

# PAIDIA

4/2022

i LITERATURA



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
WYDAWNICTWO

PAIDIA  
i  
LITERATURA

2022, nr 4

### **Redakcja naukowa**

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

### **Redaktor naczelny**

Małgorzata Wójcik-Dudek (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

### **Zastępca redaktora naczelnego**

Bernadeta Niesporek-Szamburska (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

### **Członkowie Redakcji**

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

### **Sekretarz redakcji**

Karolina Starnawska

### **Rada Naukowa**

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

## Spis treści

### KONIEC DZIECIŃSTWA, JAKIE ZNAMY?

**Weronika Kosmalska**

Gdzie są dzieci? Analiza ustaw o szkolnictwie z lat 1918—2018

**Alicja Baluch**

Kierunki rozwoju najnowszej literatury dziecięcej w świetle zgłoszeń do Nagrody Żółtej Cizemki (w roku 2021)

**Małgorzata Figura**

Dziecko w katastrofie klimatycznej — świadek, ofiara, aktywista

**Agnieszka Tyczka-Nowak, Patrycja Tyczka-Morzyńska**

„Czytaj i zmieniaj świat” — studium przypadku dziecięcego aktywizmu społecznego

**Helena Barbara Balcerek**

Od projektu polonistycznego do proekologicznego w klasie integracyjnej SP (opis projektu)

**Simona Borisová**

Utváranie vzťahu k prírode a jej ochrane prostredníctvom filozofických literárnych príbehov

**Maria Waclawek**

Reminiscencje dzieciństwa — uwagi na marginesie kreatywnego pisania w glotto-dydaktyce polonistycznej

### SZKICE KRYTYCZNE

**Małgorzata Wójcik-Dudek**

Nici, pedologia, podologia. Justyny Bednarek opowieści o współdreptaniu



**Małgorzata Ewa Chrobak**

Magia niepozornych rzeczy w twórczości Justyny Bednarek

**Bernadeta Niesporek-Szamburska**

Co różni Babcochę od czarownicy z wyobrażeń dzieci?

**Anna Sałatarow**

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

**Alicja Mazan-Mazurkiewicz**

Nie tylko zupka z muszek. Poetycki potencjał kulinariów w polskiej współczesnej poezji dziecięcej

**Kamil Wrzeszcz**

Gdy ludzi nie ma, zwierzęta harcują. Motywy zwierzęce w polskim komiksie dziecięcym

## VARIA

**Dariusz Żółtowski**

Akt lektury a ekonomia albo *credo* polonisty

**Karolina Wiktorina Kabacińska**

Sprawozdanie z uroczystości 28. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego w Oświęcimiu (8.10.2021)

## Contents

### THE END OF CHILDHOOD AS WE KNOW IT?

**Weronika Kosmalska**

Where are children? An analysis of the laws on education from 1918—2018

**Alicja Baluch**

Directions of development of the latest children's literature in the light of applications for the Yellow Cizemka Award (in 2021)

**Małgorzata Figura**

The child facing climate catastrophe: Witness, victim, activist

**Agnieszka Tyczka-Nowak, Patrycja Tyczka-Morzyńska**

“Read and change the world”: A case study of children's social activism

**Helena Barbara Balcerek**

From Polish education project to pro-ecological project in an integrated-learning classroom in primary school (a project description)

**Simona Borisová**

Forming a relationship with nature and its protection through philosophical literary stories

**Maria Waclawek**

Reminiscences of childhood — minor remarks on creative writing in teaching Polish as a foreign language

### CRITICAL SKETCHES

**Małgorzata Wójcik-Dudek**

Threads, pedology, podiatry. Justyna Bednarek's stories about co-toddling

**Małgorzata Ewa Chrobak**

The magic of unimpressive things in Justyna Bednarek's work

**Bernadeta Niesporek-Szamburska**

What is the difference between Babcocha and the witch of children's imaginations?

**Anna Sałatarow**

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

**Alicja Mazan-Mazurkiewicz**

More than a fly soup: The poetical potential of cuisine in contemporary Polish children's poetry

**Kamil Wrzeszcz**

When people are away, animals will play. Animal motifs in Polish children's comics

## VARIA

**Dariusz Żółtowski**

The act of reading and the economy, or the *credo* of the Polish philologist

**Karolina Wiktorina Kabacińska**

A report on celebration of the 28th All-Poland Kornel Makuszyński Literary Prize in Oświęcim (8th October 2021)

KONIEC DZIECIŃSTWA, JAKIE ZNAMY?





Weronika Kosmalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

 0000-0002-6738-6716

## Gdzie są dzieci? Analiza ustaw o szkolnictwie z lat 1918—2018

Where are children?

An analysis of the laws on education from 1918—2018

**Abstract:** The article draws on the concept of *Law & Literature*. The aim of the research is to indicate how the formation of the image of childhood changes in three laws on education from 1918—2018: The Act of 11 March 1932 on the education system, the Act of 15 July 1961 on the development of the education and upbringing system and the Act of September 1991 on the education system. The author analyzes to what extent the child in the above-mentioned legal acts is treated in an objective manner, and to what extent in a subjective manner. Using axiolinguistics, she tries to prove that the image of childhood inscribed in each of the texts is connected with the ideological aims of the authorities and their conception of the state. This thesis is related to the various regimes that prevailed in the Polish lands in the indicated century.

**Keywords:** childhood, ideology, axiolinguistics, literature, law

Nurt *Law & Literature* rozwija się od lat siedemdziesiątych XX wieku. Swoje źródło ma w Stanach Zjednoczonych Ameryki, jednakże coraz częściej i coraz głośniej mówi się o nim także w Europie. Początków systematycznych badań nad związkami prawa z literaturą można upatrywać w publikacji, która stała się przyczynkiem do pogłębionych badań nad wskazaną zależnością. Za inicjatora całego ruchu uważa się zwykle Jamesa Boyda White’a (1973) — autora książki *The Legal Imagination*. White skupił się na retorycznej twarzy obu tekstów: przede wszystkim uważając ją za element językowego charakteru badanych dzieł, ale także ze względu na budowanie poczucia wspólnoty. Prymarnym założeniem badań White’a było uznanie prawnika za pisarza. Cel nie był jednak wygórowany — badacz chciał pokazać studentom prawa, którzy byli projektowanymi odbiorcami jego książki, w jaki sposób można wzbogacać język prawa dzięki odwołaniom do literatury. Koncepcja White’a nie pozostała bez echa.

Wkrótce nurt *Law & Literature* zaczął zyskiwać coraz to nowych badaczy. Maciej Jakubowiak (2016) w artykule *Prawo i literatura. Od dydaktyki do polityki* przedstawia trzy węzłowe publikacje, które odzwierciedlają kolejne etapy badań nad wskazanym nurtem, a tym samym pokazują, co i prawdopodobnie dlaczego uległo zmianie w prowadzonych analizach.

W 1988 roku ukazała się książka *Law and Literature: A Misunderstood Relation* amerykańskiego prawnika Richarda A. Posnera (1988). Badacz przedstawia w niej korzyści, jakie obu dziedzinom może przynieść ich wspólna analiza. Odrzuca przy tym polityczny wymiar badań prawa i literatury, podkreślając, że jest on zbyt daleko idący. Postuluje jednocześnie zachowanie granic obu dyscyplin, wiele miejsca poświęca bowiem niebezpieczeństwom wynikającym z osłabienia autonomii prawoznawstwa i literaturoznawstwa.

Siedem lat później swój tekst publikuje kolejny prawnik Ian Ward (1995). W książce *Law and Literature: Possibilities and Perspectives* podobnie jak Posner zaznacza, że największą zaletą tego nurtu są korzyści, jakie może on przynieść wyjściowym dyscyplinom. Ward jednak z całą mocą wskazuje na polityczne uwarunkowania takiego połączenia, co — w jego przekonaniu — podkreśla wagę wskazanego nurtu. Nie stroni on również od dygresji historycznych czy filozoficznych. Według Warda to, że literatura stała się atrakcyjna dla prawników, wynika z jej przystępności oraz szerokiego oddziaływania. Tych cech nie można bowiem przyporządkować dyskursowi prawnemu, który jest przecież hermetyczny oraz w pewien sposób elitarny.

Na początku XXI wieku swoją książkę opublikował trzeci z przedstawionych przez Jakubowiaka autorów: Kieran Dolin (2007). *A Critical Introduction to Law and Literature* sprowadza interdyscyplinarne myślenie o prawie i literaturze do problemów społecznych. Badacz swoją uwagę koncentruje nade wszystko na językowych uwarunkowaniach obu grup tekstów i w nich upatruje ich funkcjonalnego połączenia.

Te różne ujęcia prowokują do zadania pytania o charakter połączeń obu dziedzin. Jak podkreśla Jakubowiak:

[...] zarówno Dolin, jak i Posner wymieniają cały szereg obszarów wspólnych, w tym między innymi: literackie reprezentacje prawa i jego procedur, literackie aspekty tekstów prawnych, wykorzystanie literatury w edukacji prawniczej, teorię interpretacji, prawne regulacje funkcjonowania literatury, oddziaływanie ideologii na konstrukcje prawne za sprawą literatury. W ramach badań *law and literature* te zróżnicowane problemy dzieli się zwykle na dwie kategorie: *law in literature* (prawo w literaturze) oraz *law as literature* (prawo jako literatura).

Jakubowiak, 2016, s. 179

W tym miejscu należy jednak uzupełnić stanowisko Jakubowiaka. Kilka lat bowiem to wystarczająco dużo, by na horyzoncie pojawiły się nowe powiązania



z zakresu nurtu *Law & Literature*. Do wymienionych już *law in literature* i *law as literature* należy dołączyć *law on literature*, czyli kwestię regulowania działalności pisarskiej przez prawo, o której w kontekście prawa autorskiego mówi się coraz więcej, a także *literature in law*, *literature as law* i wreszcie *legal literature*.

Pierwsza i najbardziej rozpowszechniona koncepcja *Law & Literature*, czyli *law in literature* dotyczy badania dzieł literackich zawierających treści prawne w możliwie najszerszym znaczeniu tego sformułowania. Analizuje się zatem wszelkie topoty i motywy związane z prawem we wszystkich rodzajach literackich. Współcześnie badania te są poszerzone o teksty z zakresu publicystyki, eseje, reportaże czy felietony (Zeidler, 2018, s. 218). Na polskim gruncie badawczym widać także zainteresowanie wskazaną tematyką w aspekcie językoznawczym — analizowano bowiem reprezentację terminologii prawniczej w polskich dziełach literackich (Kuisz, Wąsowicz, 2015; Kuisz, Wąsowicz, 2017; Lizisowa, 1998; Zarębina, 1999).

Kolejny wymiar *Law & Literature* — *law as literature* przynosi rozważania nad wartością literacką, estetyczną tekstów prawnych. W koncepcji tej zakłada się wykorzystywanie narzędzi i metod literaturoznawczych w celu badania prawa. Przenoszenie metodologii jednej dziedziny do drugiej budzi, rzecz jasna, dyskusje dotyczące zasadności czy operatywności takich działań. Sceptycznie na ten temat wypowiadał się wspomniany już Posner, natomiast Ward i Dolin zachowali raczej umiarkowany entuzjazm. Być może fakt ten wynika z ich macierzystego wykształcenia — cała trójka studiowała bowiem prawo. Łatwiej badać obcy tekst za pomocą znanej sobie metodologii, aniżeli analizować tekst znany z wykorzystaniem metodologii przynależnej do innej dziedziny nauki. W polskiej literaturze przedmiotu najszerzej o *law as literature* pisze Marta Andruskiewicz (2012, 2014, 2017).

Nie ulega wątpliwości, że *law on literature* to ten wymiar nurtu *Law & Literature*, który jest szczególnie bliski prawnikom właśnie. Koncentruje się on bowiem na szeroko rozumianym prawie autorskim, odnosi się zatem do systemu prawnego i konkretnych aktów prawnych (np. *Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych*). Tutaj znajdują się także zagadnienia wolności twórczości artystycznej oraz cenzury (Zeidler, 2018, s. 90—100). Doświadczenia ostatnich lat pokazują jednak, że także literaturoznawcy, a nawet kulturoznawcy czują silną potrzebę, by włączyć się w rozważania prowadzone w ramach wskazanej subdyscypliny. Ich analizy dotyczą takich zagadnień, jak historyczność autora (Bakke, 2019, s. 28), konstrukcja autorstwa oraz literaturoznawcza historia prawa (Jakubowiak, 2017).

Pozostały zatem te trzy gałęzie *Law & Literature*, które wprowadza Zeidler, a mianowicie *literature in law*, *literature as law* i *legal literature* (Zeidler, Zajadło, Kamień, 2019, s. 17). *Literature in law* dotyczy sytuacji, kiedy to prawodawca bądź organ stosujący prawo odwołuje się do literatury, na przykład w uzasadnieniu wyroku albo w czasie trwania postępowania sądowego. W zakres ten

nie wchodzą incydentalne akty normatywne ustalające danego pisarza patronem roku. Nawiązania do literatury w procesie sądowym są dość częste w anglosaskiej kulturze prawnej (Maroń, 2018). W Polsce pole to dopiero zaczyna być odkrywane (Maroń, 2020).

*Literature as law* stanowi szczególną kategorię nurtu *Law & Literature*. Jak wskazuje Zeidler:

Uzasadnień piątego wymiaru badań prawa i literatury, czyli *literature as law*, dostarcza historia prawa. Otóż w ramach europejskiej kultury prawnej, choć nie tylko, znajdujemy przykłady sytuacji, kiedy to dzieło literackie z czasem stawało się prawem. Było ono w takich czy innych okolicznościach sankcjonowane, a w efekcie stosowane i przestrzegane. Tak właśnie rzecz się miała z dorobkiem jurysprudencki rzymskiej — otóż powszechnie obowiązującym prawem stawało się z czasem wypowiedzi doktryny.

Zeidler, Zajadło, Kamień, 2019, s. 23

Oczywiście należy przyznać, że to nie literackość tych dzieł decydowała o tym, czy stanowiły pewną wskazówkę, w jaki sposób należy się zachowywać, a w jaki nie. Jednakże ich wartość estetyczna jest do dziś uznawana, nie można zatem tego faktu pomijać.

Ostatni już wymiar badań prawa i literatury dotyczy kategorii, którą Zeidler określił mianem *legal literature*. W przedziale tym mieszczą się te teksty, których prymarną funkcją był rozwój (przede wszystkim dwudziestowiecznej) filozofii prawa. Ich analiza pozwoliła jednak na wyodrębnienie, wspólnych dla nich wszystkich, literackich cech, takich jak narracyjność i posiadanie fikcyjnego bohatera. Przykładami obrazującymi *legal literature* będą: sędzia Herkules Ronalda Dworkina, Fullerowski Król Rex czy „człowiek zły” Olivera Holmesa (West, 1985, s. 145—211).

Po krótkim zarysowaniu historii nurtu *Law & Literature* oraz przeglądzie jego kategorii należy określić, która z nich będzie odpowiadała celom niniejszego opracowania — w którą wpiszą się prowadzone na łamach tego artykułu rozważania. Chcąc przeanalizować miejsce dziecka w ustawach o szkolnictwie z lat 1918—2018, w sposób naturalny należy odrzucić *literature as law*, *law in literature* oraz *legal literature*, ustawy bowiem nie stanowią tekstu literackiego: ani literackiego w sposób niezmienny, ani takiego, który dopiero wtórnie stał się prawem bądź pewną teorią czy filozofią prawa. Tematyka wskazanych aktów prawnych każe wykluczyć także *law on literature*, gdyż nie mamy do czynienia z prawem autorskim. Ponadto nie sposób w ustawach o szkolnictwie doszukiwać się odwołań do utworów literackich. Jak już zostało wcześniej wskazane, tego typu praktyka występuje najczęściej w procesie sądowym, nade wszystko w kulturze anglosaskiej. Kontynentalna ustawa nie będzie mieściła się w zakresie *literature in law*.

Drogą eliminacji można zatem dojść do wniosku, że jedyną kategorią nurtu *Law & Literature* odpowiadającą celom, a nade wszystko materiałowi badawczemu niniejszego opracowania jest *law as literature*. Analizie poddane zostaną trzy ustawy o szkolnictwie z lat 1918—2018:

1. *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa* (Uous),
2. *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania* (Uorsow),
3. *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*.

Wskazane akty prawne poddane zostaną analizie w kształcie, jaki otrzymały w swojej pierwotnej wersji. W badaniach nie uwzględnia się nowelizacji, które dokonywały się na przestrzeni lat. Dzięki temu wybrany materiał badawczy charakteryzuje się zbliżoną objętością — pierwsza z ustaw liczy siedem stron, druga — pięć, a trzecia — szesnaście (odliczono przy tym cały rozdział 10 traktujący o zmianach w innych przepisach obowiązujących). Analiza ustawy o systemie oświaty obowiązującej w 2018 roku wymagałaby nader dużo czasu — liczy ona bowiem blisko dwieście stron — i nie wiadomo, czy rozważania te przyniosłyby nowe wnioski, pewne węzłowe ustalenia pozostały bowiem względnie stałe. Stąd też decyzja o ograniczeniu materiału badawczego do pierwotnych wersji ustaw.

Należy przy tym zauważyć, że wybrane akty prawne pochodzą z trzech różnych okresów w historii polskiego prawodawstwa: z czasów II Rzeczypospolitej, Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej oraz III Rzeczypospolitej. Takie ukształtowanie pozwoli na przeprowadzenie analizy, w jaki sposób zmieniały się obrazy dzieciństwa i dziecka na przestrzeni zakreślonego stulecia i czy były powiązane z celami ideologicznymi władzy oraz założoną przez nią koncepcją państwa. Posłuży temu aksjolingwistyka, pozycja dziecka w systemie oświaty bowiem, rozwój państwa, nauka, praca, równość, religia (świeckość) tworzą zakres tematyczny koncentrujący się wokół wartościowania właśnie.

Analiza wskazanych trzech ustaw pozwoliła na wyodrębnienie łączących je płaszczyzn dotyczących obrazowania/pozycji dzieciństwa:

1. Charakter szkolnictwa (świeckość a religijność/wyznaniowość; priorytety szkolnictwa);
2. Inny w szkole;
3. Nierówność w równości;
4. Sposób hierarchizacji rozdziałów;
5. Preambuła (obraz prawodawcy wpisany w tekst).

Rzecz jasna, nie wszystkie ze wskazanych poziomów informują wprost, co ustawodawca pisał o dzieciach. Niektóre w sposób pośredni, odnoszący się do kształtu, charakteru szkolnictwa, trybu kształcenia nauczycieli, celów przyświecających prawodawcy informują o tym, jaką pozycję zajmowało dziecko w strukturze społeczeństwa, jakie miało zinternalizować wartości, kim winno zostać w przyszłości.

Zacząć zatem wypadnie od pierwszego ze wskazanych poziomów, czyli od charakteru szkolnictwa. W *Ustawie z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa* przewidziano... różne typy szkół (państwowe, publiczne, prywatne, szkolnictwo domowe), co dawało stosunkowo szeroki wachlarz możliwości kształcenia dzieci i młodzieży. Należy przy tym pamiętać, że nauka w szkole powszechnej była obowiązkowa i trwała siedem lat. Pewne minimalne wykształcenie winien zatem otrzymać każdy obywatel II Rzeczypospolitej, wybór szkoły był jednak pozostawiany rodzicom. Państwo zapewniało dziecku wykształcenie, ale to rodzic decydował o szczegółach procesu edukacyjnego. Co ważne, zwierzchnictwo nad szkolnictwem (każdym oprócz akademickiego) pełnił Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Znamienny jest charakter ministerstwa sprawującego pieczę nad systemem szkolnictwa. Połączenie oświaty z religią sygnalizuje obrany przez prawodawcę model kształcenia, a jednocześnie wskazuje, jakie wartości są dla niego szczególnie cenne, a zatem również jakimi powinien odznaczać się każdy, kto odbierze w II RP naukę choćby na poziomie podstawowym. Dziecko w tej konfiguracji jest podmiotem, dla którego państwo tworzy system edukacji, a rodzice wybierają formę kształcenia, szkoła ma bowiem „dać [...] potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego” (Uous 1932, art. 11). Warto jednak zaznaczyć, że państwo nie gwarantuje dostępu do szkół na każdym poziomie wszystkim zainteresowanym, a tylko zapewnia taką organizację sieci szkół, żeby obywatele mieli możliwość kształcenia swoich dzieci w szkołach możliwie najwyższego stopnia.

Zgoła odmiennie charakter szkolnictwa ujmuje *Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*. Przede wszystkim wskazać należy, że w analizowanym akcie prawnym przewidziano li tylko państwowe szkolnictwo — nie ma możliwości, by zapewnić dziecku nauczanie domowe. Ustawowy dostęp do tworzenia szkół i placówek przez organizacje zawodowe, młodzieżowe, instytucje społeczne, osoby prawne i fizyczne został ograniczony przez konieczność uzyskania zgody Ministra Oświaty, która — jeśli zostanie udzielona — wiąże się z przestrzeganiem ustalonych przez niego zasad i warunków, a także funkcjonowaniem pod jego nadzorem. Przy tym jednak należy pamiętać, że państwo gwarantuje wszystkim dzieciom dostęp do „swoich” szkół, a nawet udziela uczniom pomocy materialnej (organizuje internaty i bursy, przydziela stypendia). Warto się zastanowić nad tym, skąd takie ograniczenie form nauczania i jednocześnie zapewnienie powszechnego dostępu do szkół państwowych. Odpowiedź można uzyskać, czytając, jaki jest cel szkolnictwa w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej:

Szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze wychowują w duchu socjalistycznej moralności i socjalistycznych zasad współżycia społecznego, w duchu umiłowania Ojczyzny, pokoju, wolności, sprawiedliwości społecznej i brater-

stwa z ludźmi pracy wszystkich krajów, uczyć zamiłowania i szacunku do pracy, poszanowania mienia narodowego, przygotowują do czynnego udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury.

Uorsow, 1961, art. 1

Tym samym łatwo stwierdzić, że szkolnictwo w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej było powszechnie dostępne oraz wyłącznie państwowe z uwagi na ideologiczny cel wychowywania młodych pokoleń w duchu socjalizmu. Prywatne czy domowe formy nauczania mogłyby przyczynić się do nierealizowania tych założeń prawodawcy, a w efekcie do kształcenia pokoleń w sposób niesocjalistyczny. Szkolnictwo w PRL-u było zatem organizowane nie tyle dla dzieci, ile dla państwa i jego socjalistycznego rozwoju. Na koniec warto również wskazać, że wszystkie szkoły miały charakter świecki, w szkołach nie nauczano religii.

Ostatni już z analizowanych aktów prawych — *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* — wskazuje, że państwo zapewnia różnym podmiotom możliwość prowadzenia szkół i placówek. Tym samym obok instytucji państwowych mogą istnieć szkoły niepubliczne. W ustawie brak informacji na temat kształcenia domowego. Nauka w szkole podstawowej jest obowiązkowa. Ciekawa konstrukcja występuje w zakresie charakteru wyznaniowego czy świeckiego szkolnictwa w III RP. Formalnie szkoły pozostają świeckie, organizują jednak (na życzenie rodziców w szkołach podstawowych bądź na życzenie uczniów w szkołach ponadpodstawowych po osiągnięciu przez nich pełnoletności) nauczanie religii. Taka forma systemu oświaty pozwala rodzicom na dokonywanie wyborów dotyczących kształcenia ich dziecka. Znacznie więcej jest jednak instytucji sprawujących nadzór nad szkołami: funkcjonują bowiem Krajowa Rada Oświatowa oraz wojewódzkie rady oświatowe, kuratorzy oświaty, rady szkoły, a nade wszystko Minister Edukacji Narodowej. Trudno określić, czy wszystkie te podmioty są/były konieczne do prawidłowego funkcjonowania systemu oświaty. Faktem jest, że w PRL-u większość z nich nie istniała, ale też nie było możliwości prowadzenia szkół przez instytucje inne niż państwo. W czasach II RP także nie było aż tylu podmiotów, choć system oświaty był szerszy o możliwość kształcenia domowego, które w wersji ustawy o systemie oświaty z 1991 roku nie występuje. W jakim celu zatem prawodawca III RP zdecydował się na tak liczne instytucje nadzorujące szkoły i placówki? Być może była to forma rozdysponowania odpowiedzialności pomiędzy wskazane podmioty, w ustawie z 1991 roku mamy bowiem do czynienia z najszerszym zakresem obowiązków państwa (od realizacji prawa obywateli do kształcenia się, przez prowadzenie poradni wychowawczo-zawodowych i placówek opiekuńczo-wychowawczych, skończywszy na organizowaniu Ochotniczych Hufców Pracy oraz wspieraniu rodzin zastępczych). Można stąd wyciągnąć wniosek, że państwo zapewnia dzieciom nie tylko kształcenie podstawowe, ale także liczne formy wsparcia, dbając o ich rozwój psychofizyczny także poza murami szkoły.

Drugi punkt w sposób szczególny odnosi się do dzieci. „Inny” — zapisywany (niezależnie od usytuowania w zdaniu) wielką literą — to ten, który w pewien sposób różni się od pozostałych, a który jest ważną częścią całości (Markowska-Manista, Dąbrowa, 2016). Mowa tu rzecz jasna o dzieciach z niepełnosprawnościami, z upośledzeniami, o dzieciach niezdolnych do realizowania programu nauczania odpowiedniego do ich wieku ze względu na każdą inną przyczynę (Bełza, 2016), dziś napisalibyśmy — o dzieciach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Cybulska i in., 2017). Nomenklatura na przestrzeni analizowanego stulecia zmieniała się, co ważne jednak — w każdej z badanych ustaw podejmowana tematykę Innego w szkole. To ważne, świadczy bowiem o inkluzyjności, o włączaniu Innego do grupy, ale także o świadomości społecznej i niepozabawianiu dostępu do edukacji ze względu na inność. *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa* w art. 13 — normuje kwestię edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, informując, iż „wychowanie i kształcenie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach **powszechnych** specjalnych, względnie w oddziałach specjalnych” [podkr. — W.K.]. Zaakcentowana powszechność ma szczególne znaczenie, upewnia ona bowiem, że edukacja jest dostępna dla wszystkich dzieci, bez wyjątku. Co prawda, następuje izolacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, biorąc jednak pod uwagę treść całej ustawy, można sądzić, że jest to separacja pozwalająca na dostosowanie wymagań edukacyjnych, a nie forma ostracyzmu społecznego.

W *Ustawie z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania* w rozdziale II, oddziale 5 zatytułowanym *Szkoły i zakłady specjalne* uregulowano kwestię kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, werbalizując potrzebę tworzenia dla nich przedszkoli specjalnych, szkół specjalnych i oddziałów specjalnych przy szkołach podstawowych i ośrodkach szkolno-wychowawczych. Jednocześnie prawodawca wskazuje, że „szkoły i zakłady specjalne zapewniają młodzieży opiekę wychowawczą, wiedzę w dostępnym dla niej zakresie oraz przygotowanie do odpowiedniego zawodu” (Uorsow, 1961, art. 20 ust. 2). Warto zwrócić uwagę na fakt, że państwo nie tylko zapewnia opiekę i wykształcenie dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także przygotowuje je do wykonywania zawodu, zatem do pracy zarobkowej. Z jednej strony dostrzec można bardzo pozytywny aspekt tych działań — osoba z niepełnosprawnością czy z upośledzeniem umysłowym zyskiwała możliwość względnie samodzielnego życia dzięki podjęciu zatrudnienia, z drugiej strony, mając świadomość socjalistycznych celów prawodawcy, nietrudno zauważyć ideologiczny cel tych działań: każda jednostka musiała być dla państwa użyteczna, musiała dążyć do jego socjalistycznego rozwoju (por. preambuła analizowanej ustawy).

W ostatnim akcie prawnym, który poddany został badaniom, kształcenie specjalne nie zostało ujęte w odrębny rozdział, oddział ani nawet artykuł. Nie oznacza to jednak, iż pominięto uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ustęp 1 art. 22 wskazuje, jakie zagadnienia Minister Edukacji Narodowej



określa w drodze rozporządzenia, natomiast ustęp 2 informuje, co Minister Edukacji Narodowej ustala. W punkcie 6 tego ustępu można zatem przeczytać, że są to między innymi „zasady organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi oraz ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych szkołach i placówkach oraz organizację kształcenia specjalnego”. Na podkreślenie zasługuje fakt, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają zapewnioną nie tylko edukację, ale także opiekę. Ponadto procesy edukacyjny oraz opiekuńczo-wychowawczy odbywają się w szkołach powszechnych, ogólnodostępnych, a także integracyjnych, czyli takich, w których łączy się edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich. Należy stwierdzić, że jest to działanie korzystne dla obu stron, uczy bowiem współdziałania i siebie nawzajem, przygotowuje do funkcjonowania w społeczeństwie (Sakowicz-Boboryko, 2010). Po raz pierwszy dostrzeżono potrzebę integracji na poziomie szkolnym dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych w ustawie z 1932 roku — kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych odbywało się niejako w izolacji, taką samą procedurę przewidywano w ustawie z 1961 roku, dążąc jednak do tego, by takie dzieci w przyszłości jako dorośli ludzie mogli, podjąwszy zatrudnienie, niejako wrócić do społeczeństwa. Rozwiązanie z ustawy z 1991 roku stanowi *novum* warte odnotowania. Proces upodmiotawiania dziecka (bez względu na sposób funkcjonowania w społeczeństwie) postępuje, co należy uznać jednoznacznie za zjawisko pozytywne. Zwłaszcza, że w akcie prawnym z III RP na próżno doszukiwać się ideologicznych celów takiego rozwiązania zagadnienia kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kolejny poziom analizy trzech ustaw dotyczących szkolnictwa wydanych w latach 1918—2018 związany jest z tym, co hasłowo nazwano już nierównością w równości. Skąd taka propozycja? Badając kolejne akty prawne, dostrzec można, że co do zasady dostęp do edukacji, programy nauczania, cele przyświecające systemom szkolnictwa są równe dla wszystkich dzieci. Zagłębiając się jednak w poszczególne ustępy, skupiając się na szczególe, na słowie, można zauważyć, że owa równość jest tylko powierzchowna, tylko „co do zasady”. W istocie jednak w każdej z analizowanych ustaw w mniejszym lub większym stopniu dokonuje się różnicowania dzieci — czy to ze względu na umiejętności, czy to ze względu na zaangażowanie, czy to ze względu na wiek bądź miejsce zamieszkania.

