej (ewoluującej z „ironii obronnej”, jaka dała się zauważyć w jej młodzieńczych wierszach), którą łączy z narracją o traumie, pisze o trajektoriach losów dzieci, które przeżyły pacyfikację roztoaczańskich Soch. Stosuje skrótowe uogólnienia, które dobrze obrazują próby od-

³ O przedsięwzięciach małżonków Zamoyskich na tle historii rodu pisze Halina Matławska. W jej publikacji, zawierającej liczne fotografie arystokratycznej rodziny, czytamy też o anonimowych dowodach wdzięczności mieszkańców Zwierzyńca, gdy Róża i Jan Zamoyscy za zgodą ówczesnych władz odwiedzili w 1957 roku, po wieloletniej przerwie, dawną posiadłość: „Zwierzyńcy witali ordynata i jego rodzinę z wielkim wzruszeniem i dawną sympatią. Już drugiego dnia po przyjeździe, kiedy rano wyszli na ganek, zobaczyli piękny prezent: dwa gliniane garnki — jeden pełny pachnących poziomek, drugi ze świeżym mlekiem z rannego udoju i bochenek chleba upieczonego w domu. Wszystko tłumaczyła kartka z prostym napisem: dla Zamoyskich”. Matławska, 2018, s. 75.

⁴ Historii Soch dotyczą publikacje Władysława Sitkowskiego, zawierające także relacje świadków wydarzeń: Sitkowski, 1999; Sitkowski, 2011. Wiele informacji przynoszą także zapiski lekarza Zygmunta Klukowskiego. Zob. Klukowski, 2007.

budowy w wielu jej planach — jednostkowo-indywidualnym i zbiorowym, wewnętrznym i zewnętrznym:

Wiele lat osierocone dzieci żyły w piwnicach, szałasach, ziemiankach, naprędcie skleconych budkach, „zmodernizowanych” chlewikach, zanim urosły i się zabrały do budowy domów podobnych do dawnych domów. Latami żyły w skrajnej nędzy. Dobrze, że bezpośrednio po spaleniu Zamoyscy coś niecoś wspomogli. Jan hrabia Zamoyski przyjechał pomoc zorganizować dla tej garstki oniemiałych z przerażenia ludzi, którzy zostali na pogorzeliisku, miejsce na cmentarz wyznaczył, a potem Róża przysłała okrycia i żywność. Tyle, ile mogli w tym morzu nieszczęścia, przecież wojna wciąż trwała, terror się nasilał, głód był coraz większy, bo Niemcy śrubowali kontyngenty.

To byli wspaniali ludzie, ci Zamoyscy. To, co oni zrobili dla „swoich” wsi, dla dzieci z obozu w Zwierzyńcu, to były takie cuda, że o nich powinno się w największym Hollywoodzie fabułę nakręcić. Ależ by pięknie wypadli, bo i też przystojni oboje, nie tylko dobrzy i odważni. Ich dom w Zwierzyńcu, w którym mieszkali podczas wojny, bardzo ładny, taka willa dworkowa. Pojechałam, żeby zobaczyć. Dziś tam jest dom dziecka⁵.

Janko, 2015b, s. 226—227

W powieści dla najmłodszych autorka *Małej zagłady* sygnalizuje topografię terenu („Ten obóz był w Zwierzyńcu, w takim miasteczku ładnym, blisko lasu. W czasie wojny przyjechali do Zwierzyńca Niemcy i ogrodzili drutem kolczastym duży plac, i zrobili tam piekło na ziemi”, OiPR, s. 34). Odnosi się również do czynów i słów Jana Zamoyskiego, który w wyniku negocjacji najpierw z szefem lubelskiego SS, a potem z komendantem zwierzynieckiego obozu pomógł setkom dzieci, wydostając je „zza drutów”, umieszczając w specjalnie do tego celu stworzonych kilku szpitalach, wreszcie otaczając opieką w ochronkach i sierocińcach, dokąd później trafiały. Mała narratorka *Olesia i Pani Róży* wie nawet, jakich argumentów używał, mówiąc, że wojna nie dotyczy dzieci, że obóz jako siedlisko chorób zagraża też niemieckim żołnierzom... Jego retoryczne zdolności, siła przekonywania i determinacja zostały w powieści uwzględnione również w scenie zapisu więźniów-dzieci do pozaobozowego leczenia, która przedstawia też reakcję matek:

One się bały, że ich oszukają i ukradną dzieci, i do pociągów powsadzają, do Niemiec zabiorą, tam potrzebowali ładnych dzieci z niebieskimi oczami, bo mieli swoich za mało. Albo wywiozą do gorszego obozu. Już tak było wcześniej i dzieci pojechały do Ałszwic na umarcie. Pan Zamoyski jeszcze raz poprosił i jeszcze raz była cisza. Aż esesmani zaczęli się śmiać, że te matki takie głu-

⁵ Mowa tu o willi w części Zwierzyńca, zwanej od imienia Róży Zamoyskiej — Rózinem. Hali-
na Matławska zamieszcza również w swojej publikacji fotografie obiektu i pod jedną z nich odnoto-
wuje rok pożaru (1966) i po nim nadbudowę piętra gmachu. Zob. Matławska, 2018, s. 76.

pie i wolą trzymać swoje dzieci tutaj. Ale to esesmani byli głupi. Bo kiedy pan Zamoyski zobaczył znajomą kobietę, która pracowała u niego przed wojną, i zapytał, czy ona mu nie wierzy, to ona powiedziała, że wierzy. I podeszła, i podała mu swoje dziecko. Wtedy inne mamy też uwierzyły i już podchodziły do stołu z dziećmi

OiPR, s. 70⁶

Zwraca uwagę sfonetyzowany zapis niemieckiej wersji nazwy: Oświęcim, która w ten sposób utrwała się młodemu odbiorcy jako fonogram, a nawet specyficzny fonemem. Rzetelność historiograficzna każe Annie Janko krótko przypomnieć również o losach hrabiowskiej pary po 1945 roku:

Wszyscy Niemcy uciekli z Polski, ale Sowieci zostali. I oni na nic ludziom nie pozwalali. Wyganiaли ich albo do więzienia wsadzali. Panią Różę wygonili, a pan Jan poszedł do więzienia. Straszne! Oni mu tam głowę ogolili. Został ich dom pusty⁷.

OiPR, s. 87

Wspomniany budynek znajduje też swoje ilustracyjne odbicie w rysunkach Uli Bruno, która zachowała podstawowe architektoniczne cechy stylu w obrazie przedstawiającym opuszczenie domu przez Różę Zamoyską (OiPR, s. 86—87).

Moment wprowadzenia do powieści małżonki Jana Tomasza Zamoyskiego, zwanej przez zamieszkujących obszary ordynacji „Aniołem Dobroci”, jako postaci literackiej, wyznacza przełom w anamnetycznej narracji (auto)biograficznej, bo snutej raz bezpośrednio przez starszego mężczyznę, a raz pośrednio przez jego prawnuczkę. Dzieli też fabułę symetrycznie na okres zdarzeń, zanim pojawiła się tytułowa pani Róża, oraz na czas z jej obecnością w życiu małego Olesia. (Re)konstrukcje zdarzeń wcześniejszych zawierają opisy osób i sytuacji związanych z ekstremalnymi warunkami życia w obozie: głodem, pragnieniem, zimnem, wyczerpaniem, chorobami i brakiem choćby podstawowych warunków higienicznych, ze strachem, a wreszcie z doświadczeniem śmierci, w którym dzieci uczestniczą na wiele sposobów, co daje asumpt do wielokrotnych porównań komfortu życia prawnuczki z traumatycznym dzieciństwem pradziadka⁸. Mały Oles przeżywa śmierć młodszego od siebie przyjaciela Edzia. Widząc jego

⁶ O polskich dzieciach wywiezionych do Niemiec traktuje praca zbiorowa: Karpińska-Morek, Was-Turecka, Sieradzka, Wróblewski, Majta, Drzonek, 2018.

⁷ Kolejne losy zmarłego w 2002 roku Jana Zamoyskiego przedstawia niewielka broszura Bogdana Szyszki (Szyszka, 2012), a także wcześniejszy obszerny zapis rozmów z tym pochodzącym z rodu o wielowiekowych tradycjach działaczem narodowym, wieloletnim więźniem komunistycznego Urzędu Bezpieczeństwa, senatorem, filantropem (Jarocki, 1996).

⁸ Deskrypcje warunków „życia” i praktyk okupantów zawiera zbiór relacji świadków historii i ocalonych: *Hitlerowski obóz przejściowy w Zwierzyni*, 1993. Osobistą podróż w przeszłość, z opisem realiów obozów: zamojskiego i zwierzynieckiego, stanowi też książka Tadeusza Margola. Zob. Margol, 2015.

otwarte, prawie szklane oczy, ma najpierw wrażenie, że bierze udział w grze: kto dłużej wytrzyma bez mrugania. Kiedy nagle orientuje się w sytuacji i intuicyjnie ocenia ją jako stan odejścia, wpada w histerię, wzbudzając niepokój współwięźniów także o to, że jego zachowanie sprowadzi na wszystkich niebezpieczeństwo. Później sam wychudzony i osłabiony zastanawia się nad śmiercią w kontekście losu przyjaciela:

Czy śmierć jest wtedy, gdy się woli spać niż biegać, rysować, grać w coś? I nawet muchy mogą po nosie chodzić i się ich nie zgania, bo nie łaskoczą?.

OiPR, s. 67

W realizm emocjonalny dziecięcej postaci wpisana jest dojmująca tęsknota za matką, z którą chłopca rozdzielono, zanim trafił do obozu. Powtarzające się sny małego bohatera o matce są wyrazem braku jej osoby i uczucia, przejawiają się w nich także wyrzuty sumienia malca, że nie pamięta koloru jej oczu (dopiero spojrzenie hrabiny Zamoyskiej przypomni mu oczy matki). Zapamiętaną cechą wyglądu rodzicielki jest jeden element jej stroju — zielona chustka (w której również jest „portretowana” na ilustracjach Uli Bruno). Dotkliwy brak starszy mężczyzna werbalizuje jako gotowość do „oddania” połowy życia za chwilę z matką. Prawnuczka reaguje na te słowa dziecięcym, ale metafizycznym, niepokojem:

Ale jak to: pół życia by oddał? Które pół? To, co ma teraz? A ja? Przecież jestem tu, u dziadzia w życiu, ja, wnuczka. I nie mogę zniknąć! Musi już Dziadzio mieć obie połowy życia, jakie są.

OiPR, s. 61

Wojna narusza konfigurację rodzinną, naraża na utratę bliskich. Powoduje konieczność zastępstwa rodziców przez najstarszych z rodzeństwa albo wymusza samodzielne radzenie sobie w trudnych warunkach. Sieroctwo jest stanem wywołanym wojną. Habitacja sieroty realizuje się w egzystencjalnym trybie jednostkowym, ale także zbiorowym, ze względu na masowość doświadczenia⁹. Utwory dla najmłodszych, które strukturyzują w narracji wojenne doświadczenia, zachowują również ten wymiar wojny i jej skutków, jakim jest anihilacja rodziny. Początkowym momentem rozpadu dziecięcego świata Olesia jest pacyfikacja rodzinnej wsi chłopca na Zamojszczyźnie i obraz ginącego od kuli ojca, który próbował sprowadzić pomoc:

Oleś widział, jak jeden żołnierz strzelił do jego taty na drodze i tata się przewrócił, i umarł. Potem żołnierz zabrał rower. Potem podpalił dom. I już się cała wieś paliła. To była mała wioska, dlatego tak szybko.