W ustawie z 1932 roku przejawem równości jest powszechny dostęp do kształcenia w postaci obowiązku nauki w szkole powszechnej i fakt, iż ten etap dla każdego dziecka trwa siedem lat. Na tle wskazanej równości zauważyć jednak można wiele przejawów różnicowania dzieci. Ustęp 2 art. 2 wskazuje, że szkoły będą tak organizowane, by umożliwić młodzieży „odpowiednio uzdolnionej” przejście ze szkół niższych stopni do szkół stopni wyższych. Pierwsze kryterium różnicowania dzieci to uzdolnienia. Ustęp 1 art. 6 informuje, że nauka w szkołach powszechnych trwa siedem lat. Ustęp 2 wspomnianego artykułu przy-



znaje jednak Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego prawo do przedłużenia czasu trwania obowiązku szkolnego do lat ośmiu bądź skróceniu go do lat sześciu. Kryterium różnicowania to „pewne obszary” lub „poszczególne miejscowości”, zatem związane z miejscem zamieszkania tudzież pobierania nauki. Takie samo kryterium obowiązuje Ministra podczas przyspieszania lub opóźniania rozpoczęcia obowiązku szkolnego dzieci. Choć w przypadku wydłużania bądź skracania czasu trwania obowiązku szkolnego ustawodawca podał przyczynę („o ile to będzie konieczne ze względu na warunki organizacji szkolnictwa powszechnego na tych terenach”), to w przypadku przyspieszania lub opóźniania rozpoczęcia obowiązku szkolnego żadnej przyczyny nie podał. Ograniczenie równości jest zatem wprowadzane niejako uznaniowo, bez możliwości kontroli czy weryfikacji działań Ministra. Analizowana ustawa dopuszcza także nierówność w zakresie dostępu do edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak wskazuje: „dzieci anormalne” mogą być zwolnione od obowiązku szkolnego, jeśli nie ma zorganizowanej dla nich szkoły specjalnej. Z jednej strony dostrzega się zatem konieczność kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z drugiej natomiast — ustawowo dopuszcza się możliwość nierealizowania przez nie obowiązku szkolnego ze względu na brak dostępu do szkoły specjalnej, czyli ze względu na niewywiązanie się państwa z obowiązku zapewnienia wszystkim dzieciom kształcenia na poziomie szkolnictwa powszechnego. Skoro bowiem prawodawca wprowadza obowiązek nauki w szkołach powszechnych, winien zapewnić warunki do realizacji tego obowiązku. Można dywagować, czy nieścisłość ta wynika z niekompetencji prawodawcy, czy jest ona wyrazem hierarchizowania priorytetów (pośród których kształcenie specjalne się nie znalazło). Co do zasady jednak trudno twierdzić, że kilkustronicowa ustawa była tekstem trudnym do ujednoczenia i zachowania konsekwencji. Uznać zatem należy, że kolejnym kryterium ograniczającym równość było posiadanie specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Ustawa z 1961 roku także nakłada obowiązek kształcenia w szkole podstawowej dla wszystkich dzieci. Ponadto wskazuje, że szkolnictwo w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej na poziomie podstawowym daje jednolite dla wszystkich uczniów wykształcenie, czym zapewnia ich równość w dostępie do edukacji i w jej jakości bez względu na miejsce poboru nauki. Ponadto sieć szkół jest zorganizowana w taki sposób, że zapewnia każdemu obywatelowi zdobycie wykształcenia podstawowego. Czytając ustawę, można mieć wrażenie, że równość jest wszechobecna, a jeśli dostrzegalne są przejawy nierówności, to raczej w kontekście wyrównywania szans aniżeli dyskryminowania. Równość jest tu jednak tylko pozorna, o czym z całą mocą informuje preambuła, do której w toku rozważań wypadnie jeszcze powrócić. W tym miejscu dla zachowania porządku wywodu warto li tylko zaznaczyć, iż ust. 2 art. 10 wskazuje, że „organizacja sieci szkolnej powinna uwzględniać odrębności warunków terenowych i komunikacyjnych w poszczególnych regionach kraju”. Nie wiadomo, czy prawodawca

miał na myśli gęstość zaludnienia, podział na miasta i wsie, czy jeszcze inne kryterium pozwalające na regulowanie sieci szkolnej. To jeden z nielicznych przejawów nierówności w części artykułowej analizowanego tekstu.

Elementem, który niewątpliwie łączy wszystkie analizowane ustawy, jest obligatoryjność w zakresie odebrania wykształcenia podstawowego, a zatem obowiązek szkolny. Zapis ten znajduje się bowiem także w *Ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. Czytając jednak poddawane badaniu w niniejszym artykule akty prawne, szybko można spostrzec, że w najpóźniej wydanej ustawie w sposób najrozleglejszy zastosowano różnicowanie dzieci. Warto przy tym od razu zaznaczyć, że różnicowanie to w żadnej mierze nie ma charakteru zbliżonego do zapisów ustawy o szkolnictwie z czasów II Rzeczypospolitej. W ustawie z 7 września 1991 roku przewidziano szeroki zakres dostosowań dla dzieci i młodzieży. Zapisy traktują przede wszystkim o dopasowywaniu treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów (Uoso, 1991, art. 1 ust. 3), o możliwości pobierania nauki w różnych placówkach w zgodzie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami (Uoso, 1991, art. 1 ust. 5), o uprawnieniach rodziców dotyczących zmian w zakresie rozpoczęcia obowiązku szkolnego oraz edukacji dziecka (Uoso, 1991, art. 16). Zauważyć można, że prawodawca III RP położył nacisk na zagadnienie indywidualizacji procesu kształcenia. Jeśli następuje różnicowanie dzieci, to ze względu na ich dobro — chęć umożliwienia wszystkim uczniom (bez względu na ich przymioty psychofizyczne) realizacji w Polsce kształcenia odpowiadającego ich potrzebom. W procesie tym najlepiej wyraża się podmiotowość dziecka (Christ, 2013).

W zakresie tego, co nazwane zostało nierównością w równości, widać pewną stałą dotyczącą stosunku prawodawcy do wykształcenia podstawowego. Na przestrzeni analizowanego stulecia władze Polski dążyły do powszechnego kształcenia dzieci, czyniąc starania o to ich oraz swoim obowiązkiem. Równość dotyczyła właśnie prawa do kształcenia, a jednocześnie obowiązku poddania się procesowi edukacji (czy raczej poddania mu swoich dzieci, to rodzice bowiem formalnie zawsze byli odpowiedzialni za realizowanie tego obowiązku przez pociechy). Nierówność, jak się okazało, niejedno ma imię. Dwudziestolecie międzywojenne pokazało ciemną stronę tego zagadnienia — zdaje się, że odpowiadając naszym emocjom w chwili, kiedy wypowiadamy to słowo (Haloszka, 2018). Różnicowano bowiem ze względu na kryteria, które oburzają (miejsce zamieszkania, poziom sprawności umysłowej), a nadto różnicowano w sposób powszechny, na terenie całego kraju. Ludowa ustawa nieco te tendencje wyciszyła, jednak nie działało się to bez przyczyny — z przykrością należy stwierdzić, że zrezygnowano z uskuteczniania owych nierówności nie ze względu na moralność, ale ze względu na ideologiczny cel władzy, jakim była równość społeczeństwa, jednolitość klasy robotniczo-chłopskiej (Wawrzyniak, 1977, s. 10—12). Dopiero ustawa z 7 września 1991 roku przyniosła takie różnicowanie dzieci, jakiego życzą so-

bie pedagogzy także i dziś, tj. dostosowywanie wymagań, technik, metod i narzędzi do możliwości psychofizycznych ucznia. Paradoksalnie zatem nie zawsze „równość” będzie wartością kluczową w myśleniu o edukacji; zdaje się, że słowo „sprawiedliwość” lepiej oddaje to, co pierwotnie miało być wyrażane za pomocą wartości, jaką jest równość. „Sprawiedliwie” nie oznacza bowiem: „każdemu tak samo”. Jedną z koncepcji sprawiedliwości mówi: „każdemu według potrzeb” (Maroń, 2010, s. 196), i w moim mniemaniu hasło to najlepiej oddaje rozwiązania wprowadzane przez ustawodawcę III RP.

Kolejnym kryterium przeprowadzanej analizy jest sposób hierarchizacji treści w ustawach będących przedmiotem niniejszych badań. Punkt wyjścia stanowi tu przekonanie, że prawodawca miał pewne powody, żeby jedno z treści umieścić na początku, a inne u końca aktu prawnego. Oczywiście, pomijam te elementy uporządkowania ustawy oraz jej układu graficznego, które wynikają z zasad techniki prawodawczej. Interesuje mnie li tylko układ poszczególnych (nie wszystkich) rozdziałów względem siebie.

Tabela 1

Budowa ustaw o szkolnictwie z lat 1931, 1961 i 1991

<i>Ustawa z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa</i>	<i>Ustawa z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania</i>	<i>Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty</i>
I. Postanowienia ogólne II. Postanowienia szczegółowe: 1. Przedszkola 2. Szkolnictwo powszechne 3. Doksztalcanie 4. Szkolnictwo średnie ogólno-kształcące 5. Szkolnictwo zawodowe 6. Kształcenie kandydatów na nauczycieli: A. Wychowawczynie przedszkoli B. Nauczyciele szkół powszechnych C. Nauczyciele szkół średnich [...] D. Nauczyciele szkół zawodowych E. Dalsze kształcenie nauczycieli czynnych 7. Szkoły wyższe	I. Postanowienia ogólne II. Szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze: 1. Wychowanie przedszkolne 2. Szkoła podstawowa 3. Zasadnicza szkoła zawodowa 4. Szkoły średnie 5. Szkoły i zakłady specjalne 6. Opieka wychowawcza nad dziećmi i młodzieżą 7. Kształcenie i doksztalcenie pracujących 8. Kształcenie nauczycieli i wychowawców III. Zarządzanie szkołami i placówkami opiekuńczo-wychowawczymi	I. Przepisy ogólne II. Wychowanie przedszkolne i obowiązek szkolny III. Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi IV. Społeczne organy w systemie oświaty V. Organizacja kształcenia, wychowania i opieki w szkołach i placówkach publicznych VI. Zasady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli VII. Finansowanie szkół i placówek publicznych VIII. Szkoły i placówki niepubliczne IX. Przepisy szczególne

Na początku należy wykluczyć możliwość, jakoby prawodawca Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej inspirował się rozwiązaniami prawodawcy II RP, a legi-

slator III RP — koncepcją ustawodawcy PRL-u. Znajomość trzech wskazanych systemów prawnych każe z całą stanowczością odrzucić taką możliwość, prawodawca Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej bowiem chciał nawiązać do ideałów państw socjalistycznych, a intencją ustawodawcy III RP było zbudowanie nowego systemu prawnego — w nawiązaniu do koncepcji wdrażanych w II RP (o czym można przeczytać w tekście preambuły do wspólnie obowiązującej ustawy zasadniczej Rzeczypospolitej Polskiej). Wyjść zatem należy z założenia, że kształt ustaw odzwierciedla spojrzenie prawodawcy na problematykę oświaty, a nie jest wyrazem bezrefleksyjnego naśladownictwa.

Przed wszystkim zwrócić trzeba uwagę na fakt, iż każda z trzech ustaw obejmuje swoimi rozwiązaniami kwestie dotyczące zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Być może ustawodawcom przyświecała idea kompleksowości uregulowania, taki jednak kształt ustaw może budzić poczucie zrównania tych dwóch stron procesu edukacyjnego. Zastanawiając się nad tym jednak dłużej, można dojść do wniosku, iż nie ma w tej relacji równości, a po raz kolejny należy zamienić to słowo na „nierówność”. W każdej z ustaw to uczeń-dziecko znajduje się w pierwszej części tekstu prawnego. To dziecko jest zatem (czy winno być) w centrum procesu kształcenia. Nauczyciel znajduje się dopiero na drugim miejscu. Wspólnie dużo mówi się na temat zrezygnowania z uczenia na rzecz uczenia się, zatem sygnalizuje się potrzebę przemianowania ucznia z biernego odbiorcy działań nauczycielskich na aktywny podmiot owej relacji. Co więcej, dziecko ma nawet nie tyle być równorzędnym partnerem nauczyciela w procesie kształcenia, ile przejąć odpowiedzialność za cykl uczenia się (Gołębniak, 2008, s. 50—59). Układ analizowanych ustaw zachęca do myślenia, że polski prawodawca lat 1918—2018 tę zasadę wyznawał.

Hierarchizacja treści w ustawach z lat 1932 i 1961 jest zbliżona. Ustawodawca kolejno przedstawia regulacje dotyczące poszczególnych szczebli kształcenia. Zwraca uwagę fakt, że w ustawie z II RP najpierw znajduje się szkolnictwo średnie ogólnokształcące, a dopiero potem szkoły zawodowe, natomiast w ustawie z PRL-u jest odwrotnie. Z takiego uporządkowania można wnioskować na temat priorytetów poszczególnych władz. Prawodawca II RP jako preferowaną ścieżkę wskazywał szkoły średnie ogólnokształcące, które pozwalały kontynuować kształcenie na studiach wyższych (co ciekawe, ustawa z 1932 r. jako jedyna reguluje kwestię szkolnictwa wyższego). Natomiast prawodawca Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej sygnalizuje, że w państwie socjalistycznym większą rolę niż szkoły średnie odgrywa szkolnictwo zawodowe i do takiej ścieżki kształcenia zachęca władza ludowa. Zupełnie inaczej rzecz się ma w ustawie z 1991 roku, tam bowiem ustawodawca na początku przedstawia li tylko regulacje dotyczące przedszkoli oraz szkolnictwa podstawowego, następnie szeroko omawia kwestie związane z zarządzaniem placówkami edukacyjnymi oraz funkcjonowaniem organów społecznych w oświacie, a dopiero potem w rozdziale poświęconym organizacji szkolnictwa przedstawia zasady działania szkół innych niż podstawowe-

we. Można zatem sugerować, że sposób zarządzania placówkami oświatowo-wychowawczymi oraz to, kto ów zarząd sprawuje, są ważniejsze niż system szkolnictwa sam w sobie, a przynajmniej niż szkolnictwo na poziomie wyższym od podstawowego. Krzywdzące byłoby jednak wskazywanie, iż kwestia zarządzania jest istotniejsza niż uczeń, przepisy ogólne bowiem w znacznej mierze poświęcone zostały właśnie pozycji dziecka (pozycji — co trzeba podkreślić — stabilnej i ważnej).

Ostatni już element ustaw, który poddać należy analizie, to preambuły. Preambuła jest szczególnym tekstem prawnym, gdyż informuje o założeniach i przekonaniach prawodawcy oraz wartościach, które uważa on za szczególnie istotne dla ustroju państwa (Sosnowski, 2016, s. 207). Co ważne, każda z analizowanych ustaw zawiera ów uroczysty wstęp przedstawiający cele oraz podbudowę aksjologiczną formy rządów, ale także systemu oświaty.

Preambuła *Ustawy z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa* składa się zaledwie z jednego zdania wielokrotnie złożonego. Zdania składowe to zdanie główne, jedno zdanie złożone podrzędnie przydawkowe oraz dwa zdania złożone współrzędnie łączne. Nadawcą tekstu jest prawodawca II RP („Ustawa niniejsza wprowadza”), z kolei odbiorcami są obywatele. Warto wskazać, że już we wstępie prawodawca sygnalizuje nierówności w zakresie dostępu do edukacji: „[...] zasady ustroju szkolnictwa, które mają [...] zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszelkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia”, choć pierwotnie wskazuje, że „ogół” ma być wychowany i kształcony na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli RP. Analizując warstwę aksjologiczną wskazanego tekstu, można stworzyć hierarchię wartości prawodawcy II RP. Przedstawia się ona następująco: Rzeczpospolita Polska; obywatele RP (także dzieci!); świadomość obowiązków i twórczość (obywateli); wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne, a także jak najlepsze przygotowanie do życia; organizacja wychowania i kształcenia.

Preambuła *Ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania* składa się z pięciu zdań: czterech pojedynczych oraz jednego złożonego współrzędnie łącznego. Takie ukształtowanie składniowe tekstu wskazuje na dążenie prawodawcy do jasności oraz komunikatywności. Warto wskazać, iż nadawcą preambuły jest władza ludowa („ustala niniejsza ustawa”), z kolei odbiorcą — obywatele Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Charakterystyczną cechą wskazanej arengi jest podkreślanie procesu budowania państwa (por. socjalistyczna metafora dźwigni), a budowniczymi mają być wszyscy obywatele. Hierarchia wartości wpisana w analizowany tekst przedstawia się następująco: Polska Rzeczpospolita Ludowa; socjalizm; rozwój państwa/socjalizmu/obywatela (także nauka!); praca; obywatel (także dziecko!); gospodarka i kultura narodu; dostępność kształcenia; system oświaty i wychowania.

Ostatnia z preambuł (z *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*) zbudowana została z czterech zdań: jednego pojedynczego, jednego złożonego

współrzędnie łącznego, jednego złożonego współrzędnie wewnętrznie nawiązanego oraz jednego imiesłowowego równoważnika zdania złożonego podrzędnie okolicznikowego sposobu. Zważywszy na warstwę składniową tekstu, należy stwierdzić, że jest on mniej komunikatywny niż preambuła ustawy z 1961 roku. Jednak jako jedyna z analizowanych preambuł odwołuje się do międzynarodowych aktów prawnych dotyczących praw dzieci, co każe twierdzić, że polski prawodawca przyjmuje wartości wpisane w te międzynarodowe pakt i porozumienia. To z kolei wzmacnia pozycję dziecka. Próba uszeregowania warstwy aksjologicznej wskazanego tekstu jest trudnym zadaniem, ustawodawca bowiem postanowił odwołać się do niezmiernie dużej puli wartości. Z pewnością jednak najważniejsze z nich to: prawa dziecka; Konstytucja RP; oświata; uniwersalne zasady etyki; odpowiedzialność; miłość do ojczyzny; poszanowanie dziedzictwa narodowego; otwartość na inne kultury; solidarność; demokracja; tolerancja; sprawiedliwość i wolność.

Przeprowadzone rozważania nieuchronnie wiodą do pytania: Czy odwołując się do nurtu *Law & Literature*, wykorzystując jego kategorię *law as literature*, należy badać akty prawne tak, jakby były wyłącznie literaturą, jakby utraciły swój przymiot stanowienia prawa? Z całą stanowczością z odpowiedzią twierdzącą na to pytanie zgodzić się nie mogę. Spojrzenie na tekst ustawy jako na pewien przekazany za pomocą konkretnego kodu komunikat, w którym występują: znający kontekst wypowiedzi oraz nawiązujący z osobą kontakt nadawca (o określonym światopoglądzie) oraz odbiorca, pozwala na wyjście poza schemat dyrektywnego myślenia o prawie. Na inny poziom rozważań przenosi także czytelnika (nie: odbiorcę) aktu prawnego teoria aktów mowy Johna L. Austina: dostrzec bowiem można proces tworzenia wypowiedzi (prace legislatorskie, uchwalanie aktu prawnego, jego wejście w życie) i jej intencjonalność (wskazanie, w jaki sposób się zachować w określonych okolicznościach — nakaz; co grozi za niewłaściwe zachowanie — groźba; podkreślenie, jakie cele ma prawodawca — obietnica). Wreszcie, jeśli tekst dotrze do adresata, można (lokując się w roli obserwatora) dostrzec, że ktoś zachowuje się zgodnie z dyrektywami (być może zachodzi proces internalizacji wartości ważnych dla prawodawcy) bądź przeciwnie — łamie przepisy. Wykorzystanie jednak schematu komunikacyjnego Romana Jakobsona i teorii aktów mowy Austina nie może sprawić, że tekst prawny zacznie być postrzegany w oderwaniu od swojej ustanawiającej rzeczywistość prawną funkcji. Jest ona bowiem prymarną w tej kategorii tekstów, a wykluczenie jej sprawiłoby, że akt prawny byłby nie tylko odczytywany w sposób niezgodny z intencją nadawcy, ale także pozbawiony kulturowego i historycznego znaczenia. Dlatego też analiza trzech ustaw o szkolnictwie z lat 1918—2018 przeprowadzona została w duchu *law as literature*, z wykorzystaniem jednak takiego narzędzia, które wykorzystując myśl filologiczną, pozwala spojrzeć na ustawę jako na akt prawny.

Gdzie zatem są dzieci? Jaka była ich pozycja społeczna na przestrzeni zakreślonego stulecia? Co prawodawcy pisali o nich w ustawach, które w sposób



szczególny traktowały o losie niepełnoletnich? Jakie wreszcie państwo polskie w różnych momentach swojego istnienia miało dla nich zadanie? Odpowiedź na te wszystkie pytania daje analiza warstwy aksjologicznej badanych aktów prawnych. Zestawiając wartości, o których pisali prawodawcy trzech epok w historii polskiego prawodawstwa, należy wskazać, że niewątpliwie najstabilniejszą i najważniejszą pozycję dzieci miały/mają w III RP. Ustawodawca przewidywał wiele różnorodnych form kształcenia i zapewniał nie tylko zorganizowanie procesu edukacji, ale także wszelkich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, kształcenie tzw. trudnej młodzieży oraz wsparcie dla rodzin (w tym rodzin zastępczych). Fakt, iż w preambule odwoływał się on do paktów i porozumień międzynarodowych poświęconych prawom dzieci, każe umiejscawiać *Ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* w europejskim, a nawet światowym dorobku. Charakter nauczania co do zasady był świecki, jednak rodzice (albo nawet sami uczniowie) mieli możliwość podjęcia decyzji o uczęszczaniu na zajęcia religii. Mniejszościom narodowym i etnicznym (spełniającym określone warunki) gwarantowano lekcje poświęcone ich kulturze, tradycji oraz językowi. Dzieci miały zapewniony dostęp do edukacji podstawowej. W sposób najpełniejszy respektowano podmiotowość i indywidualizm dzieci, organizując proces kształcenia w sposób dostosowany do ich możliwości psychofizycznych. Należy wskazać, że to uczeń był głównym ogniwem tego procesu. Edukacja w duchu otwartości na inność, tolerancji i poszanowania kultury europejskiej była priorytetem analizowanej ustawy. Z aktu prawnego wyłania się zatem dziecko-obywatel, dziecko-podmiot, dziecko, które faktycznie znajdowało się w centrum procesu edukacyjnego. Co ważne, gwarantowano mu kształcenie na poziomie dostosowanym do jego możliwości psychofizycznych, nie oczekując niczego w zamian. Podkreślano jego prawa, wskazywano wartości (ogólnoświatowe), przez które i do których winno być edukowane.

Zdecydowanie inny obraz dziecka wyłania się z *Ustawy z 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*. Młody człowiek zgodnie z celami władzy miał być kształcony zgodnie z socjalistycznymi wartościami, a jego zadaniem było budowanie państwa ludowego, zapewnienie jego rozwoju. Charakter kształcenia w znacznej mierze był zatem utylitarny — nie dziecko samo w sobie było ważne, ale to, jakie korzyści dzięki niemu może w przyszłości osiągnąć państwo. Wszechobecna równość była równością ideologiczną, a dziecko winno zinternalizować wartości ważne dla prawodawcy. Dostrzegano potrzebę kształcenia specjalnego, które uskutecziano po to, by każdy obywatel był dla władzy użyteczny — mógł pracować. Dziecko w takiej perspektywie jawi się jako środek do osiągnięcia celu.

Pomiędzy tymi dwoma skrajnymi spojrzeniami na dziecko w procesie edukacyjnym znajduje się *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*. W systemie przewidywano różnorodne formy kształcenia, spośród których rodzice mogli wybierać ścieżkę dla ich dziecka. Edukacja była jednak ściśle związana



z religią, co budowało określony system wartości, który winien być wyznawany przez dzieci. Dostrzegano potrzebę kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ustawowo dopuszczano jednak możliwość niezapewnienia takim dzieciom dostępu do szkoły. Prawodawca wprowadzał liczne różnicowanie dzieci ze względu na umiejętności, wiek czy miejsce zamieszkania. W znacznej mierze były to różnicowania nieuzasadnione. Nauka stanowiła jednak wartość samą w sobie, na co wskazuje chociażby budowa ustawy (wyrażająca preferowaną ścieżkę kształcenia w szkole średniej ogólnokształcącej i na studiach wyższych). Celem ustawy było wychowanie dzieci na świadomych, wyedukowanych, przygotowanych do życia obywateli Rzeczypospolitej, choć nie wszystkie środki i rozwiązania w świetle dzisiejszej wiedzy pedagogicznej zasługują na pochwałę.

Różny obraz dzieci wyłaniający się z trzech ustaw o szkolnictwie wynika z innej kultury, w której były utworzone, innej władzy, innych jej celów oraz innych wartości narzucanych obywatelom bądź wyznawanych przez nie. To, w jaki sposób w tych rzeczywistościach funkcjonuje dziecko, jest odzwierciedleniem charakteru społeczeństwa i przemian, jakie w nim na przestrzeni analizowanego stulecia zachodziły.

## Literatura

- Andruszkiewicz M., 2012, *O związkach teorii prawa i teorii literatury (refleksje w kontekście tendencji ponowoczesnych)*, w: Samonek A., red., *Teoria prawa między nowoczesnością a postnowoczesnością*, Kraków.
- Andruszkiewicz M., 2017, *Prawo w literaturze (law in literature). O stosowności literackiej analizy prawa w prawoznawstwie*, w: Kondratczyk-Przybylska D., Niewiadomski A., Walewska E., red., *Język prawny i prawniczy. I Kongres ogólnopolski*, Warszawa.
- Bakke M., 2010, *Bio-transfiguracje: Sztuka i estetyka posthumanizmu*, Poznań.
- Cybulska R. i in., 2017, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa.
- Dolin K., 2007, *A Critical Introduction to Law and Literature*, Cambridge—New York.
- Jakubowiak M., 2016, *Prawo i literatura. Od dydaktyki do polityki*, „Czas Kultury”, z. 3, s. 177—184.
- Jakubowiak M., 2017, *Kulturowe studia nad prawem autorskim*, „Er(r)go. Teoria — Literatura — Kultura”, nr 34, s. 115—131.
- Kuisz J., Wąsowicz M., red., 2015, *Prawo i literatura. Szkice*, Warszawa.
- Kuisz J., Wąsowicz M., red., 2017, *Prawo i literatura. Szkice drugie*, Warszawa.
- Lizisowa M.T., 1998, *Prawem sądzić, czyli o języku Statutów litewskich w „Panu Tadeuszu”*, Kraków.
- Maroń G., 2018, *Beletrystyczne i filmowe aluzje w argumentacji prokuratora w świetle orzeczeń sądów Stanów Zjednoczonych*, „Prokuratura i Prawo”, nr 7—8, s. 192—222.
- Maroń G., 2020, *Odniesienia do popkultury w uzasadnieniach orzeczeń polskich sądów*, „Przeгляд Prawa Publicznego”, nr 5, s. 25—41.

- Posner R.A., 1988, *Law and Literature: A Misunderstood Relation*, Cambridge.
- Ward I., 1995, *Law and Literature. Possibilities and Perspectives*, Cambridge.
- Wawrzyniak J., 1977, *Równość obywateli PRL*, Warszawa.
- West R., 1985, *Jurisprudence as Narrative: An Aesthetic Analysis of Modern Legal Theory*, „New York University Law Review”, nr 2, s. 145—211.
- White J.B., 1973, *The Legal Imagination*, Chicago.
- Zarębina M., 1999, *Poeta wśród prawników. O „Panu Tadeuszu inaczej”*, Kraków.
- Zeidler K., 2018, *Estetyka prawa*, Gdańsk—Warszawa.
- Zeidler K., 2019, *Prawo i literatura. Garść uwag spóźnionych*, w: Zeidler K., Zajadło J., Kamień J., red., *Prawo i literatura. Parerga*, Gdańsk, s. 15—28.

### Źródła internetowe

- Andruszkiewicz M., 2014, *Interpretacja prawnicza a interpretacja literacka — kilka uwag*, „Krytyka Prawa”, t. 6. <https://publisherspanel.com/api/files/view/20957.pdf> [data dostępu: 22.04.2022].
- Belza M., 2016, *Inny*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, z. 1, s. 99—112. <http://bityl.pl/wDcCV> [data dostępu: 28.04.2022].
- Christ M., 2013, *Indywidualizacja i skuteczność procesu kształcenia a zdolności kierunkowe uczniów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice. <http://bityl.pl/OAh83> [data dostępu: 12.05.2022].
- Gołębiak B.D., 2008, *Wyjść poza scjentyistyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”*, w: Filipiak E., red., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz. <http://bityl.pl/jL2uj> [data dostępu: 15.03.2022].
- Haloszka J., 2018, *Nierówności społeczne wciąż wywołują emocje*, „Życie Uniwersyteckie” z 20 listopada 2018. <https://uniwersyteckie.pl/zycie/nierownosci-spoeczne-wciaz-wywoluja-emocje> [data dostępu: 22.04.2022].
- Markowska-Manista U., Dąbrowa E., 2016, *Uczeń jako „Inny” w polskiej przestrzeni edukacyjnej — krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście zróżnicowania kulturowego*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 5, s. 34—51. <http://bityl.pl/mp474> [data dostępu: 20.05.2022].
- Maroń G., 2010, *Formuły sprawiedliwości dystrybtywnej*, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej”, z. 17, s. 195—218. <http://bityl.pl/bTv11> [data dostępu: 12.05.2022].
- Sakowicz-Boboryko A., 2010, *Edukacja integracyjna jako szansa dla wszystkich — założenia a rzeczywistość*, w: Jaszczyszyn E., Szada-Borzyszkowska J., red., *Edukacja dziecka — mity i fakty*, Białystok. <http://bityl.pl/wiydZ> [data dostępu: 8.04.2022].
- Sosnowski B., 2016, *Geneza, rola i cechy preambuły w aktach prawnych*, „Zeszyt Studencki Kół Naukowych Wydziału Prawa i Administracji UAM”, nr 6, s. 207—221. <http://bityl.pl/CTCc8> [data dostępu: 28.04.2022].
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19320380389/O/D19320389.pdf> [data dostępu: 12.04.2022].
- Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19610320160/O/D19610160.pdf> [data dostępu: 15.04.2022].

*Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych.* <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19940240083/U/D19940083Lj.pdf> [data dostępu: 12.04.2022].

*Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.* <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/O/D19910425.pdf> [data dostępu: 13.04.2022].

**Weronika Kosmalska** — mgr, doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; magister prawa i filologii polskiej tejże Uczelni, nauczycielka języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie w jednej z poznańskich szkół; jej zainteresowania dotyczą języka prawa, w szczególności jego składni oraz warstwy aksjologicznej, a także dydaktyki polonistycznej.

e-mail: w.kosmalska4@gmail.com





**Alicja Baluch**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

 0000-0003-2131-2516

## Kierunki rozwoju najnowszej literatury dziecięcej w świetle zgłoszeń do Nagrody Żółtej Ciżemki (w roku 2021)

Directions of development of the latest children’s literature in the light  
of applications for the Yellow Ciżemka Award (in 2021)

**Abstract:** Alicja Baluch discusses recent developments in Polish small children’s literature on the basis of books submitted to the Yellow Ciżemka Award in literature, which has been awarded by the Krakow Library since 2017. Baluch emphasizes that among the entrants are many young authors, including graphic designers and illustrators, who are making their debut. The works she analyses are dominated by visual over verbal methods of narration as well as the forms of picture book and toy book. Among the new solutions, in both verbal and pictorial narratives, particularly noticeable are the interactive motifs of traces, threads, and canvases.

**Keywords:** children’s literature, Yellow Ciżemka Award, picturebook, intersemioticism, interactivity

Kapituła nagrody, powołana przez Bibliotekę Kraków, nie dokonała jeszcze wyboru laureatów w roku 2022. Jako członek jury przeczytałam już część zgłoszonych, wydanych w 2021 roku, książek dla młodszych czytelników<sup>1</sup>. Na podstawie tych publikacji spróbuję przedstawić trendy zarysowujące się w najnowszej literaturze „osobnej” (Cieślikowski, 1985, s. 9–21). Dominują w niej gest i działanie małego odbiorcy — wykonawcy<sup>2</sup>. Gest dziecka wpisany jest w znaki graficzne, obrazy, a także słowa. Element ten jako współdecydujący o naturze tekstów dla dzieci zauważył wcześniej Jerzy Cieślikowski, podkreślając jego poznawcze i ludyczne znaczenie w kontakcie malucha z książką (Cieślikowski,

<sup>1</sup> Na temat Nagrody Żółtej Ciżemki zob. <https://www.biblioteka.krakow.pl/nagroda-zoltej-cizemki-o-nagrodzie/> [data dostępu: 13.03.2022].

<sup>2</sup> Role odbiorcy — wykonawcy, czytelnika i badacza — zależą od jego wieku i doświadczenia literackiego, czyli kompetencji odbiorcy.

1985, s. 171—179). Wskazane przeze mnie utwory to te, w których zastosowano właśnie takiego typu chwyt.

Książeczki z serii „Kicia Kocia i Nunus” Anity Głowińskiej to zestawy z otwieranymi okienkami. W tekturowych szufladkach, na półkach, w pudełkach kryją się przedmioty, które dziecko musi i chce odnaleźć. Otwiera więc te okienka, bo jest ciekawe świata. Interesuje je wszystko, zwłaszcza to, co ukryte, i dlatego chce zajrzeć w każdy kąt. Bohaterami serii Głowińskiej są koty — ulubione zwierzątka dzieci, z tego powodu pakiet „Kicia Kocia i Nunus” z pewnością zachwyci czytelnika w wieku od dwóch do siedmiu lat. Poszczególne tytuły tego zastawu zapowiadają ważne aktywności dziecka. I tak, w części za tytułowanej *Gdzie jest Szczurek?* odbiorca pomaga w poszukiwaniach pluszowego Szczurka, którego Nunus chce zabrać na spacer. W przedstawionych zdarzeniach objawia się więc istotne w życiu kilkulatek działanie związane z dotykem. Dzięki temu mały odbiorca wchodzi w świat przedstawiony utworu. Druga w cyklu książeczka *Bardzo fajna rodzina* opowiada historię, w której kotka i jej młodszy brat postanawiają odwiedzić państwa Kwiatków. Po drodze mijają wiele domów, a w każdym z nich mieszka inna rodzina. Kicia Kocia, Nunus wraz z „czytelnikiem” muszą otworzyć wszystkie okienka, aby wszystkie te rodziny poznać. W ten sposób akcja utworu odsłania pierwszą wspólnotę dziecka — rodzinę, którą łatwo porównać z własną, wskazując paluszkami lub tuląc się do bliskich. Gest ten na pewno daje poczucie szczęścia. W trzeciej kartonowej książeczce *Kto mieszka w lesie* dziecko, podczas otwierania okienek, będzie poznawać mieszkańców lasu. Z psychologicznego punktu widzenia jest to Jungowskie „spotkanie z Nieznanym”, czyli jedno z podstawowych doświadczeń w rozwoju człowieka. Kolejny tytuł: *Gdzie moja walizka* zapowiada podróż. Do pakowania rzeczy służy walizka, która gdzieś się zapodziała. Kicia Kocia i Nunus potrzebują pomocy w jej poszukiwaniu. Aby im pomóc, dziecko musi pogrzebać w otwartych okienkach. Kiedy walizka się znajdzie, to zapakuje się do niej skarby — oczywiście te, które dziecko uzna za cenne. Skarb to nieodłączny element w przestrzeni dziecka — może nim być kamyk, patyk albo papierek po cukierku no i oczywiście ukochana zabawka. Zestawy tego typu są pierwszorzędną formą interaktywnej zabawy, przeznaczonej dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Książeczki z otwieranymi okienkami sprawiają, że zaciekawione dziecko zechce „spędzić” więcej czasu z Kicią Kocią i Nunusem, aby poznać, zrozumieć, zaangażować się w „świat na niby”, czyli sztukę słowa, obrazu i gestu. Opowiadania Głowińskiej to pierwsze czytanki, które uczą dziecko bycia w grupie, uświadamiają, że bezinteresowna pomoc sprawia mnóstwo radości zarówno tym, którzy jej potrzebują, jak i tym, którzy pomagają. Zaproponowany cykl książeczek, a zwłaszcza pomysł na ich sensualny (dotykowy) odbiór, ułatwia dziecku wejście w świat sztuki, najpierw o charakterze intersemiotycznym, a więc trzykanałowym, potem zachęca, aby iść dalej i poznawać arkana sztuk — słowa, czyli literatury, obrazu, czyli malarstwa, oraz gestu, a zatem teatru.

Utwór *Wielkie, małe zwierzę* Urszuli Kuncewicz-Jasińskiej i Aleksandra Jasińskiego jest wyjątkowy, bo wieloznakowy. Autorzy dopuszczają bowiem użycie innych kodów, oprócz słowa i obrazu, na przykład dotyku. Książkę tę można więc czytać aktywnie, uwzględniając przede wszystkim zdania pytające, zapisane kursywą: „*W bieszczadzskich lasach mieszka wiele pięknych zwierząt. Opowiemy Wam dziś o jednym z nich. Zgadniesz, o którym? Opowiemy o małym rudo-brunatnym uroczym owadzie — mrówce rudnicy. Widzisz, gdzie stoi?*”. Te pytania zachęcają do aktywności: „poszukaj, wybierz, idź dalej”. To działanie zaś polega na współuczestniczeniu w wędrówce małej mrówki, która postanowiła wejść na szczyt wysokiego drzewa — buku. Dlatego palec małego odbiorcy-wykonawcy posuwa się po białej przerywanej linii, znacząc wysiłek maleńkiej mrówki. Ta ciekawa, przygodowa fabuła została uzupełniona pięknymi ilustracjami utrzymanymi w leśnym klimacie. Niesie ona ważne przesłanie, że sukcesem wcale nie musi być zdobycie szczytu. Wystarczy, że mrówka zrobiła wszystko, by osiągnąć cel. Wszystkie rudnice, jej koleżanki, były przeszcześliwie. Bohalterka wyprawy też. A więc można jej bić brawo.

Kolejny tekst *Mały Wilczek* Joanny Kowalczyk-Bednarek to pierwsze opowiadanie z cyklu „Zwierzęta z mojego lasu” (bohaterami zapowiadanej serii są jeszcze ryś oraz jelonek), w którym pojawia się niosący bezpieczeństwo gest mamy-wilczyca wobec jej synka. Książka, utrzymana w zielono-błękitnych barwach, przedstawia losy szczenięcia, które — pozostawione bez opieki w norze — ze strachu zaczyna płakać:

— Uuuu — zaskomlał Mały Wilczek. — Uuuu — maaamooo, gdzie jesteś? — Ubu — popiskiwał dalej... Wreszcie małe usłyszał ruch w pobliskich zaroślach, z których chwilę później wyszła mama.

Kowalska-Bednarek, 2021

Okazało się, że przyszła po synka, żeby go zanieść do nowej, bezpieczniejszej nory. Dlatego wzięła wilcze dziecko w zęby i niosła je do rodziny, która ucieszyła się z ich przybycia. Tym razem dziecięcy odbiorca oglądający obrazki w książce nie musi posługiwać się dotykiem (chyba, że z własnej woli pogłaszcze płaczącego wilczka). Mama-wilczyca niesie i tuli swoje dziecko w właściwy dla niej sposób, trzymając je w zębach. Bliskość matki sprawia, że zwierzęcy bohater uspokaja się. Przedstawiony fragment z życia wilczego szczenięcia przybliży obraz wilczej rodziny, w której panują miłość, troska i poświęcenie, zgodnie z parafrazą przysłowia — „nie taki wilk straszny, jak go malują”.

*Droga do domu* Anety Zychmy i Katarzyny Samosiej przedstawia uniwersalną historię o tym, co sprawia, że jesteśmy szczęśliwi i że jesteśmy we właściwym miejscu z najbliższymi nam osobami, z którymi możemy rozmawiać, bawić się, tworzyć swoje światy. W przedstawionym świecie jedna z gwiazd postanawia spaść na ziemię i stać się człowiekiem. Odnalezienie Domu nie będzie jednak



takie proste, jak początkowo myślała. Czeką ją niebezpieczna podróż, w trakcie której spotka zwinne Pająki, rozrabiakę Wiatr i tajemniczego Pana Kota. Czy ostatecznie mała bohaterka znajdzie swój wymarzony Dom i trafi w ramiona kochających rodziców? Książka ta przypomina historię z *Małego Wilczka*, którego mama zaniósł do nory. Jednak pomysł na bohaterkę „pochodzącą z gwiazd” wyraźnie nawiązuje do *Małego Księcia* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego. Książka Zychmy i Samosiej, mimo urody tekstu i ilustracji, potrzebuje właściwego przygotowania odbiorcy, krótko mówiąc — czytania. Wymaga uwagi, wiedzy, wrażliwości i odwagi zmierzenia się z nieznanym. A to jest też droga literatury od form prostych do arcydzieła (Baluch, 2008).

Aktywnej lektury wymaga *Julka i Szpulka. Kościotrupek* druga z serii interaktywnych, a zarazem terapeutycznych książek Mai Strzałkowskiej (tekst) i Daniela Włodarskiego (ilustracje)<sup>3</sup>. Bohaterka opowiadania, tytułowa Julka, ze swoją przyjaciółką Szpulką — spersonifikowanym kłębkim nerwów, postanawia wcielić się w rolę detektywa, żeby rozwiązać zagadkę strasznych, dobiegających zza okna dźwięków, które obudziły ją pewnej nocy: „Coś wyło? Jakaś zjawą, duch albo inne straszdyło” (Strzałkowska, 2021). Ich źródłem okazały się nie „duchy i tańczące po ogrodzie kościotrupy”, jak początkowo sądziła przestraszona dziewczynka, lecz pies sąsiadów, zrozpaczony po stracie smacznych kości. Aby pomóc Chrupkowi odzyskać zgubę, dwie małe detektywki prowadzą śledztwo.

Czytelnikowi, który potrafi włączyć się do tego działania, przyda się przede wszystkim mapa, umieszczona na ostatniej stronie książeczki. Musi on tutaj przykleić gotowe nalepki, ukazujące ciąg kolejnych odkryć. Na ilustracjach widoczne są nierozpoznane tropy, obecne po obu stronach ogrodzenia. Detektywi powinni odkryć, do kogo należą ślady odcisnięte w błocie. Trzeba się im uważnie przyjrzeć, a także wskazać paluszkami albo zaznaczyć strzałką właściwy kierunek poszukiwań. Należy też porównać ślady na czterech ilustracjach, czy są podobne, następnie zdecydować, który trzeba sprawdzić najpierw. To niełatwe zadanie, ale pozwoli zorientować się — kto jest podejrzany, i doprowadzić do rozwiązania zagadki. Taka zabawa daje dzieciom satysfakcję, uczy uważności i życiowego sprytu. Jeśli mały odbiorca sprawnie połączy informacje, dowie się, co stało się z ulubionymi kośćmi Chrupka. Ostatnim etapem śledztwa jest dokończenie rysunku psa, który pomagał w poszukiwaniach i otrzymał imię Troppek. Możliwe jest wysłanie tego rysunku bezpośrednio do autorki, co z pewnością poszerza pole działania dziecka, pozwala mu wejść w szerszy krąg odbiorców zainteresowanych odnalezieniem sprawcy kradzieży. Ostatecznie okazał się nim sam Chruppek, który zapomniał, że kości zakopał pod płotem.

Postać detektywa pojawia się też w innym terapeutycznym utworze *PoWażne sprawy* Marty Błonkowskiej (tekst) i Agnieszki Hryniewicz (ilustracje). Tutaj

---

<sup>3</sup> Informacje na temat serii dostępne: <https://julkaszpulka.pl/> [data dostępu: 11.03.2022].

kilkuletnia bohaterka Majka próbuje rozwikłać zagadkę tajemniczych zaginięć ludzi i zwierząt z jej rodzinnej miejscowości Boska Górka. W niewyjaśnionych okolicznościach kolejno znikają: sąsiad Pan Dziadek, Marian Kapsel, piesek sąsiadki Marylki, a także złota rybka. Na pytania, co się z nimi stało, dziewczynka w odpowiedzi słyszy, że trafili do aniołków albo do nieba lub że porwało ich UFO. Mama Majki opowiada córce o różnych religiach. W każdej z nich chodzi o to samo — o dobro, ale każda opowiada o tym inaczej. Kobieta wierzy w dobro. Tłumaczy córce, że w każdym ciele człowieka mieszkają radość, smutek, strach, złość czy gniew. To jest jego energia. To dzięki niej człowiek bywa zadowolony lub zły, uśmiecha się lub złości. Mama Majki mówi, że energia nie może zniknąć, choć ciało umiera przez choroby lub starość. Energia jest najważniejsza. Dlatego trzeba „hodować” w ciele pozytywne cechy. Majka już wie, że trzeba być dobrym człowiekiem. Na ostatniej stronie *PoWażnych spraw* autorki umieściły ilustrację przedstawiającą bohaterkę utworu podlewającą kwiatek, który młody odbiorca może pokolorować. A więc i w tym przypadku liczy się gest dziecka, współudział w kreacji dzieła.

Do dziecięcych pytań mogą i powinny też prowokować ilustracje, poszerzające w ten sposób horyzonty dziecka. Ilustracje Hryniewicz, stylizowane na dziecięcy rysunek, świetnie uzupełniają narrację werbalną. Ilustratorka zadbała w nich o detale związane z motywem detektywistycznej zagadki. Stworzyła możliwość policzenia serduszek czy pasków na rajstopach, a także śladów zwierząt, które mogą dzieci rozpoznać. W zakończeniu Błonkowska zapowiada również kontynuację *PoWażnych spraw*. W kolejnych utworach będą poruszane inne ważne tematy, jak: niepełnosprawność, homoseksualizm, patriotyzm, rasizm, ubóstwo, ekologia, wegetarianizm. Wszystko to, o co dzieci pytają, a na co rodzice boją się odpowiadać.

Postać z baśni Marcina Szczygielskiego *O sołtysie Salomonku i tęczy* nosi imię nawiązujące do biblijnego mędrca Salomona. Bohater z uporem poszukuje odpowiedzi na pytania: Po co jest tęcza? Jaki z niej pożytek? Nie rozumie, dlaczego syn lubi siedzieć na dachu i wpatrywać się w kolorowe zjawisko. Poszukuje odpowiedzi na dręczące go pytanie, zwracając się kolejno do żony, nauczyciela, listonosza, sklepikarza, a nawet księdza, który lubił nocą tańczyć boso na trawie. Żadna z tych osób nie potrafi wskazać korzyści z istnienia tęczy. Wreszcie Salomonek trafia do czarownicy, mieszkającej na skraju lasu. Ona zaskakuje go odpowiedzią. Sołtys dowiaduje się mianowicie, że tęcza jest po to, aby było pięknie. Podoba się dzieciom, które wyciągają do niej rączki, chciałyby ją dotknąć, ściągnąć na ziemię. Nikt jednak nie da rady dosięgnąć tęczy, można ją tylko namalować, bo jest kolorowa, piękna, najpiękniejsza. A więc baba z lasu miała rację, bo może jednak nie wszystko musi czemuś służyć. I nie wszystko trzeba rozumieć. Czy nie lepiej po prostu cieszyć się tęczą? Najlepiej zawsze patrzeć na nią wspólnie.

Kolejny z utworów zgłoszonych do Nagrody Żółtej Cizemki skierowany jest do odbiorcy w wieku przedszkolnym. Już na poziomie okładki zwraca uwagę barwnymi, całostronicowymi obrazami. Chodzi o *Van Doga* Mikołaja Pasińskiego w opracowaniu graficznym Gosi Herby. Tom reprezentuje poetykę picture-booka, choć wzbogaconą o wyrazy dźwiękonaśladowcze (odgłosy owadów, ptaków i innych zwierząt) oraz niepowiązane z sobą dialogi w dymkach (zob. Cackowska i in., red., 2017). Narracja ikoniczna przedstawia psa-malarza, tytułowego Van Doga (jego nazwisko jest oczywistą aluzją do jednego z najwybitniejszych malarzy Vincenta van Gogha). Wczesnym rankiem ten czworonożny artysta wsiada na rower i wyrusza za miasto, by namalować pejzaż. Zatrzymuje się na pięknej polanie, rozkłada sztalugi i zaczyna mieszać farby, podziwiając krajobraz, podczas gdy natura wokół powoli budzi się do życia. Na łące oprócz drzew, krzewów, kwiatów i innych roślin znajdują się rozmaite zwierzęta, które ćwierkają, chrumkają i piszczą. Te dźwięki zachęcają do pracy twórczej. Autorzy stworzyli niezwykłą książkę o malarstwie wymagającą uważnego oglądania i wypatrywania szczegółów. Na stronicach można zauważyć niewielkiego ślimaka, który podjada grzyby na śniadanie, pracowite mrówki, gigantyczną jaszczurkę, dzieci grające w piłkę, dorosłych, a nawet kosmitów. W miarę upływu czasu polana staje się coraz bardziej tłoczna i ruchliwa. Tak skonstruowana narracja sprawia, że pośrednik lektury powinien zachęcać dziecko do aktywnego odkrywania świata przedstawionego i wreszcie stworzenia własnego rysunku łąki, który może umieścić w pustym miejscu pozostawionym na końcu książki.

*Van Dog* łączy w sobie cechy książki z obrazkami, rebusu-zagadki oraz komiksu. To skłaniająca do myślenia opowieść, której autor porusza się na gruncie filozofii sztuki, jednak bez bezpośredniego wskazywania na nią (jak zresztą przystało na książkę, której ukrytym bohaterem jest malarz). Dzieło Pasińskiego i Herby to jednak nie tylko warstwa graficzna, ale także krótka, wesoła historyjka, która na pewno zainteresuje najmłodszych. Wszystko to może być także pretekstem do dodatkowej zabawy, ożywienia scen według własnego pomysłu.

W zupełnie innym nurcie literatury dziecięcej mieści się *Frania* Doroty Gellner, efekt współpracy znanej poetki z ilustratorem Adamem Pękalskim. Mamy tutaj do czynienia z utworem intermedialnym, z pogranicza *fantasy* i serialu telewizyjnego. Szereg obrazów — „odcinków” z rozbudowanymi, rymowanymi opisami, autorka stworzyła, nawiązując do wielu różnych konwencji: fantastyki baśniowej, komedii romantycznej oraz komedii pomyłek, sensacji, horroru, a nawet filmu obyczajowego (tzw. kina familijnego). Protagonistą opowieści Gellner uczyniła zabawną, pełną pomysłów i zadziorną Franię, która przeżywa wiele emocjonujących przygód. Lektura kryje w sobie propozycję zabawy literackiej, polegającej, przykładowo, na parafrazie scenki *Na dywanie* (bez użycia trudnych słów: alibi, zanadrze, argumenty) lub dopisaniu kolejnych scenek (np. *Paplanie, Zmyślanie, Krzywd naprawianie...*). Źródłem wierszyków, jak informuje wydaw-

ca, są oczywiście zabawne teksty Gellner, „sprawnie posługującej się słowem, rytmem i rymem”<sup>4</sup>:

*Na dywanie*

Tu drabina w kącie stoi. Wleźć po szczeblach, kto się boi?  
Frania siedzi na dywanie, bo napisać ma zadanie  
Lecz czy noga jej pozwoli, bo kolano „Lewą” boli  
Na kolano plaster wlepi i na pewno będzie lepiej!  
Wstawaj Franiu na obcasach, po drabinie w nich nie hasaj  
Przyznaj, że to twoja wina a niewinna jest drabina.

*Paplanie*

Frania nie wie co to plotka, mówi wszystkim kogo spotka  
O przygodach koleżanek, która z nich zrobiła plamę  
Tak więc psuje im opinię, lecz nie myśli o swej winie  
Kiedy wszystkie się zebrały, głupią Franię okrzyczały  
Frania teraz obiecuje, swoje błędy zamaluje.

Gellner, 2021, b.p.

Formą książki obrazkowej posłużyli się graficy Maria Praweńska i Paweł Mildner, tworząc opowieść o arrasach zamówionych przez króla Zygmunta Augusta w Brukseli. Tom wydany staraniem Zamku Królewskiego na Wawelu przedstawia młodym czytelnikom nie tylko fascynujące dzieje najsłynniejszych w Polsce gobelinów, ale odsłania również kulisy trudnej pracy konserwatorów, którzy je pielęgnowują. Współobecne w *Historii różnych wątków* warstwa słowna oraz ikoniczna „snują się” się jak złota nitka arrasów. Ta metafora pomaga autorom zrekonstruować historię królewskiej kolekcji. Opowieść inicjuje rozmowa z kustoszem na temat wawelskich zbiorów, potem nitka „prowadzi” czytelnika przez stulecia: od 1548 roku aż do roku 2021, czyli do momentu otwarcia wystawy na Zamku Królewskim *Wszystkie arrasy króla. Powroty 2021—1961—1921*, zorganizowanej z okazji setnej rocznicy odzyskania arrasów zagrabionych po trzecim rozbiore Polski oraz sześćdziesiątej rocznicy powrotu bezcennych tapiserii z wojennej tułaczki. Oprócz narracji historycznej książka Praweńskiej i Mildnera zawiera część interaktywną z pomysłami na twórcze zabawy inspirowane arrasami.

Obserwacje astronomiczne oraz ciekawostki kosmiczne zawiera kolejna w tym zestawieniu książka, mianowicie *Niebo Jana Heweliusza*, wydana z inicjatywy instytucji kultury Muzeum Jana III w Wilanowie. Warto zauważyć, że tom jest debiutem absolwenta Wydziału Grafiki ASP w Warszawie, Piotra Pietrzaka, który stworzył tekst oraz ilustracje. Bohater biografii, Jan Heweliusz, należy do największych astronomów XVII wieku i najsłynniejszych obywateli Gdań-

---

<sup>4</sup> Informacje z czwartej strony okładki.

ska. Bogaty ojciec zapewnił mu wszechstronne wykształcenie. Studia prawnicze i ekonomiczne odbywał w Lejdzie. Po powrocie do rodzimego miasta Heweliusz przejął zarząd rodzinnych browarów, udzielając się w radzie miejskiej. Mając czterdzieści lat, został dożywotnim rajcą Gdańska. W roku 1639 zbudował własne obserwatorium astronomiczne na dachach swoich trzech sąsiadujących z sobą kamienic. Zgromadził w nim tyle instrumentów, że wkrótce zasłynęło ono jako jedno z najlepiej wyposażonych w Europie. Odwiedzali je uczeni oraz polscy królowie — Jan Kazimierz i Jan III Sobieski. Heweliusz sam budował swoje instrumenty astronomiczne i sam pięknie je ozdabiał. Były one bardzo precyzyjnie wykonane, co umożliwiało pomiary z dokładnością, która budziła podziw i niedowierzanie wśród astronomów. W tej wierszowanej biografii słynnego uczonego autor przypomniał nazwy gwiazdnych konstelacji (Mały Lew, Jaszczurka, Psy Gończe, Tarcza Sobieskiego, Lisek, Sekstant, Ryś) odkrytych przez gdańskiego astronoma.

Do konwencji dziecięcych pytań nawiązuje niezwykle ciekawy tom *Wytrzyścicka, czyli tajemnice nazw miejscowości* autorstwa rodzeństwa Michała i Joanny Rusinków. Książka ma charakter geograficzno-lingwistycznej podróży po Polsce, znaczonej nazwami miejscowości o bardzo dziwnym brzmieniu i rozumieniu: Krzywe Kolano, Niemyje-Ząbki, Żabojady, Środa, Pupki, Prabuty, Sfornegacie. „Tyle dziwnych niejasnych nazw. A czy wy znacie historię swojej miejscowości? I czy umiecie odkryć tajemnice, które ukrywają się w jej nazwie? Komicznie brzmiąca nazwa Pupki to nazwa wsi na Warmii [...] brzmi naprawdę śmiesznie. Jednak wcale nie wzięła się od słowa »pupa«. Niektórzy twierdzą, że pochodzi od niemieckiego słowa Puupe, czyli lalka, ale jej historia wiąże się raczej z dwoma słowami z języka pruskiego — pup, czyli fasola i kaimis, co oznacza wieś. A więc jest to po prostu fasolowa wieś” (Rusinek, 2021).

Hanna Łupińska, absolwentka ASP w Katowicach, w tomie *Jestem. Filozoficzne pytania, które zadają sobie dzieci*<sup>5</sup> zawarła zbiór arcyważnych pytań swojej czteroletniej córki Jadzi:

Co widzę, gdy zamknę oczy?  
Dlaczego ja to nie ty?  
Skąd mam pewność, że jawa to nie sen?  
Czy trudniej jest być dzieckiem, czy dorosłym?  
Łupińska, 2021

Podobne pytania można znaleźć w znakomitej książce *Od dwóch do pięciu* autorstwa radzieckiego pedagoga i pisarza — Kornela Czukowskiego. Obserwował on

---

<sup>5</sup> Pomysł na książkę wyłonił się z projektu pt. „Dziecinada(l)”, który zdobył pierwszą nagrodę w szóstej edycji konkursu „Książka dobrze zaprojektowana — zacznijmy od dzieci”. [https://asp.katowice.pl/wydarzenia/jestem-wydawnictwo-znak-wydaje-dyplom-absolwentki-asp-w-katowicach.html?fbclid=IwAR2Q\\_FqHRIU6VKy65ieaI7vQsIBihR-m\\_fiFhQUpkVMsgvxLJIOMGBI3L1w](https://asp.katowice.pl/wydarzenia/jestem-wydawnictwo-znak-wydaje-dyplom-absolwentki-asp-w-katowicach.html?fbclid=IwAR2Q_FqHRIU6VKy65ieaI7vQsIBihR-m_fiFhQUpkVMsgvxLJIOMGBI3L1w) [data dostępu: 4.02.2022].

zachowania najmłodszych dzieci, notował zadawane przez nie pytania, na które mądrze z ogromnym znanstwem odpowiadał. Celem książki Łupińskiej jest ułatwienie dzieciom odpowiedzi na pytania stawiane przez małą Jadzię. Wydaje się jednak, że w swojej surrealistycznej urodzie są za trudne dla małych odbiorców. Czy konik na biegunach ze skrzydełkami Pegaza potrafi wyjaśnić czterolatkowi, co znaczy być wolnym? Albo czy wiatraczek z korzeniami w ziemi pomoże mu zrozumieć to, czy sam decyduje o tym, kim jest? Być może przy pomocy dorosłego pośrednika, opiekuna lektury, uda się dziecku znaleźć związek pytania z rysunkiem. Ale w utworze Łupińskiej jest wiele takich pytań i rysunkowych odpowiedzi, które tworzą „mur” nie do przebycia dla najmłodszych. Ot, choćby pytanie: Jak smakuje banan? I rysunek skórki banana, z której wyłania się niebieskie pióro z żółtą stalówką. Kompozycja ta sugeruje, że banan smakuje żółto. Albo pytanie: Czy ja sprzed lat i ja dzisiaj to ta sama osoba? Na rysunku pojawia się papierowy okręcik mocno zakotwiczony w wodzie. Z obrazka widać, że chodzi o tę samą osobę, którą mocno trzyma kotwica. Ale jak powieje wiatr, to papierowy okręcik (czyli ja) może się zerwać z liny, a nawet ulec zniszczeniu. Jak widać, książka w swoim pomysle jest znakomita, ale w moim przekonaniu zbyt trudna dla dzieci. Można ją więc zaliczyć do nurtu dzieł, w których „dziecięcość” jest uniwersalną kategorią estetyczną, charakterystyczną dla literatury dorosłych, podobnie jak uniwersalny mit dzieciństwa, który wychodzi poza twórczość dla dzieci.

\*

Przedstawione tu najnowsze utwory dla dzieci najmłodszych i wczesnoszkolnych charakteryzują się różnorodną tematyką, a także kształtem kompozycyjnym i stylistycznym. Ich twórcy to bardzo często młodzi ilustratorzy, graficy — niedawni absolwenci Akademii Sztuk Pięknych, co przekłada się na popularność formy picturebooków oraz książek ilustrowanych. W niektórych dominuje przekaz wizualny, który należy odczytywać narracyjnie lub symbolicznie. Potrafią to robić dorośli pośrednicy lektury. Do najważniejszych chwytów stylistycznych stosowanych przez autorów należy poetyka dziecięcych pytań. Wskazują one na charakterystyczną ciekawość świata. Wśród nowych pomysłów, rozwiązań w narracjach zarówno werbalnych, jak i obrazowych, wyróżniają się motywy śladów/tropów, nici/kanwy, a także inne drobne, choć znaczące obiekty graficzne. Większość analizowanych utworów charakteryzuje się interaktywnością. Twórcy zachęcają odbiorcę do własnej inwencji twórczej, umożliwiają wspólną, międzypokoleniową lekturę. W tak zorganizowanej relacji toczy się dialog — małego czytelnika z postaciami utworów, z narratorem, z autorem, wreszcie, a może przede wszystkim — z dorosłym „opiekunem lektury”. Kontakt ten — sądzę — powstrzymuje dzieci od zbyt wczesnego używania komórek, smartfonów i tabletów. Nie pozwala im stawać się „tabletowymi dziećmi”, które unika-



ją konwersacji i zabaw z rówieśnikami, których nie interesuje otaczający je świat, które nie wyobrażają sobie życia bez elektronicznych gadżetów.

W wielu utworach wydanych w 2021 roku, przeznaczonych dla najmłodszych odbiorców, pojawia się też model książeczki manipulacyjnej (książka-zabawka, *activity book*). Staje się ona trochę zabawką, trochę grą, a nawet scenariuszem nowego, twórczego zachowania, które otwiera przed dzieckiem piękno, prawdę i poczucie własnej wartości. Daje także możliwość kontaktu z dorosłym opiekunem, z którym można porozmawiać, zapytać o to, co niejasne. Taka książeczka buduje i podtrzymuje relacje z rówieśnikami, ułatwia też wybór zainteresowań, a więc przyszłej, życiowej drogi. W takim pełnym rozwoju pomagają zamieszczone w utworach pytania, polecenia i komentarze. Z elektroniczną komunikacją nie należy się bowiem spieszyć.

## Literatura

- Baluch A., 2008, *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyslenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Kraków.
- Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H., Szyłak J., red., 2017, *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, Poznań.
- Cieślikowski J., 1985, *Literatura osobna*, Waksmund R. (wybór), Warszawa.
- Gellner D., 2021, *Frania*, Pękalski A., ilustr., Warszawa.
- Kuncewicz-Jasińska U., Jasiński A., 2021, *Wielkie, małe zwierzę*, Warszawa.
- Kowalczyk-Bednarek J., 2021, *Mały Wilczek*, Warszawa.
- Łupińska H., 2021, *Jestem. Filozoficzne pytania, które zadają sobie dzieci*, Kraków.
- Rusinek M., 2021, *Wytrzyszczka, czyli tajemnice nazw miejscowości*, Rusinek J., ilustr., Kraków.
- Strzałkowska M., 2021, *Julka i Szpulka Kościotrupek*, Włodarski D. ilustr., Warszawa.

## Źródła internetowe

- <https://julkaszpulka.pl/> [data dostępu: 11.03.2022].
- [https://asp.katowice.pl/wydarzenia/jestem-wydawnictwo-znak-wydaje-dyplom-absolwentki-asp-w-katowicach.html?fbclid=IwAR2Q\\_FqHRIU6VKy65ieaI7vQsI-BihR-m\\_fiFhQUpkVMsgvxLJIOMGBL3L1w](https://asp.katowice.pl/wydarzenia/jestem-wydawnictwo-znak-wydaje-dyplom-absolwentki-asp-w-katowicach.html?fbclid=IwAR2Q_FqHRIU6VKy65ieaI7vQsI-BihR-m_fiFhQUpkVMsgvxLJIOMGBL3L1w) [data dostępu: 4.02.2022].
- <https://www.biblioteka.krakow.pl/nagroda-zoltej-cizemki-o-nagrodzie/> [data dostępu: 4.02.2022].

**Alicja Baluch** — em. profesor Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zajmuje się poezją dziecięcą jako swoistą szkołą lektury poezji „dorosłej” (*Poezja współczesna w szkole podstawowej*, 1984), dziecięcym odkrywaniem świata przez lekturę, pograniczem literatury i malarstwa (*Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, 1987, wyd. II poszerzone, 1994) oraz zastosowaniem



kontekstów mitograficznych do interpretacji polskiej i światowej klasyki literatury dziecięcej (*Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1992, wyd. II, 1993). Jest także autorką książek: *Ceremonie literackie, a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci* (Warszawa—Kraków 1996), *Pogaduszki do poduszki. O literaturze dla najmłodszych* (Kraków 1996), *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)* (Kraków 1998), *Uważne czytanie. W kręgu liryki XX wieku* (Kraków 2000), *Książka jest światem. O literaturze dla małych oraz dla starszych i nastolatków* (Kraków 2005), *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży* (Kraków 2008).

e-mail: abaluch@op.pl





**Małgorzata Figura**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0001-6253-8912

## Dziecko w katastrofie klimatycznej — świadek, ofiara, aktywista

The child facing climate catastrophe: Witness, victim, activist

**Abstract:** Małgorzata Figura’s article is an attempt to capture the social roles of children when faced with the threat of the impending climate catastrophe. The introduction aims to draw attention to the need to give the floor to young people who can alert the public to changes taking place in the world. This necessity is stressed by researchers who represent children’s studies and who emphasize the importance of children’s perspective in literature and in scientific and social discourses. Figura’s analysis of selected literary texts allows us to see this turn towards the child, which at the same time is also the child’s turn towards nature.

**Key words:** children studies, childstories, climate catastrophe, voice, activism, capitalocene

Kryzys dzieciństwa? — *children studies* w dobie walki o lepszy klimat

Lata dwudzieste XXI wieku charakteryzuje postawa aktywnego świadka i uczestnika tworzącego się nowego rozdziału w historii ludzkości. Wbrew przewidywaniom Francisa Fukuyamy, autora głośnego eseju pt. *Koniec historii*, spory na tle systemów politycznych nie uległy zakończeniu, a demokracja w wielu krajach i obszarach jest zagrożona. Wydarzenia lokalne — odbieranie praw reprodukcyjnych, nieuzasadnione reformy edukacyjne, szykanowanie osób LGBTQ+, kryzys migracyjny na granicy polsko-białoruskiej, marazm klimatyczny i wiążąca się z nim ciągła niechęć do podjęcia koniecznych zmian w zakresie transformacji energetycznej, a także te mające zasięg globalny — coraz bardziej widoczne skutki zmian klimatu, pandemia wirusa COVID-19 oraz trwająca inwazja wojsk rosyjskich w Ukrainie — to symptomy współczesności, które ostrzegają, że wolność, pokój na świecie, demokracja nie są dane raz na zawsze, a brak działań mających na celu zadbanie o wspólny dom, jakim jest Ziemia, przynosi katastrofalne skutki.