OiPR, s. 13

⁹ To zatem inny model sieroctwa, różniący się od XIX-wiecznych egzystencjalnych wzorów społeczno-osobowych, które opisywały. Por. Jonca, 1994; Skotnicka, 2008, s. 295—313.

Tragiczne zdarzenia relacjonowane są w trybie krótkich wyliczeń bez emocjonalnego nacechowania, przy użyciu dość jednorodnych składniowo zdań. Wypowiedź imituje język dziecka, zarówno Olesia — dawniej, jak i kilkuletniej narratorki powieści. Taka strategia nie obciąża też psychicznie potencjalnego małego odbiorcy, założonego adresata tekstu na określonym etapie rozwoju. Może wreszcie znamionować problem z unarracyjnieniem przeżyć — znów odpowiednio: kiedyś Olesia, teraz Rózi.

Rodzina przedstawiona w *Olesiu i Pani Róży* w jej aktualnym składzie także nie charakteryzuje się ciągłością generacyjną. Luka dotyczy przede wszystkim drugiego pokolenia, o którym niewiele wiadomo. Troje ludzi (pradziadek, wnuczka i prawnuczka) mieszka w jednorodzinym domu w bliżej nieokreślonej miejscowości. Sytuacja ta wyróżnia najstarszego w rodzie mężczyznę — ze względu na płeć, rolę w rodzinie, wiek, minione doświadczenia. „On jeden nam został” — mówi do dziewczynki jej matka (OiPR, s. 9).

Włączenie historycznych postaci hrabiostwa Zamojskich w powieściowy tok zdarzeń jest sposobem przypomnienia tych nieprzeciętnych osób, a także formą złożenia im artystycznego hołdu. Anna Janko idzie w tym względzie za społeczno-pamięciowym pozytywnym wyróżnieniem osób w przekazach z regionu¹⁰. Zabieg ten ma również walor substytucyjny. Szczególnie fabularnie eksponowana Róża Zamojska wypełnia osobowy brak matki w życiu Olesia i innych małych więźniów zwierzynieckiego obozu. Jest dawczynią szklanych butelek z mlekiem dla niemowląt, ciepłej zupy, ale także uwagi i troski. Janko kreuje ją na osobę odważną, a nawet upartą:

Z daleka było widać, jak Pani Róża się zbliża od strony bramy i wcale nie boi się wartowników, którzy stali na wieżach z wycelowanymi karabinami. Oni na nią krzyczeli i brzydko przezywali, nawet szczuli psami, a raz ją popchnęli i się przewróciła, i ubrudziła. Ale wstała i poszła dalej.

OiPR, s. 33

Być może, że w tym opisie jest ślad rzeczywistych relacji na temat postępowania hitlerowskich żołnierzy wobec małżonki ordynata. Kilka takich zdarzeń

¹⁰ Halina Matławska pisze np. w sentymentalno-entuzjastycznym tonie o sprowadzeniu prochów Róży Zamojskiej, zmarłej w 1976 roku w wyniku obrażeń odniesionych w wypadku komunikacyjnym, z warszawskich Powązek do krypty katedry zamojskiej: „22 marca 2003 roku powróciła nie tylko do swego męża, powróciła na Zamojszczyznę, gdzie z bezprzykładną odwagą i miłością do ludzi broniła udręczonych i gdzie trwa pamięć jej czynów. Była wielką miłością męża, umiłowaną matką dzieci, jest dumą wnuków, Aniołem tej Ziemi” (Matławska, 2018, s. 103). Wiele publikacji o zamojskich dobroczyńcach zawiera też wzmiankę o mowie pogrzebowej wygłoszonej w trakcie ceremonii pożegnania Róży Zamojskiej przez Ludwika Czajkowskiego, byłego więźnia-dziecka zwierzynieckiego obozu, który znalazł się w grupie najmłodszych uratowanych przez hrabiostwo. Pojawiają się też informacje, że na miejscu dawnego hitlerowskiego obozu wysiedleńczego w Zwierzynku stoi dziś kościół pod wezwaniem Matki Bożej Królowej Polski.

przywołuje Halina Matławska, pisząc np. o obserwacji przez Różę Zamoyską wysiedleńców pędzonych na stację kolejową, podaje:

Kiedyś zobaczyła wśród tłumu matkę z trojgiem dzieci. Kobieta dwoje małych niosła oburącz na rękach, trzecie niezdarne dreptało, czepiając się jej spódnicy. Róża prosiła strażników o uwolnienie matki z dziećmi. Pierwszy uderzył ordynatową i upadła, drugi pozwolił kobiecie z dziećmi wyjść z pochodu.

Matławska, 2018, s. 58

Bohaterka wyznacza pewien horyzont pozaobozowego istnienia, stanowi ruchomy obiekt dziecięcych odniesień. Jest adresatką werbalnych i pozawerbalnych komunikatów Olesia od chwili, gdy umieszczony na wozie wywożącym go poza teren obozu, osłabiony i wychudzony, nie chcąc być uznany za zmarłego, dawał sygnały życia swojej wybawicielce: „Tak się przestraszył, że zaczął szybko mrugać, do Pani Róży tak mrugał, żeby widziała, że żyje. Edzio nie mrugał i go gdzieś wynieśli” (OiPR, s. 72). Później ten komunikat życia Olesia stanie się przedmiotem żartów obojga bohaterów, a chłopiec, przebywając kolejno w szpitalu, ochronce i sierocińcu, będzie oczekiwał każdej wizyty Róży Zamoyskiej, troskliwej, starającej się choć częściowo wypełnić chłopcu „pustkę po matce”. Natomiast powojenny list tej szczególnej dawczyni drugiego życia będzie przechowywał w specjalnym pudełku jako pradziadek Aleksander.

Przedmioty w sposób naturalny funkcjonują w powieści jako nośniki pamięci albo depozyty wiedzy na temat przeszłości. Wymagają jednak narracji — właściciela, znalazcy, spadkobiercy. Spadkobierczynią rzeczy pradziadka staje się kilkuletnia prawnuczka, odnajdując wcześniej w szufladzie Aleksandra

długopisy i kalendarze. I blaszane pudełko w różyczki. I szary woreczek z tasemką. Ten woreczek mi się niechcący otworzył i zobaczyłam suche kromki chleba

OiPR, s. 20

— dopowiada dziewczynka. Przedmioty ujawniają afekcje starszego mężczyzny, odsłaniają wewnętrzny świat jego tęsknot i lęków. Do „kolekcji”, prywatnej i niechętnie pokazywanej, ilustratorka dorzuca jeszcze przedmiot, który istnieje w powieści poza cytowanym wcześniej wyliczeniowym przeglądem zawartości szuflady, ale towarzyszy Olesiom od momentu opuszczenia rodzinnego domu i jest jedyną pamiątką z czasów zamieszkiwania w nim z rodzicami. To drewniany konik. Zabawka „przeżywa” z chłopcem traumę wojny — traci ogonek ze sznureczków zniszczony przez niemieckiego żołnierza, trwa zakopana w ziemi za obozowym barakiem, wyjeżdża wraz z dzieckiem za więzienną bramę. Ula Bruno, ilustrując *Olesia i Panią Różę*, zdecydowała się na estetykę realistyczną, unikając jednak dosłowności. Wiele jej obrazów cechuje kondensacja znaczenia, jak w przywołanym zbliżeniowym przeglądzie szuflady (OiPR, s. 18—19)

albo w symetrycznie rozłożonym na sąsiadujących z sobą stronach dwutakcie wizualnym, odnoszącym się do sytuacji lektury: z jednej strony Róża Zamoyska czytająca przytulonemu do niej Olesiu, z drugiej — Oleś-Aleksander czytający trzymanej na kolanach prawnuczce. Przedmiotem-łącznikiem obu scen pozostaje książka. To także jeden z obrazowych, zwizualizowanych momentów dziedziczenia rodzinnej przeszłości.

W układzie fabularnym powieści Anna Janko utrzymuje iluzję wcześniejszego, stopniowego wprowadzania dziewczynki w historię tragicznego dzieciństwa pradziadka („Dziadek opowiadał o tym, jak był mały, bo wie, że ja bardzo lubię słuchać o Olesiu”, OiPR, s. 16). Mała narratorka nie jest zaskoczona dramatycznymi wydarzeniami, które w powieściowym „tu i teraz” wymagają tylko uszczegółowienia, co się dzieje np. pod wpływem obecności opiekunki starszego mężczyzny, pochodzącej również z okolic Zamościa. Ten wspólnotowy fakt stymuluje opowieść mężczyzny. Różia może wtedy powiedzieć o niektórych wspomnieniowych relacjach pradziadka: „Ja już wcześniej znałam” (OiPR, s. 52). Narratorka informuje o przerwach w opowieści staruszka, regulowanej zamilknięciami. Dokonuje się też wielokrotna zmiana punktu widzenia, przeniesienie perspektywy ze spraw codziennych Rózi, niełączących się z rodzinną historią, i odwrotnie. Narracja dziadka zmienia się również pod wpływem emocji, uwspólniających nierzadko dobre i złe zdarzenia. Opowiedziane życie zmierza ku finałowi, podobnie jak sama powieściowa narracja, zapowiadająca ostateczne odejście najstarszego bohatera („Ten mój Dziadzio płacze, jak opowiada o dobrych rzeczach, i płacze, jak opowiada o złych. Mówi, że nie ma już dużo czasu i musi wypłakać wszystkie łzy. I będzie spokój”, OiPR, s. 33).

Anna Janko, zachowując w utworze podwójną chronologię (w wakacyjnych dniach Rózi mieszczą się również czasowo uporządkowane elementy biografii pradziadka), jednocześnie pokazuje stopniowe odchodzenie pradziadka przez zmiany w jego wyglądzie i sprawności (m.in. trudności głównie już leżącego mężczyzny z utrzymaniem kubeczka), rezygnację ze wspólnego czytania, z gier i zabaw. Ułożone na kołdrze ręce starego człowieka przypominają dziewczynce dwa kraby, a pomarszczona i wisząca skóra na szyi mężczyzny czyni z niego istotę podobną do warana. Nestor rodu nie chce w końcu być zmuszany do aktywności, odmawia przyjmowania posiłków, budzi się w nim pragnienie śmierci:

Jak zapytałam Dziadzia, czemu tak mówi, powiedział, że na niego już czas i nikt mu pod nogi kłód rzucał nie będzie. Bo jest umówiony z Kostuchą. Wtedy Pani Ela powiedziała, żeby nie przy dziecku, bo to nie jest temat dla dzieci. Jak nie dla dzieci, zdenerwował się dziadek Aleksander, a bajki to co? Przecież już trzylatkom czyta się o Jasiu i Małgosi, których Baba Jaga chciała do pieca wrzucić. A wilk to co, nie pożarł Czerwonego Kapturka? A bazylipek to co, wzrokiem nie zabijał? Dzieci w sprawie śmierci nie robią żadnych ceregieli. Duchy i kostuchy to dla nich bułka z masłem. To fakt, więc pani Ela poszła

do kuchni, bo nie miała nic do powiedzenia. A wtedy Dziadzio na mnie spojrzął spod brwi i powiedział cichym głosem, że bajki są straszne, nie wiadomo, kto i kiedy je wymyślił. I że gdyby bajki były inne, to nasz świat byłby lepszy.