Gwałtowność przemian dzisiejszego świata, zwłaszcza tych przejawiających się coraz większym cierpieniem istot ludzkich i nie-ludzkich, dotyka w szczególności sposób dzieci i młodzieży. Nierówności ekonomiczne (już wcześniej widoczne wśród uczniów z różnych środowisk) pogłębiły się za sprawą epidemii koronawirusa, wpływając na szanse i możliwości edukacyjne:

Jak wynika z opracowania Centrum Analiz Ekonomicznych CenEA, liczba uczniów borykających się z barierami technicznymi utrudniającymi zdalną edukację to 1,6 mln. Dalej: 7,1% spośród wszystkich uczniów nie miało dostępu do Internetu, 17,3% zgłaszało problemy z dostępem do odpowiedniego sprzętu, gdyż w ich rodzinach liczba komputerów/laptopów/tabletów była mniejsza od liczby uczących się dzieci. Te bariery dostępu dotyczyły przede wszystkim dzieci z rodzin gorzej sytuowanych.

Marczewski, 2020, s. 3

Dane te jednak nie budzą aż takiego przerażenia w obliczu doniesień z wschodniej granicy, gdzie wśród osób młodych bilans ofiar tylko do dnia 8 marca wynosił 41 zabitych (TVN24, 2022). Ci, którzy pozostali na terenie objętym działaniami wojennymi, zostali pozbawieni środków do życia, prawa do edukacji, a nawet prawa do bycia dzieckiem. Ich rzeczywistość została przeobrażona, spotkali się z koniecznością podjęcia działań w obronie ojczyzny bądź, w przypadku najmłodszych pozostających w bombardowanych miastach, z długotrwałym przebywaniem w schronach podziemnych. Rosyjskiej przemocy nie powstrzymuje świadomość pobytu w takich miejscach dzieci, o czym świadczy chociażby fakt zbombardowania teatru w Mariupolu oznakowanego napisem w języku rosyjskim: „dzieci” (Bebłot, 2022).

Młodzi ludzie, którym udało się wraz z ich matkami przedostać do krajów zachodnich, znajdują się w okolicznościach nowych, trudnych emocjonalnie i adaptacyjnie. Możemy tutaj zauważyć sytuację analogiczną do tej, kiedy po wybuchu II wojny światowej osoby młode zostały zmuszone do nagłego wejścia w dorosłość.

Przyjmowanie nowych ról społecznych przez dzieci i młodzież w trakcie trwania obecnej katastrofy humanitarnej wpisuje się w tendencje już od jakiegoś czasu obserwowane w społeczeństwie. Są one przedmiotem zainteresowań teoretyków literatury, zwłaszcza tych, których refleksje skupiają się wokół jeszcze mało znanego nurtu *children studies*. Dostrzegają oni „kryzys dzieciństwa” objawiający się „zmianą aktywności dziecka w przestrzeni społecznej, a także [wynikający — M.F.] z doświadczenia przez nie coraz częściej niedziecięcych ról” (Szyborska, 2020, s. 47).

Perspektywa *children studies* to koncentrowanie się na oddaniu „dzieciom i dzieciństwu głosu, który będzie współmierny z ich rzeczywistością, a nie będzie wyłącznie konstrukcją dorosłych” (Szyborska, 2020, s. 35). Głos to warunek konieczny do wypowiedzenia zaniepokojenia światem, w którym dorastają

młodzi ludzie. Co więcej, oni sami zauważają potrzebę okazania sprzeciwu wobec tego, co nadchodzi. Zmiana funkcji, jaką pełnią w społeczeństwie, jest widoczna za sprawą pokazania ich własnej podmiotowości i braku milczenia, który pozwala na „wyrażenie solidarności, zaoferowania pomocy” (Kozłowska, 2022, s. 1). Takie wsparcie było obecne w działaniach na rzecz ofiar wojennych z Ukrainy. Nie szczędzono go także w momentach, kiedy prawa mniejszości były łamane. Młodzi nie milczą, kiedy zwierzęta spotyka cierpienie. Nie boją się wyjść na ulicę, aby skierować uwagę społeczeństwa na klimat. To oni stają się symbolem aktywizmu na rzecz matki ziemi. Są sprzymierzeńcami natury.

Nie bez przyczyny romantyzm łączył figurę dziecka ze światem pozazmysłowym i sytuował bohaterów dziecięcych blisko krain przyrody:

Właśnie w dziecku, które pojawiło się w utworach przelotnie, momentalnie, jakby w tle [...] poeci epoki widzieli skupienie swoich doznań, przeświadczeń i wiar. Było ono dla pisarzy najmniejszym, a zarazem najpojemniejszym bohaterem, cudownym tworem ziemi i nieba [...].

Braciszewska, 1987, s. 346

To wtedy w utworach literackich zaczęto ukazywać złożoność dzieciństwa. Jednak perspektywa dziecka stale pozostawała niewyrażona, a dziecko było jedynie przedmiotem służącym oddaniu artystycznych idei i programów.

Dopiero dzisiaj obserwujemy „zwrot pajdocentryczny”, który „znacznie poszerzył horyzonty interpretacji dzieciństwa, uruchamiając zróżnicowane konteksty, w jakich uczestniczy dziecko” (Szyborska, 2020, s. 34). Takim kontekstem, bez którego nie sposób byłoby współcześnie pisać i mówić o dziecku, jest katastrofa klimatyczna. To ona stała się czynnikiem budzącym młodych ludzi z marazmu, w którym nadal pozostają dorośli. To ona jednocześnie jest bodźcem angażującym społecznie i politycznie, będącym odpowiedzią na pytania w obrębie „dyskusji nad możliwymi strategiami zwiększania dziecięcego sprawstwa w przestrzeni społecznej” (Szyborska, 2020, s. 34).

Sprawstwo to jest widoczne, kiedy spojrzymy na fenomen Młodzieżowych Strajków Klimatycznych. Tomasz S. Markiewka w książce, w której analizuje kategorię gniewu, nie pomija sposobu na wyrażenie oporu osób młodych i to właśnie w ich działaniach na rzecz klimatu dostrzega realizację produktywnej strony gniewu, dającej szansę na zmiany w zakresie polityki środowiskowej:

Jest jeszcze jedno zjawisko społeczne, które powinno przykuć naszą uwagę. Chodzi o strajki klimatyczne, w których bierze udział polska młodzież. Jest to część szerszego ruchu skupiającego młodych ludzi na całym świecie. Jego twarzą została Greta Thunberg, Szwedka, która w wieku szesnastu lat wystąpiła na posiedzeniu Organizacji Narodów Zjednoczonych. W Polsce te protesty nadal są traktowane jako ciekawostka, często na zasadzie „o, młodzi sobie protestują, jak miło”, ale mają one niemały potencjał polityczny.

Markiewka, 2020, s. 188

Jak słusznie zauważa publicysta, ruch młodych dla klimatu spotyka się z niezrozumieniem dorosłych, którzy lekceważą działania aktywistów i aktywistek ze względu na ich wiek. Uważają oni, że nieletni mają zbyt małe doświadczenie życiowe, aby angażować się w sprawy polityczne o wadze krajowej i globalnej. Tym samym odbierają im prawo głosu:

„W normalnych warunkach Thunberg nie kwalifikowałaby się do debaty na demokratycznym forum. Jako że 16-latką nie jest z prawnego punktu widzenia osobą dorosłą, nie może być twardo krytykowana, a ponadto, pomijając nawet deklarowany przez nią samą autyzm, Thunberg jest skomplikowaną nastolatką. Intelktualnie jest przedwcześnie dojrzała i delikatna. Rozumuje jak czytany, ale dogmatyczny student w wieku lat dwudziestu paru” — napisał Caldwell. „Dzieci w jej wieku nie mają doświadczenia życiowego. Jej spojrzenie na świat może być nierealistyczne, a jej priorytety — niewyważone” — dodał kilka linijek niżej. Cytuję te słowa dlatego, że są one dla mnie esencją niezrozumienia fenomenu, jakim jest Greta Thunberg i Młodzieżowy Strajk Klimatyczny. **A to niezrozumienie bazuje na braku akceptacji tego, że w warunkach demokracji niepełnoletni mają prawo do głosu, który powinien zostać wysłuchany** [podkr. M.F.].

Jurszo, 2019

Nakaz milczenia stanowi „jedną z najczęstszych strategii władzy” (Kozłowska, 2022, s. 1), której celem jest uciszenie obywateli oraz doprowadzenie do zerwania więzi łączących społeczeństwo. To dlatego historia nie wyraża w pełni perspektywy uciśnionych. Brak herstorii/theistorii w podręcznikach szkolnych, nieprzepracowanie niewolnictwa, brak reprezentacji osób LGBTQ+ w lekturach, wreszcie nieobecność *childstory* w jakimkolwiek dyskursie. Takie zjawiska mają wprowadzać w stan uśpienia, oderwania od zaangażowania politycznego, które dawałoby „poczucie własnej sprawczości” (Solnit, 2019, s. 47). Co więcej, odbieranie nieletnim głosu odsuwa ich od bycia częścią społeczeństwa obywatelskiego, które zjednoczone we wspólnym celu, jakim jest obecnie wywalczenie zmian dla dobra matki ziemi, mogłoby zyskać ogromną siłę wpływu:

Spółeczeństwo można porównać do pogrążonego we śnie olbrzyma; gdy się budzi, gdy my się budzimy, nie jesteśmy już tylko publicznością; stajemy się społeczeństwem obywatelskim o nadludzkiej sile, którego pokojowe metody niekiedy, przez krótką, acz pełną blasku chwilę, okazują się o wiele potężniejsze aniżeli przemoc, potężniejsze od reżimów i armii. Piszemy historię własnymi stopami, własną obecnością i zabieranym przez nas zbiorowo głosem, naszymi zbiorowymi wizjami.

Solnit, 2019, s. 29

Dlatego tak ważne jest, aby przyczynić się do „emancypacji dziecięcego głosu w przestrzeni publicznej” (Szyborska, 2020, s. 10). Jest to możliwe za sprawą poznawania, odczytywania i zapisywania historii dzieci:

Narracje te reorganizują tradycyjne rozumienie historii, tworząc swoistą *child-story*, w opozycji do *his-i her-story*. Proponuję więc odnieść neologizm *Child-story* do określenia historii dziecięcej, napisanej z perspektywy dziecka, podkreślającej rolę dzieci lub opowiedzianej z dziecięcego punktu widzenia.

Szyborska, 2020, s. 40

Proponuję prześledzenie *childstory* w różnych aspektach dziejącej się katastrofy klimatycznej, która stanowi największe wyzwanie XXI wieku. Zaproponowane przeze mnie w dalszej części artykułu teksty literackie mają być potwierdzeniem „konsekwencji zwrotu pajdocentrycznego”, którymi są „większa świadomość społeczna oraz emancypacja dziecka w przestrzeni dyskursu naukowego i społecznego” (Szyborska, 2020, s. 34). Reprezentacje bohaterów dziecięcych mają „wzmacniać dziecko jako podmiot silny, performatywny, aktywny i twórczy” (Szyborska, 2020, s. 34).

## Młodzi zmieniają świat — dziecko w roli aktywisty

Takim silnym i aktywnym podmiotem dziecięcym jest Greta Thunberg. Jej *childstoria*, a jednocześnie *herstoria*, została opisana w książce pt. *Sceny z życia rodzinnego. Strajk klimatyczny Greta*. Pozycja ta stanowi zbiór krótkich, tytułowych scen z niekiedy trudnej codzienności dziewczynki uzupełnionych przemówieniami, które wygłaszała przed politykami z całego świata. Szwedzka aktywistka jest najbardziej rozpoznawalną twarzą walki o lepsze jutro dla ziemi. Została ogłoszona człowiekiem roku 2019 tygodnika „Time” za podejmowanie takich działań, jak: rozpoczęcie strajków szkolnych Fridays for Future, zainicjowanie globalnego ruchu „Młodzież dla klimatu” oraz wygłoszenie przemówień podczas szczytów klimatycznych ONZ COP24 w Katowicach i COP25 w Madrycie (Business Insider Polska 2019).

To ona zainspirowała nie tylko swoich rówieśników i rówieśniczki, ale także dorosłych do zaangażowania się na rzecz klimatu. Stała się popularyzatorką głosu naukowców i naukowczyń, który nie przebija się w dyskursie medialnym ze względu na niekorzystną prawdę o konieczności zrewidowania dotychczasowego funkcjonowania gospodarek światowych mocarstw. Jej niemilczenie, zaalarmowanie świata dają nadzieję na wyobrażenie przyszłości wolnej od najdrastyczniejszych konsekwencji „zemsty Gai”<sup>1</sup>. Tym samym jest przykładem dziecięcego głosu, który wcześniej uciszany, wreszcie przynosi istotny wkład w rozwój społeczeństwa:

Marsze uliczne, nacisk ze strony ludu, który postanowił skorzystać ze swoich obywatelskich praw, nagle zabieranie głosu przez tych, którzy wcześniej byli

---

<sup>1</sup> Kategoria Jamesa Lovelocka (Holdys, 2019).



tego głosu pozbawieni, stanowiły istotne momenty w czasach, gdy zdawało się, że światowy ład chyli się ku upadkowi.

Solnit, 2019, s. 88

W tej perspektywie znaczące jest dostrzeżenie założenia przemówień, które wygłasza Greta. Nie tylko same w sobie są realizacją postulatów głoszonych przez badaczy *children studies*, ale jednocześnie nawołują do wyrażenia prawdy o katastrofie klimatycznej. Nakazują dorosłym zabrać głos w tej sprawie, nie uciszać innych, wysłuchać tego, co mają do powiedzenia osoby młode. W *Liście do wszystkich, którzy mogą zostać wysłuchani* czytamy:

Ciągle powtarzacie, że dzieci są waszą przyszłością. Twierdzicie, że zrobilibyście dla nich dosłownie wszystko. Kiedy słyszymy te słowa, napawają nas nadzieją. Jeśli to prawda, prosimy, żebyście nas wysłuchali: nie chcemy waszych pochwał, prezentów, wycieczek czarterowych czy nieograniczonej wolności wyboru. Chcemy, żebyście na poważnie zajęli się trwającym wokół nas kryzysem zrównoważonego rozwoju. Chcemy, żebyście zaczęli o nim mówić.

Ernman, Ernman, Thunberg, Thunberg, 2019, s. 91

W tej wypowiedzi odnajdujemy potwierdzenie, że „narracje dziecięce są niezwykle znaczące, przełamują bowiem nie tylko dyskurs adultocentryczny, ale i patriarchalny” (Szyborska, 2020, s. 40).

To właśnie próba burzenia patriarchalnego i kapitalistycznego porządku rodu zagrożenie, które dostrzegają politycy oraz przedstawiciele wielkich korporacji, spośród których wielu moglibyśmy określić denialistami<sup>2</sup>. Wystąpienia przeciwko tym grupom społecznym przyczyniają się do obnażenia fałszu współczesnej doby kapitałocenu<sup>3</sup>, w którym zysk zajmuje najwyższe miejsce w hierarchii, jest ponad życiem istot ludzkich i nie-ludzkich. Stąd powszechna niechęć, a wręcz nienawiść do Greta, którą wyśmiewają dorośli odpowiedzialni za przyszłość planety:

Odpowiadając w Davos na jej apel o jak najszybsze wycofanie wszelkich inwestycji z branży paliw kopalnych, Mnuchin stwierdził, że Thunberg powinna „pójść na studia i poduczyć się ekonomii”, a potem „będzie mogła nam to wszystko tłumaczyć”. Dwa dni wcześniej sam Trump nazwał klimatologów „nowym wcieleniem durnych wróżbitów z przeszłości”.

Warufakis, 2020

---

<sup>2</sup> Terminem tym Ewa Bińczyk, badaczka z Torunia, nazywa postawę zaprzeczenia istnienia zmian klimatu (Bińczyk, 2018, s. 63).

<sup>3</sup> Badacze oprócz określenia współczesności mianem antropocenu — epoki człowieka, postulują o nazwanie jej kapitałocenem — tu nacisk położono na przyczynę zmian klimatycznych, jaką jest stała potrzeba pomnażania kapitału i wykorzystanie zasobów „taniej Natury” (Hoffmann, 2021).

Greta staje się dla nich orędowniczką postulatów głoszących zaprzestanie rozwoju. Jednak to ona, reprezentantka młodego pokolenia, dostrzega „akumulację klęski” (Harris, 2020), o której ostrzegają naukowcy i naukowczynie:

W październiku 2018 r., biorąc pod uwagę obecny wzrost temperatury, Międzynarodowy Zespół ds. Zmian Klimatu ustalił, że globalne ocieplenie ma osiągnąć różnicę 1,5°C między rokiem 2030 a 2052. Jeśli rzeczywiście tak będzie, eksperci przewidują podniesienie się poziomu mórz i oceanów wahające się między 26 a 77 cm, znaczne przyspieszenie wymierania gatunków zwierząt, niedostatek wody i pożywienia dla setek milionów ludzi oraz niespotykane dotychczas ekstremalne warunki pogodowe.

Harris, 2020

Tym sposobem szwedzka nastolatka przyjmuje rolę aktywistki, polityczki, działaczki społecznej, a także przeciwniczki obecnego porządku.

W Polsce nie brakuje nam odpowiedniczki Greta — jest nią Inga Zasowska. To ona stała się organizatorką Wakacyjnego Strajku Klimatycznego. Jej herstoryę/childstorię zamieściła Justyna Suhecka w książce pt. *Young Power. 30 historii o tym, jak młodzi zmieniają świat*. Autorka w tej publikacji oddając głos nastolatkom, przypisuje im rolę innowatorów zmieniających świat na lepsze<sup>4</sup>.

Taką innowatorką była Inga. Mając za wzór postawę Szwedki, sama postanowiła wyrazić swój gniew wobec marazmu dorosłych:

Inga zdecydowała, że na strajkowanie poświęci wakacje. W kolejne piątki jeździła z Grodziska Mazowieckiego do Warszawy, by przed Sejmem, czyli budynkiem, w którym politycy obradują nad sprawami całego kraju, siadać z samodzielnie przygotowaną tabliczką: „Wakacyjny Strajk Klimatyczny”.

Suhecka, 2020, s. 173—174

Wiele młodych osób dołączyło do dziewczyny, a dorośli byli pod wrażeniem odwagi, jaką się wykazała. Zachwyt nad jej pomysłowością nie wyeliminował postaw atakujących zachowanie Ingi. Podobnie jak w przypadku Greta głównym zarzutem był rzekomy brak wiedzy, a motywacją do negatywnych opinii — odebranie głosu dziecku:

Dziewczynę z tabliczką pokazano w telewizji. A w sieci obok podziękowań pojawiły się też pierwsze negatywne komentarze. Główne o tym, że co to za sztu-

---

<sup>4</sup> Justyna Suhecka nie pomija także sylwetek chłopców, którzy nie ignorują problemu zmian klimatu. Przykładem tego jest Piotr Lazarek, który stworzył prototyp pojazdu do badania stanu gleby. Zdobył tytuł Innowatora Jutra oraz zwyciężył w konkursie dla młodych naukowców Intel ISEF w kategorii „Inżynieria środowiska”. Obecnie pracuje nad budową dronów napędzanych bateriami słonecznymi. Sam podkreśla: „Czuję, że można ich potencjał wykorzystać dla ochrony klimatu. A od troski o klimat zależy, w jakim świecie będziemy żyli” (Suhecka, 2020, s. 86—87).

ka strajkować tylko przez parę godzin i że **trzynastolatka na pewno nic nie wie o klimacie** [podkr. M.F.].

Suhecka, 2020, s. 174

Jednakże sama Inga zwraca uwagę na to, iż nawet młodszy od niej zauważają skutki dziejącej się katastrofy klimatycznej:

— Moja siostra Pola ma osiem lat, robimy to też dla niej — mówi Inga.

— Tylko czy ośmiolatki zainteresują się tak poważnym i na dodatek smutnym tematem?

— One już to robią! — twierdzi Inga. — Na bal karnawałowy młodsze dzieci miały założyć ubrania w zimowych kolorach: białym i niebieskim. Ale klasa mojej siostry zauważyła, że zima jest brura, a nie biała. Część dzieci ubrała się w brura stroje i przyniosła kartki z hasłami: „Marzę o białej zimie”, „Chciałbym pojeździć na sankach”. To było coś! Oni zauważyli problem, którego wielu dorosłych nie zauważa.

Suhecka, 2020, s. 176

Historie pisane z perspektywy dziecięcej uświadamiają, że to dorośli mają problem z wysłuchaniem głosu nauki, to oni odwrócili się od matki ziemi. W nurcie *children studies* podkreśla się, że:

Odhumanizowane dzieci nie są w dziele literackim celem samym w sobie, ale głoszą prawdę o dorosłych, odzwierciedlają w przyswajalny sposób to, co dorośli skrzętnie chciałby skryć, oddalić, zapomnieć — niewygodną prawdę o tym, że świat jest marzony przez dzieci, a urządzany przez dorosłych, że zbyt łatwo dorośli tracą wraz z wrażliwością język i tożsamość. Droga powrotu do siebie prawdziwego, pozbawionego maski, jest powrót do utraconego stanu dzieciństwa, do naiwności i świeżości patrzenia, a przede wszystkim powrót do harmonii z naturą.

Korotkich, 2018, s. 219

Brak harmonii z naturą, który zawdzięczamy politykom i korporacjom, skutkuje wyrokiem na młode pokolenie. Aktywiści i aktywistki wychodzą na swoją scenę<sup>5</sup> — ulicę (Solnit, 2019, s. 69), aby odegrać znaczącą rolę w dokonaniu zmiany, a celem, o którym nie boją się głośno mówić, jest przetrwanie życia na ziemi — swojego i wszystkich istot ludzkich i nie-ludzkich:

MSK w Polsce jest dla mnie najciekawszy, bo widzę w nim — to na razie pewna hipoteza — reprodukcję etosu inteligenckiego, w tym pozytywnym sensie, który był w Polsce istotny przy mobilizacji do różnego typu ruchów. Uderzyło

---

<sup>5</sup> Odsyłam do obejrzenia fotorelacji z takiego „spektaklu” młodych, jakim był strajk klimatyczny w Warszawie. Została ona zebrana pod hasłem „Dzieci i ryby mają głos!”, co dodatkowo podkreśla konieczność oddania głosu dzieciom (zob. Szafranski, 2019).

mnie to podczas gdańskiej konferencji *Solidarność klimatyczna* organizowanej przez Instytut Lecha Wałęsy. Gosia Czachowska z MSK powiedziała tam: „To jest nasze powstanie” — wpisując się w język romantyczny. Tyle że oni nie chcą umrzeć — chcą przeżyć.

Majewska, 2019

Strajki klimatyczne zdecydowanie zwiększyły widoczność osób młodych w przestrzeni publicznej. Widoczność ta została przez nich wykorzystana do nagłośnienia palącego problemu — wyjścia z impasu klimatycznego. Dziecko obecnie widzi więcej — jak u romantyków — dostrzega to, czego nie chcą widzieć doświadczeni:

Dostrzegła to, czego my nie chcieliśmy widzieć. Greta należy do niewielkiej grupy osób, które gołym okiem widzą dwutlenek węgla. To, co jest niewidzialne. Dostrzega pozbawioną koloru, zapachu i dźwięku otchłan, którą nasze pokolenie postanowiło zignorować. Widziała — oczywiście nie dosłownie — jak gazy cieplarniane wydobywają się z kominów i unoszą na wietrze, zamieniając atmosferę ziemską w gigantyczne, niewidzialne wysypisko śmieci.

Greta była dzieckiem z bajki, a my przysłowiowym cesarzem. I wszyscy byliśmy nadzy.

Ernman, Ernman, Thunberg, Thunberg, 2019, s. 41

## Dziecięca triada klimatyczna: świadek — ofiara — sygnalista

Widzialność i niewidzialność — to główne aspekty „śledztwa” toczącego się na łamach reportażu pt. *Ołowiane dzieci. Zapomniana epidemia* Michała Jędryki. Autor wraca wspomnieniami do szkolnych lat, kiedy to w połowie lat siedemdziesiątych XX wieku w Szopienicach miał miejsce — nazywany wręcz epidemią — wzrost liczby zachorowań na ołowicę, groźną chorobę wpływającą znacząco na niedorośle organizmy. W latach PRL-u temat ten był wyciszony przez komunistyczne władze, które przemysł na Śląsku i hutę traktowały jako sanktuarium gospodarcze, nie zważając na zatrucie środowiska, pracowników oraz mieszkańców, a zwłaszcza dzieci:

Zła strona planu polegała na tym, że właściwie całą propagandę sukcesu, wizję bogatego uprzemysłowionego kraju, w którym żyli zadowoleni z pracy i władzy robotnicy, partyjni specjaliści — na czele z byłym naczelnym „Trybuny Robotniczej”, a obecnie szefem Radiokomiteu Maciejem Szczepańskim — tworzyli pod pierwszego sekretarza. I tu nagle dwie kobiety, profesor Hager-Małecka i szeregową lekarkę z rejonowej przychodni Jolanta Król, bezczelnie miały stwierdzić, że król jest nagi, że natychmiast trzeba ratować dzieci, ofiary dynamicznego rozwoju ciężkiego przemysłu na Śląsku.

Jędryka, 2020, s. 153—154

Problem zatrucia ołowiem początkowo był niewidoczny. Panowała świadomość, że to choroba zawodowa, która występuje u pracowników fabryki, jednak nie wiadano wówczas, że może ona wykroczyć poza granice huty.

Ołów — główny winowajca tamtejszej choroby — wpisuje się w kategorię hiperobektów, o której pisze Timothy Morton, myśliciel nurtu „ciemnej ekologii”<sup>6</sup>. Hiperobekt ten stanowi bowiem odpad ludzkiej działalności, który „przyklepia” się do człowieka, zatruwając jego organizm:

[Hiperobekty — M.F.] mogą być odpadami ludzkiej działalności, [...] są nieznanymi i niedającymi się badać obiektami [...] są także hiper, co oznacza, że znajdują się ponad i poza naszym poznaniem [...] przyklejają się do wszystkiego, co jest z nimi związane. Ma to znaczenie dla doświadczenia ich bliskości jako czegoś radykalnego, wyobcowującego z poczucia bezpieczeństwa w przestrzeni publicznej, w domu, we własnym ciele.

Barcz, 2018, s. 78

Głównym wyróżnikiem hiperobektów jest to, że są one niedostrzegalne, podobnie jak metale ciężkie wydobywające się z szopienickich kominów. W naszej percepcji mogą one przybierać formę dymu, mgły — dzięki czemu w sposób pośredni dostrzegamy ich niebezpieczeństwo:

Nietutejszość hiperobektów odsłania bezmiar ich niebezpieczeństwa. Przede wszystkim są niewidoczne gołym okiem, dokładnie jak radioaktywne promieniowanie czy zmiany chemiczne w atmosferze, które intensyfikują spalanie się słońca. Są niewyczuwalne, jak toksyny znajdujące się w tym, co spożywamy, i dlatego tak łatwo można zaprzeczyć ich istnieniu. [...] nie można ich zatrzymać umysłem. [...] są realne i absolutnie nieludzkie [...].

Barcz, 2018, s. 79

Negacja istnienia ołowicy na tak dużą skalę wiązała się z przekonaniem o braku zagrożenia ze strony huty. Rodzice chorujących dzieci sami nie chcieli dopuścić do siebie myśli, iż ich „matka żywicielka”, szopienicka fabryka, mogłaby być przyczyną dolegliwości obserwowanych u najmłodszych:

[...] ta choroba atakuje też dzieci, których do tej pory nikt nie badał. Mówiono, że to tylko choroba zawodowa. A ona jest szczególnie groźna dla dzieci. Powinno się je wszystkie stąd zabrać! [...] — To prawda, że czasami nocami tak smrodzą, że trudno wytrzymać [...]. Zdejmując filtry, bo piec nie idzie, dusi się. Ale to nie tylko huta. Jest jeszcze wysypisko śmieci pod Siemianowicami i Margaryna [...]. Smród z każdej strony świata. Ale my, proszę pani, my tu już od pokoleń żyjemy i jakoś nic się nie dzieje.

Jędryka, 2020, s. 124

---

<sup>6</sup> W myśli tej zostało wpisane odrzucenie pojęcia Natury (za: Marzec, 2018, s. 88).

Problem stał się widoczny dopiero dzięki kobiecie — Jolancie Wadowskiej-Król. To ona zaalarmowała świat o drastycznych skutkach postępu, industrializacji, zawłaszczania świata przez człowieka:

Po trzydziestu latach PRL obok starej gruźlicy pojawiła się wśród dzieci nowa podstępna choroba. Też wynikała z biedy, choć z drugiej strony powodowała ją pospieszna industrializacja, a raczej jej uboczne skutki: postępujące zapylenie i skażenie środowiska.

Jędryka, 2020, s. 172

Lekarka wpisuje się w nurt ekofeminizmu<sup>7</sup>, podobnie jak wcześniej wspomniane młode aktywistki. I podobnie jak one, była niewygodna dla władzy, która chciała ją uciszyć, nie zezwolić na to, aby prawda o dzieciach dotkniętych chorobą wyszła na jaw:

Na każdym kroku utrudniano pracę lekarce. Nie było terminów badań, nie było znaczków, nie było listonosza, nie było autobusów, nie było mieszkań. Nie było takiej choroby.

Jędryka, 2020, s. 149

Zahamowanie rozwoju<sup>8</sup>, którego obawiali się przedstawiciele ówczesnej władzy, stało się warunkiem koniecznym do zahamowania choroby.

Świadomość tego miała Wadowska-Król, badając tamtejszych małych pacjentów i małe pacjentki. To właśnie od dzieci rozpoczęła się walka mająca na celu zamknięcie huty. Ich rolę możemy określić jako potrójną — ofiar trucicielskiej huty ołowiu, sygnalistów zwracających uwagę na problem zanieczyszczeń oraz świadków pamiętających do dzisiaj wydarzenia z tamtych lat i dających świadectwo o destrukcyjnym wpływie człowieka na ludzki i pozaludzki świat przyrody.

Bycie ofiarą ujawnia się na wielu płaszczyznach reportażu Jędryki — począwszy od pierwszych pacjentów z objawami ołowicy, przez całe klasy wysyłane do sanatoriów na leczenie, kończąc na dorosłych zmagających się z konsekwencjami przebytej choroby. Wadowska-Król miała świadomość tego, że to dzieciom najbardziej zagrażał ołów:

---

<sup>7</sup> Według Julii Fiedorczyk: „Ekofeminizm bywa zwykle definiowany jako nurt w obrębie feminizmu wyrastający z przeświadczenia o istnieniu związku pomiędzy marginalizacją kobiet w społeczeństwie patriarchalnym a destrukcją pozaludzkiej przyrody. Ekofeministki wierzą, że za obydwie formy ucisku odpowiada ta sama opresyjna struktura pojęciowa bazująca na dualizmach wartości będących podstawą logiki dominacji, odpowiadająca także za militarizm i konsumpcjonizm współczesnych społeczeństw” (Fiedorczyk, 2015, s. 155).

<sup>8</sup> Dla ówczesnych władz istotnym celem pracy w fabrykach i hutach było „wzmocnienie siły kraju” oraz „dalszy ciągły wzrost” (za: Leszczyński, 2020, s. 488).

[...] ołów najbardziej szkodzi dzieciom. Badania krwi wskazują, że mają wielokrotnie przekroczone normy. Ołów odkłada się u nich w kościach, układzie nerwowym, w nerkach. To podstępna, groźna choroba — tłumaczyła cierpliwie lekarka.

Jędryka, 2020, s. 124

Chcąc uchronić i wyleczyć ich zatrute ciała, kierowała swoich pacjentów do sanatoriów. Dzieci zaczęły znikać ze szkoły, a powód nieobecności uczniów i uczniów na zajęciach nie był powszechnie znany:

Mówił o paskudnym metalu tak ciężkim, że odkłada się w organizmie i trudno go stamtąd wygonić. W tym czasie niszczy nerki, układ nerwowy, miesza w głowach. Tłumaczył, że to podstępny wróg atakujący latami, skrycie, obecny w powietrzu, wodzie, spożywanych posiłkach. Opowiadał o hucie, która truła nas bezczelnie na potęgę. Nocami pozbawiona filtrów na kominach niszczyła ludzi. Ważne było, by tylko wykonać plan. Opowiadał też, że **choroba była tajemnicą**, o której nie można było mówić, tak samo jak o masowym kierowaniu dzieci do sanatoriów. **Dlatego znikaly z klas po cichu, tak aby nikt tego nie skojarzył z masowymi zachorowaniami.** Z szacunkiem wypowiadał się o lekarce, która podjęła nierówną walkę z potężnym systemem i postanowiła pójść na wojnę z wielką hutą, wszechwładnym sekretarzem oraz powszechną niemożności i apatią [podkr. M.F.].