OiPR, s. 47

Pisarka sugeruje, że obecność problematyki śmierci w literaturze dla najmłodszych nie jest niczym nowym, zmienia się tylko sposób przekazu (Slany K., red., 2018). Pozostaje jednak ważnym tematem, o którym należy umiejętnie mówić, również z uwagi na graniczność doświadczenia. Aspekt graniczności dotyczy też biograficznych zakłóceń spowodowanych wojną i okupacją. To czas nie tyle przełomu, ile „czas wyłomu”, determinujący życie najmłodszych, uniemożliwiający dobre wejście w dorosłość¹¹ (Jakowska, 2003, s. 445—455). Bogumiła Kaniewska dostrzega istotne funkcje narracji spożytkowującej temat trudnego dzieciństwa czy „przesuniętego” dojrzewania w prozie biograficznej, czerpiącej z wzorca powieści inicjacyjnej, i powiada:

Spotkanie z historią okalecza, zmienia, determinuje kształt przyszłego życia, staje się źródłem lęków, obsesji. Te rodzą potrzebę mówienia, powtarzania doświadczeń. I w tym sensie historia traci swą niszczącą siłę: powstanie opowieści okazuje się antidotum na dziejowe zawłaszczenia.

Kaniewska, 2006, s. 350

Wydaje się, że z takiej strategii — opowiadania mimo wszystko, mimo ryzyka, z jakim łączy się anamneza, wiodąca autorkę *Olesia i Pani Róży* również w stronę prywatno-rodzinnych doświadczeń — korzysta Anna Janko. Czyni to na płaszczyźnie komunikacji z najmłodszymi, ponadpokoleniowo, włączając do wypowiedzi stwierdzenia, które mogłyby się stać osobnym przedmiotem refleksji na temat dramatu wojny, ludzkiej kondycji w świecie, „istnienia” osób na fotografiach, wysiłku życia, dziwności śmierci (np. „Dziadzio mówił, że wojnę przegrywają wszyscy, nawet ci, co wygrywają”, OiPR, s. 89; „Przecież jak się już jest, to potem nie można nie być...”, OiPR, s. 39). Elementem kulturowej i historiograficznej komunikacji są również sygnały intertekstualne, a wśród nich ten deklarowany w tytule, wskazujący na pokrewieństwo tematyczne, a nawet kompozycyjne: problem zrealizowanego fabularnie definitywnego odejścia, jego semantyczna gradacja, osobowa konfiguracja ról (odchodzący i kobieta pomocnik/dziewczynka pomocnik), zewnątrztekstowy wymiar takiej literatury, przejawiający się m.in. w kompensacji czy odtabuizowaniu wojny, cierpienia, śmierci. Agnieszka Sochal zauważyła:

W wydanej w 2002 roku książce francuskiego pisarza Érica-Emmanuela Schmitta *Oskar i Pani Róża* zostało przełamane tabu opisywania śmierci dziec-

¹¹ Krystyna Jakowska pisze wręcz o inicjacji uniemożliwionej przez wojnę.

ka na chorobę nowotworową. Zainteresowanie pisarzy tematyką, która jeszcze nie tak dawno wydawała się przemilczana w literaturze dla dzieci, stale rośnie.

Sochal, 2015, s. 220

Podobnym łamaniem tabu jest poruszanie w utworach dla małoletnich czytelników kwestii wskazanych przez wspomnianą badaczkę w tytule jej szkicu: segregacja rasowa, deportacja, Holokaust, tzw. *Anschluss*. W problematykę trudnych doświadczeń drugowojennych wpisuje się Anna Janko, uzupełniając ją o tematy wyraziście polskie. Już sama kategoria Dzieci Zamojszczyzny stanowi tragiczny i negatywny, toponimiczny wyróżnik grupy wiekowej, regionu, historii. Status Dziecka Zamojszczyzny łączy się z rachunkiem trudno wyrównywalnej albo wręcz niedającej się wyrównać krzywdy — psychologiczno-emocjonalnej, rodzinno-społecznej, narodowej¹². Wie o tym autorka *Oleś i Pani Róża* z wyczuciem tyleż rekonstruując, co konstruując opowieść o przeszłości, starając się pokonać dystans między (cudzym) doświadczeniem a zapisem.

Literatura

- Burzyńska A., 2006, *Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce*, w: tejsze, *Anty-teoria literatury*, Kraków.
- Chrobaczyński J., 2012, *Dzieci i młodzież. Rodzina*, w: tegoż, *Dramatyczny rok 1943. Postawy i zachowania społeczeństwa polskiego w rozstrzygającym roku II wojny światowej*, Rzeszów—Kraków.
- Hitlerowski obóz przejściowy w Zwierzyńcu, 1993, Służewski C., wybór, wstęp i oprac., Zwierzyniec.
- Jakowska K., 2003, *Inicjacja niedokonana w polskiej literaturze Holocaustu*, w: Gutowski W., Owczarz E., red., *Z problemów prozy. Powieść inicjacyjna*, Toruń.
- Janko A., 2015a, „*Ich erzähle*”, w: tejsze, *Mała zagłada*, Kraków.
- Janko A., 2015b, *Krajobraz po zagładzie*, w: tejsze, *Mała zagłada*, Kraków.
- Janko A., 2018, *Oleś i Pani Róża*, Kraków.
- Jarocki R., 1996, *Ostatni ordynat. Z Janem Zamoyskim spotkania i rozmowy*, Warszawa.
- Jonca M., 1994, *Sierota w literaturze polskiej dla dzieci w XIX wieku*, Wrocław.
- Kaniewska B., 2006, *Historia i egzystencja. Współczesne biografie wobec wzorca powieści rozwojowej*, w: Meller K., Trybuś K., red., *O historyczności*, Poznań.
- Karpińska-Morek E., Was-Turecka A., Sieradzka M., Wróblewski A., Majta T., Drzoniek M., 2018, *Teraz jesteście Niemcami. Wstrząsające losy zrabowanych polskich dzieci*, Kraków.
- Klukowski Z., 2007, *Zamojszczyzna 1918—1959*, t. 1—2, Warszawa.
- Kozaczyńska B., 2016, *Ocalone z transportów Dzieci Zamojszczyzny. Losy dzieci wysiedlonych z Zamojszczyzny do dystryktu warszawskiego 1942—1945*, Zamość.

¹² Przekonuje też o tym katalog (po)wystawowy, który przemawia siłą dokumentów, notatek, fotografii rodzinnych i wstrząsających zdjęć wysiedleńczo-obozowych. Zob. Kozaczyńska, 2016.

- Ługowska J., 2008, „Dziadunio” jako figura nadawcy i rola narracyjna w literaturze przeznaczony dla młodego odbiorcy, w: Gleń A., Jokiel I., Szladowski M., red., *Egzystencjalne doświadczenie starości w literaturze*, Opole.
- Margol T., 2015, *Ocalone dzieci Zamojszczyzny*, Wrocław.
- Matławska H., 2018, *Wierni tradycji rodu. O Róży i Janie Zamojskich wspomnienie*, Zwierzyniec.
- Sitkowski W., 1999, *Sochy dawniej i dziś*, Zwierzyniec.
- Sitkowski W., 2011, *Zamojszczyzna. Wysiedlenia — deportacje 1939—1945. Obóz w Zwierzyncu*, Zwierzyniec.
- Skotnicka G., 2008, *O niektórych schematach fabularnych*, w: tejże, *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939—1989*, Gdańsk.
- Slany K., red., 2018, *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, Warszawa.
- Sochal A., 2015, *Segregacja rasowa, deportacja, Holocaust, „Anschluss” jako tematy literatury dla dzieci i młodzieży*, w: Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., red., *Zok-Smoła A., współpr., (Przed)szkolne spotkania z literaturą*, Katowice 2015.
- Szyszka B., 2012, *Jan Zamoyski — ostatni ordynat*, Zamość.
- Wójcik-Dudek M., 2016, *W(y)czytać zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice.

Katarzyna Wądolny-Tatar — profesor ndzw. w Katedrze Poetyki i Teorii Literatury Instytutu Filologii Polskiej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, kierownik tej katedry. Kieruje także Pracownią Literatury dla Dzieci i Młodzieży IFP UP. Autorka książek: *Metaforyka oniryczna w liryce Młodej Polski* (Kraków 2006); *Kołysanka w liryce XX i XXI wieku. Emergencja gatunku literackiego* (Kraków 2014). Współredaktorka kilku wieloautorских monografii oraz rocznika „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica”. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół genologii i tropologii literackiej, polskiej poezji XX i XXI wieku, prozy kobiet, utworów dla dzieci i młodzieży (z analizą tekstu i ilustracji). Zasiada w kapitule krakowskiej Nagrody Żółtej Cizemki za książkę dla dzieci i młodzieży.

e-mail: k.wadolny.tatar@gmail.com



Jarosław Dobrzycki
Uniwersytet Śląski w Katowicach
 0000-0003-3120-1123

Czystość krwi ponad wszystko Cykl o Harrym Potterze z perspektywy ideologii narodowego socjalizmu

Abstract: The text analyses the Harry Potter series by Joanne Rowling from the perspective of eugenics and the ideology of National Socialism. What is indicated and examined are the statements or attitudes of heroes that may be considered part of the Nazi discourse, implemented in the novel by the author. The aim of the paper is to show that this cycle may be a pretext for teachers to initiate the discussion on eugenics, Nazism, as well as broadly understood ideology.

Key words: eugenics, Harry Potter, ideology, Nazism

„Ideologia” jest terminem, którego używają różne dyskursy (polityczne, społeczne). Ma ona za zadanie wyjaśniać lub krytykować istniejący porządek, przeciwstawiając mu inną wizję rzeczywistości. Sam termin wywodzi się z od dwóch greckich słów: „idea” (greckie *eidola*, czyli „obraz”) oraz „logos” („wiedza”, „nauka”, „doktryna”) (Heywood, 2008; Sztompka, 2002, s. 295—296).

Jedną z głównych ideologii XX wieku był nazizm obowiązujący w III Rzeszy. Jako ideologia totalitarna, wpływał na wszystkie dziedziny życia społecznego. Wyraźnie propagował czystość rasy, najwyżej stawiając białą rasę aryjską, której przedstawicielem miał być naród niemiecki. Celem Rzeszy stało się stworzenie lepszej rasy, panującej nad innymi, gorszymi rasami. Za największe zagrożenie jej czystości uznano Żydów. Z czasem zabijano każdą nację czy nawet osoby w samej Rzeszy, które nie spełniały wymogów czystości. Przekonania o słuszności eliminowania gorszych osobników wyrosły z postaw eugenicznych, mających swoich zwolenników w końcu XIX i początkach XX wieku. Na początku XX wieku Madison Grant w pracy *Upadek wielkiej rasy* pisał:

Nieuzasadniony szacunek dla praw boskich i sentymentalna wiara w świętość życia stoją na przeszkodzie zarówno eliminacji upośledzonych noworod-

ków, jak i sterylizacji dorosłych, nieprzedstawiających żadnej wartości dla społeczeństwa. Prawa naturalne domagają się unicestwienia nieprzystosowanych, a ludzkie życie wtedy tylko ma wartość, kiedy służy społeczności lub rasie.

Grant, 1916, s. 49

Takiemu widzeniu wtórowali naukowcy z Niemieckiego Towarzystwa Higieny Rasowej. Za istotne uważali kształtowanie mentalności człowieka w duchu ideologii eugenicznej. Podkreślali, że

decydujące znaczenie ma przebudowa naszego światopoglądu [...]. Interes rodziny, nawet w odległych pokoleniach, wszyscy muszą uznać za dobro wyższe niż osobiste wygody; także w polityce rządu potrzeby teraźniejszości nie powinny przesłaniać potrzeb i przyszłości naszej rasy.

Turda, 2010, s. 31

Chciano „hodować” obywateli odpowiednich pod względem mentalnym i rasowym. Pragnienie oczyszczenia narodu było bardzo silne, co później doprowadziło do Holokaustu i zagłady milionów ludzi uznanych za gorszych.

Niniejszy artykuł ma na celu pokazanie, iż główne cechy narodowego socjalizmu (eugenika, czystość rasy, nienawiść do szeroko pojętej inności) autorka wykorzystała do wykreowania antagonistów w cyklu przygód o Harrym Potterze. Taki sposób analizy cyklu wpisuje się w „dorosłe” odczytanie przygód młodego czarodzieja¹. Pokazuje ono, iż literatura młodzieżowa oferuje swoim czytelnikom pogłębione historie, w których bohaterowie muszą się mierzyć z wieloma trudnymi wyzwaniami. To, jak ważny był to cykl, pokazuje choćby społeczny odzew. Przykładowo w „Gazecie Wyborczej” w ciągu jedenastu lat (2000—2011) zamieszczono ponad 1 882 teksty związane z *Harrym Potterem*². Postawy bohaterów poddawano analizie jako wzory do naśladowania³, zastanawiano się także nad dokonywanymi przez nich wyborami. Co równie istotne, wykorzystano podobieństwo magii do „niesamowitych” zjawisk, jakie zachodzą w przyrodzie; w ten sposób za pośrednictwem cyklu starano się zainteresować czytelników chemią czy fizyką. Przeprowadzono rozmaite eksperymenty, chcąc pokazać, że niektóre „magiczne” sztuczki mogą zostać wykonane w świecie rzeczywistym. To z kolei przyciągało najmłodszych do nauki.

¹ Znakomitym przykładem jest zbiór esejów naukowych *Harry Potter i filozofia. Przewodnik po Hogwarcie dla mugoli*. Jego autorzy badają historię „chłopca, który przeżył”, w kontekście filozoficznym i socjologicznym. Chcą w ten sposób pokazać niezwykle bogactwo treści zwarte w całym cyklu, a co za tym idzie, udowodnić, iż skłania on do refleksji nad życiem, śmiercią, poświęceniem czy wolnością. Nie można również zapomnieć o monografii *Harry Potter. Fenomen społeczny, zjawisko literackie, ikona popkultury*, w której omawia się cały cykl m.in. pod kątem feminizmu, kultury wiktoriańskiej czy wypowiedzi, jakie ukazały się na jego temat w polskiej prasie.

² Michał Rogoż podkreśla, iż fenomen Harry’ego Pottera wyszedł daleko poza zwyczajowo przyjęte ramy dla produktów szeroko pojętej popkultury. Zob. Rogoż, 2013, s. 104—126.

³ Zob. Kowalewska, 2005.

Przytoczone przykłady pokazują niezwykle oddźwięk społeczny na przygodę Harry'ego, który „zaczarował” miliony odbiorców na całym świecie. Każdy czytelnik znajdował w nich coś dla siebie. Dorośli spostrzegli, że książki dedykowane ich pociechom mogą czytać także sami. Cykl ten przekazuje pozytywne wartości, uczy szacunku, tolerancji oraz radzenia sobie w trudnych momentach. Równocześnie nie unika się mówienia o rzeczach potwornych, pokazując, iż rzeczywistość potrafi być okrutna. Autorka nie ukrywała, że ideologia III Rzeszy stanowiła dla niej kanwę do zbudowania antagonistów, ich sposobu postrzegania rzeczywistości oraz tzw. gorszych istot. Dlatego też artykuł ten ma za zadanie wydobyć te treści i umiejscowić je w literaturze poświęconej filozofii, jaką kierowali się naziści, chcący „oczyścić” świat. Dzięki temu możliwe będzie pokazanie, że cykl ten nie unika trudnych tematów, a przy okazji pomaga w ich omówieniu.

Czysta krew *versus* szlamowata krew

Nie ulega wątpliwości, że wypowiedzi i działania wielu postaci można, czy wręcz należy, uznać za mające na celu pozostawienie przy życiu tylko jednej rasy, w tym przypadku — społeczeństwa czarodziejów czystej krwi. Pierwszymi tego oznakami jest dialog pomiędzy Harrym Potterem a Draco Malfoyem w pierwszym tomie:

- Wiesz już, w jakim będziesz domu?
- Nie — powtórzył [...] Harry.
- No, nikt tego nie wie, zanim się tam nie znajdzie, ale ja na pewno będę w Slytherinie. Jak wszyscy z naszej rodziny... Wyobraź sobie, że trafiasz do Hufflepuffu... ja bym chyba rzucił budę, a ty?

Rowling, 2000a, s. 85

Ta, z pozoru niewinna rozmowa dwóch jedenastoletnich czarodziejów pokazuje stosunek młodego Malfoya do domów innych niż Slytherin. Byli w nim wszyscy z jego rodziny, więc i on tam trafi⁴. Każda inna droga będzie czymś w rodzaju hańby, szczególnie skierowanie do Hufflepuffu. Bohater przywiązuje dużą wagę do czystości krwi:

- Gdzie są twoi rodzice?
- Nie żyją [...].

⁴ Przywiązanie do Slytherinu można początkowo rozpatrywać jedynie w kontekście sentymentalnym: Malfoy pragnie się tam dostać, bo do tego domu uczęszczali wszyscy jego przodkowie. Większość uczniów należących właśnie do niego jest jednak dość negatywnie nastawiona do osób niemagicznych, co sprawia, że grupa staje się mocno zideologizowana, a to w znaczący sposób ujawnia się w dalszych częściach cyklu.

- Och, bardzo mi przykro [...]. Ale byli jednymi z *nas*, prawda?
- Matka była czarodziejką, a ojciec czarodziejem, jeśli ci o to chodzi.
- Bo ja uważam, że obcych nie powinni w ogóle wpuszczać do Hogwartu, a ty? Oni są zupełnie inni i nigdy nie staną się tacy jak my. Niektórzy z nich nie wiedzą nic o Hogwarcie, dopóki nie dostaną listu, masz pojęcie? Uważam, że te sprawy powinny być zarezerwowane tylko dla starych, czarodziejskich rodów. A ty jaki masz przydomek rodowy?

Rowling, 2000a, s. 86

Zwraca użycie zaimka *nas*. Draco przez *nas* rozumie czarodziejów czystej krwi. Do Hogwartu mogą zostać wpuszczeni wyłącznie ci, którzy „legitymują się” byciem czarodziejami od wieków. Pytanie o przydomek rodowy podkreśla poczucie wyższości chłopaka, chce wiedzieć, czy rozmawia z kimś równie ważnym, jak on sam. Wprowadzona tu kategoria obcości wytycza jasną granicę — my, czyli czarodzieje czystej krwi, oraz oni. Ta ostatnia grupa nie jest na razie sprecyzowana, lecz można się domyślać, iż chodzi o każdego, kto nie spełnia warunku czystości. Widać tu negatywne wartościowanie Innego. Ma to swój dalszy wydźwięk w sytuacji, w której Draco dokonuje hierarchizacji rodzin czarodziejów:

- [...] nazywam się Malfoy, Draco Malfoy.
- Ron lekko zakasłał, co mogło być próbą zamaskowania śmiechu.
- Śmiesz cię moje imię, tak? W każdym razie ty nie musisz mi mówić, kim jesteś. Ojciec mi powiedział, że wszyscy Weasleyowie są rudzi, piegowaci i mają więcej dzieci niż ich na to stać.
- Zwrócił się ponownie do Harry'ego.
- Wkrótce się przekonasz, Potter, że pewne rodziny czarodziejów są o wiele lepsze od innych. Nie warto przyjaźnić się z tymi gorszymi. Mogę ci w tym pomóc. [...]
- Dzięki, ale chyba sam potrafię ocenić, kto jest gorszy — powiedział chłodno.
- [...]
- Na twoim miejscu trochę bym uważał — wycodził. — Jak nie będziesz troszkę bardziej uprzejmy, może cię spotkać taki sam los jak twoich rodziców. Oni też nie wiedzieli, kto jest dobry, a kto zły. Zadajesz się z hołotą, jak Weasleyowie albo ten Hagrid, i możesz mieć kłopoty.

Rowling, 2000a, s. 116—117

Pomimo przynależności rodziny Weasleyów do czarodziejów czystej krwi Draco nie traktuje ich jak równych sobie, okazując pogardę. Wynika to z tego, iż Weasleyowie są znani ze swoich sympatii do mugoli, dodatkowo nie widzą niczego złego w fakcie, że do Hogwartu przyjmowani są uczniowie z mugolskich rodzin. Te sympatie sprawiają, że część społeczeństwa czarodziejów uważa ich właśnie za gorszych. Z tego powodu Draco, mówiąc o Wesleyach, nie boi się sięgać

po cokolwiek rasistowskie argumenty. Dzielenie na lepszych (rodzina Malfoyów) i gorszych (rodzina Weasleyów) ma uświadomić Harry'emu, że wybór, jakiego dokona, będzie miał od teraz wpływ na całe jego życie. W przekonaniu młodego Malfoya bohater podejmuje złą decyzję, skazując się tym samym na bycie kimś niewartym uwagi, a także osobą, która może zostać zlikwidowana.

Wprowadzenie hierarchizacji oznacza również wprowadzenie podziału na czystych i brudnych, godnych dostąpienia szczytu nauki w Hogwarcie oraz na tych, którzy nigdy nie powinni przekroczyć progu tej szkoły. Wychowanie w domu, w którym kulturuje się zasadę czystości krwi, objawia się u czarodzieja pogardą do każdej osoby będącej niżej w hierarchii niż on sam. Jego niechęć jest jawnie demonstrowana na każdym kroku, a wypowiedzi mają charakter wykluczający i wpisują się w dyskurs eugeniki negatywnej:

Eugenika negatywna wynikała z faktu występowania patologii genetycznej i bazowała na zasadach terapeutycznych. Dążyła w swych założeniach do likwidacji wszelkich odstępstw od tzw. wyznaczonej normy. Jej celem było [...] eliminowanie negatywnych mutacji, które mogłyby zostać przekazane dalej na zasadzie dziedziczenia. Należało przy tym zapobiegać występowaniu negatywnego aspektu biologicznego. Eugenika negatywna miała dążyć do zahamowania rozrodczości u osobników uznanych za mało wartościowych.

Kaniuk, 2013, s. 157

Patologiami, odstępstwami i mutacjami byłyby rodziny czarodziejów, które nie mogą legitymować się czystą krwią, pochodzą z gorszego rodu lub sposobem widzenia świata zdradzają rasę czystych magów. Najmocniej stosunek rodziny Malfoyów do „gorszych” czarodziejów widać w wypowiedziach Lucjusza Malfoya, który określa Artura Weasleya, ojca Rona, jako „pogryzionego przez pchły, zakochanego w mugolach głupca”, szczyci się tym, że nazwisko Malfoy ma wielką wartość w świecie czarodziejów, a także krytykuje syna, że ten śmie być gorszy w nauce od Hermiony Granger, przyjaciółki Harry'ego i Rona. Hermiona, co należy podkreślić, pochodzi z rodziny mugoli, czyli osób niebędących czarodziejami. Innymi słowy, należy (w opinii ludzi pokroju Lucjusza) do najniższej warstwy społecznej. Czystość krwi i pragnienie chronienia jej widzimy również w krótkim dialogu z właścicielem sklepu:

— Wszędzie to samo — przemówił pan Borgin [...]. — Czysta krew coraz mniej się liczy.

— Nie dla mnie — oświadczył sucho pan Malfoy, a nozdrza mu poczerwieniały.

— Ani nie dla mnie, sir — zapewnił go pan Borgin z głębokim ukłonem.