Jędryka, 2020, s. 184—185

Z tej perspektywy jako członka „znikającej klasy” opisuje swoje doświadczenia Jędryka<sup>9</sup>. W reportażu śledzimy historię jego oczami, oczami świadka i ofiary trującego przemysłu:

Moje badania wyszły źle. To znaczy wszyscy z osiedla mieli podobne wyniki, tyle że rodzice jednych robili z tego użytek, a drugich nie. Ci pierwsi szli po skierowanie dla dziecka do prewentorium, drudzy zaś uważali, że nie będzie jakaś kobieta ich pouczać. Przecież zawsze tak było, a ich dzieci są chowane tak, jak oni byli chowani. I ich ojcowie, dziadkowie i tak dalej — aż do króla Ćwieczka albo raczej do kuźnika Walentego Roździeńskiego, bo to jemu i jemu podobnym zawdzięczano powstanie hutnictwa i warunki życia klasy robotniczej na terenach wysoko uprzemysłowionych. Krótko mówiąc: trud, brud i smród.

Jędryka, 2020, s. 133

W słowach tych odkrywamy rolę pamięci ciała, która pozwoliła mu opisać z ogromną dokładnością warunki życia w Szopienicach, gdzie smród oraz dym z kominów stanowiły stały element krajobrazu. Takimi określeniami nazy-

---

<sup>9</sup> Podobny motyw znikającej klasy odnajdujemy w *Naszej klasie* Tadeusza Słobodzianka.



wał swoją małą ojczyznę: „miasto smrodu”, „miasto, które truje ludzi” (Jędryka, 2020, s. 212). Kontrast stanowiło miejsce rekonwalescencji, które łączyło dzieci ze światem natury — to ono było im szczególnie bliskie:

Można by powiedzieć, że nauka poszła w las, gdyby nie fakt, że akurat lekcje przyrody prowadzone na łonie natury przez pana Tadka [...] należały do naszych ulubionych. Wędrowaliśmy z nim górskimi ścieżkami w cienistych miejscach pokrytymi jeszcze plamami śniegu, czerwonym albo niebieskim szlakiem, ucząc się o mchach, porostach, pasie kosodrzewiny [...].

Jędryka, 2020, s. 183

Przestrzeń miasta to także winowajczyni rozwoju patologii społecznych. W próbie odtworzenia losów jego dorosłych już kolegów i koleżanek ze szkolnej ławki ujrzał szansę na odnalezienie źródła swoich dolegliwości zdrowotnych oraz niepowodzeń życiowych reszty przedstawicieli i przedstawielek „znikającej klasy”. Wskazywał, że to otoczenie determinuje przyszłe choroby i zaburzenia, a bieda to czynnik pośredni między nimi:

Naszej klasy to nie spotkało. Nie aż tak! Skończyliśmy podstawówkę, przeżyliśmy lata siedemdziesiąte, potem kolejne dekady. Niektórzy skończyli studia, założyliśmy rodziny, urodziły się nasze dzieci. Ołów nam nie groźny. Czyżby? Nie będę mówił za innych. Oni mają swoje choroby: serca, zapalenie skóry, stawy do wymiany, nowotwory nerek. Codziennie walczą z depresją, nie wszyscy skutecznie [...]. Niektórzy sięgają po alkohol. [...] alkohol nie był przyczyną choroby, a jej skutkiem. Zamiast oceniać, warto poszukać przyczyn. Ktoś powie: bieda. To ona powoduje brak szacunku do siebie, swojego otoczenia, często też społeczne postawy i agresję. Ale spróbujmy podrażnić głębiej: jakie są przyczyny tutejszej biedy? Dlaczego skupia się na jednych obszarach i tam powtarza swój naznaczony cierpieniem schemat w kolejnych pokoleniach, unieważniając wyrwanie się z zakłętego kręgu bezradności? A pozostawia w spokoju i względnym dostatku inne? Profesor Józef Kanp, epidemiolog i zakaźnik, uważa, że przy nieswoistych objawach chorobach zawsze należy skojarzyć je z miejscem pochodzenia pacjenta. *Strzeż się tych miejsc.*

Jędryka, 2020, s. 224—225

Nierówności społeczne to stały element katastrofy klimatycznej, co potwierdza historia zatrutego dzieciństwa. Utrata młodości na rzecz zmagania z chorobą stanowi rodzaj hiobowego, niezawinionego cierpienia — cierpienia, które miało swój początek w narodzinach industrialnego świata. XIX-wieczna rewolucja przemysłowa była momentem „wykluwania się nowoczesności” (Nowak, 2019, s. 12). Ten nowy, kapitalistyczny ład odpowiadał za wprowadzenie „fabrycznego reżimu” (Nowak, 2019, s. 12), skazując tym samym rzeszę chłopców i dziewczynek na ciężką pracę, podczas której ciało stawało się przedmiotem w rękach przemysłu.

Katarzyna Nowak w *Dzieciach rewolucji przemysłowej...* oddaje głos tym, którzy doświadczyli trudów oraz niebezpieczeństw przy „budowie współczesnego świata” (Nowak, 2019). Childstorie ofiar, zebrane przez autorkę, są wspólnym mianownikiem gromadzącym wcześniejsze opowieści. Zawierają historie oporu, niesprawiedliwości, odebranego dzieciństwa. Są świadectwem zbrodni przeciwko dzieciom, ale także dokumentują moment, w którym ludzkość, krocząc ku rozwojowi, zaczyna zawłaszczać zasoby planety, nieświadoma jeszcze konsekwencji, jakich doświadczą przyszłe pokolenia. Wskazują one także — podobnie jak w pisarstwie Jędryki — że to od młodych zostaje podniesiony alarm. Dopiero kiedy w kopalniach odnajdują ciała dzieci, świat dowiaduje się o pracy nieletnich.

### Na zakończenie, czyli oddajmy głos dzieciom

Od XIX wieku jedyną słuszną drogą postępu był nieustanny rozwój gospodarczy, co wiązało się z przyklaskiwaniem bogacącym się właścicielom fabryk i kopalń, którzy w imię dobrobytu wyzyskiwali uprzedmiotowione dziecko. Czerpali z zasobów matki ziemi, uczynili ją sobie poddaną, doprowadzając do między innymi stopniowego zaniku bioróżnorodności, topnienia lodowców, pożarów lasów, susz, powodzi i wielu innych konsekwencji destabilizacji granic planetarnych. Rola nas — badaczy i badaczek literatury — powinna koncentrować się na wsłuchaniu się w ostrzeżenia, które przekazują nam osoby młode, aby nie zostały one pominięte w społecznym i naukowym dyskursie. One są „nadzieją w mroku” (Solnit, 2019), mogącą sprawić, że nazwiemy je nie tylko sprzymierzeńcami natury, ale całej ludzkości, tak żeby „zemsta Gai” zmieniła się w odwet przyrody szczególnie skuteczny w miejscach naznaczonych śladami destrukcyjnych działań człowieka:

Za to po pewnym czasie, kiedy huta nie potrafiła już truć, przyroda wzięła odwet za półtora wieku szarej jałowej ziemi pokrywającej pas wokół Uthemanna, walcowni i szamoty. Nagle, niespodziewanie wybuchła zieleń! [...] Zazieleniła się okolica, rozkwitły ogródki, szpaler gęstych drzew i krzewów porósł dawne Targowisko. I kiedy wydawało się, że resztki huty, niczym świątynie w kambodżańskiej dżungli lub osiedla przy elektrowni w Czarnobylu, zostaną pochłonięte przez bujną zieleń, znów pojawił się najgroźniejszy, największy szkodnik. Ten sam, co zawsze: człowiek.

Jędryka, 2020, s. 211—212

### Literatura

Barcz A., 2018, *Przedmioty ekozagłady. Spekulatywna teoria hiperobiektyw Timothy’ego Mortona i jej (możliwe) ślady w literaturze*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 75—87.

- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa.
- Braciszewska A., 1987, „Dziecko romantyczne: szkice o literaturze”, *Anna Kubale, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1984 [recenzja]*, „Pamiętnik Literacki”, nr 78(3), s. 345—348.
- Ernman B., Ernman M., Thunberg G., Thunberg S., 2019, *Sceny z życia rodzinnego. Strajk klimatyczny Greta*, Knockenhauer K., Łygaś W., Siewior-Kuś A., przeł., Katowice.
- Fiedorczyk J., 2015, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Gdańsk.
- Jędryka M., 2020, *Ołowiane dzieci. Zapomniana epidemia*, Warszawa.
- Korotkich K., 2018, *Czy romantycy nie lubili dzieci?*, „Bibliotekarz Podlaski”, nr 2, s. 207—222.
- Kozłowska D., 2022, *Kobiety objaśniają mi świat*, „Znak”, nr 802, s. 70—81.
- Leszczyński A., 2020, *Ludowa historia Polski. Historia wyzysku i oporu. Mitologia panowania*, Warszawa.
- Markiewka T.S., 2020, *Gniew*, Wołowiec.
- Marzec A., 2018, „Jesteśmy połączonym z sobą światem” — Timothy Morton i widmo innej wspólnoty, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 88—101.
- Nowak K., 2019, *Dzieci rewolucji przemysłowej. Kto naprawdę zbudował współczesny świat*, Kraków.
- Solnit R., 2019, *Nadzieja w mroku*, Dzierzowska A., Królak S., przeł., Kraków.
- Suchcka J., 2020, *Young Power. 30 historii o tym, jak młodzi zmieniają świat*, Kraków.
- Szyborska K., 2020, *Po stronie dziecka. Perspektywa children studies*, Białystok.

## Źródła internetowe

- Bebłot L. 2022, *Rosjanie zbombardowali teatr w Mariupolu z napisem „dzieci”. „Straszliwy i nieludzki czyn”*. <https://dziendobry.tvn.pl/newsy/mariupol-rosjanie-zbombardowali-teatr-z-napisemdzieci-5638426> [data dostępu: 21.03.2022].
- Business Insider Polska, 2019, *Greta Thunberg człowiekiem roku tygodnika „Time”*. <https://businessinsider.com.pl/wiadomosci/greta-thunberg-czlowiekiem-roku-tygodnika-time/cjs7gwp> [data dostępu: 27.03.2022].
- Harris M., 2020, *Niekapitalny kapitalizm*, Weber B., Pigan M., przeł., „Przekrój”, nr 3570. <https://przekroj.pl/spoleczenstwo/niekapitalny-kapitalizm-malcolm-harris> [data dostępu: 27.03.2022].
- Hoffmann K., 2021, *Antropocen, kapitałocen oraz ich (i nasze) przyszłości*, „Czas Kultury”, nr 17. <https://czaskultury.pl/artykul/antropocen-kapitalocen-oraz-ich-i-nasze-przyszlosci/> [data dostępu: 27.03.2022].
- Hołdys A., *Hipoteza Gai według Lovelocka*, „Polityka” z 1.10.2019. <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1926316,1,hipoteza-gai-wedlug-lovelocka.read> [data dostępu: 2.01.2021].
- Jurszo R., 2019, *Młodzieżowy Strajk Klimatyczny ma głęboki sens. Czego nie rozumieją prawicowi publicyści*. <https://oko.press/mlodziejowy-strajk-klimatyczny-ma-glebokisens-czego-nie-rozumieja-prawicowi-publicysci/> [data dostępu: 27.03.2022].
- Majewska M., 2019, *Młodzież wyraża swój wspólny interes: chcą przeżyć [rozmowa z Edwinem Bendykiem]*, „Krytyka Polityczna”. <https://krytykapolityczna.pl/kraj/ruch-klimatyczny-wywiad-z-edwinem-bendykiem/> [data dostępu: 27.03.2022].

- Marczewski P., 2020, *Epidemia nierówności w edukacji. Komentarz*. [https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/10/Nierownosci\\_Edukacja\\_Komentarz.pdf](https://www.batory.org.pl/wp-content/uploads/2020/10/Nierownosci_Edukacja_Komentarz.pdf) [data dostępu: 27.03.2022].
- Szafranski J., 2019, *Dzieci i ryby mają głos! Fotorelacja ze strajku klimatycznego w Warszawie*, „Krytyka Polityczna”. <https://krytykapolityczna.pl/serwis-klimatyczny/dzieci-i-ryby-maja-glos-fotorelacja-ze-strajku-klimatycznego-w-warszawie/> [data dostępu: 27.03.2022].
- TVN24, 2022, *Od początku rosyjskiej inwazji zginęło 41 dzieci*. <https://tvn24.pl/swiat/wojna-na-ukrainie-bilans-ofiar-wsrod-cywilow-i-dzieci-stan-na-8-marca-5627933> [data dostępu: 21.03.2022].
- Warufakis J., 2020, *Greta Thunberg, Donald Trump i przyszłość kapitalizmu*, Jedliński M., przeł., *Project Syndicate*. [www.project-syndicate.org](http://www.project-syndicate.org). <https://krytykapolityczna.pl/swiat/greta-thunberg-donald-trump-i-przyszlosc-kapitalizmu-warufakis/> [data dostępu: 27.03.2022].

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

e-mail: [malgosiafigura11@gmail.com](mailto:malgosiafigura11@gmail.com)




**Agnieszka Tyczka-Nowak**

Szkoła Doktorska Nauk o Języku i Literaturze UAM

 0000-0003-2757-0487

**Patrycja Tyczka-Morzyńska**

Szkoła Podstawowa w Powidzu

 0000-0002-8783-3499

## „Czytaj i zmieniaj świat” — studium przypadku dziecięcego aktywizmu społecznego

“Read and change the world”: A case study  
of children’s social activism

**Abstract:** Social activism is a way of acting whose aim is to bring about specific changes. The movement is increasingly popular among children, who have a growing understanding of large-scale phenomena and are increasingly aware of their agency. The aim of this article is to conduct an overview of the phenomenon of children’s social activism and to analyse the activities undertaken by children activists in an educational-literary interdisciplinary project carried out by early school-age children. The project addresses the topic of literary education and implements new initiatives to increase reading and ecological knowledge.

**Keywords:** children’s activism, literary education, children’s agency, project-based learning, multi-faceted reading

### Wprowadzenie

Termin „aktywizm społeczny dzieci” odnosi się do każdego działania podejmowanego przez młodych ludzi, którego celem jest naświetlenie danego problemu oraz doprowadzenie do określonych zmian w różnych obszarach życia społecznego. Ruch ten podnosi świadomość społeczną dzieci dotyczącą danego problemu lub tematu oraz kształtuje wrażliwość i empatię na potrzeby innych. Jednocześnie jest skonkretyzowany w odniesieniu do kształtowania i wzmacniania w dzieciach poczucia, że mogą mieć realny wpływ na to, co dzieje się w wymiarze lokalnym, ogólnokrajowym, a nawet ogólnoświatowym. Rzutuje to także na rozwój aktywności uczniów i uczennic w dążeniu do angażowania się

w działania społeczne na rzecz wspólnego dobra. Widoczność ruchów społecznych dzieci wzrasta, czego dowodem jest na przykład zwiększająca się liczba projektów edukacyjnych, angażujących dzieci w sprawy społeczne.

Nauka metodą projektu zajmuje szczególne miejsce w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. W podstawie jasno określono, że zadaniem szkoły jest przygotowanie ucznia do dorosłego życia między innymi przez rozwijanie przedsiębiorczości i kreatywności oraz nabywanie kompetencji społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej, rozumienia kontaktu społecznego i empatii (Dz.U. 2017 poz. 356). Doskonałym środkiem do osiągnięcia takich celów mogą być czytelnicze projekty edukacyjne dla dzieci — i tych młodszych, i tych starszych. Wykorzystując metodę projektu edukacyjnego w edukacji czytelniczej, budujemy i wzmacniamy postawę prospołeczną uczniów, czyli kształtujemy poczucie sprawczości i wpływu na rzeczy ważne, takie jak na przykład życie klasy i szkoły.

Edukacja czytelnicza dzieci w wielu przypadkach rozpoczyna się w trakcie edukacji wczesnoszkolnej, gdy uczniowie mający różne doświadczenia zaczynają naukę czytania. Niektórzy z nich potrzebują jedynie wsparcia i motywacji w doskonaleniu sztuki czytania oraz w dalszym ożywianiu czytelnicznych zainteresowań, natomiast inni wymagają znacznej pomocy w budowaniu tego nawyku i stymulowaniu czytelnictwa. Kontakt dziecka z literaturą dziecięcą jest bardzo ważny ze względu na rozwój poznawczy i emocjonalny. Literatura pomaga sukcesywnie pielęgnować prawidłowy oraz harmonijny rozwój dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju mowy, wyobraźni i kreatywności. Mały czytelnik nabywa też umiejętności prawidłowego posługiwania się językiem pod względem gramatycznym, stylistycznym, a także ortograficznym. Niezwykle intrygujący jest zatem fakt, że literatura dziecięca może wzbogacać tak wiele sfer, a jednocześnie wprowadzać w świat kultury, sztuki, a nawet działań społecznych. Spotkania literackie dla najmłodszych to tematyka aktualna w obecnych czasach. Inicjowane są ogólnopolskie akcje zachęcające do czytelnictwa, a jednocześnie zwracające uwagę na edukacyjne i wychowawcze walory książek. Szczególnie duży wpływ książka wywiera wówczas, gdy jej treści można przełożyć na działania praktyczne. Sprzyja to kształtowaniu pozytywnych postaw, wartości moralnych, ekologicznych czy prospołecznych, rozbudzaniu ciekawości literackiej, a przede wszystkim aktywności czytelniczej. Jak twierdzi Jolanta Laskowska (2020, s. 201), „literatura stanowi narzędzie wychowania, ponieważ służy do zdobywania wiedzy i kształtowania zachowań i postaw młodego człowieka”. Warto zauważyć również, że literatura jako tekst artystyczny, literacki i społeczny jest także narzędziem aktywizmu (Graff, 2013, s. 138), dlatego że odpowiednie treści i tematy mogą zachęcać do udziału w różnych inicjatywach społecznych i motywować do podejmowania działań rzeczniczych. Jennifer M. Graff uważa, że literatura dziecięca i literatura aktywistyczna są z sobą nierozzerwalnie związane, a fabuła dziecięcej literatury podkreśla szcze-

gólną rolę działalności społecznej człowieka i ułatwia zrozumienie istoty samego aktywizmu.

### Wykorzystanie metody edukacyjnego projektu czytelniczego w budowaniu postawy prospołecznej uczniów

Edukacyjno-literacki projekt „Czytaj i zmieniaj świat” podzielony był na kilka części. Każda część zawierała działania nakierowane na kształtowanie innych wartości, co odbywało się w drodze bezpośrednich działań samych młodych uczestników. W każdym module dzieci wraz z nauczycielem dokonywały wyboru odpowiedniej, a zarazem inspirującej literatury dziecięcej, na której podstawie można było w kolejnych krokach podjąć ciekawe działania.

Pierwszym zadaniem było zapoznanie się z treścią wybranej książki. W zależności od tego, jak obszerna była lektura, uczniowie czytali ją wspólnie z nauczycielem lub samodzielnie w domu. Sprzyjało to ćwiczeniu techniki czytania samodzielnego, czytania ze zrozumieniem czy też uważnego słuchania, a także szacunku dla czytającego i pozostałych słuchaczy. Na podstawie znanej książki *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren dodatkowo uczniowie nabywali postawy otwartości na rzeczywistość wielokulturową dzięki poznawaniu tradycji, zwyczajów i mentalności mieszkańców Europy, w tym przypadku dzieci pochodzących ze Szwecji. Mieli okazję do utożsamiania się ze swoją narodowością, ale też uświadomienia sobie, czym jest przynależność do europejskiej społeczności.

Z każdej z wybranych książek płynęła dla młodego czytelnika jakaś nauka, mądrość życiowa, dotycząca rozmaitych trosk codziennego życia. Tak było w przypadku czytania *Babci na jabłoni* austriackiej autorki literatury dla dzieci Miry Lobe. Celowo wybrana powieść miała ukazać dzieciom, biorącym udział w projekcie, jak ważna jest relacja międzypokoleniowa z najstarszymi członkami rodziny. Zwraca uwagę też na trudny aspekt — przeżywania tęsknoty i pogodzenia się z nią. Bohaterem tej powieści jest mały chłopiec, który nie ma babci. Przeżywa bardzo fakt, że jego rówieśnicy mają to szczęście wynikające z obecności babć i dziadków. Pewnego dnia chłopiec wymyśla sobie postać idealnej babci, jaką chciałby mieć, i zatapiając się w świecie marzeń, przeżywa z nią wiele przygód. Wnioskiem wynikającym z tego spotkania czytelniczego niewątpliwie było to, iż ośmiolatki dostrzegły wartości, jakie zawarte były w powieści. Przyjęli bardzo dojrzałą postawę, wypowiadając się na temat jej treści. Chętnie dzielili się z sobą własnymi doświadczeniami, opowiadając o swoich dziadkach.

Z kolei publikacja Waldemara Cichonia o niesfornym kotku, zatytułowana *Cukierku, ty łobuzie!* była dla uczniów bardzo przyjemnym spotkaniem z książką, wszystko bowiem za sprawą lekkości treści i humorystycznego stylu pisarskiego. Dzięki tej pozycji uczestnicy projektu uczyli się przyjmowania postawy



dobrego młodego obywatela, szanującego i kochającego zwierzęta oraz wrażliwego na krzywdę i niosącego pomoc. Książka ta sprawiła, że uczniowie zapragnęli mieć własne zwierzątko i wykazali gotowość do przyjmowania na siebie obowiązków, a więc bycia odpowiedzialnym. Poza tym stała się również okazją do zacieśniania więzi rodzinnych w czasie wspólnego czytania z rodzicami, gdyż takie było jedno z zadań przydzielonych dzieciom.

Każda z proponowanych książek stwarzała okazję do podejmowania pewnych określonych działań nakierowanych na aktywność sprawczą i samodzielność naszych uczniów. W ramach działań projektowych podopieczni na przykład uczyli się postaw ekologicznych, porządkując okolicę swojej szkoły i segregując śmieci. Znając pojęcie recyklingu, tworzyli makietę szwedzkiego miasteczka (w nawiązaniu do książki *Dzieci z Bullerbyn*) z odpadów segregowanych. Zawowocowało to ukształtowaniem postawy dobrego ucznia, małego obywatela dbającego o swoje otoczenia i planetę, na której żyje. Innym razem dzieci z pomocą starszych kolegów tworzący samorząd uczniowski zorganizowały akcję zbiórki karmy dla zwierząt z pobliskiego schroniska. W to wydarzenie zaangażowano również uczniów z innych klas, przedszkolaków, ich rodziców oraz grono pedagogiczne. Po zakończonej zbiórce uczestnicy projektu wraz z opiekunami udali się do czworonogów, odwiedzając schronisko i przekazując zebrane dary. Do podjęcia takich kroków zainspirowała uczniów książka o tytułowym Cukierku. Po udanej akcji zbierania karmy uczniowie podjęli jeszcze jedno działanie na rzecz innych, a mianowicie postanowili zorganizować wsparcie dla mieszkańców Domu Pomocy Społecznej z pobliskiej miejscowości. Zbierano wówczas artykuły chemiczne i spożywcze, które następnie zostały przekazane podopiecznym tego domu.

Projekt „Czytaj i zmieniaj świat”, którego głównym celem było propagowanie wśród najmłodszych czytelnictwa, skłonił uczniów i nas jako nauczycieli do stworzenia małej szkolnej wypożyczalni książek. Zgodnie z założeniem wypożyczalnia miała służyć wszystkim uczniom uczęszczającym do szkoły i będącym na szczeblu klas I—III. Dzieci zaangażowały się najpierw w stworzenie szafki na książki. Wykonały ją z pomocą nauczycieli, wykorzystując drewniane skrzynki po owocach. Gotowe półki zostały zapełnione książkami, którymi uczniowie chcieli podzielić się z innymi. Zasada wypożyczania była tylko jedna, a mianowicie: przynieś swoją książkę, zabierz z sobą inną, przeczytaj i odnieś z powrotem na półkę. Nasza akcja nawiązywała do idei bookcrossingu, czyli nieodpłatnego dzielenia się książkami. Okazała się strzałem w dziesiątkę, wypożyczalnia bowiem funkcjonowała do końca roku szkolnego. Dzieci wykazały się dużą odpowiedzialnością, samodzielnie korzystały z książkowej szafki, pamiętając o tym, by wszystkie przyniesione książki zawsze wracały na swoje półki. Dzięki temu duża rzesza uczniów mogła poznać nowe, jeszcze nieznanne pozycje literatury dziecięcej, bez konieczności ich kupowania.

W okresie realizowania projektu zapraszaliśmy też wielu gości, przedstawicieli różnych zawodów, którzy przyłączając się do naszych działań, z chęcią czytali dzieciom wybrane opowiadania.

## Główne wnioski z ewaluacji projektu

Powtarzając za Krzysztofem Kruszką,

każdy pomysł inicjujący bądź wzmacniający u dzieci chęć czytania wydaje się wart podejmowania, jako że kultura czytelnicza młodego pokolenia staje się wciąż uboższa. Książka z coraz większym trudem konkuruje z komputerem, Internetem, iPodem, odtwarzaczem mp3 itp., z którymi to wynalazkami współczesne dzieci mają kontakt od pierwszych lat swego życia.

Kruszko, 2015, s. 176

Działania podejmowane w ramach projektu dotyczyły zarówno wspierania czytelnictwa wśród rówieśników, na przykład poprzez prowadzenie biblioteczki, jak i przedsięwzięć organizowanych na rzecz przyszłości Ziemi, ludzi i zwierząt. W efekcie realizacji projektu uczniowie poznawali nowości książkowe, dostrzegali przyjemności i korzyści z czytania samodzielnego oraz wspólnego, odkryli także, że czytanie książek może być dobrym sposobem na efektywne i ambitne wykorzystanie czasu wolnego. Dowiedzieli się również, że książka może być źródłem wiedzy i nośnikiem reguł językowych. Jednocześnie treści przeczytanych opowiadań stały się inspiracją do włączania się w wydarzenia na rzecz społeczności lokalnej. Cykliczne spotkania z książkami umożliwiły nam jako nauczycielom wpływanie na modelowanie prawidłowych postaw i wartości, rozwijanie sfery poznawczej, emocjonalnej i społecznej naszych uczniów, a także kształtowanie kompetencji kluczowych.

Podsumowując, działania projektowe przyniosły zamierzone efekty, wpłynęły na uczniów, którzy zrobili krok na drodze do stawania się obywatelami świata — wrażliwymi, niosącymi pomoc, promującymi ekologiczny światopogląd, a także podejmującymi poczynania dla dobra swojego najbliższego środowiska.

## Znaczenie literatury w rozbudzaniu zachowań prospołecznych

Podsumowaniem wcześniej wspomnianych kwestii będzie poniekąd odniesienie do funkcji, jakie pełni literatura dziecięca. Literatura skutecznie oddziałuje na młodego słuchacza poprzez pobudzanie wrażliwości i emocjonalności. Ponadto treści docierają do struktur mózgowych i pozostawiają swój ślad w rozwoju pomysłowości, a więc polotu, weny twórczej oraz ułatwiają dziecku po-

znanie samego siebie (Kawalla, Lewandowska-Tarasiuk, Sienkiewicz, 2012, s. 8). Odgrywają też inną rolę, a mianowicie przygotowują małego słuchacza do funkcjonowania wspólnie z rówieśnikami oraz dorosłymi, a więc egzystowania w społeczeństwie (Krajewski, 2005, 133). Dzięki bohaterom, na przykład bajek i baśni, oraz dzięki fabułom, których pośrednio dzieci stają się uczestnikami, nabywają choćby umiejętności przyjmowania ról społecznych. Uczą się prawidłowego postępowania wobec innych osób, przestrzegania zasad moralnych czy też rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Zadaniem literatury jest również wprowadzenie dziecka w inny, fantastyczny, świat, co sprawi, że przełamana zostanie monotonia zwykłego dnia, a jednocześnie stworzone zostaną warunki do przeżywania czegoś nieznanego, bajecznego — zjawisk nadzwyczajnych (Whitehouse, 2017, s. 220—224). Zasadniczą funkcją literatury dla dzieci jest przekazywanie — za sprawą treści — mądrości. Zatem kontakt z literaturą ma być nie tylko chwilą przyjemności, ale też czasem przemyśleń, dzięki którym uruchamiają się struktury mózgowie, co sprzyja rozwojowi poznawczemu, ale także prowokuje skupienie i rozważenie przedstawionych sytuacji. Poza wymienionymi walorami literatura wprowadza dziecko w obcowanie z drukowaną formą przekazu, czyli książką. Spotkania na gruncie czytelnictwa są zaczątkiem uczestnictwa w kulturze, z jej wytworami bowiem przychodzi małym uczestnikom się zmierzyć (Krajewski, 2005, s. 180). Przy okazji czytania dziecko uczy się obycia z książkami, poszanowania ich szaty graficznej i stronic, których nie wolno niszczyć. Wówczas książka staje się wartością drogocenną, której należy się szacunek w codziennym użytkowaniu.

### Aktywizm społeczny dzieci w działaniach promujących i wspierających rozwój czytelnictwa

W tym kontekście i na podstawie opisanego edukacyjnego projektu czytelnictwa zostało przeprowadzone badanie, którego celem było zbadanie poziomu aktywizmu społecznego dzieci w działaniach promujących i wspierających rozwój czytelnictwa, a poprzez te działania — zaangażowania w sprawy dotyczące ekologii i dbania o środowisko. Autorzy przeprowadzonych do tej pory badań skupiali się raczej na aktywizmie społecznym młodzieży i nie opierali się na działaniach określonych przez projekt edukacyjny, natomiast w centrum zaproponowanego badania znalazły się dzieci w wieku wczesnoszkolnym, które dodatkowo zostały objęte działaniami projektu. Główny cel badania został określony jako uwzględniająca działania edukacyjno-literackiego projektu próba pogłębionego i wnikliwego oglądu i analizy zjawiska dziecięcego aktywizmu społecznego.

## Narzędzia badawcze i charakterystyka grupy badawczej

Opisywane badanie zostało zrealizowane w zasadniczej mierze za pomocą narzędzi właściwych dydaktyce — głównej gałęzi nauk pedagogicznych, aczkolwiek opierało się również na działaniach interdyscyplinarnych, z uwzględnieniem dorobku nauk o socjologii i literaturze. W badaniu skorzystano z metody zbiorowego studium przypadku, która jest jedną z jakościowych metod badawczych i polega na symultanicznym poznawaniu kilku przypadków (Stake, 2009, s. 628), oraz z techniki obserwacji uczestniczącej, która według Tadeusza Pilcha polega na gromadzeniu danych na podstawie spostrzeżeń — osoba dokonująca spostrzeżeń jednocześnie bierze udział w działaniach osób badanych, natomiast one aprobują jej asystowanie (Pilch, 2008).

Projekt badawczy realizowany był przez okres ośmiu miesięcy, od 1 września 2020 roku do 1 maja 2021 roku. W tworzeniu grupy badawczej zastosowano dobór losowy. Grupę badawczą, objętą działaniami projektu, stanowili uczniowie szkoły podstawowej w wieku 8 lat, uczęszczający do II klasy. Grupa ta liczyła 15 osób: 9 dziewczynek i 6 chłopców. Wszyscy uczestnicy projektu należeli do społeczności szkoły niepublicznej.

## Wyniki i wnioski

W trakcie badań prowadzono obserwacje zachowań każdego dziecka w różnych przejawach aktywności określonych przez działania projektowe. Dokumentację obserwacji prowadzono z wykorzystaniem arkuszy obserwacyjnych. Następnie dokonano ogólnego przeglądu wszystkich zebranych danych i przeprowadzono szczegółową analizę i interpretację zebranego materiału (Cresswel, 2013). Analiza zgromadzonego materiału badawczego dowodzi, że dzieci mające kilka lat chętnie angażują się w przedsięwzięcia i działania społeczne proponowane przez pedagogów. Oznacza to zatem, że dziecięcy aktywizm wymaga wsparcia ze strony dorosłych, którzy udzielają pomocy dzieciom w inicjowaniu i planowaniu działań społecznych oraz tworzą odpowiednie warunki do wzmacniania ich pozycji społecznej (Singer, Shagoury, 2005, s. 318—339).