Rowling, 2000b, s. 60

Można tu dostrzec fanatyzm czystości. Rasa czarodziejów góruje ponad innymi, i to ona powinna mieć decydujący wpływ na kształt rzeczywistości. Aby

organizm (cały świat czarodziejów) mógł być bez skazy, należy go pozbawić wszelkich objawów degeneracji. Stąd niedaleka droga do eugeniki. O konieczności jej wdrożenia pisał Lundborg:

Na nic się zdadzą piramidy złota i wszelkie bogactwa świata, jeśli są one przyczyną nieustannej niepewności i w stosunkowo krótkim czasie prowadzą do degeneracji [...]. Gdzie zatem należy szukać ratunku? Przecież cała ludzkość nie może być skazana na zagładę. Odpowiedź brzmi: musimy w większym stopniu niż dotychczas zwracać uwagę na genotyp; to znaczy musimy pracować dla rodu i rasy, dla dobra rodzin i zdrowych dzieci.

Lundborg, 2005, s. 85

Eugenika miała powstrzymać nieuchronną degenerację narodu. Kontrola genotypu, czyli narodzonych dzieci, miała się stać fundamentem świetlanej przyszłości całego narodu. O ile w *Harrym Potterze* nie ma eugeniki *sensu stricto*, o tyle nawiązania do niej są dostrzegalne w wypowiedziach niektórych bohaterów:

— Powiedz mi, Weasley, jaką masz korzyść z hańbienia tytułu czarodzieja, skoro nawet ci za to dobrze nie płacą?

[...]

— Mamy bardzo różne pojęcie tego, co hańbi czarodzieja, Malfoy — odpowiedział.

— Najwyraźniej — rzekł pan Malfoy, kierując swoje blade oczy na pana i panią Granger, którzy przyglądali mu się uważnie. — To towarzystwo, w którym przebywasz, Weasley... A ja myślałem, że twoja rodzina nie może już stoczyć się niżej...

Rowling, 2000b, s. 70

Chciałbym zwrócić uwagę na takie określenia, jak „hańbienie” czy „stoczenie się”. W opinii Lucjusza to właśnie Artur wraz ze swoją rodziną kała dobre imię czarodziejów, podejmując pracę za marne pieniądze czy przebywając w towarzystwie rodziny pokroju państwa Granger. To osoby gorsze, nic nie znaczą, a ich obecność wydaje się obrazą dla czarodziejów. Jednocześnie czarodzieje legitymujący się czystą krwią stają niejako po stronie gorszych ludzi. Stają się kimś, kto degeneruje czarodziejski genotyp dzięki swemu istnieniu. Moim zdaniem, uzasadniony jest ogląd wypowiedzi Lucjusza Malfoya w eugenicznym kontekście: czarodzieje mogą się zdegenerować nie tylko pod wpływem złego genotypu czy wskutek mieszanych związków, lecz również samego przebywania w towarzystwie gorszego gatunku. A coś takiego, w oczach osób pokroju rodziny Malfoyów, zasługuje na największe potępienie. Przypominam słowa Draco o zadawaniu się z hołotą. Już ten fakt wystarczył, by wykluczyć kogoś ze szlachetnego grona czystych rodów. Choć Weasleyowie także mogą poszczycić się długą historią rodu, to dla Malfoyów są równie ohydni, co mugole i mieszańce.

W świecie cyklu o Harrym Potterze kwestia mieszanców jest niezwykle istotną sprawą, determinującą życie jednostki. Używanie pogardliwego, wręcz obraźliwego nazewnictwa wobec osób zrodzonych z różnych „ras” wydaje się odgrywać kluczową rolę w odbiorze takich ludzi. Widać to w chwili określenia Hermiony szlamą:

— Nikt cię nie pytał o zdanie, ty nędzna szlamo — warknął [Malfoy — J.D.].

Harry poznał od razu, że Malfoy powiedział coś wstrętnego, bo po jego słowach zakotłowało się, Flint rzucił się, by zasłonić przed atakiem Freda i George’a, Alicja krzyknęła „Jak śmiesz!”, a Ron pogrzebał w fałdach szaty, wyszarpnął różdżkę, wrzasnął: „Zapłacisz mi za to, Malfoy!” i pod łokciem Flinta wymierzył nią w twarz Malfoya.

Rowling, 2000b, s. 120—121

Jak tłumaczy później Ron:

— To najbardziej obraźliwe określenie, jakie mogło mu przyjść do głowy — wydyszał Ron [...]. — Tak się mówi o kimś, kto ma rodziców mugoli... no wiecie, kto urodził się w niemagicznej rodzinie. Że jest szlamowatej krwi. Niektórzy czarodzieje... na przykład rodzina Malfoya... uważają się za lepszych od innych, bo są, jak to się mówi, czarodziejami „czystej krwi”.

Rowling, 2000b, s. 124

Urodzenie się w rodzinie, w której oboje rodziców należy do ludzkiego gatunku, stanowi najgorszy z możliwych defektów, prawdziwą aberrację. Szlamy zagrażają wszak rodowodowym czarodziejom i psują społeczeństwo, powinni być zatem poddani eksterminacji.

Nie będzie przesadą porównanie czarodziejów czystej krwi do idealnej rasy aryjskiej. W myśl niektórych badaczy żyjących w XIX wieku pewne rasy, będące doskonalszymi od reszty, powinny rządzić upośledzonymi rasami. Wyższość rasy aryjskiej ma się objawiać w tworzeniu całej kultury, a także lepszą psychiką i aspektami fizycznymi. Do rasy aryjskiej mieli należeć Germanie, lecz skutek mieszania się kultur zatracili swą dawną świetność. To z kolei miało powodować całkowity zanik czystej, aryjskiej rasy, która zdołałaby się przeciwstawić rasom będącym, w jego mniemaniu, zbyt zanieczyszczonymi (Gobineau, 2015)⁵.

W omawianym cyklu ideologia czystej krwi sięga czasów założenia Hogwartu. Profesor Binns, jeden z nauczycieli historii magii, przytacza historię o początkach szkoły:

⁵ Sam Gobineau bardzo mocno forsował tezę, iż to właśnie przynależność do konkretnej rasy tłumaczy, dlaczego dysproporcje ujawniają się na poziomie kulturowym. Najwyżej umieścił rasę białą. Miała się ona cechować wysoką inteligencją, dążyć do ładu i porządku. Z tego też powodu ma panować nad innymi.

No więc, jak na pewno wszyscy wiecie, Hogwart został założony ponad tysiąc lat temu... dokładna data nie jest znana... przez czworo największych czarodziejów i czarownic tamtych czasów: Godryka Gryffindora, Helgę Hufflepuff, Rowenę Ravenclaw i Salazara Slytherina. Do dziś ich nazwiska noszą wasze cztery domy. Razem zbudowali ten zamek [...], była to bowiem epoka, w której ludzie bali się magii, a czarownice i czarodzieje byli bardzo prześladowani [...]. Później jednak doszło między nimi do brzemiennych w skutki sporów. Wszystko zaczęło się od Slytherina, który zażądał, by nabór uczniów był bardziej selektywny. Uważał on, że nauczanie magii powinno być zastrzeżone wyłącznie dla rodów czarodziejskich czystej krwi. Sprzeciwiał się przyjmowaniu uczniów z mugolskich rodzin, uważając, że nie są godni zaufania.

Rowling, 2000b, s. 160—161

Widać wyraźne podkreślenie czystości krwi już u jednego z założycieli Hogwartu. Niegodne pochodzenie miało być tym, co dyskwalifikuje przy przyjęciu danej osoby do szkoły. W opinii Salazara Slytherina, chcącego bronić czystości krwi, przyjmowanie mugolskich uczniów wiązało się z zanieczyszczeniem, gdyż w przyszłości takie osoby na pewno chciałyby wchodzić w związki z prawdziwymi czarodziejami. Salazar ostatecznie musiał odejść, lecz przedtem pozostawił po sobie „spadek” w postaci Bazyliuszka, którego zadaniem byłoby oczyszczenie szkoły ze złej krwi, czyli eksterminacja (*Endlösung*) uczniów niegodnych szkoły.

Feldmarszałek Walther von Reichenau o kwestii przemocy stosowanej wobec podbitych ludów, szczególnie wobec Żydów, mówił następująco:

Zasadniczym celem kampanii przeciw systemowi żydowsko-bolszewickiemu jest całkowite zniszczenie sił zbrojnych i wypalenie wpływów azjatyckich w europejskim kręgu kulturowym [...]. W przestrzeniach Wschodu żołnierz jest nie tylko wojownikiem prowadzącym walkę według reguł sztuki wojskowej, lecz również reprezentantem bezlitosnej idei volkistowskiej i mścicielem wszystkich bestialstw, których doświadczyła ludność niemiecka i pokrewna [...]. Z tego też powodu żołnierz okazać musi całkowite zrozumienie dla bezwzględnej, ale sprawiedliwej zemsty na żydowskich podludziach. Ma ona ponadto na celu zduszenie w zarodku wszelkich prób buntów na tyłach Wehrmachtu, wzniecających, jak uczy doświadczenie, najczęściej przez Żydów.

Szuchta, Trojański, 2012, s. 193

Spadkobierca mocy Slytherina ma, podobnie jak żołnierze III Rzeszy, pozwolenie na mord. Może robić co chce, gdyż czyni to w imię wyższych wartości. Taką osobą okazuje się Lord Voldemort, czyli tak naprawdę Tom Marvolo Riddle, który zmienił swe nazwisko, będąc jeszcze uczniem Hogwartu. Tak tłumaczy ten fakt:

Myślisz, że będę wiecznie używać nazwiska mojego ojca, nędznego mugola? Ja, w którego żyłach płynie krew samego Salazara Slytherina poprzez linię mo-

jej matki? Ja mam nosić nazwisko zwykłego plugawego mugola, który porzucił mnie, zanim się narodziłem, bo się dowiedział, że jego żona jest czarownicą? Nie, Harry. Zaprojektowałem sobie nowe nazwisko i wiedziałem, że będą się je bali wymawiać wszyscy czarodzieje, kiedy stanę się największym czarownikiem na świecie!

Rowling, 2000b, s. 328

Również Gaunt, dziadek Toma, przed przedstawicielem Ministerstwa Magii manifestował przynależność do rodu, w którego żyłach płynie krew Slytherina:

Widzisz to? Widzisz? Wiesz, co to jest? Wiesz, skąd to jest? Od wieków był w naszej rodzinie, tak głęboko sięgają nasze korzenie! W rodzinie, która nigdy się nie splamiła brudną krwią! Wiesz, ile mi dawali za ten pierścień z herbem Peverella? [...] To znak SLYTHERINA! Salazara Slytherina! Jesteśmy jego ostatnimi żyjącymi potomkami! I co na to powiesz, hę? [...] Nie gadaj do nas, jakbyśmy byli kurzem na twoich butach! Pokolenia czarodziejów czystej krwi... tego chyba o SOBIE nie powiesz, co?

Rowling, 2006, s. 225—226

Jakiegokolwiek sympatie do mugoli uważa Gaunt za coś obrzydliwego. Gdy dowiaduje się o miłości własnej córki do mieszkającego w pobliżu młodzieńca, wpada w szal:

— To prawda? — zapytał Gaunt złowieszczo, zbliżając się do przerażonej dziewczyny. — Moja córka... czystej krwi potomkini Salazara Slytherina... wzdycha za jakimś plugawym mugolem, w którego żyłach płyną same brudy? [...] Ty odrażająca, nędzna charłaczko, ty plugawa zdrajczyni krwi! — ryknął Gaunt, tracąc panowanie nad sobą i chwytając córkę za gardło.

Rowling, 2006, s. 229

Dochodzi do zbrukania krwi wskutek samego uczucia do mugola.

Przywrócić czystość krwi

Adekwatne będzie zestawienie Lorda Voldemorta z Adolfem Hitlerem, który podczas pobytu w Wiedniu tak pisał w *Mein Kampf* o stosunku do Żydów:

[...] ujrzałem Wiedeń w innym świetle. Teraz gdziekolwiek [...] poszedłem, widziałem Żydów, a im częściej ich spotykałem, tym wyraźniej zauważałem, że różnili się od innych ludzi [...]. Ta zaraza, która została wszczepiona naszemu narodowi, była gorsza niż czarna śmierć. Zacząłem uważnie studiować nazwiska wszystkich twórców tych plugawych produktów życia artystycznego. Efektem była coraz bardziej nieprzychylna postawa, jaką kiedykolwiek zajmowałem

w stosunku do Żydów. Chociaż moje uczucia mogły się sprzeciwiać temu tysiąc razy, rozum musiał jednak wyciągać właściwe wnioski.

Szuchta, Trojański, 2012, s. 117

Podobny sposób traktowania społeczeństwa magów miał Voldemort. Aby czarodzieje mogli przetrwać, należało pozbyć się tych, którzy im zagrażali: mugoli, szlam, magów o mieszanej krwi. Szaleństwo czystej krwi, jakim kierował się Voldemort, trafiło na podatny grunt. Prócz rodziny Malfoyów za czystkami opowiadała się również rodzina Blacków, do której należał Syriusz, ojciec chrzestny Harry'ego. Sam Syriusz nigdy nie zgodził się na wyznawanie ideologii czystości rasowej, brzydził się przynależnością do rodu Blacków. Miał jednak świadomość, iż idee Voldemorta były czymś pożądanym w jego rodzinie:

[...] popierali Voldemorta, byli za oczyszczeniem rasy czarodziejów, za pozbyciem się mugolaków i za obejmowaniem kierowniczych stanowisk wyłącznie przez czarodziejów czystej krwi. I wcale nie byli w tym osamotnieni, tak myślących jak oni było całkiem sporo... Zanim Voldemort ujawnił wyraźnie, do czego zmierza, uważali, że ma zdrowe poglądy na wiele spraw...

Rowling, 2004, s. 129

Podczas rozmowy z Harrym pokazuje drzewo genealogiczne swojej rodziny. Ci, którzy nie chcieli poprzeć Voldemorta, byli z niej usuwani. Ponieważ czarodzieje czystej krwi nie stanowili zbyt licznej grupy, to tym samym spora liczba rodzin była powiązana ze sobą więzami kuzynostwa dalszego stopnia. Z tego też powodu wśród krewnych Syriusza znaleźli się Malfoyowie czy Lestrangowie. Ci drudzy należeli do najzagorzalszych czcicieli Voldemorta. Wypełniali bez sprzeciwu każde jego polecenie, gorąco wierząc w słuszność poglądów Czarnego Pana. Nawet po upadku wodza wierzyli, że kiedyś powróci:

Czarny Pan znowu odzyska swą moc! Wtrąć nas do Azkabanu, będziemy tam na niego czekać! A on znowu odzyska moc, uwolni nas i wynagrodzi stokrotnie, wyróżni nas spośród swoich wszystkich zwolenników! Tylko my pozostaliśmy mu wierni! Tylko my próbowaliśmy go odnaleźć!

Rowling, 2001, s. 620

Lestrangowie po odrodzeniu Voldemorta, podobnie jak inne rodziny czystej krwi, są gotowi na ponowną selekcję rasową i szerzenie terroru⁶. Na szyderczy

⁶ Podobny fanatyzm widać było w stanowisku Josepha Goebbelsa: „W odniesieniu do kwestii żydowskiej Führer jest zdecydowany całkowicie oczyścić sytuację. Prorokował Żydom, że jeśli spowodują wybuch jeszcze jednej wojny światowej, to doprowadzą do własnego zniszczenia. Nie był to żaden frazes. Wojna światowa jest, zniszczenie żydostwa musi stać się koniecznym skutkiem. Tę sprawę należy traktować bez jakiegokolwiek sentymentalizmu. Nie jesteśmy tu po to, aby współczuć Żydom, lecz aby współodczuwać z naszym niemieckim narodem”. Longerich, 2014, s. 648.

komentarz, iż związana z rodziną Lestrangle kobieta wyszła za mąż za wilkołaka, Bellatriks odpowiada:

Panie, ona nie jest naszą siostrzenicą! [...] Dla nas... dla Narcyzy i dla mnie... siostra przestała istnieć, odkąd poślubiła tego szlamę. Nie mamy nic wspólnego ani z tym bękartem, jej córką, ani z żadnym zwierzakiem, którego poślubiła.

Rowling, 2008, s. 18

Słowa Voldemorta o planowanych czyszkach są tym, czego chcieli:

Niewiele naszych najstarszych rodów uniknęło tej zarazy [...]. Trzeba przycinać gałęzie, by drzewo było zdrowe. Odcinać te, które mogą zarazić resztę [...]. Wytniemy raka, który nas wyniszcza. Pozostaną tylko ci, w których płynie czysta krew czarodziejów.

Rowling, 2008, s. 18

Choroba musi zostać zduszona, a jednostki „zepsute” należy unicestwić. Takie działania przeprowadzali niemal od początku wojny naziści, nazywając to zdobywaniem „przestrzeni życiowej” (Szuchta, Trojański, 2012, s. 270). Ona stała się również celem Voldemorta oraz podległych mu ludzi. Każdy, kto wyznawał inne poglądy, musiał umrzeć⁷. Taki los spotyka jedną z nauczycielek, która propagowała równość czarodziejów i mugoli:

— Ci, którzy jej nie znają, niech się dowiedzą, że gościmy dzisiaj Charity Burbage, która do niedawna uczyła w Szkole Magii i Czarodziejstwa w Hogwarcie [...]. Profesor Burbage uczyła dzieci czarodziejów i czarownic o mugolach... Mówiła im, że niewiele się od nas różnią... [...] Nie poprzestając na zatruwaniu umysłów naszych dzieci, profesor Burbage w zeszłym tygodniu opublikowała w „Proroku Codziennym” namiętą apologię szlam. Zaakceptujemy szlamy, nawołuje pani profesor. Tak, mamy spojrzeć łaskawym okiem na tych złodziei naszej wiedzy i magii! Malejąca liczba czarodziejów czystej krwi to, według niej, niezmiernie sprzyjająca okoliczność... niech wszyscy pomieszczają się z mugolami... tak, albo z wilkołakami...

Rowling, 2008, s. 19–20

Lestrangowie, podobnie jak Goebbels, wierzą w to, iż Czarny Pan dokona oczyszczenia społeczności czarodziejów, pozostawiając przy życiu wyłącznie tych, którzy są tego godni (w domyśle: mają czystą krew).

⁷ Poglądy Voldemorta są zbieżne z następującym przekonaniem wyznawców czystości rasy: „[...] decydujące znaczenie ma przebudowa naszego światopoglądu [...]. Interes rodziny, nawet w odległych pokoleniach, wszyscy muszą uznać za dobro wyższe niż osobiste wygody; także w polityce rządu potrzeby teraźniejszości nie powinny przesłaniać potrzeb i przyszłości naszej rasy” (Turda, 2010, s. 31). Naukowcy należący do Niemieckiego Towarzystwa Higieny Rasowej za najważniejsze uznawali „wychowanie” społeczeństwa w duchu eugeniki.

Równość ras oraz akceptacja inności to idee zasługujące na najwyższe potępienie. Różnej maści „mieszkańcy” korzystali z wiedzy, która miała być dostępna wyłącznie dla elity. Wchodząc w związki z elitą, zanieczyszczali jej krew, co z kolei powodowało upadek rodów o długiej tradycji i szlachebnym rodowodzie.

Voldemort, przejmując władzę nad Ministerstwem Magii, mógł wprowadzić w życie plan naprawy czarodziejskiego świata. Niezwykle ważną kwestią stało się zwalczanie tych czarodziejów, którzy urodzili się w mugolskich rodzinach. W tym celu stworzono *Rejestr mugolaków*:

[...] Ministerstwo Magii rozpoczyna przegląd tak zwanych mugolaków, aby lepiej zrozumieć, w jaki sposób poznali tajemnice magii. Ostatnie badania przeprowadzone w Departamencie Tajemnic dowodzą, że zdolności czarodziejskie mogą być przekazywane tylko dzieciom urodzonym z małżeństw czarodziejów. Tam, gdzie nie ma dowodów na pochodzenie z rodzin czarodziejskich, można śmiało przypuszczać, że tak zwani mugolacy są uzurpatorami, którzy zdobyli czarodziejskie zdolności, posługując się podstępem bądź siłą. Ministerstwo jest zdecydowane położyć kres temu szkodliwemu procederowi i wzywa każdego tak zwanego mugolaka na przesłuchanie przed nowo powołaną Komisją Rejestracji Mugolaków.

Rowling, 2008, s. 219

Każda wezwana osoba musiała zaświadczyć o posiadaniu w rodzinie choćby jednej osoby legitymującej się statusem czarodzieja lub czarodziejki czystej krwi. Jeśli nie była w stanie tego dowieść, oskarżano ją o zdobycie czarodziejskich mocy „podstępem bądź siłą”⁸.

Zmiany zaszyły również w samym budynku Ministerstwa Magii:

Wielkie atrium wydało mu się ciemniejsze niż przed rokiem. Wtedy środek zajmowała złota fontanna, rzucająca rozdygotane plamy światła na błyszczącą posadzkę i ściany. Teraz stał tam olbrzymi, raczej ponury posąg z czarnego kamienia, przedstawiający czarownicę i czarodzieja siedzących na bogato rzeźbionych tronach i spoglądających z wysoka na wyskakujących z kominków urzędników. Na cokole posągu wyryte były wielkie litery układające się w słowa: MAGIA TO POTĘGA [...]. Harry przyjrzał się uważniej i dopiero teraz zobaczył, że to, co z daleka wydawało mu się bogato rzeźbionymi tronami, w rzeczywistości było stosami wyrzeźbionych nagich ciał mężczyzn, ko-

⁸ Takie postępowanie również ma odzwierciedlenie w historycznej rzeczywistości: „[...] fanatyzm rasowy nazistowski podniesiony został tym samym do rangi doktryny państwowej, zgodnie z którą w wizji przyszłego niemieckiego świata nie było już miejsca nie tylko dla Żydów, ale także dla Sinti i Romów, Słowian, ludzi upośledzonych umysłowo, chorych psychicznie i kalekich. Do grupy osób niepożądanych zaliczono także homoseksualistów, świadków Jehowy oraz innych, których arbitralnie uznawano za jednostki społeczne”. Szuchta, Trojański, 2012, s. 270.

bię i dzieci o głupkowatych, brzydkich twarzach, splątanych i stłoczonych, by utrzymać ciężar pary wytwornie ubranych czarodziejów.

— Mugole — szepnęła Hermiona. — Na swoim miejscu.

Rowling, 2008, s. 251—252

Takie przedstawienie czarodziejów i mugoli miało za zadanie budować potęgę tych pierwszych, wywyższać ich ponad inne rasy. Ciało mugoli zobrazowano w karykaturalny sposób, by podkreślić ich inność i gorszość oraz udowodnić, że nie są istotami ludzkimi.

Wprowadzone zostają przesłuchania czarodziejów o mugolskim pochodzeniu czy też tych, którzy nie należą do „czystej” społeczności:

— Cattermole, czy zdajesz sobie sprawę z tego, że właśnie zjeżdżam na dół, żeby przesłuchać twoją żonę? Prawdę mówiąc, trochę się dziwię, że nie jesteś tam, trzymając ją za rękę. Już dałeś sobie z nią spokój, co? Chyba mądrze. Następnym razem ożeń się z czarownicą czystej krwi.