Podczas analizy zebranego materiału badawczego zaobserwowano, że głównym czynnikiem motywującym dzieci do podjęcia działań było naśladowanie rówieśników oraz troska o zapewnienie przyrodzie i ludziom dogodnej i pomyślnej przyszłości. Zauważono, że dzieci coraz częściej i coraz chętniej stają się aktorami publicznymi, których głosy wyraźnie wybrzmiewają wśród społeczności lokalnej (Oswell, 2013). Można zatem stwierdzić, że dzieci-aktywiści jawią się jako młode, ale posiadające ogólną kulturę, bardzo odważne, nad wyraz dojrzałe i mądre osoby z ogromnym potencjałem umiejętności interpersonalnych i obywatelskich.

W trakcie postępowania badawczego zaobserwowano również rosnącą wraz z kolejnymi krokami projektu społeczną aktywność dzieci. Oznacza to, że podejmowanie działań, których celem jest kształtowanie zachowań społecznych i umiejętności perspektywicznego myślenia w zakresie świadomego oddziaływania na otoczenie oraz wzmacnianie poczucia obywatelskiej odpowiedzialności, pozwala stopniowo wdrażać dzieci do bycia aktywnym społecznie. W końcowej fazie projektu uczestnicy przejawiali znacznie wyższą wewnętrzną motywację nakierowaną na podejmowanie działań społecznych niż na początku badania. Zauważono także występowanie zachowań potwierdzających rzeczywistą wrażliwość na potrzeby społeczne, a także wiarę w siebie i wartości, które należy promować. Działania projektowe przyczyniły się zatem do rozwoju takich cech, jak altruizm, solidarność społeczna, empatia i wrażliwość.

Współczesny świat wymaga od młodych ludzi posiadania zarówno wielu kompetencji w różnorodnych obszarach wiedzy, jak i umiejętności oraz postaw, które zapewnią sprawne funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości. Analogicznie, angażowanie i zachęcanie dzieci do aktywnego podejmowania działań w przestrzeni publicznej kształtuje świadomych obywateli, którzy stają się bardziej wrażliwi i zdolni do empatii. Projekt edukacyjny, ze szczególnym uwzględnieniem literackiego projektu, jest jedną z najlepiej aktywizujących metod kształcenia, która pozwala sprawnie połączyć te dwa elementy. Podsumowując, projekt edukacyjno-literacki wzmacnia nawyk aktywnego czytelnictwa w szkole i poza nią, promuje wieloaspektowe czytanie i wykorzystanie aktywnych metod czytania, a dzięki odpowiednio dobranym treściom uczy przedsiębiorczości, krytycznego myślenia i kształtuje postawy obywatelskie i społeczne uczniów.

## Literatura

- Graff J.M., 2013, *Children's Literature as Tools of and for Activism: Reflections of JoLLE's Inaugural Activist Literacies Conference*, „Journal of Language & Literacy Education”, vol. 9, no 1.
- Kawalla S., Lewandowska-Tarasiuk E., Sienkiewicz J.W., red., 2012, *Baśń w terapii i wychowaniu*, Warszawa.
- Kruszko K., 2015, *Zainteresowania czytelnicze dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 34, nr 2.
- Laskowska J., 2017, *Rynek książki dla dzieci i młodzieży w Polsce*, „Jednak Książki, Gdańskie Czasopismo Humanistyczne”, nr 7: *Pomiędzy dziećmi i dorosłymi. Przekraczanie granic w literaturze dla dzieci i młodzieży*, s. 201–210.
- Leszczyński G., red., 2005, *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1: *Rozigrana córa mitu*, Poznań.
- Oswell D., 2013, *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights*, Cambridge.
- Singer J., Shagoury, R., 2005, *Stirring Up Justice: Adolescents Reading, Writing, and Changing the World*, „Journal of Adolescent & Adult Literacy”, vol. 49, no 4.

- Stake R.E., 2009, *Jakościowe studium przypadku*, w: Denzin N.K., Lincoln Y.S., red., *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa.
- Pilch T., red., 2008, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, t. 7, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., Dz.U. 2017 poz. 356.
- Whitehouse R.B.C., Kruger S., Whitehouse P., 2017, *Using Children's Literature to Inspire Intergenerational Learning*, „Journal of Intergenerational Relationships”, vol. 16, no 1—2.

**Agnieszka Tyczka-Nowak** — mgr filologii angielskiej, pedagog specjalny, nauczyciel języka angielskiego, doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze UAM. Jej zainteresowania naukowe skupiają się głównie na dydaktyce i metodyce języka angielskiego jako obcego, ze szczególnym uwzględnieniem dydaktyki specjalnej oraz innowacji w nauczaniu języków obcych i w tych obszarach umieściła swoją rozprawę doktorską. Obecnie realizuje projekt badawczy pt. „Zastosowanie mnemotechnik jako alternatywnych strategii pamięciowych w nauczaniu leksyki języka angielskiego uczniów w spektrum autyzmu”. Interesuje się również literaturą amerykańską, a jej zamiłowanie do książek przejawia się w życiu zarówno prywatnym, jak i zawodowym. Pracuje nad rozpowszechnianiem kultury i literatury amerykańskiej oraz brytyjskiej wśród dzieci i młodzieży przez prowadzenie projektów edukacyjnych, kół zainteresowań, a przede wszystkim przez wykorzystywanie tekstów dostosowanych do zainteresowań i poziomu uczniów na lekcjach języka obcego.

**Patrycja Tyczka-Morzyńska** — nauczyciel przedszkolny i wczesnoszkolny, pedagog specjalny, wychowawca i kierownik wypoczynku dla dzieci. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół pedagogiki wieku dziecięcego, wpływu literatury na rozwój młodego człowieka oraz funkcji i znaczenia literatury dziecięcej w procesie wychowawczo-dydaktycznym. W pracy dydaktycznej nieustannie korzysta z literatury oraz projektów edukacyjnych. Uważa, że nauczanie metodą projektów to łączenie teorii i praktyki, które pozwala zmaksymalizować indywidualny potencjał każdego ucznia. Jest inicjatorką wielu projektów edukacyjnych, akcji charytatywnych oraz konkursów skierowanych do dzieci.







**Helena Balcerek**

Uniwersytet Warszawski

 0000-0003-2030-2797

## Od projektu polonistycznego do proekologicznego w klasie integracyjnej SP (opis projektu)

From Polish education project to pro-ecological project  
in an integrated-learning classroom in primary school (a project description)

**Abstract:** The main purpose of Helena Barbara Balcerek’s article is to present an original project aimed at the amplification of both the language potential (communication competences) and the literary-cultural potential of sixth-grade primary-school students.

The project’s method consists in problem-based learning which integrates literary-cultural content-oriented teaching and language education (including rhetoric) with educational and prosocial processes.

Reflections yielded by an in-depth analysis and interpretation of texts used in the project as well as discussions concerning the problem of human values and needs lead, as it turned out during the project’s execution, to ecological issues and climate challenges facing the contemporary world. A large group of students have come up with practical ideas as to the use of available resources as means to resolve the climate crisis and to undertake pro-ecological actions.

**Key words:** the method of the Polish language educational project, communication competences, cultural texts, the problem of human values, pro-ecological actions

### Wprowadzenie

Celem niejednego nauczyciela języka polskiego szczególnie na poziomie szkoły podstawowej jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także wychowywanie, kształtowanie postaw, wrażliwości oraz systemu wartości swoich uczniów. Takie kompleksowe nauczanie — „koncepcja kształcenia wielostronnego” (Rusek, 2004, s. 36) wymaga zastosowania zróżnicowanych, wieloaspektowych metod i technik kształcenia, łączących aktywności towarzyszące procesowi nauczania i uczenia się uczniów (przyswajanie wiedzy, rozwiązywanie problemów, ćwi-

czenie, emocje). Wincenty Okoń przeciwstawiał się prymatowi jednej strategii nauczania i upominał o aktywne poznawanie świata, podkreślał rolę zaangażowania emocjonalnego, wskazywał na podobieństwa między procesem badania i procesem nauczania, a także ich przedmiotowo-podmiotowy charakter (zob. Okoń, 1996, s. 316—324). Dziś takiego nauczyciela określa się mianem pedagoga nowoczesnego, dla którego ważniejsze od przekazywania gotowej wiedzy jest: uczenie przez działanie, eksperymentowanie, atrakcyjność zadań, stawianie uczniom wyzwań i pozwalanie im na twórcze, samodzielne rozwiązywanie problemów, nauczyciela wdrażającego na swoich lekcjach metody pracy uwarunkowane koniecznością współdziałania — uznawaną za kluczową kompetencję w przyszłości (zob. Janus-Sitarz, 2015, s. 7—8). Taką metodą jest metoda polonistycznego projektu edukacyjnego, efektywne narzędzie rozwijania kompetencji kulturowych i społecznych.

## O metodzie projektu

Niewątpliwy wpływ na współczesną metodę projektu miał fakt, że koncepcja wyrosła z konkretnych potrzeb i zawsze była związana z kształceniem określonych umiejętności, a nie tylko przekazywaniem wiedzy teoretycznej. Początki sięgają XVI-wiecznych rzymskich metod stosowanych w nauczaniu przyszłych architektów. Aby podnieść poziom jakości kształcenia — wypełnić lukę między teorią i praktyką, nauką i rzeczywistością, rozpisywano konkursy dla studentów (na zaprojektowanie budynku) nazywane *progetti* (Strawa-Kęsek, 2015, s. 18). Pod koniec XVIII wieku metoda projektu wkroczyła w przestrzeń edukacji szkolnej i akademickiej przyszłych inżynierów (najpierw europejskich, potem amerykańskich). Miało to istotny wpływ na rozwój i stworzenie jej podbudowy teoretycznej. Metodę rozpowszechniano na inne dziedziny nauki. Projekt zaczął być postrzegany jako element edukacji progresywistycznej (m.in. Johna Deweya). Ceniono go jako przykład wcielania w życie postulatów nowej psychologii wychowania. Uczniowie nie byli tylko biernymi biorcami informacji, ale angażowali się, aktywnie zdobywali wiedzę, przejmowali inicjatywę, byli kreatywni (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 19, 21). Jak pisze Ewelina Strawa-Kęsek, wiele źródeł podaje, że autorem klasycznej definicji metody projektu jest William H. Kilpatrick. Jednakże jego ujęcie zostało powszechnie odrzucone, nie wpłynęło ani na teorię, ani na praktykę metody projektu (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 23, 27).

Na gruncie polskim metoda projektu pojawiła się w czasach II Rzeczypospolitej. Łączono ją z innymi koncepcjami edukacyjnymi, a chaos terminologiczny sprawiał, że nauczyciele często nie zdawali sobie sprawy ze stosowania metody projektu (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 31—32). Dziś metoda projektu wyrastająca z koncepcji nauczania problemowego Deweya jest uznawana za jedną z wielu

metod pracy z zachowaniem tradycyjnej struktury klasowo-lekcyjnej, a jej najważniejszymi cechami są: aktywność ucznia, wspieranie samodzielnego działania i myślenia uczniów, progresywna rola nauczyciela, konieczność współdziałania, odejście od tradycyjnego oceniania uczniów, „całościowość”, wykonywanie części zadań poza murami szkoły, interdyscyplinarny charakter (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 40—45).

Dodatkowym potwierdzeniem efektywności i atrakcyjności metody projektu są współczesne teorie neurodydaktyczne, które wskazują konieczność wykorzystania w procesie edukacji naturalnych procesów uczenia się. Człowiek ma potrzebę bycia aktywnym, a skutkiem aktywności jest proces uczenia się. Sprowadzając uczniów do roli odbiorców, niszczy się ich motywację wewnętrzną, a naukę czyni zajęciem trudnym i mało interesującym (zob. Żylińska, 2013, s. 87). Zatem, żeby uatrakcyjnić proces nabywania wiedzy i umiejętności, nauczyciele wykorzystują metodę projektu, łącząc różne treści kształcenia polonistycznego z interpretacją rzeczywistości, kształtowaniem postaw społecznych i działaniami socjokulturowymi. Jedną z najistotniejszych dla mnie zalet tej metody jest to, że projekt uznaje się za metodę otwartą — jego temat, przebieg, sposób realizacji mogą być każdorazowo dostosowane do specyfiki, potrzeb i możliwości zespołu klasowego (także integracyjnego). Opiera się na rozwiązywaniu konkretnego problemu, który jest zaczerpnięty z życia, a nie abstrakcyjnej teorii. Niezwykle znaczenie ma wyjście poza schematy, umiejętność niebanalnego podejścia do problemu. Praca uczniów nie polega na odtwarzaniu informacji, ale na kreatywnym ich wykorzystaniu, a efektem ma być „produkt” (prezentacja, plakat, raport, album, model itp.), który zostanie przedstawiony szerszej publiczności. Podczas pracy uczeń ma szansę rozwinąć swoje umiejętności w siedmiu obszarach:

- 1) umiejętność abstrakcyjnego myślenia,
- 2) kreatywność i innowacyjność,
- 3) współpraca,
- 4) funkcjonowanie i porozumiewanie się w zróżnicowanym środowisku,
- 5) biegłość w komunikowaniu się,
- 6) korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnej,
- 7) samodzielność w uczeniu się i planowaniu kariery (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 62—63).

## Umotywowanie polonistycznego projektu edukacyjnego

Ze względu na współczesne globalne zróżnicowanie społeczne i kulturowe niezmiernie ważnym zadaniem edukacji polonistycznej jest nabywanie przez uczniów kompetencji społecznych (kompetencji komunikacyjnych). Lingwodydaktyczne ujęcia kompetencji komunikacyjnych (polegające m.in. na wyko-

rzystaniu werbalnego lub/i niewerbalnego zachowania do osiągnięcia celów w różnych sytuacjach społecznych) odwołują się do koncepcji z obszaru teorii komunikacji społecznej. W takim podejściu komunikacyjnym przyjmuje się, że „uczenie języka polega na rozwijaniu językowych kompetencji komunikacyjnych, czyli kompetencji pozwalających uczestnikowi życia społecznego działać za pomocą środków językowych” (Nocoń, 2018, s. 58). Wiąże się z tym nauka dialogu, a także szeroko rozumiana nauka otwartości na to, co „inne”. Specyfika przedmiotu, jakim jest język polski, szczególnie sprzyja uwrażliwianiu uczniów na istnienie różnorodności w otaczającym ich środowisku (w klasie, szkole i poza nią). Wspólne aktywne czytanie i interpretowanie tekstów kultury jest niezwykle szansą: dyskusowanie, próba zrozumienia poglądów innych osób i motywacji bohaterów sprawiają, że młodzi ludzie zwracają większą uwagę na kontekst zdarzeń, dostrzegają, że świat nie jest czarno-biały, i stają się bardziej krytyczni (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 91). Poza tekstami literackimi niezwykle atrakcyjne i efektywne w kształtowaniu postaw społecznych i rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych są dzieła filmowe. „Film, jak żaden inny tekst kultury, za sprawą swojej wizualności pozwala dostrzec zróżnicowanie sytuacji komunikacyjnej i role pozawerbalnych środków komunikacji, a dzięki temu ćwiczyć wszystkie sprawności komunikacyjne”<sup>1</sup> (Balcerek, Trysińska, 2020, s. 82).

Metoda projektu edukacyjnego sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych uczniów z uwagi nie tylko na opisane uprzednio cechy oraz wykorzy-

---

<sup>1</sup> Film jest skutecznym środkiem dydaktycznym, gdyż spełnia istotne funkcje edukacyjne i terapeutyczne (łączone w procesie kształcenia w klasach integracyjnych, ale i ogólnodostępnych), m.in.:

„1. Funkcja stymulująca, polegająca na pobudzaniu odbiorców do aktywnego odbioru treści i kształtowaniu postaw społecznych (uczestniczenie w przestrzeni publicznej — grupie odbiorców danego filmu) [...].

2. Funkcja wzorcotwórcza, polegająca na propagowaniu określonych stylów życia, wzorów postępowania i zachowania oraz naśladowaniu określonych modeli [...].

3. Funkcja informacyjna, polegająca na upowszechnianiu różnorodnych informacji i wiadomości wynikających z treści filmu (np. z treści filmu wynika, że chłopcy w wieku szkolnym interesują się piłką nożną — dla dziecka [...] które nie zwróciło uwagi na hobby swoich rówieśników, jest to bezpośrednia informacja, że chłopcy z jego klasy też mogą interesować się piłką nożną. Dodatkowo zdobędzie ono pewnie wiadomości dotyczące szczegółów gry).

4. Funkcja estetyczna, rozwijająca umiejętność właściwego odbioru przestrzeni dzieła filmowego.

5. Funkcja fatyczna, kształtująca właściwą komunikację społeczną, polegająca na: a) uczestniczeniu niebezpośrednim w akcie komunikacji bohaterów danego filmu, obserwacji interakcji i naśladowaniu języka postaci ukazanych w filmie; b) pośrednim uczestniczeniu w akcie komunikacji za sprawą werbalnego kontaktu dziecka z bohaterem filmowym (dziecko aktywnie włącza się w komunikację zachodzącą pomiędzy bohaterami filmu, zadaje pytania i udziela odpowiedzi, mówi »do bohaterów filmu« — do ekranu — tak, jakby faktycznie uczestniczyło w akcie komunikacji)”. (Balcerek, Trysińska, 2020, s. 84).

stanie różnorodnych środków dydaktycznych, ale także na wyjście poza przestrzeń szkolną: wykonywanie zadań poza szkołą, obserwowanie, poszukiwanie, zadawanie pytań i przede wszystkim — słuchanie innych z bliskiego otoczenia. Implikuje to indywidualne (a także bezpośrednio) dostrzeganie problemów społecznych i włączenie ich w dialog lekcyjny (edukacyjny) z perspektywy ucznia. Uczestnicy projektu, stykając się z różnymi problemami, są w stanie lepiej je poznać i zrozumieć. Pobudzanie wrażliwości, empatii poznawczej i emocjonalnej w okresie dorastania w przyszłości może przełożyć się na aktywne działania społeczne. Tak zrodził się pomysł polonistycznego projektu edukacyjnego w integracyjnej VI klasie szkoły podstawowej.

### Autorski polonistyczny projekt edukacyjny *Do czego wykorzystać skarb?*

W projekcie zakładano realizację treści podstawy programowej z funkcjonalizacją (modelem funkcjonalnej nauki o języku) i indywidualizacją procesu kształcenia, nauczanie / uczenie integrujące różne treści kształcenia literacko-kulturowego, kształcenia językowego (także retorycznego) z procesem wychowawczym i prospołecznym oraz działaniami terapeutycznymi. Głównym celem projektu było przede wszystkim wzmocnienie potencjału językowego (kompetencji komunikacyjnych), a także literacko-kulturowego uczniów dzięki zastosowaniu metody projektu wykorzystującego różne typy tekstów kultury, zróżnicowane formy pracy z tekstem, dane działania nauczyciela, a także aktywizującego uczniów.

W projekcie wzięła udział integracyjna (piętnastoosobowa) klasa VI jednej z warszawskich szkół podstawowych. Projekt edukacyjny składał się z czterech etapów pracy: wprowadzenia, realizacji, prezentacji, ewaluacji.

#### Wprowadzenie do projektu

Aby rozwijać swoje kompetencje komunikacyjne, uczniowie powinni obcować z różnymi typami tekstów kultury. Język ma funkcjonować w świadomości ucznia jako narzędzie porozumiewania się, tworzywo tekstów mówionych i pisanych. Narzędzie, które dzięki zdobywanej wiedzy sprzyja sprawności i poprawności tworzenia tekstów, ma także charakter aksjologiczny oraz pojęciowy. Język jako narzędzie służące tworzeniu tekstów analizowany jest w modelu funkcjonalnej nauki o języku także jako tworzywo tekstów kultury, co łączy cele kształcenia językowego z celami kształcenia literacko-kulturowego. W sposób naturalny pokazuje zależności pomiędzy językiem, literaturą i kulturą. Umiejętności rozumienia tekstów kultury (czytania i słuchania ze zrozumieniem), wartościowania, analizy i interpretacji oraz wykorzystywania informacji zawartych w danym tekście wymagają odniesienia do jego warstwy ję-

zykowej (zob. Nocoń, 2014, s. 160—161). Dla wielu uczniów lekcje języka polskiego najsilniej wpływają na ich czytelnictwo. Warto odpowiednio zmotywować uczniów do czytania i odbioru tekstów kultury. Jak pisze Anna Janus-Sitarz: „Lekcje dobrego czytania muszą być wytrąceniem z codzienności. Polonista musi mieć czas by wprowadzić odpowiednią atmosferę: wyciszyć emocje uczniów [...] lub je sprowokować, gdy zależy mu, by w książkowej historii zobaczyli sprawy ważne i dla siebie” (Janus-Sitarz, 2009, s. 116—117). Działaniami zachęcającymi do zapoznania się z lekturami może być wspólne czytanie i wykorzystanie tekstów kultury (motywów literacko-kulturowych) w szerszym kontekście — projekcie. Analogicznie niezwykle ważnym momentem jest zbudowanie sytuacji motywującej do wzięcia udziału w projekcie i tym samym zapoznania się z lekturami. Punktem wyjścia polonistycznego projektu edukacyjnego była lista ciekawych tekstów kultury (literackich i filmowych) oraz obecny w nich wszystkich motyw skarbu:

- R.L. Stevenson *Wyspa skarbów*,
- G. Verbinski *Piraci z Karaibów. Klątwa Czarnej Perły*,
- A. Minkowski *Dolina Światła* (fragment).

Uczniów zaintrygowała koncentracja lektur i całego projektu na motywie skarbu (jego różnych form i kontekstów) oraz postawienie pytań:

- *Do czego wykorzystać skarb?*
- *Do czego bohaterowie wykorzystali skarb?*
- *Do czego ja wykorzystałbym skarb?*

Wprowadzenie do projektu zakończyło się przedstawieniem problemu, którego opracowaniem uczniowie mieli się zająć, oraz haseł, które wspólnie dobraliśmy podczas krótkiej rozmowy na temat lektur. Określiliśmy też czas realizacji projektu — dwa tygodnie (w tym 12—14 jednostek lekcji języka polskiego).

## Realizacja

Głównym problemem, którym mieli się zająć uczniowie, była analiza i interpretacja motywu skarbu w literaturze, filmie i kulturze, a także refleksje dotyczące wartości w dzisiejszym świecie. Produktem, który miał powstać podczas pracy projektowej, był plakat przedstawiający pomysł biznesplanu wykorzystującego skarb w celach społecznych (dla dobra publicznego) i zaprezentowanie go w formie publicznego wystąpienia (wypowiedzi)<sup>2</sup>.

Realizacja projektu podzielona była na trzy części. Każdą z nich poświęciliśmy lekturze jednego z trzech tekstów kultury. Podczas ich omawiania szczegól-

---

<sup>2</sup> W czasie opisywanego projektu klasa VI realizowała obowiązującą wówczas na tym poziomie Podstawę Programową z roku 2012. W całym projekcie zrealizowano — wymienione szczegółowo w Aneksie — treści kształcenia (Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół).

nie istotne były zaproponowane przez uczniów wcześniej hasła — różne kategorie skarbu:

- piracki,
- materialny i duchowy (niematerialny),
- ogarnięty żądzą chciwości (przeklęty),
- wykorzystany rozsądnie i nierozsądnie,
- publiczny (przekazany na cele społeczne).

Pierwsza część była poświęcona lekturze książki R.L. Stevensona *Wyspa skarbów* — powieści przygodowej, ukazującej motyw skarbu. W ramach tej części zrealizowane zostały następujące tematy lekcji:

1. Czym jest *Wyspa skarbów*? (wprowadzenie do świata przedstawionego książki R.L. Stevensona).
2. Skrzynia marynarska (historia... i mapa do skarbu kapitana Kidda).
3. Przygody kucharza okrętowego (antybohater — pirat).
4. Kucharz okrętowy i majtek pokładowy (charakterystyka bohatera i antybohatera).
5. Pod czarną banderą! Piracki świat — piracki skarb (piraci w historii i kulturze).

W czasie lekcji poświęconych lekturze uczniowie dotarli do odpowiedzi na pytanie: *Do czego bohaterowie wykorzystali skarb?*

Długi John Silver uciekł! [...] Kucharz okrętowy nie czmychnął z próżnymi rękoma. Niepostrzeżenie wdarł się do składu i zabrał stamtąd jeden z worków pieniędzy, wartości trzystu lub czterystu gwinei, aby ułatwić sobie dalszą wędrówkę. [...]

Każdy z nas otrzymał sówitą część skarbów i użył ich mądrze lub nierozsądnie zależnie od swojego charakteru. Kapitan Smollet zerwał z morzem. Gray nie tylko zaoszczędził swoje pieniądze, lecz opanowany naraz chęcią dobiecia się wyższego stanowiska, zaczął kształcić się w swym zawodzie marynarza [...], ożenił się i został ojcem rodziny. Co się tyczy Bena Gunna, dostał on tysiąc franków, które wydał czy roztrwonił w ciągu trzech tygodni lub, powiedziawszy ściślej, dziewiętnastu dni, gdyż dwudziestego dnia poszedł żebrać. [...]

Sztaby srebra i broń jeszcze spoczywają, o ile mi wiadomo, tam gdzie zapał je Flint; życzę im, żeby spoczywały spokojnie na wieki. Wołami i powrozami nikt mnie nie zaciągnie powtórnie na tę przeklętą wyspę!

Stevenson, 1995, s. 221—222

W drugiej części skupiliśmy się na znaczeniu skarbu w kulturze piratów na przykładzie filmu *Piraci z Karaibów. Klątwa Czarnej Perły*.

Tematy:

- 6—8. Pod czarną banderą! Piracki świat — piracki skarb (G. Verbinski *Piraci z Karaibów. Klątwa Czarnej Perły*).



9. Co stanowi przyczynę agresywnego zachowania piratów? (w filmie *Piraci z Karaibów. Klątwa Czarnej Perły*).

Trzecia część dotyczyła rozważań na temat pojęcia skarbu w świecie realistycznym. Tutaj omawianym tekstem było opowiadanie *Do czego wykorzystać skarb?* (fragm. powieści A. Minkowskiego *Dolina Światła*).

Tematy:

10. *Do czego wykorzystać skarb?* — założenia bohaterów (fragm. A. Minkowski *Dolina Światła*).
11. Do czego ja wykorzystałbym skarb? (tryb przypuszczający czasowników).

### Prezentacja

Finał projektu: *Do czego ja wykorzystałbym skarb?* (wystąpienia uczniów).

Zwieńczeniem projektu było samodzielne opracowanie przez każdego ucznia czegoś na kształt biznesplanu wykorzystania skarbu w celach społecznych (dla dobra publicznego). Uczniowie mieli pełną dowolność przeznaczenia skarbu. W biznesplanie należało wziąć pod uwagę:

1. Budżet — skarb, który wykorzystujemy, jest nieograniczony;
2. Działalność charytatywną, rozpoznanie potrzeb odbiorców. Twórcy sami projektują mechanizm swojego przedsięwzięcia (jeśli dodatkowo działanie przyniesie zysk — będzie można go dalej wykorzystać).
3. Czytelny opis pomysłu. Logiczny sposób przedstawienia przyczyny swoich działań — potrzebę i uzasadnienie wprowadzenia go w życie, opis, jak ma przebiegać działanie — czyli na czym głównie polega dany pomysł, oraz zaprezentowanie przewidywanych pozytywnych skutków jego realizacji. Można wspomagać się na przykład prototypami określonych przedmiotów, plakataми, zdjęciami czy planszami.
4. Biznesplan w postaci plakatu, planszy itp. może być wydrukowany (w formie dokumentów przedstawianych całej klasie), może też być napisany ręcznie.

Oczywiście w całym projekcie najważniejsze były: pomysłowość, swoboda postraktowania tematu i kreatywność uczestników.

Wystąpienia uczestników projektu odbyły się jednego dnia (w ciągu trzech jednostek lekcyjnych) przed poszerzonym zespołem klasowym (składającym się z uczniów, kilkorga rodziców, wychowawcy, zespołu dyrektorskiego, pedagoga oraz trzech polonistów). Produktami przedstawiającymi wynik pracy były plakaty i plansze reklamujące pomysł na biznes. Wśród nich znalazły się takie ściśle związane z zainteresowaniami danego ucznia, na przykład: pomysł na szkółkę piłkarską, klub fitness połączony z domem mody, program zajęć dodatkowych z Lego; i takie służące całej społeczności, na przykład: kurs segregowania śmieci, „domowy recykling wielowymiarowy” (polegający na przetwarzaniu segregowanych śmieci na różnorodne materiały w warunkach domowych), organizacja

kampanii dotyczącej walki z zanieczyszczeniami, ekorower mechaniczny używany jako codzienny środek transportu, ekosamochód wykorzystujący panele słoneczne, system hydrauliczny pozwalający na wielokrotne użycie wody. Wszystkie zaprezentowane prace (plakaty i plansze) zostały wywieszane w szkolnej galerii prac uczniów.

## Ewaluacja

Ostatnim etapem było podsumowanie i ocenienie (samoocena, ocena koleżeńska i ocena obserwatorów) pracy uczestników projektu, czyli ewaluacja. Jeszcze przed wystąpieniami uczniowie znali następujące kryteria oceny wykonanej pracy:

- niecodziennosc proponowanego rozwiązania problemu (przeznaczenia skarbu na cel publiczny),
- zawartość merytoryczna (zastosowanie się do wszystkich zaleceń), język wypowiedzi,
- atrakcyjność wizualna,
- terminowość wykonania zadania (zob. Strawa-Kęsek, 2015, s. 178).

Wszystkie wystąpienia uczniów cechował bardzo wysoki poziom zarówno pomysłu wykorzystania skarbu, jak i samej prezentacji. Udział w projekcie zaowocował zdobyciem i wiedzą, i umiejętności (ujętych w podstawie programowej). Realizowanie projektu było także okazją do zaprezentowania i rozwijania swoich talentów. Podczas wystąpień uczniowie mieli szansę przedstawienia nie tylko swojego pomysłu, ale także siebie (pewnych cech osobowości, zainteresowań, światopoglądu, sposobu patrzenia na rzeczywistość). Każdy z nich mógł poczuć się jak ekspert. Uczniowie zastosowali się do wszystkich poleceń nauczyciela, wykonali zadania z kolejnych etapów projektu. Określili przeznaczenie skarbu, scharakteryzowali i uzasadnili swoje działania, scharakteryzowali grupę docelową, stworzyli plakaty i hasła promujące biznesplan oraz przewidywane pozytywne skutki jego realizacji.

Podczas realizacji projektu okazało się, że refleksje towarzyszące pogłębionej analizie i interpretacji zaprezentowanych tekstów, a także dyskusji na temat problemu wartości i potrzeb ludzkich — motywu skarbu doprowadziły do zagadnień ekologicznych, czyli klimatycznych wyzwań współczesności. Było to dla mnie zaskakujące, gdyż temat kryzysu klimatycznego nie pojawił się ani w tekstach kultury, ani w dyskusjach na lekcjach. Uczniowie zaproponowali nowe spojrzenie na problem społeczny, samodzielnie dostrzegli jego różnorodność oraz wagę. Spora część z nich uznała, że największą i najpilniejszą potrzebą współczesnego świata, której (zdaniem uczniów) poświęca się za mało uwagi i za mało środków finansowych, jest kryzys klimatyczny — zagrożenia środowiskowe. Dlatego w ramach projektu uczestnicy zdecydowali się podjąć działania dotyczące tego problemu i zaprezentowali pomysły (biznesplany) na praktyczne wyko-

rzystanie skarbu do działań proekologicznych i do walki z kryzysem klimatycznym. W wypowiedziach na ten temat wykazali się nie tylko pomysłowością czy kreatywnością rozwiązań, ale też dojrzałością i dużą świadomością problemu.