Rowling, 2008, s. 253

Mówiący te słowa, śmierciożerca Yaxley, wskazuje wprost na błędny wybór, jakiego dokonał Cattermole. Każę mu wręcz w przyszłości ożenić się z kobietą, której czystość krwi nie będzie podważana. Podobne sugestie, choć bardziej zawołowane, jeśli chodzi o wybór przyszłego małżonka lub małżonki, artykułował Strashimir Dochkov:

Zadaniem higieny i edukacji [...] jest działanie na rzecz osłabienia różnych chorób somatycznych, nerwowych i psychicznych poprzez zdrową selekcję. Unikanie wszelkiego nadmiaru, stabilny tryb życia, rozsądne wychowanie, w przypadku małżeństwa wchodzenie w związki ze zdrowymi żywotnymi rodami, walka z alkoholizmem, a przede wszystkim wykorzystanie dobrodziejstw pracy indywidualnej i kolektywnej.

Promitzer, 2010, s. 69

Zdrowa selekcja, zdrowe rody — mamy tu do czynienia z wyraźnym dyskursem eugenicznym już na poziomie wyboru partnerów życiowych. By nie dochodziło do mieszania się krwi, należy gruntownie sprawdzić, czy konkretna osoba nie ma jakiegokolwiek defektu mogącego wpłynąć na potomstwo. Eduardo Zavatari pisał wprost o oczyszczeniu:

Uzyskanie czystości rasy wymaga eliminacji każdego zanieczyszczenia, jakiegokolwiek natury i proveniencji; ten warunek musi być spełniony, bez żadnych ustępstw i wahań. Prawa dziedziczności, które decydują o procesach życiowych, wyeliminują wszelkie elementy stanowiące zanieczyszczenie.

Cassata, 2010, s. 90

Przywołany wcześniej rejestr mugolaków był jednym z wielu sposobów na eliminację „zanieczyszczonych”. Temu celowi służyły również pseudonaukowe artykuły, jak choćby *Szlamy i zagrożenie, jakim są dla pokojowego Społeczeństwa Czystej Krwi*, spis czarodziejów czystej krwi, będących zagrożeniem z powodu sympatii do mugoli, donosy składane odpowiednim urzędnikom o czarodziejach fałszujących drzewo genealogiczne własnej rodziny (czarodzieje fałszowali je ze strachu przed represjami, gdyż nikt nie mógł być pewny, iż ma wystarczająco czystą krew) czy w końcu tortury psychiczne, jakim poddawano podejrzanych. Nawet najmniejsze podejrzenie, że dana osoba nie ma w rodzinie żadnego czarodzieja, było niczym innym jak wyrokiem.

Voldemort podporządkował sobie Hogwart, by wpajać młodym ludziom odpowiednią ideologię. Do szkoły mogli uczęszczać jedynie ci, którzy posiadali Świadectwo Krwi (Rowling, 2008, s. 220). Brak takiego świadectwa powodował reperkusje, należy przypuszczać, iż takie dzieci oraz ich rodziny były po prostu zabijane. „Reforma” miała oddziaływać na całe społeczeństwo czarodziejów, gdyż przypominała, że nie ma w nim miejsca na biologiczne błędy w postaci szlam czy mugolaków. Państwo w rozumieniu Voldemorta to czarodzieje czystej krwi i to do nich należą kontrola urodzeń, eliminacja patologii czy absolutne podporządkowanie niższych ras⁹.

Literatura dla dzieci i młodzieży od dawna przestała „chronić” swoich odbiorców przed trudnymi tematami, wszak

każdy człowiek powinien być przygotowany na to, że w otaczającym świecie zło zawsze występuje w opozycji [do – J.D.] dobra, a każdy dzień niesie ze sobą zdarzenia przyjemne i przykre. Prezentowanie dziecku upiększonej rzeczywistości jest zatem nieuzasadnione i okrutne, gdyż zetknięcie się ze złem, strachem i cierpieniem w późniejszym okresie sprawić może, że człowiek nie będzie umiał sobie poradzić z negatywnymi emocjami.

Biel, Szumiec, 2013, s. 171

Podobnie jest z cyklem przygód młodego czarodzieja, dzięki któremu niedorośli czytelnik od początku styka się z problematyką związaną ze śmiercią czy z brakiem miłości (Dursleyowie i ich stosunek do Harry’ego). Również zaimple-

⁹ Dla Voldemorta istotne stało się podporządkowanie sobie Ministerstwa Magii. Dzięki postawieniu na jego czele osoby, która oficjalnie nie była związana ze śmierciozercami, mógł on rozpocząć indoktrynację społeczeństwa czarodziejów. Podobnie czynił Hitler, gdy przedstawiał Żydów jako wrogów narodu: „Hitler wsparł roznieconą przez ministerstwo propagandy »żydowską kampanię«. Na skutek tego Goebbels polecił wszystkim propagandowym mediom »przygotować wielką antysemityczną kampanię«. Dostrzegając ogólną potrzebę przeprowadzenia antysemitycznej »pracy uświadamiającej«. Raporty o stanie nastrojów, które mu składano, przedstawiały zróżnicowane opinie: »musimy uświadamiać naród, a przede wszystkim intelektualistów na temat kwestii żydowskiej«. Longerich, 2014, s. 514.

mentowana na karty cyklu nazistowska ideologia pokazuje, że *Harry Potter*... to nie tylko „baśń” dla dzieci. Rowling dowodzi, że idee czystej rasy mogą być obecne w każdym, nawet fantastycznym świecie i stać się powodem do wewnętrznych wojen. Autorka wyrzuca czytelnika ze strefy komfortu, jaką do tej pory zdawała się fantastyka, i konfrontuje go z trudną tematyką dotyczącą doktryny panującej w III Rzeszy, choć czyni to w zawołowany sposób.

Lektura *Harry’ego Pottera* jest również bardzo ważna pod względem dydaktycznym, ponieważ może stanowić pretekst do ważnego dyskursu o drugiej wojnie światowej. Rzeczywistość wojenna jest dla współczesnej młodzieży tak odległa, jak związana z nią literatura. *Harry Potter*... dzięki swej alegoryczności odsyła do wojennych narracji, co w szkole może okazać się znakomitym pretekstem do rozpoczęcia rozważań na tak trudne tematy, jak eugenika czy nazizm.

Literatura

- Bassham G., Irwin W., red., 2011, *Harry Potter i filozofia. Przewodnik po Hogwarcie dla mugoli*, Stępkowska E., przeł., Gliwice.
- Biel E., Szumiec M., 2013, *Harry Potter jako wzór do naśladowania [dla] współczesnych dzieci i młodzieży*, w: Champion M., Pabis K., Moura A., Coquet E., Tipton T.M., red., *Changing the World. Social, Cultural and Political Pedagogies in Civic Education*, Kraków—Viana de Castelo—Braga.
- Cassata F., 2010, *Eugenika i rasizm biologiczny w propagandzie faszystowskiej*, w: Gawin M., Uzarczyk K., red., *Eugenika, biopolityka, państwo. Z historii europejskich ruchów eugenicznych w pierwszej połowie XX wieku*, Warszawa.
- Gobineau A., 2015, *The Inequality of Human Races*, Collins A., przeł., London.
- Grant M., 1916, *The Passing of the Great Race, or the Racial Basis of European History*, New York.
- Heywood A., 2008, *Klucz do politologii. Najważniejsze ideologie, systemy, postaci*, Kornobis P., Wolański K., przeł., Warszawa.
- Kaniuk E.A., 2013, *Eugenika w doktrynie nazizmu*, „Acta Universitatis Lodziensis”, nr 90.
- Kostecka W., Skowera M., red., 2014, *Harry Potter. Fenomen społeczny, zjawisko literackie, ikona popkultury*, Warszawa.
- Kowalewska D., 2005, *Harry i czary-mary, czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści „Harry Potter” J.K. Rowling*, Kraków.
- Longerich P., 2014, *Goebbels. Apostoł diabła*, Kilis M., przeł., Warszawa.
- Lundborg H., 2005, *Degenerationsfaran och riktlinjer för dess förebyggande*, w: Broberg G., Roll-Hansen N., red., *Eugenics and the Welfare State. Sterilization Policy in Denmark, Sweden, Norway and Finland*, East Lansing.
- Promitzer Ch., 2010, *Zagadnienie degeneracji i początki eugeniki w Bułgarii (1900—1929)*, w: Gawin M., Uzarczyk K., red., *Eugenika, biopolityka, państwo. Z historii europejskich ruchów eugenicznych w pierwszej połowie XX wieku*, Warszawa.

- Rogoż M., 2013, „*Harry Potter*” J.K. Rowling na łamach „*Gazety Wyborczej*”, „*Rocznik Historii Prasy Polskiej*”, nr 16.
- Rowling J.K., 2000a, *Harry Potter i Kamień Filozoficzny*, Polkowski A., przeł., Poznań.
- Rowling J.K., 2000b, *Harry Potter i Komnata Tajemnic*, Polkowski A., przeł., Poznań.
- Rowling J.K., 2001, *Harry Potter i Czara Ognia*, Polkowski A., przeł., Poznań.
- Rowling J.K., 2004, *Harry Potter i Zakon Feniksa*, Polkowski A., przeł., Poznań.
- Rowling J.K., 2006, *Harry Potter i Księżę Półkrwi*, Polkowski A., przeł., Poznań.
- Rowling J.K., 2008, *Harry Potter i Insignia Śmierci*, Polkowski A., przeł., Poznań.
- Sztompka P., 2002, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- Szuchta R., Trojański P., 2012, *Zrozumieć Holokaust*, Warszawa.
- Turda M., 2010, *Eugenika negatywna w Europie przed 1933 rokiem*, w: Gawin M., Uzarczyk K., red., *Eugenika, biopolityka, państwo. Z historii europejskich ruchów eugenicznych w pierwszej połowie XX wieku*, Warszawa.

Jarosław Dobrzycki — doktorant w Zakładzie Teorii Literatury Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zajmuje się szeroko rozumianą literaturą i kulturą popularną. Korzystając z różnorodnych metodologii humanistycznych, stara się na nowo odczytać teksty popkultury, wskazując przy tym inne drogi, którymi można podążać podczas interpretacji tychże utworów. Jego zainteresowania oscylują także wokół zagadnień medioznawczych oraz socjologicznych.

e-mail: jaroslaw.dobrzycki7@wp.pl



Iwona Gralewicz-Wolny

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0001-5508-9805

Im dalej w las...

Abstract: The article focuses on *Ten i tamten las* [*This and That Forest*] by Magdalena Tulli, which is another recent example of a book addressed to children, whose sender is a distinguished author of adult literature. The interpretation of the text reveals the adult problems and emotions faced by its animal heroes, subtly hidden behind the adventurous layer of the work. Consequently, the reader receives a book that defies the traditional division into children's literature and adult literature: a book that requires not so much the right metrics as sensitivity.