## Aneks

Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, 2012, s. 29–32 (wybrane punkty):

E2-PODST-JPOL-1.0-I Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji:

1. Czytanie i słuchanie. Uczeń:
  - 1.1. sprawnie czyta teksty głośno i cicho;
  - 1.2. określa temat i główną myśl tekstu;
  - 1.3. identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi (autora, narratora, czytelnika, słuchacza);
  - 1.4. identyfikuje wypowiedź jako tekst literacki;
  - 1.6. odróżnia zawarte w tekście informacje ważne od informacji drugorzędnych;
  - 1.7. wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost i pośrednio (ukryte);
  - 1.8. rozumie dosłowne i przenośne znaczenie wyrazów w wypowiedzi;
  - 1.9. wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście;
  - 1.10. dostrzega relacje między częściami składowymi wypowiedzi.
2. Samokształcenie i docieranie do informacji. Uczeń korzysta z informacji zawartych w innych źródłach.
3. Świadomość językowa. Uczeń:
  - 3.3. rozpoznaje w wypowiedziach podstawowe części mowy i wskazuje różnice między nimi;
  - 3.5. rozpoznaje znaczenie niewerbalnych środków komunikowania się.

E2-PODST-JPOL-1.0-II Analiza i interpretacja tekstów kultury. Uczeń zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela.

1. Wstępne rozpoznanie. Uczeń:
  - 1.1. nazywa swoje reakcje czytelnicze (np. wrażenia, emocje);
  - 1.2. konfrontuje sytuację bohaterów z własnymi doświadczeniami;
  - 1.3. wyraża swój stosunek do postaci.
2. Analiza. Uczeń:
  - 2.1. dostrzega swoistość artystyczną dzieła;
  - 2.2. odróżnia fikcję artystyczną od rzeczywistości;
  - 2.3. odróżnia realizm od fantastyki;
  - 2.7. wyodrębnia elementy dzieła filmowego i telewizyjnego (scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska);
  - 2.8. wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych (filmu), potrafi nazwać ich twórcywo;
  - 2.9. omawia akcję, wyodrębnia wątki i wydarzenia;

- 2.10. charakteryzuje i ocenia bohaterów;
  - 2.11. identyfikuje: opowiadanie, powieść.
  3. Interpretacja. Uczeń:
    - 3.1. odbiera teksty kultury na poziomie dosłownym i przenośnym.
  4. Wartości i wartościowanie. Uczeń odczytuje wartości pozytywne i ich przeciwieństwa wpisane w teksty kultury (np. przyjaźń — wrogość, miłość — nienawiść, prawda — kłamstwo, wierność — zdrada, szczodrość — chciwość).
- E2-PODST-JPOL-1.0-III Tworzenie wypowiedzi.
1. Mówienie i pisanie. Uczeń:
    - 1.1. tworzy spójne teksty na tematy poruszane na zajęciach — związane z otaczającą rzeczywistością i poznanymi tekstami kultury;
    - 1.2. dostosowuje sposób wyrażania się do oficjalnej i nieoficjalnej sytuacji komunikacyjnej oraz do zamierzonego celu;
    - 1.4. świadomie posługuje się różnymi formami językowymi oraz (w wypowiedzi ustnej) mimiką, gestykulacją, postawą ciała;
    - 1.5. tworzy wypowiedzi pisemne w następujących formach gatunkowych: opis i charakterystyka postaci, notatka, mapa, biznesplan;
    - 1.6. stosuje w wypowiedzi pisemnej odpowiednią kompozycję i układ graficzny zgodny z wymogami danej formy gatunkowej (w tym wydziela akapity);
    - 1.7. sporządza plan odtwórczy wypowiedzi;
    - 1.8. uczestnicząc w rozmowie, słucha z uwagą wypowiedzi innych, mówi na temat; prezentuje własne zdanie i uzasadnia je;
    - 1.9. czytając głośno, wyraziście, przekazuje intencję tekstu, właściwie akcentuje wyrazy, wprowadza pauzę, stosuje odpowiednią intonację;
  2. Świadomość językowa. Uczeń:
    - 2.1. rozróżnia i poprawnie zapisuje zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące;
    - 2.3. stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych;
    - 2.5. pisze poprawnie pod względem ortograficznym, [...];
    - 2.6. poprawnie używa znaków interpunkcyjnych;
    - 2.7. operuje słownictwem z określonych kręgów tematycznych.

## Bibliografia

- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2015, *Wstęp. Zdolność współdziałania — niezbędna kompetencja nauczycieli i uczniów*, w: E. Strawa-Kęsek, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 7—11.
- Nocoń J., 2014, *Świadomość językowa w podręcznikach szkolnych (teoria i praktyka)*, w: J. Nocoń J., Tabisz A., red., *Język a edukacja. Świadomość językowa*, red. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 159—174.
- Nocoń J., 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty — koncepcje — dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

- Okoń W., 1996, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Rusek M., 2004, *Lekcje polskiego — typy i struktura*, w: Janus-Sitarz A., red., *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Wydawnictwo Universitas, Kraków, s. 27—54.
- Stevenson R.L., 1995, *Wyspa skarbów*, Birkenmajer J. przeł., Świat Książki, Warszawa.
- Strawa-Kęsek E., 2015, *Metoda projektu w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Żylińska M., 2013, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

### Źródła internetowe

- Balcerek H., Trysińska M., 2020, *Film animowany jako pomoc dydaktyczna w kształceniu dzieci z ASD*, „Didaktické studie”, ročník 12, číslo 2, s. 78—92, [http://bit.ly/cau\\_lidi](http://bit.ly/cau_lidi) [data dostępu: 12.02.2022].
- Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, 2012, Załącznik nr 2, s. 29—32, <https://www.gov.pl/attachment/ba69864d-a778-4efd-b2f5-b6cfd8cc1341> [data dostępu: 16.02.2022].


**Helena Balcerek** — dr, pracownik Zakładu Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, członkini Pracowni Badań Edukacji Polonistycznej i Medialnej oraz Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, jurorka Mazowieckiego Komitetu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych. Wieloletni nauczyciel języka polskiego w szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi. Interesuje się edukacją polonistyczną uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na drugim etapie edukacyjnym, szczególnie w ramach kształcenia językowego i komunikacyjnego uczniów z ASD (zaburzeniami całościowymi w spektrum autyzmu), a także edukacją medialną i filmową.

e-mail: [helena.balcerek@uw.edu.pl](mailto:helena.balcerek@uw.edu.pl)



**Simona Borisová**

Wydział Pedagogiczny Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze

 0000-0002-9502-4659

## Utváranie vzťahu k prírode a jej ochrane prostredníctvom filozofických literárnych príbehov

### Forming a relationship with nature and its protection through philosophical literary stories

**Abstract:** The paper focuses on working with philosophical literary stories, which by their nature, in addition to the development of children's thinking can be useful in developing awareness of nature protection and sustainable living. Attitudes in solving environmental problems are related to education in the past, present and future. The inspiration for writing this paper is the educational program *Philosophy for Children*. The application part of this program includes several activities — reading philosophical stories, questions creating, philosophical discussion and other complementary activities. We consider *Philosophy for Children* as a form of applied philosophy, focused on the area of practical human interests.

**Key words:** philosophy for children, philosophical literary stories, nature protection, sustainable development

### Úvod

Predstaviteľom filozofických literárnych príbehov je autor programu *Filozofia pre deti*, Matthew Lipman (1923—2010), americký filozof a profesor, ktorý daný program zostavil na rozvíjanie úrovne samostatného myslenia a rozvoj osobnosti detí, žiakov a študentov. *Filozofia pre deti* je určená na rozvíjanie kritického, tvorivého a angažovaného myslenia a jej základnými piliermi sú čítanie literárneho príbehu, formulácia otázok, diskusia podľa stanovených pravidiel a edukačné aktivity. Súčasnosť charakterizuje tvrdenie, že žijeme v informačnej dobe (napríklad Pushkarev, Pushkareva 2018, 18) a množstvo prijímaných informácií podľa Wolf (2020, 87) zapríčiňuje problémy aj pri čítaní. Masu informácií sa nám darí poraziť zjednodušovaním a tým, že informácie spracovávame tak rýchlo, ako je to možné (čítame častejšie a v malých dávkach). Médiá vo svojom prejave uprednostňujú vysokú rýchlosť, okamžité reakcie, multitasking a záplavu informácií.

Okrem toho informácie triedime a autorka to popisuje ako kompromis medzi našou potrebou „vedieť“ a potrebou „získať čas“.

Starostlivé utváranie kritického myslenia predstavuje podľa Wolf (2020, 73) najlepší spôsob, ako ďalšie generácie ochrániť pred manipuláciou a povrchnými informáciami. Zbudilová (2013, 140) uvádza dva základné prístupy k chápaniu užitočnosti umeleckej literatúry pri rozvoji kritického myslenia. Prvým prístupom je, že samotné čítanie vyžaduje schopnosť kritického (aj tvorivého) myslenia — ide o zložitý proces, ktorý núti čitateľov vybavovať si a reflektovať vlastnú skúsenosť tak, aby došlo ku skonštruovaniu zmyslu textu. Okrem toho je pri čítaní potrebné odlišiť fakty od názorov, vedieť porozumieť doslovným a implicitným významom, dokázať nájsť príčinný vzťah medzi činmi a udalosťami. Čitateľ by sa podľa autorky mal otvoriť novým myšlienkam prezentovaným z rôznych uhlov pohľadu, ďalej urobiť etické zdôvodnenie a súd a potom aplikovať nové poznanie do ďalších oblastí reálneho života. V praxi teda čitateľ realizuje postupy analýzy, syntézy, indukcie, dedukcie, abstrakcie, analógie, aplikácie a podobne. Pri čítaní literárneho diela je prítomná kategorizácia, pochopenie dôležitosti aj objasnenie významu (Kosturková, Ferencová 2019, 16). Tieto činnosti označujeme pojmami interpretácia, analýza a závery. Prejavom kritického myslenia je vytváranie analýz (skúmanie myšlienok, identifikácia a analýza argumentov) a záverov. Už samotné čítanie je možné považovať za tvorivý akt, kniha podporuje čitateľovu predstavivosť (Hroncová 2018, 25). Predstavivosť nepodporujú len filozofické príbehy napísané pre potreby *Filozofie pre deti*, ale aj iné knihy s literárnymi príbehmi. Cieľom autorov filozofických literárnych príbehov je však písať také umelecké diela, ktoré budú detskú predstavivosť podporovať v čo najvyššej miere. Po prečítaní literárneho príbehu je možné poskytnúť deťom príležitosť vytvoriť niečo nové, nezvyčajné, a to prostredníctvom diskusie, kreslenia, hrania rolí a podobne (Grigg, Lewis 2019, 54).

### Rozvíjanie samostatného myslenia vo *Filozofii pre deti*

Autori M. Sasseville a M. Gagnon (2011, 11) prezentujú názor, že konečným cieľom filozofovania (podľa metód programu *Filozofia pre deti*) je poskytnúť deťom dostatok priestoru na to, aby sa učili myslieť samostatne. V programe *Filozofia pre deti* môžeme vzor samostatného myslenia pozorovať už v začiatkovej fáze stretnutia, v ktorej sa číta filozofický príbeh, kedy vzor riešenia diskutabilných problémov poskytujú dialógy vystupujúcich postáv. Filozofický príbeh sa využíva ako metóda poskytnutia priestoru pre uvažovanie o rôznorodých otázkach života, súvisí so životom čitateľa, jeho skúsenosťou, záujmami, je stimulom k dialógu a diskusii, pretože z príbehu účastníci skúmajúceho spoločenstva odvodí otázky na spoločné preskúmanie. Podstatu filozofického textu môžeme zachytiť pomocou jeho komparácie s estetickým textom. Filozofický príbeh ne-



zostáva na povrchu riešenia problému, cieľom je povzbudiť čitateľa k následnému riešeniu problému. Na druhej strane, nie vždy je filozofický text na rovnakej úrovni s textom estetickým, pretože estetické prežívanie textu nie je jeho primárnym zámerom.

Príspevok vychádza z našich doterajších skúseností s programom *Filozofia pre deti*. Autorka príspevku pracovala ako vychovávateľka v neformálnej edukácii (v školskom klube detí<sup>1</sup>) počas jedného školského roka v 4. ročníku základnej školy (išlo o deti vo veku 9–10 rokov). Deti počas desiatich mesiacov čítali filozofické príbehy, tvorili otázky, prebiehali (prevažne) filozofické diskusie a ďalšie aktivizujúce činnosti inšpirované *Filozofiou pre deti*. Zároveň však prebiehal empirický výskum, kedy bol využívaný fenomenologický prístup, ktorý dopĺňali metódy pozorovania, rozhovoru s učiteľmi žiakov a reflektívny denník. Zozbierané dáta (prepis audionahrávok diskusií, rozhovorov a záznamy z reflektívneho denníka) boli následne analyzované a interpretované. Daný program aj vplyvom tejto skúsenosti považujeme za prínosný z mnohých hľadísk. Vplyv metód *Filozofie pre deti* na úroveň kritického a tvorivého myslenia je zrejмый, dokázaný početnými validnými výskumami (Yan 2018; Gorard a kol. 2019; Dunlop a kol. 2015; Lancaster-Thomas 2017). V teoretickej základni tohto programu sa uvádza, že program pôsobí na tri dimenzie myslenia — kritické, tvorivé a angažované.

Práve angažované myslenie je smerované na oblasť medziludských vzťahov, aktivity, empatie a prejavy tejto dimenzie myslenia môžu byť najviac prepojené s problematikou riešenia globálnych problémov, ochrany prírody a rozvíjania povedomia o trvalo udržateľnom rozvoji. Upozorňujeme, že program nie je primárne zameraný na signifikantnú zmenu v povedomí o ekologických problémoch a trvalo udržateľnom živote. V tomto prípade záleží na facilitátorovi<sup>2</sup> — jeho vzťahu k tejto tematike, jeho postojom k tomu, či chce svojich edukantov viesť k utváraniu zodpovedného prístupu k ekologickému správaniu a taktiež závisí na facilitátorových zručnostiach zaradiť danú problematiku do vlastnej edukačnej praxe. V programe *Filozofia pre deti* doteraz neexistuje vytvorená metódika zameraná iba na utváranie vzťahu k životnému prostrediu. Napriek tomu sa tieto témy nachádzajú vo filozofických literárnych príbehoch a v niektorých dopĺňujúcich aktivitách (charakterizujeme ich v priestore tretej kapitoly). Autorka Niesporek-Szamburska (2020, 7–8) sa zamýšľa nad fenoménmi v humanitných vedách, ich prepojení a zmenami v literatúre pre deti a mládež. Istou zmenou môže byť aj vhodné zaradenie a uplatnenie filozofických literárnych príbehov, ktorými sa zaoberáme v tomto príspevku.

---

<sup>1</sup> Školský klub detí je na Slovensku inštitúcia poskytujúca záujmové vzdelávanie žiakom základnej školy v čase po skončení vyučovania.

<sup>2</sup> Facilitátor je obyčajne učiteľ alebo vychovávateľ, ktorý vyberá aktivity, usmerňuje chod činností a pracuje podľa istých pravidiel. Jeho úlohou nie je podsúvať participantom vlastné názory, ale podporovať ich a usmerňovať pri produkcii vlastných názorov a argumentov.

## Procesom samostatného myslenia k utváraníu vzťahu k prírode a trvalo udržateľnému životu

M. Lipman (2003, 157) pri rozvíjaní jednotlivých dimenzií myslenia (kritického, tvorivého a angažovaného) používa paralelu medzi ekologickou podporou, ktorá poskytuje prostredie pre rast prírodných druhov a komunitou skúmania (skúmajúceho spoločenstva) pre rozvoj myslenia. Inými slovami, myslenie potrebuje svoje prirodzené prostredie, ktoré by uľahčilo jeho rozvoj. Na Slovensku je pojem trvalo udržateľný život definovaný zákonom č. 17/1992 Zb. o životnom prostredí, ako taký rozvoj, ktorý súčasným i budúcim generáciám uchováva možnosť uspokojovať ich základné životné potreby a pritom neznižuje rozmanitosť prírody. Pojem udržateľný život však nevnímame len ako záležitosť medzinárodných a národných politických stratégií alebo ako módné slovo ostatných desaťročí. Pojem trvalo udržateľný život chápeme ako spôsob nášho každodenného života, v ktorom dosahujeme harmóniu medzi našim životom a prostredím, medzi našou slobodou a právami ostatných, kde patrí aj pocit zodpovednosti za budúce generácie. Deti a žiaci by sa okrem iného mali zaoberať aj otázkami: „Čo je udržateľnosť a čo vlastne chceme udržať?“, „Čo je dobrý život?“, „Ako dokážeme vytvoriť lepší svet?“. Termín trvalá udržateľnosť je široko postavený, krajiny OSN si zadefinovali 17 cieľov trvalo udržateľného rozvoja a nie všetky ciele súvisia iba s kvalitou životného prostredia, o ktorom pojednávame v tomto príspevku. Druhá časť nášho príspevku prezentuje predovšetkým tipy, ako deti zoznámiť s témou ekológie, čo považujeme za istý predstupeň pri utváraní vzťahu k prírode a spôsobu života, ktorý môžeme označiť ako trvalo udržateľný.

Participantí nášho výskumu sa venovali viacerým témam, ktoré súvisia s problematikou prírody a environmentu — týranie zvierat, ochrana zvierat, choroby, prírodné javy. Ako už bolo spomenuté, príspevok vychádza z autorkej roly vychovávateľky a zároveň výskumníčky. M. Lipman, A. M. Sharp a F. S. Oscanyan (1980, 230) prezentujú názor, že je náročné rozvíjať ekologickú lásku k prírode bez určitého filozofického chápania toho, čo príroda je a čo človeku poskytuje. Podľa celkovej spôsobilosti (rôznorodých záujmov, veku a zrelosti participantov) je možné riešiť filozofickým skúmaním viaceré otázky, ktoré sa týkajú prírody a jej ochrany. Riešené problémy o životnom prostredí sa dotýkajú etiky, morálky, estetiky, axiológie, ale aj logiky. Deti, žiaci alebo študenti sa vo filozofických diskusiách môžu zamýšľať nad hodnotami prírody pre človeka, nad právami zvierat, nad konzumným spôsobom života a podobne. Cieľom týchto diskusií je poukázať aj na mimoriadnosť prírody a sveta, v ktorom sa všetko súvisiace s prírodou odohráva ohromujúcim spôsobom. Lipman (2003, 2) presadzuje názor, že deti prostredníctvom tejto formy filozofie získajú viac zmyslu vo svojom kognitívnom živote a v tom, akým spôsobom vnímajú dianie okolo seba.

## Literárne príbehy a príručky v programe *Filozofia pre deti*

Filozofické príbehy sú odstupňované podľa veku detí, poskytujú deťom vzory pre kladenie otázok a diskusiu (Lipman 2003, 156). Dané príbehy pokrývajú širokú škálu tém a vekových skupín a často sú výsledkom spolupráce, ktorá zahŕňa aj samotné deti. Diela z oblasti *Filozofie pre deti* môžeme rozdeliť aj podľa cieľa:

- a) Príbehy primárne určené na rozvíjanie myslenia;
- b) Príbehy primárne určené pri prevencii násillia;
- c) Príbehy týkajúce sa primárne otázok náboženstva;
- d) Metodické príručky pre facilitátorov.

K prekladu príbehov a príručiek programu sa vyjadruje A. M. Sharp (2011, 25) spôsobom, že príbehy je možné nielen prekladať do iných jazykov, ale aj upraviť vzhľadom na kultúrne odlišnosti krajiny, napríklad prekladateľ môže bejzbal nahradiť futbalom, zvoliť rozdielne mená postáv a podobne. Uvádžeme niekoľko filozofických príbehov, v ktorých sa nachádza okrem iného aj riešenie tém prírody:

### *Objav Harryho Stottlemeiera*

Matthew Lipman ako hlavný predstaviteľ programu *Filozofia pre deti* napísal prvú knihu k realizácii tohto programu v roku 1969. Kniha *Objav Harryho Stottlemeiera* (z angl. *Harry Stottlemeier's Discovery*) je určená pre vek približne od 11 do 14 rokov. Zameraná je predovšetkým na rozvíjanie logiky. Jedným z Lipmanových cieľov pri písaní danej knihy bolo vytvoriť priestor pre podnetnú filozofickú diskusiu. Hlavná postava v knihe, Harry Stottlemeier<sup>3</sup>, je chlapec, ktorý zažíva rôzne dobrodružstvá, často aj vo svojej mysli. Prvá kapitola sa odohráva v školskej triede, kedy Harryho objav nastáva výsledkom chyby pred svojimi spolužiakmi. Táto chyba je formulovaná ako hypotéza, ktorá je testovaná a následne vylepšená po tom, čo bola konfrontovaná s riešením Lisy — Harryho kamarátky a spolužiačky. Metodická príručka k tejto knihe sa v češtine nazýva *Filosofická zkoumání* (z angl. *Philosophical Inquiry*) a obsahuje niekoľko návrhov pre prácu s prvou kapitolou knihy. Príručka upozorňuje na to, čoho je potrebné sa v procese bádajúceho spoločenstva vyvarovať a zahŕňa aj odporúčania pri postupovaní aktivitami, teda od začiatku stretnutia až po spätnú väzbu na konci stretnutia. V prvej kapitole z knihy je formulovaných niekoľko hlavných myšlienok z tejto kapitoly, ktoré môžu účastníkom bádajúceho spoločenstva napadnúť. Je tu zaradený možný plán diskusie, doplňujúce otázky, rečové cvičenia, cvičenia na písanie.

---

<sup>3</sup> Meno *Harry Stottlemeier* je slovná hračka, pri spojení prvého mena so začiatkom priezviska vznikne *Aritsottle* — Aristoteles. V knihe *Objav Harryho Stottlemeiera* sú prvky aristotelovskej logiky, najmä jeho prístupu k jazyku a reči (Reed, Sharp 1992).

## *Lisa*

Kniha s názvom *Lisa* je voľným pokračovaním predchádzajúceho diela. Je určená pre vek 12—14 rokov. Príbeh *Lisa* je určený na reflektovanie morálnych hodnôt, zameraný je predovšetkým na etické a sociálne otázky, akými sú spravodlivosť, prirodzenosť, lož a pravda, podstata a pravidlá noriem. Niektoré témy sa zaoberajú právami detí, práce a diskriminácie na základe pohlavia a práv zvierat. Autori tohto diela (Lipman, Sharp 1985, 24) odporúčajú čitateľom najskôr sa oboznámiť s dielom *Objav Harryho Stottlemeiera* a tak isto s jeho metodickou príručkou. Metodická príručka ku knihe *Lisa* sa nazýva *Ethical Inquiry*, voľne ju prekladáme ako *Etické skúmanie*. Poskytuje ďalšie možnosti precvičenia si riešeni možných morálnych problémov, ktoré sú formulované v rôznych cvičeniach a plánoch diskusií.

## *Nemocnica pre bábiky*

Názov ďalšej knihy je *Nemocnica pre bábiky* (z angl. *The Doll Hospital*), primárne je určená pre predškolský vek, avšak za podnetnú pre využitie ju považujeme aj pre žiakov prvého stupňa základnej školy. Autorkou knihy je spoluzakladateľka *Filozofie pre deti*, Ann Margaret Sharp. Dielo svojím obsahom dokáže upútať aj dospelého čitateľa, nachádzajú sa v ňom koncepty pravdy, nádeje, empatie, osobnosti. Otázky sa venujú najmä priateľstvu, rozdielu medzi hračkami a ľuďmi, dobrom a zlom.

Metodická príručka k tejto knihe sa v češtine nazýva *Co znamená můj svět?* (z angl. *Making Sense of my World*) a sústreďí sa na kategórie človek, dobro, krása, pravda, skutočnosť, identita. V úlohách a plánoch príručky sa precvičujú napríklad rozlišovanie medzi dvoma podobnými javmi alebo citlivosť na kontext. Autorka príručky, A. M. Sharp (2000, 10), sa v úvode prihovára čitateľovi (učiteľovi, vychovávateľovi, rodičovi) myšlienkou, že filozofovanie s deťmi by malo byť aj zdrojom zábavy. Po čase by mal čitateľ, ktorý s deťmi filozofuje, sledovať výraznú premenu — to, že deti s jeho pomocou rastú a posúvajú sa vpred. Navyše zistí, že tvorivým vedením bádajúceho spoločenstva pomohol nielen svojim deťom/žiakom, ale aj sám sebe a zistí, koľko toho môžeme dosiahnuť spoločným premýšľaním o zdanlivo obyčajných veciach nášho života.

## *Saša a Markétka*

Pokračovaním *Nemocnice pre bábiky* je dielo *Saša a Markétka* (v originálnom znení *Nakeesha and Jesse*), v tomto diele sa rieši svet myšlienok, zmyslov, pocitov a ľudského tela. Je určená predovšetkým na uplatnenie v primárnom vzdelávaní. Podobne sa tu upozorňuje na význam priateľstva. Metodická príručka má názov *Flesh of My World*, v češtine vyšla pod názvom *Prirodzenost sveta*. Kniha aj príručka sú zamerané najmä na prevenciu násillia — vedú k vzájomnej disku-

sii o násilí. Uvažuje sa najmä o význame pojmov, ktoré súvisia s násilím a jeho protikladmi. Niektoré z pojmov sú priateľstvo, láska, dobro, šťastie, rozdielnosť, bolesť, rasizmus, právo (rozprávať, myslieť, konať), rovnosť, vojna, identita, spravodlivosť, zákon, sloboda, vernosť, zlo, manipulácia, vyhrážky, klamstvo, strach, predsudky, ľútosť, hnev, zodpovednosť, zrada, pravda.

### *Mišo*

Kniha *Mišo* (v origináli *Mischa*) je určená pre vek 8—10 rokov. Príbeh sa venuje hlavne priateľstvu, čo znamená mať niekoho rád alebo sa na niekoho hnevať, napadnúť niekoho alebo byť napadnutý, byť zlomyseľný a podobne. Podnecuje k uvažovaniu o vzniku a riešení konfliktov, nedorozumení, urážok, rasizmu, posmechu, závidi, žiarlivosti, zdvorilosti, empatii, pomoci druhému a podobne. Pre facilitátorov je napísaná metodická príručka s názvom *Mišova niť* (originálny názov *Le fil de Mischa*). Ide v nej o námety pre vedenie dialógov s deťmi, cvičenia na rozvíjanie základných sociálnych a komunikačných zručností.

### *Kio a Ali*

Kniha je zameraná na poznávanie sveta okolo seba, je určená deťom vo veku 9—12 rokov. Hlavné postavy sa učia poznávať svet nielen zo svojho pohľadu, ale aj z pohľadu druhých. Zo všetkých uvedených kníh sa tu nachádza najviac tém zameraných na ochranu prírody a trvalú udržateľnosť. Metodická príručka k tejto knihe môže byť voľne preložená ako *Údiv nad svetom*, pričom originálny názov má *Wondering at the World*. Kniha a k nej napísaná metodická príručka spoločne tvoria výchovno-vzdelávací program, ktorého cieľom je prebúdzat v deťoch schopnosť uvažovať o prírode. Môžeme tu použiť analógiu k vedeckému mysleniu: kniha aj aktivity vedú deti k tvorbe takých otázok, aké si pokladajú vedci. Učia sa hľadať príčiny javov a chápať ich zákonitosti. V metodickej príručke sa nachádzajú témy ako napríklad: „Uvažovanie o vode“, „Krása v prírode a krása vo vytvorených veciach“, „Odpadky a odpadové vody“, „Rôzne spôsoby vnímania sveta“, „Práva človeka a práva zvierat“ a niektoré z aktivít uvádzame v poslednej kapitole tohto príspevku. Text príručky predstavuje určitú mapu k tomu, aby facilitátor dokázal vytvárať atmosféru premýšľavého uvažovania. Kniha *Kio a Ali* sa zameriava na precvičenie rozmanitých aktov myslenia, podporuje k zvedavosti, bádaniu, schopnosti byť kritický, vyvodzovať a formulovať hypotézy. Pri čítaní knihy čitateľ identifikuje rozprávača, pretože v každej kapitole príbeh rozpráva buď Kio alebo Ali. Pre čitateľa je potrebné odhaliť, kto je rozprávačom, lebo obidve postavy vnímajú svet odlišným spôsobom.

## Metodické námety pri uplatňovaní filozofickej diskusie a literárnych príbehov

K rozvíjaniu povedomia o ochrane prírody sa viažu mnohé úlohy z metodických príručiek, uvádzame pre príklad časť, v ktorej facilitátor vedie deti k tomu, aby uvažovali nad prírodnými javmi, ktoré nie sú ľuďmi a zvieratami: lesy, rieky, rybníky, oceány. *Má byť s týmito vecami zachádzané ako so živými organizmami alebo sú primárne určené ako nástroje slúžiace potrebám človeka? Je pravdepodobné, že skupina sa zhodne na tom, že sa k nim máme správať s rešpektom, deti však môžu tvoriť možné riešenia problematiky environmentu (Sharp 2000, 55). Deti môžu tvoriť odpovede na mnohé otázky ochrany prírody, napríklad:*

1. *Stačí človeku pre život menej vecí? V akých prípadoch áno? V akých prípadoch nie?*
2. *Je „mať viac“ zárukou väčšieho šťastia?*
3. *Malo by nám záležať na budúcich generáciách?*
4. *Prečo je správne šetriť (vodou/elektrinou)?*
5. *Prečo sa ľudia nevenujú šetreniu prírodných zdrojov? Existujú dôležitejšie problémy ako šetrenie prírodnými zdrojmi? Existujú menej dôležité problémy ako šetrenie prírodnými zdrojmi?*

Deti v diskusii môžu zväziť dôvody súčasnej ekologickej krízy, tvoriť praktické riešenia ekologických problémov a porovnávať ich. Činnosťami *Filozofie pre deti* (čítaním príbehov, diskusiou, aktivitami) sa môžeme sústrediť aj na hodnoty ako priateľstvo, láska, zdravie, sloboda, mier, dobro a tak ďalej. Facilitátor môže zaradiť tie príbehy, ktoré súvisia s problematikou lesa, prírody a ich ochranou.

Deti môžu doplniť nasledovné vety:

1. *Keby ľudia vedeli, čo sa stane s prírodou o sto rokov...*
2. *Čo je to ničenie prírody? Má človek právo ničiť prírodu? V akom prípade?...*
3. *Keby vedeli stromy rozprávať...*
4. *Keby vedeli zvieratá rozprávať...*
5. *Keby všetci ľudia pochopili, že prírodu je potrebné chrániť...*
6. *Keby všetci ľudia začali chrániť životné prostredie... (Sharp 2000, 55).*

Tieto aktivity sú len krátkou ukážkou rôznorodosti práce s predmetným programom. Pri úprave a zjednodušení jazykových prostriedkov dokážeme aktivity uplatniť už na prvom stupni základnej školy, avšak žiaci už by mali mať aspoň základnú skúsenosť s programom *Filozofia pre deti*. Tu podotýkame, že užitočným sa nám javí vytvorenie skupinových pravidiel, v ktorých formulujeme želateľné prejavy správania (napr. počúvame sa navzájom, nerozprávame vlastné skúsenosti, ak neposunú diskusiu ďalej k riešeniu otázky, pomáhame si, sme slušní a podobne). Program odporúčame smerovať skôr do oblasti neformálnej edukácie. V prípade školského klubu detí alebo školského internátu má facilitátor viac priestoru z časového hľadiska ako na bežnej vyučovacej hodine. Okrem toho je tu širší priestor a voľnosť z tematického hľadiska — pri implementácii



programu nie je nutné pridržovať sa predpísaného učiva, ale v oveľa vyššej miere zohľadňovať záujmy edukantov.

## Záver

Z príspevku vyplýva, že na to, aby sme u detí formovali povedomie o ochrane prírody, je možné zaradiť aj filozofické literárne príbehy a pracovať s nimi podľa metód programu *Filozofia pre deti*. Úlohou pre nás v tejto oblasti zostáva vyberať a tvoriť príbehy, ktoré sa venujú téme prírody a pôsobia na našich žiakov, na ich myslenie a správanie. Záleží však predovšetkým na facilitátorovej osobnosti a jeho angažovanosti, či s deťmi alebo žiakmi je ochotný riešiť témy ochrany prírody a prispieť tak k lepšej budúcnosti aj v tejto oblasti.

Tento výstup bol podporený Agentúrou na podporu výskumu a vývoja, na základe projektu APVV-18-0484 — Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii.