Key words: Magdalena Tulli, *Ten i tamten las*, children's literature, sensitivity

Jednym z przejawów imponującej formy, w jakiej znajduje się obecnie rodzima literatura dla dzieci i młodzieży, jest jej coraz częstsza obecność w dorobku poczytnych i utytułowanych autorów książek dla dorosłych. *Siedem pierwszych przygód Rozalii Grozy* Justyny Bargielskiej (2016), bardzo „masłowska” *Jak zostałam wiedźmą* Doroty Masłowskiej (2014), intrygujące leporello *Książę w cukierni* Marka Bieńczyka zilustrowane przez Joannę Concejo (2014), podobnie jak *Zgubiona dusza* Olgi Tokarczuk (2017) czy, umocowana na wydarzeniach historycznych, najnowsza książka Anny Janko *Oleś i Pani Róża* (2018) — to tylko kilka przykładów tego radosnego zjawiska. Publikacja adresowana (między innymi) do młodego odbiorcy na naszych oczach zdaje się urastać do rangi obowiązkowego elementu twórczej biografii, będącego nie tylko potwierdzeniem warsztatowej sprawności, lecz także — jak można przypuszczać — odpowiedzią na, rodzącą się w trakcie pracy wyobraźni, potrzebę zapuszczenia się w jej najodleglejsze obszary. Dorosłemu pisarzowi literatura dziecięca oferuje możliwość powrotu do czystej radości tekstu, wypowiedzenia się w odmiennej niż zazwyczaj tonacji, często z wykorzystaniem ulubionych i sprawdzonych narzędzi językowych, skonfrontowania się z innym, jakże wymagającym, typem odbiorcy oraz rynkiem, na którym tak trudno zdobyć laur bestselleru. Największą wygraną jest jednak sama literatura, która dzięki szlachetnej modzie na „dorosłe” pisanie dla dzieci otrzymuje ważną szansę odrzucenia krępującego, a przede wszystkim fał-

szywego, podziału na „książki tylko dla dzieci” i „książki tylko dla dorosłych”. Wymienione publikacje idealnie nadają się do obserwacji frapującego mieszmazu obu perspektyw (zadanie nie tylko dla badaczy literatury). Ważną rolę odgrywa tu kontekst dotychczasowej twórczości autorów: „dorosłe” powieści, eseje czy wiersze danego pisarza stają się naturalnym tłem, na jakim dojrzały czytelnik umieszcza dziś lekturę książki dziecięcej tego samego autorstwa — tej, która dla dzisiejszego młodego odbiorcy w przyszłości stanie się punktem wyjścia odczytania „poważnych” utworów pisarzy spotkanych w dzieciństwie. Największą zasługą książki dziecięcej pochodzącej spod pióra autora specjalizującego się dotąd w literaturze dla dorosłych byłaby zatem realizacja idei literackiego uniwersum, w którego obrębie dokonuje się swobodna, także ponadpokoleniowa, wymiana inspiracji i technik zapisów wrażeń. Oczywiście, jak zawsze można się spierać o jakość artystyczną tego typu przedsięwzięć. Lektura skupiających czytelników internetowych forów szybko potwierdzi, że najczęściej formułowanym zarzutem jest wątpliwy adres dziecięcy takich publikacji, czego koronnym dowodem ma być sążniste ziewanie pociech autorów recenzji. Trudno jednak zignorować fakt, że głosom krytyki towarzyszą wcale nierzadkie głosy zachwytu wypowiediane przez dorosłych, którzy dzięki tego rodzaju książkom odkrywają w sobie dziecko. Być może jest to największy sukces, jaki można odnieść w dziedzinie literatury.

Sukces ten jest niewątpliwie udziałem, adresowanej do dzieci i do dorosłych, którzy wciąż są dziećmi, książki Magdaleny Tulli *Ten i tamten las*. Tym, co zwraca uwagę już po przeczytaniu kilkunastu stron tej niezwyklej publikacji, jest wyjątkowe współbrzmienie obrazu i słowa — utrzymane w stylistyce dziecięcego rysunku kredką ilustracje autorstwa Alicji Rosé łączą prostotę wybranej techniki z maestrią kreski i wypowiadającej się za jej pomocą imaginacji. Według tej samej reguły zorganizowany jest tekst — niby zwykła opowieść o leśnych zwierzętach, opowieść, jakich literatura dziecięca zna wiele, w rzeczywistości zaś (jak czytamy na czwartej stronie okładki) „piękna historia o zwyczajności”, którą w moim odczuciu można, a nawet trzeba czytać jako mądry traktat o życiu. Dwuwarstwowa, zwyczajnie niezwykajna, budowa, a także jednocześnie współczesna i uniwersalna wymowa tekstu korespondują zarówno z dziecięcodo-dorosłym adresem książki, jak i z osobą jej autorki, dla której dzieciństwo to wciąż niezamknięty rozdział. Powraca ono ze szczególną mocą zarówno w ostatnich powieściach Tulli (2011, 2014), jak i w wywiadach, których udziela (*Zbuntowana...*, 2011; *Jaka piękna...*, 2017) — wciąż skomplikowane, bardziej gorzkie niż słodkie, wciąż też domagające się namysłu i opisu, przede wszystkim jako obszar, w którym, jak można przypuszczać, kryją się odpowiedzi na najważniejsze, nurtujące nas w dorosłym życiu pytania. I wreszcie oparty na antytezie tytuł, który w zakończeniu odsłoni swój związek z losami głównych postaci opowieści, a jednocześnie wybrzmi jako subtelna egzystencjalna aluzja. „Ten i tamten las” jako zamieszkiwana właśnie terażniejszość oraz porzucona przeszłość *versus* nieznana przyszłość są wszak także naszym udziałem.

Para zajęcy o imionach Klocek i Florek, łasica, dzik i puchacz to trzon leśnej społeczności będącej zbiorowym bohaterem książki Tulli. *Ten i tamten las* to przede wszystkim niezwykle udana opowieść o wspólnocie, o jej blaskach i cieniach, to jest o wsparciu, jakiego wspólnota ta udziela, ale i o konfliktach, jakie ją toczą. Zebrania zwoływane „w trybie pilnym i poufnym” (Tulli, 2017, s. 51) są tu sposobem na wypracowanie wspólnego stanowiska w danej sprawie oraz okazją do podziału zadań, których wypełnienie ma prowadzić do wyznaczonego i oczekiwanego przez wszystkich celu. Ten wspólnotowy wymiar działań bohaterów autorka sprawnie skonstrastowała z zestawem indywidualnych cech, w które został wyposażony każdy z nich. Prezentowane w dynamicznych dialogach charaktery i charakterki postaci są głównym źródłem *vis comica* całej historii. Zabawnego obrazu dopełniają detale powierzchowności: karminowe pazury łasicy („dla poprawy humoru”, Tulli, 2017, s. 186) i będąca przedmiotem drwin towarzyszy nazbyt okrągła sylwetka dzika jako konsekwencja jego upodobania do wylizywania puszek po konserwach i butelek po piwie porzuconych przez spacerowiczów. Spory i nieporozumienia o to, kto ma rację i kto jest ważniejszy, nie zagłuszają jednak dyskretnie wplecionego między nie etycznego przekazu — „Słyszałeś o czymś takim jak lojalność?” (Tulli, 2017, s. 24), „umowa jest umową” (Tulli, 2017, s. 35), „daliśmy słowo” (Tulli, 2017, s. 35), „trzeba negocjować” (Tulli, 2017, s. 35), który nabiera szczególnej mocy w powiązaniu z bynajmniej nieinfantylną problematyką opowieści. W planie fabuły bowiem wyeksponowaną pozycję zajmuje wątek spotkania z obcym i z nieznanym światem, z którego obcy ów przybywa. To obcy, który budzi zaciekawienie, jak cyrkowy szympanś Ptiżuu, ale też agresję, jak królik Zuzanna, którego mieszkańcy lasu chcieli początkowo przeznaczyć na gulasz, czy irytujący gawronek, maskujący złośliwościami swój lęk przed samotnością. Ładunek emocji rośnie z każdą nową historią, coraz więcej tu uczuć i wewnętrznych rozterek, jak choćby w poruszającej opowieści o opiekuńczych instynktach łasicy obudzonych spotkaniem z porzuconym w lesie kociakiem. Tulli po mistrzowsku rozpisuje na język literatury dziecięcej dylematy zwierzęcej bohaterki, która z jednej strony rozpaczliwie pragnie mieć kogoś, dla kogo będzie „najważniejsza na świecie” (Tulli, 2017, s. 114), z drugiej zaś — obawia się ciężaru obowiązku niezwiązanego z dbaniem o własną skórę. Wspólną korzyścią ze wszystkich spotkań bohaterów z Innym jest wiedza, jakiej dostarczają przybysze. To od Zuzanny zwierzęta dowiadują się o istnieniu ferm zwierząt futerkowych hodowanych, jak w jej przypadku, na kołnierze, to Ptiżuu oraz jego cyrkowym umiejętnościom (a może po prostu małpiej zręczności?) zawdzięczają „ogromny skok cywilizacyjny” (Tulli, 2017, s. 69) i to za sprawą małego gawrona przekonują się, że wspólnym działaniem mogą odmienić czyjeś (w domyśle także swoje) życie. Wiedza ta okaże się bezcenna, gdy przyjdzie im opuścić, przeznaczony do wycinki, „ten” las.

Ostatnie zdanie opowieści zaczyna się od słów: „Jest ciemno, zaczyna padać śnieg...” — to nie jest pogodne zakończenie wesołej książki dla dzieci, mimo że

jej *incipit*: „Świeci słońce...” składał taką właśnie obietnicę. Historia opowiada na przez Tulli stopniowo gęstnieje, zapełnia się znaczeniami, problemami i emocjami, jednym słowem: dorasta. Pisarce udaje się jednak ocalić w niej to, co wielu z nas nieuchronnie w owej wędrówce ku dorosłości gubi — wrażliwość; tę samą, którą słowniki łączą z przymiotnikiem „dziecięca”.

Magdalena Tulli, 2017, *Ten i tamten las*, ilustr. Alicja Rosé, Warszawa, ss. 195.

Literatura

- Bargielska J., 2016, *Siedem pierwszych przygód Rozalii Grozy*, Stronie Śląskie.
Bieńczyk M., 2014, *Księżę w cukierni*, Wrocław.
Jaka piękna iluzja. Magdalena Tulli w rozmowie z Justyną Dąbrowską, 2017, Kraków.
Janko A., 2018, *Oleś i Pani Róża*, Kraków.
Masłowska D., 2014, *Jak zostałam wiedźmą. Opowieść autobiograficzna dla dorosłych i dzieci*, Warszawa.
Tokarczuk O., 2017, *Zgubiona dusza*, Wrocław.
Tulli M., 2014, *Szum*, Kraków.
Tulli M., 2017, *Ten i tamten las*, Warszawa.
Tulli M., 2011, *Włoskie szpilki*, Warszawa.
Zbuntowana. Z pisarką Magdaleną Tulli rozmawia Dorota Wodecka. „Gazeta Wyborcza” z 27—28 września 2014, s. 12—14.

Iwona Gralewicz-Wolny — doktor habilitowany, pracuje w Zakładzie Teorii Literatury Instytutu Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Autorka książek poświęconych polskiej literaturze współczesnej: *Pisz o milczeniu. Świat poetycki Anny Kamieńskiej* (Katowice 2002); *Ja czytam, ty czytasz... Dziesięć szkiców o poezji i prozie* (Katowice 2011); *Poetka i Świat. Studia i szkice o twórczości Wisławy Szymborskiej* (Katowice 2014); *W cudzym świecie. O literaturze polskiej XX i XXI wieku* (Katowice 2016) oraz literaturze dziecięcej i młodzieżowej: *Uwolnić Pippi! Twórczość dla dzieci wobec przemian kultury* (współautorka: Beata Mytych-Forajter, Katowice 2013); *Po pierwsze. O literaturze dla dzieci (i nie tylko)* [w druku].

e-mail: iwona.gralewicz-wolny@us.edu.pl

Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl

Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe
(CC BY-SA 4.0)



Redaktor Małgorzata Poglódek
Projekt okładki Natalia Łukomska
Redaktor techniczny Barbara Arenhövel
Korektor Katarzyna Kondracka
Łamanie Grażyna Szewczyk

ISSN 2719-4167

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

Wydanie I. Ark. druk. 10,5. Ark. wyd. 11,5.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2719-4167

9 5



Więcej o książce