## Literatúra

- Dunlop L. et al., 2015, *Child-led enquiry in primary science*, „Education 3—13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education“, 43 (5), s. 462—481.
- Gagnon M., Sasseville M., 2011, *Romanina nit: metodická príručka k príbehu Romana*, České Budějovice.
- Grigg R., Lewis H., 2019, *Teaching Creative and Critical Thinking in Schools*, London.
- Gorard S. a kol., 2019, *Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment?*, „Educational Review“, 71 (2), s. 146—165.
- Hroncová J., 2018, *Kniha ako hlavný nástroj výchovy a vzdelávania detí a mládeže*, „Rodina a škola“, r. 67, č. 8, s. 23—24.
- Kosturková M., Ferencová J., 2019, *Stratégie rozvoja kritického myslenia: kritické argumentovanie, debatovanie, písanie a organizovanie poznatkov*, Bratislava.
- Lancaster-Thomas A., 2017, *How effective is Philosophy for Children in contributing to the affective engagement of pupils in the context of secondary Religious Education?*, „Journal of Philosophy in Schools“, 4 (1), s. 102—122.
- Lipman M., 2003, *Elfie. Second edition*, Montclair.
- Lipman M., 2003, *Thinking in Education*, United Kingdom: University Press, Cambridge, 2nd Edition.
- Lipman M., 2012, *Kio a Ali*, České Budějovice.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., 1980, *Philosophy in the Classroom. Second Edition*, Philadelphia.
- Niesporek-Szamburska B., Starnawska K., Wójcik-Dudek M., 2020, *Wstęp*, „Paidia i Literatura“, nr 2, s. 7—10.



- Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A., 2018, *Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication*. „XLinguae“, Vol. 11 (3), s. 176—184.
- Sharp A. M., 2000, *Making Sense of My World*, Melbourne.
- Sharp A. M., 2011, *Přirozenost světa: metodická příručka k příběhu Saša a Markétka*, České Budějovice.
- Wolf M., 2020, *Čtenáři, vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě*, Brno.
- Yan S. et al., 2018, *Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes*, „Analytic Teaching and Philosophical Praxis“, 39 (1), s. 13—33.
- Zákon č. 17/1992 Zb. o životnom prostredí. Dostupný na: <https://www.slov-lex.sk/pravnepredpisy/SK/ZZ/1992/17/20071001> [dátum prístupu: 11.05.2022]
- Zbudilová H., 2013, *Literatura jako klíč mysl otevírající*, in: Bauman P., ed., *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*, České Budějovice, s. 134—154.

**Simona Borisová** — dr pedagogiki; pracuje w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze, gdzie prowadzi zajęcia z języka i literatury słowackiej. Zainteresowania badawcze: filozofia stosowana, teoria edukacji, ekologia, język i literatura słowacka.

e-mail: sborisova@ukf.sk



**Maria Waclawek**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0002-3307-5338

## Reminiscencje dzieciństwa — uwagi na marginesie kreatywnego pisania w glottodydaktyce polonistycznej

Reminiscences of childhood —  
minor remarks on creative writing in teaching Polish as a foreign language

**Abstract:** The article is a reflection on working with a literary text during Polish as a foreign language lessons, where contact with the work is primarily used to learn the language. It is important to improve students' writing and text-forming competencies. The author presents conceptualizations of childhood in selected texts, which were created as a result of creative transformational exercises based on the poem by Zbigniew Herbert. Finally, she presents considerations about students with migration experience and their educational needs. The author suggests the usefulness of the described method when working with such a target group, and the need to combine the experience of teaching Polish as a native language and a foreign language.

**Key words:** Zbigniew Herbert, creative writing, language skills, teaching Polish as a foreign language, teaching Polish as a native language

Poezja starych studni, zepsutych zegarów,  
Strychu i niemych skrzypiec pękniętych bez grajka,  
Zzółkła księga, gdzie uschła niezapominajka  
Drzemie — były dzieciństwu memu lasem czarów...

Staff, 1985, s. 29

Leopold Staff, z właściwą dla swej poetyki wrażliwością, subtelnością, ale i wymownością, rysuje ujęty z perspektywy czasu obraz dzieciństwa, pełen drobnych realiów, ukazany niemal jako zaczarowana kraina, która ożywała dzięki wyobraźni i kreatywności młodego człowieka. *Czym jest dzieciństwo? Jakie jego refleksy znajdują odbicie na późniejszych etapach życia? Kto zostanie zapamiętany jako osoba znacząca?* Te i wiele innych pytań rodzą różne, siłą rzeczy częściowe,

odpowiedzi, stanowiąc temat do refleksji każdego w zasadzie człowieka, a także problem badawczy wielu dyscyplin.

1.

W obiegowym rozumieniu *dzieciństwo* postrzegane jest jako ‘pierwszy okres życia człowieka, bycie dzieckiem’ (USJP, 2003, t. 1, s. 760; ISJP, 2000, t. 1, s. 350). W połowie XIX wieku rozwój psychologii dziecka przyczynił się do systematycznych naukowych badań nad dzieciństwem<sup>1</sup>, rozumianym wtedy przede wszystkim jako czas i etap dojrzewania, wzrastania ku dorosłości, uczenia się określonych ról itp. Później dostrzeżono, że dzieciństwo należy do sfery nie tyle natury, ile kultury — uwarunkowane jest między innymi czynnikami i wartościami społeczno-kulturowymi i religijno-sakralnymi, podlega zmianom obyczajowym, politycznym, społeczno-kulturowym i innym. Szersze spojrzenie na dzieciństwo wiąże się z emancypacją grup społecznie marginalizowanych. „Dzieciństwo i »dziecięcość« jako usamodzielniająca się dyscyplina naukowa, wypłynęły więc dopiero wraz z przemianami wywołanymi zainteresowaniem ruchami mniejszościowymi, a więc ruchami feministycznymi, *gender studies* i postkolonializmem, na fali zwrotów narratologicznych, topograficznych, lingwistycznych” — pisze Karolina Szymborska (2013, s. 182). Kultura dziecięca i związane z nią badania utrwały tezę o odrębności dzieciństwa jako świata społecznego. Współcześni badacze, w tym zwolennicy depedagogizacji dzieciństwa, stawiają tezę o likwidacji dzieciństwa, negując przestrzenie właściwe tylko młodemu człowiekowi. Dzięki rozwojowi komunikacji społecznej, nowych technologii i społeczeństwa informacyjnego dziecko może wszędzie się znaleźć i odnaleźć — na równi z innymi obywatelami, jak dorośli może uzyskać potrzebne informacje, mieć prawo wypowiedzania się w wielu kwestiach<sup>2</sup>. Pojawiają się nowe układy rodzinne,

---

<sup>1</sup> Na współczesny obraz dzieciństwa wpływ miało już oświecenie — dzięki wielkim myślicielom dzieciństwa, Johnowi Lockowi i Jeanowi-Jacquesowi Rousseau dostrzeżono młodego człowieka, właściwe mu cechy i potrzeby. Odmienny sposób postrzegania dziecka i jego wychowania przez obu filozofów na długo ukonstytuował dwie przeciwstawne koncepcje: a) dziecko rodzi się niczym czysta karta, puste naczynie — dzięki wychowaniu i uczeniu wypełnia się ową pustką, czyli kieruje się rozwojem młodego człowieka, b) dziecko rodzi się z darem natury i różnymi cnotami, wychowanie zaś ma uchronić je przed niszczącym wpływem świata/kultury (Postman, 2001). Jako trzeciego myśliciela po Locku i Rousseau, który w znaczącym stopniu przyczynił się do ukształtowania współczesnego obrazu dzieciństwa, wymienia się Janusza Korczaka, nadającego dziecku podmiotowość, ukazującego relacje między nim a dorosłym, które winny być oparte na wzajemnym szacunku i prawie do bycia innym.

<sup>2</sup> W takim ujęciu problemu dziecka (bieda, niepełnosprawność, bezrobocie, brak reprezentanta itd.) można traktować w kategoriach grupy mniejszościowej i analizować jako marginalizację czy stygmatyzację.

wzory konsumpcji<sup>3</sup>, masowy, niekontrolowany natłok różnych informacji, co wpływa na dziecko, percepcję dzieciństwa i może wiązać się z określonymi zagrożeniami. Szkoła jako instytucja zdaje się najefektywniej utrzymywać tradycyjny status dziecka i takiegoż postrzegania lat dziecięcych (Smolińska-Theiss, 2003).

Zachętę do napisania tego tekstu stanowiły eksperymentalne zajęcia, które przeprowadziłam na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach na kierunku: międzynarodowe studia polskie (MSP), w grupie 11 Polaków i 15 osób z językiem wschodniosłowiańskim jako pierwszym (z Ukrainy, Białorusi i Rosji), znających język polski na poziomie B2+. Zajęcia miały charakter *stricte* warsztatowy, były poświęcone pracy z wierszem *Pan od przyrody* Zbigniewa Herberta, w tym ćwiczeniom rozwijającym kreatywne pisanie (transformacja tekstu-wzoru). Część zebranych tekstów dotyczyła *expressis verbis* dzieciństwa. Doświadczenie to można przenieść na grunt języka polskiego jako obcego (jpjo), o czym traktuje właśnie ten tekst. Jak na razie, zagadnienie dzieciństwa nie bywa przedmiotem regularnej refleksji glottodydaktycznej<sup>4</sup>. Niniejszy tekst być może stanie się inspiracją do zmiany tego stanu rzeczy.

## 2.

Od połowy lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia w glottodydaktyce polonistycznej na szerszą skalę podkreśla się korzyści płynące z zastosowania utworów literackich w uczeniu obcokrajowców<sup>5</sup>. Stanowią one przykład autentycznego tekstu kultury, ze względu na grupę docelową zwykle zaadaptowane-

---

<sup>3</sup> Wraz z rozwojem konsumeryzmu i idei indywidualizmu dziecko z roli swojego kreatora jemu właściwych aktywności przeszło w rolę konsumenta, stając się obiektem działań o charakterze marketingowo-komercyjnym (zob. np. Bogunia-Borowska, red., 2006).

<sup>4</sup> Oczywiście, jest obszerna literatura przedmiotu, np. z zakresu dziecięcego bilingwizmu, uczenia dzieci i młodzieży języka polskiego jako obcego, drugiego czy odziedziczonego, lawinowo zwiększa się liczba publikacji dotyczących uczniów z doświadczeniem migracji itp. — dzieci i młodzież zatem traktowane są jako szeroka grupa docelowa wymagająca m.in. specjalnych działań edukacyjnych. Jednak dzieciństwo i młodość jako wartości autoteliczne, zagadnienia stanowiące temat, treść zajęć wydają się funkcjonować na marginesie rozważań glottodydaktycznych. Do wyjątków należy m.in. ambitna propozycja antologii tekstów literackich wartych wyeksponowania podczas nauki obcokrajowców przedłożona przez Dorotę Michułkę. W układzie toposów jako pierwszy sugeruje ona właśnie temat „Okolice dzieciństwa. Adam Mickiewicz — *Pan Tadeusz*, Bruno Schulz — *Sklepy cynamonowe*, Witold Gombrowicz — *Ferdynand*, Tadeusz Konwicki — *Kronika wypadków miłosnych*, Czesław Miłosz — *Dolina Issy*” (Michułka, 2004, s. 426).

<sup>5</sup> Bogata literatura przedmiotu dotyczy zarówno zagadnień teoretycznych (funkcje, cele, dobór tekstów i metod), jak i przykładów dobrych praktyk (zob. np.: Ciesielska-Musameh, 2017; Cudak, 2010; Czerkies, 2012; 2019; Karolak, 1999; Kozłowski, 1991; Michułka, 2004; Mrozowska, 2001; Próchniak, 2012; Seretny, 2006; Tsai, 2010; Turkowska, 2006a; 2006b; 2009).

go do oczekiwań cudzoziemskiego odbiorcy<sup>6</sup>. Specyfika dzieł literackich, będących odpowiedzią na estetyczne, emocjonalne i moralne potrzeby czytelnika, wynika między innymi z ich „naddatku” — bogactwa estetycznego, kulturowego i językowego. Obcowanie z utworem wiąże się z wielością interpretacji, jest odkrywaniem zarówno tekstu, jak i siebie. Zdaniem Bożeny Szafastry-Rogowskiej (2017), „[c]zytanie zawsze jest spotkaniem, a może powinno stać się również dialogiem: z tekstem, z bogactwem kultury, którego ten tekst dostarcza, z urodą języka, w którym jest napisany, wreszcie — z własną osobowością skonfrontowaną z tą lekturą” (s. 7). Odkrywanie tekstu literackiego stanowi zatem jego osvajanie pozwalające na ukształtowanie się aktywnej i twórczej postawy czytelnika. Dzieło daje asumpt do różnego rodzaju potencjalnych dookreśleń (możliwych własnych konkretyzacji), w ten sposób czyniąc z odbiorcy niejako współautora dzieła. Jak przekonuje Ewa Turkowska (2006a):

Podczas kontaktu z literaturą czytelnik wykazuje dużo większą aktywność: wyobraża sobie wygląd bohatera dokładniej, niż to sugerował autor we fragmentarycznym opisie, wczuwa się w jego emocje w danej scenie, dopowiada nie występujące w tekście dialogi na podstawie późniejszego przebiegu wydarzeń, domyśla się ukrytych motywów postępowania, stawia hipotezy co do dalszego przebiegu zdarzeń, rekonstruuje nie przedstawioną przeszłość, poprzedzającą opisane zdarzenia i uzupełnia wiele innych »pustych miejsc« w tekście (s. 22).

W takim ujęciu „tekst nie jest prezentowany jako skończona w swej doskonałości całość, ale raczej jako »model do składania«, dzieło w pełni tego słowa otwarte, które nabiera treści i znaczenia w miarę rosnącej aktywności poznawczej uczniów” (Mrozowska, 2001, s. 26)<sup>7</sup>.

Nie sposób nie docenić pożytków płynących z pracy z liryką. Wiola Próchniak podkreśla glottodydaktyczną atrakcyjność poezji ukazującej bogactwo polszczyzny — „[...] w mikrokosmosie wybitnego wiersza zawsze odbija się makrokosmos mowy” (Próchniak, 2012, s. 14). Krótka forma<sup>8</sup> typowa dla mowy związanej wyróżnia się kondensacją znaczeń, dlatego jej recepcja wymaga inten-

---

<sup>6</sup> Wiele jest również opracowań traktujących o strategiach dostosowujących utwory literatury pięknej do potrzeb glottodydaktyki polonistycznej (zob. np.: Cudak, Hajduk-Gawron, 2016; Hajduk-Gawron, red., 2015; Hajduk-Gawron, Madeja, red., 2013; Hajduk-Gawron, Pospiszil, red., 2018; Koziołkiewicz, 2021; Próchniak, 2022; Seretny, 2014; Waclawek, 2020).

<sup>7</sup> Cytowana badaczka etapy obcowania z tekstem literackim i jego osvajania na lekcjach języka obcego metaforycznie porównuje do wejścia do pokoju, przebywania w nim i wyjścia z niego: 1) otwieranie tekstu (przygotowanie kontekstu), 2) wkraczanie do tekstu (wprowadzanie pierwszego fragmentu, wybranego cytatu po to, by zaprosić do jego lektury i interakcji z nim), 3) działanie wewnątrz tekstu (aktywne jego odkrywanie), 4) wychodzenie z tekstu — (od)tworzenie własnego tekstu (podsumowanie analizy, indywidualnych interpretacji) (Mrozowska, 2001, s. 27–28).

<sup>8</sup> Właśnie m.in. ze względu na krótką formę wiersze są wykorzystywane na lekcjach jppo, ułatwia ona bowiem zamknięcie kontaktu z dziełem w sztywnych ramach czasowych jednostki lekcyjnej.

sywniejszej lektury pozwalającej na głębszą refleksję. Na potrzeby lektoratowe zwykle funkcjonalniejsze i łatwiejsze w odbiorze okazuje się posłużenie się przykładami liryki współczesnej, bliższej potocznemu (codziennemu) językowi, nie rzadko prostszymi formalnie, gdyż pozbawionymi klasycznego uporządkowania metrum. Podczas obcowania zewnętrznego kulturowo i językowo odbiorcy z dziełem poetyckim nie chodzi o odtworzenie tradycyjnej (filologicznej) analizy i interpretacji dzieła, ale o sfunkcjonalizowanie tekstu do cudzoziemskich potrzeb, kontakt z dziełem dostosowany do możliwości słuchacza wynikających jego z poziomu językowego. Ważne jest zatem uczenie języka przez literaturę oraz literatury przez język (Lipińska, Seretny, 2012), a także indywidualizacja procesu nauczania i upodmiotowienie uczącego się, skupienie się na jego aktywności językowej, kognitywnej, emocjonalnej, a nawet ruchowej — na przykład podczas dramy. Wiedza i umiejętności przyswajane są różnymi kanałami, niejako „całym sobą”.

### 3.

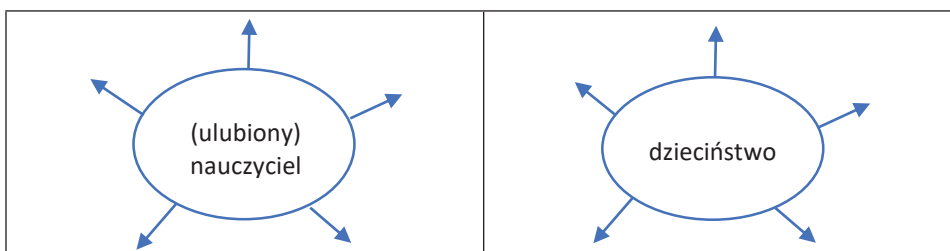
Herbert, wraz z Szymborską, Miłoszem i Różewiczem, zaliczany jest do wielkich poetów polskiej i światowej liryki współczesnej (choć, siłą rzeczy, już nie najnowszej). Dzieła twórcy pana Cogito niezmiennie cieszą się popularnością w kraju i na obczyźnie, są chętnie tłumaczone na inne języki. „Księcia poetów” postrzega się jako piewę kultury, antyku i mitu śródziemnomorskiego, eksploratora dylematów egzystencjalno-moralnych, a także retora wielkiej politycznej aluzji, czołowego barda opozycji wobec władzy komunistycznej. Herbert w swej twórczości spaja elementy na pozór niełączliwe — szacunek do tradycji i kultury z nowoczesnością poetyckiego środka przekazu, umiłowanie do filozofii z prostotą języka, problematykę egzystencjalno-moralną z dyskretnym poczuciem humoru, ironią czy przekorą. Zarówno syntetyzujące opisy jego twórczości (Opacka-Walasek, 2001), jak i prace dotyczące wartości konkretnych utworów (Michułka, 2004, s. 428) i ich wykorzystania do szeroko rozumianych celów kształcenia językowego cudzoziemców (Kita 1998, t. 1, s. 101—102; Próchniak, 2012, s. 102—107) potwierdzają cenie twórczości autora *Struny światła* w glotodydaktyce polonistycznej.

Jak wspominałam, tekst literacki na zajęciach lektoratowych ze względu na podporządkowanie go kształceniu umiejętności językowych traktowany jest bardziej instrumentalnie. W artykule skupię się na propozycji zajęć dla poziomu B1+ (propozycji wartej dookreślenia, w zależności od potrzeb konkretnej grupy, do której ma być skierowana), służącej rozwijaniu sprawności kreatywnego pisania — (od)tworzenia poetyckiego opisu osoby znaczącej dla młodego człowieka z wykorzystaniem Herbertowskiego wzoru. Aby to osiągnąć, konieczne jest wcześniejsze doskonalenie sprawności czytania ze zrozumieniem i rozbudowywanie zas-

bu leksykalnego (tworzenie wspomnień o wybranej/kreowanej postaci — w tym opisu wyglądu, opisu aktywności, snucie refleksji, stawianie hipotez). Celom językowym podporządkowane są cele z zakresu kształcenia literacko-kulturowego — analiza i interpretacja utworu<sup>9</sup>, a także treści poznawcze dotyczące między innymi informacji o autorze (w naszym przypadku także odczytywanie tekstu przez pryzmat biografii autora) czy charakterystycznych wyznaczników jego twórczości. Kontakt z dziełem literackim i rozmowa o nim — z natury rzeczy — dotyczą estetyki, etyki i wartości. Na zajęciach zatem rozwija się wrażliwość estetyczną i sferę duchową — w naszym wypadku przede wszystkim chodzi o refleksję egzystencjalną, zwrócenie uwagi na dzieciństwo i lata szkolne, ważne w młodości osoby znaczące (autorytety) i ich wpływ na dalsze życie jednostki i wyznawane przez nią wartości.

### Faza wstępna

Wstępna faza lekcji służy zainteresowaniu tematem, zmotywowaniu do działania, rozgrzewce językowej. W ramach takiej „przebieżki” można poprosić o stworzenie w grupach banku słów, skojarzeń, a następnie o zaprezentowanie mapy myśli na forum: Kiedy słyszę określenie „(ulubiony) nauczyciel”, to o kim myślę? Kiedy słyszę słowo „dzieciństwo”, to o czym myślę? (por. rys. 1).



Rys. 1. Bank słów  
Źródło: Opracowanie własne

Warto zachęcić słuchaczy do podzielenia się konkretnymi wspomnieniami z ich dzieciństwa, z lat szkolnych, zapytać: *Jak postrzegasz szkołę i nauczycieli? Czy miałaś/miałeś nauczyciela, który był dla Ciebie w jakimś stopniu wzorem, lub być może inną osobę, która w okresie dzieciństwa i młodości odegrała w twoim przypadku taką rolę? Kto w ogóle dla młodego człowieka może być ważny?*

<sup>9</sup> „Porządek analizy i interpretacji wyznaczają: kontekst historyczno-kulturowy tekstu, problem utworu (myśl przewodnia), sytuacje i obrazy (ich wydzielenie i nazywanie), postacie i miejsca, poetyka tytułu, język i styl, metaforyka i idiomatyka, wartościowanie i ocena” (Michułka, 2004, s. 425).



## Faza prezentacji

Pierwszy kontakt uczących się z tekstem poetyckim warto rozpocząć od ćwiczeń z rozumienia ze słuchu. W tym celu można rozdać tekst z lukami<sup>10</sup> i prosić o jego uzupełnienie podczas (dwukrotnego) słuchania — wzorcowego odczytania tekstu przez prowadzącego czy dzięki odtwarzaniu nagranej takiejż realizacji dźwiękowej.

### Ćwiczenie ze słuchu

#### I. Podczas słuchania wpisz brakujące fragmenty tekstu

Zbigniew Herbert

##### *Pan od przyrody*

Nie mogę przypomnieć sobie  
jego .....<sup>1</sup>

stawał wysoko nade mną  
na długich rozstawionych nogach  
.....<sup>2</sup>  
złoty łańcuszek  
popielaty surdut  
i chudą szyję  
do której przyszpilony był  
.....<sup>3</sup> krawat

on pierwszy pokazał nam  
nogę zdechłej .....<sup>4</sup>  
która dotykana igłą  
gwałtownie się kurczy

on nas wprowadził  
przez złoty binokular\*  
w intymne życie  
naszego .....<sup>5</sup>  
pantofelka

on przyniósł  
ciemne .....<sup>6</sup>  
i powiedział: sporysz\*\*

---

<sup>10</sup> W niższej językowo grupie zamiast całych słów można usunąć niektóre litery z wyrazów. Zamiast wykorzystania tekstu z lukami można rozdać tekst wydrukowany na kolorowym papierze i pocięty na odpowiednie fragmenty (językowe „puzzle”), które w trakcie słuchania uczący się układają w odpowiedniej kolejności. Następuje sprawdzenie — odczytanie przez cudzoziemców poukładanego tekstu, po weryfikacji zadania słuchacze otrzymują tekst wydrukowany w całości, a puzzle składają i oddają prowadzącemu.

z jego namowy  
w dziesiątym roku życia  
zostałem ojcem  
gdy po napiętym oczekiwaniu  
z .....<sup>7</sup> zanurzonego w wodzie  
ukazał się żółty kiefek  
i wszystko rozśpiewało się  
wokoło

w drugim roku wojny  
zabili pana od przyrody  
łobuzy\*\*\* od historii

jeśli poszedł do nieba —

może chodzi teraz  
na długich promieniach  
odzianych w szare pończochy  
z ogromną siatką  
i zieloną skrzynką  
wesolo .....<sup>8</sup> z tyłu

ale jeśli nie poszedł do góry —

kiedy na leśnej ścieżce  
spotykam .....<sup>9</sup> który gramoli się  
na kopiec piasku  
podchodzę  
szastam nogami  
i mówię:  
— dzień dobry panie profesorze  
pozwoli pan że mu pomogę —

przenoszę go delikatnie  
i długo za nim patrzę  
aż ginie  
w ciemnym pokoju profesorskim  
na końcu .....<sup>10</sup> liści

*Z tomu *Hermes, pies i gwiazda*, 1957*

\* binocular — mikroskop

\*\* sporysz — grzyb pasożytny w zbożu, wykorzystywany do leczenia

\*\*\* łobuz — chuligan, też chłopiec, który źle się zachowuje

Źródło: Opracowanie własne, na podst.: Waclawek [w oprac.]

W trakcie rekonstrukcji tekstu słuchacze zastanawiają się nad znaczeniem poszczególnych słów, fragmentów tekstu, co ułatwi im późniejsze wykonanie ko-

lejszych zadań, a przede wszystkim zrozumienie przesłania utworu. Następuje wspólne sprawdzenie wykonania zadania — zapisu usłyszanych form (np. na tablicy), a także wyjaśnienie ich znaczenia.

### Faza interpretacji

Warto po tym inicjalnym kontakcie spytać uczących się, jakie są ich pierwsze wrażenia związane z dziełem — chodzi o wyrażenie spontanicznych reakcji, intuicyjnych ocen (*Czego twoim/waszym zdaniem dotyczy tekst? Czy jest w nim coś ciekawego, interesującego? Czy jest coś, co ci/wam się podoba / nie podoba?*). Taka pierwsza „interpretacja” stanowi informację zwrotną dla prowadzącego na temat tego, jak słuchacze rozumieją tekst (też w jakim stopniu językowo go rozumieją), co ułatwi dalsze efektywne rozplanowanie działań. W tych wypowiedziach nie chodzi o zachowanie poprawności językowej, a o uchwycenie ulotności impresji. Potem nauczyciel skierowuje uwagę na elementy niezauważone lub słabiej wyeksponowane w cudzoziemskich ocenach. Następuje właściwe czytanie ze zrozumieniem będące aktywnym, twórczym procesem odkrywania znaczeń, wydobywaniem treści komunikowanych nie wprost. Takie działanie wiąże się nie tylko z mówieniem, ale też z rozwijaniem kompetencji leksykalnej i gramatycznej<sup>11</sup>. Możliwości i potrzeby grupy docelowej decydują o tym, jak wiele z tekstu poetyckiego i asocjacji, jakie uruchamia, może wybrzmieć na lekcji. Sposób prowadzenia analizy i interpretacji wiersza, a także konkretne ćwiczenia leksykalno-gramatyczne należy dobrać tak, by były dostosowane do wieku, zainteresowań, sposobu postrzegania rzeczywistości, poziomu intelektualnego i językowego słuchaczy.

Wiersz *Pan od przyrody* stanowi hołd byłego ucznia nieżyjącemu nauczycielowi. Utwór jest uniwersalny i — jak pokazują realia po 24 lutego 2022 roku — aktualny, odbiorca w tekście w pewien sposób może odnaleźć samego siebie, własne doświadczenia i wspomnienia osób znaczących, a także refleksję na temat życia i śmierci. Wśród pytań pomocniczych, pomagających wydobyć kluczowe — jak sądzę — sensy utworu, potrzebne zarówno w związku z jego analizą i interpretacją, jak i w związku z kolejną (najważniejszą) fazą lekcji, są następujące: *Czy twoim/waszym zdaniem tekst można podzielić na części? Jeśli tak, to na jakie? Gdzie jest strofa graniczna (stanowiąca cesurę wiersza)? Jak został sportretowany profesor? (Jaki był? Jak wyglądał? Jakie elementy związane z wyglądem i ubiorem zapamiętał uczeń? Dlaczego te? W jaki sposób dziecięca perspektywa może zniekształcać obraz wspominanej osoby? Jak wyglądały lekcje, co było ich*

<sup>11</sup> Przykładowe określenia do wytłumaczenia (też do zademonstrowania, pokazania): *rozstawione nogi, łańcuszek, surdut, pończochy, być odzianym w coś (+ acc.), przyszpilić < szpilka, igła, ziarno, kasztan, kielek, pantofelek (łac. Paramesium), żuk, zdechła żaba, kurczyć się, łobuz, rozśpiewać < śpiewać, prznosić < nosić, coś zanurzyć w czymś (+ loc.), gramolić się na coś (+ acc.), szatać nogami (+ instr.), dyndać, siatka (na motyle), skrzynka, leśna (< las) ścieżka.*

tematem?). Co stało się w drugim roku wojny? Kim jest łobuz? Czego uczymy się w szkole na lekcjach przyrody, a czego na lekcjach historii? Co robi profesor, jeśli jest w niebie? Co innego mogło się z nim stać? Odpowiednio prowadzona analiza powinna ukazać wyraźną dychotomię: życie — śmierć; pokój, szczęście — wojna, chaos, zagłada; przyroda (nauka o życiu, działaniu natury) — historia (nauka o działaniu człowieka). Śmierć mimo jej niewymownej brutalności okazuje się nie końcem, a etapem egzystencji. Szkoła w nieco dziecięcej perspektywie ukazana jest jako pewien model świata (świat jest niczym szkoła, w której bywają „łobuzy”). Herbertowski nauczyciel nie tylko uczył, ale też wychowywał, starał się zaszczyć w młodym człowieku miłość i szacunek do życia kryjącego się pod każdą formą istnienia, przysposabiał do odpowiedzialności za życie (w tym za to, co powołujemy do życia), oswajał ze śmiercią, pokazywał, że jesteśmy częścią natury. Pan od przyrody był dla podmiotu lirycznego niekwestionowanym autorytetem, wpływającym na młodzieńcze i późniejsze życie wypowiedzającego się bohatera. O tym, jak ważną rolę odegrał, świadczy postawa podmiotu lirycznego względem niego — tu obrazowana podczas kontaktu z żukiem.

Teksty literackie służą lepszemu poznaniu i zrozumieniu nie tylko obcego języka, ale i jego dziedzictwa — tradycji i kultury kraju języka docelowego. Takie pełne zrozumienie ważne jest w podejściu interkulturowym, służy rozwojowi kompetencji socjokulturowej, budowaniu w cudzoziemskim odbiorcy-twórcy postawy mediatora transkulturowego. Analizowany utwór stanowi okazję do przybliżenia sylwetki Herberta, rozmowy na temat specyfiki jego utworów, walorów estetycznych, etycznych, aksjologii, jest także źródłem informacji realioznawczych. Liryk można odczytać w kontekście biografii poety. Badacze twórczości Herberta wskazują pierwowzór postaci pana od przyrody w osobie lwowskiego nauczyciela z gimnazjum lub ze szkoły powszechnej (Herbert, 2018, s. 133). Przedwojenny Lwów, w którym autor się urodził, spędził dzieciństwo i młodość, to miasto wielokulturowe, uniwersyteckie, otwarte na świat i ludzi, leżące na szlaku handlowym między wschodem a zachodem, północą a południem, później także miasto, w którym jako młodzieniec doświadczył okrucieństwa wojny, w tym okupacji sowieckiej i niemieckiej, związanego z burzeniem dotychczasowego świata i jego ładu (Łukasiewicz, 2001, s. 5—25)<sup>12</sup>. Warto dodać, że dewiza Lwowa to „Semper Fidelis” (zawsze wierny), symbolizowały ją stróżujące przed ratuszem lwy. To właśnie wierność wkrótce miała stać się dewizą poety. *Pan od przyrody* nie tylko jest wyrazem szacunku złożonego przez ucznia swojemu mistrzowi, ale także wyrazem pamięci i czci oddanej temu, który poległ, przez tego, który przeżył (Łukasiewicz, 2001, s. 59).

---

<sup>12</sup> Spotkanie z tym wierszem to również okazja do rozmowy o Lwowie w ogóle, a także o relacjach polsko-ukraińskich, nierzadko trudnych dla obu stron. Warto dodać, iż sam obraz Lwowa postrzegany jako miasto dzieciństwa i lat młodzieńczych, swoiste miasto spełnień, do którego nie ma już powrotu, uwidacznia się w innym utworze — *W mieście*.

## Faza (od)twórcza, kreatywna transformacja tekstu

Faza kreatywnej transformacji tekstu stanowi *clou* zajęć<sup>13</sup>. Dzieło ewokuje odpowiednie wartościowanie, odwołuje się do emocji i wyobraźni czytelnika, dzięki czemu skłania do refleksji, ustosunkowania się względem niego — stanowi zatem zachętę do swobodnych wypowiedzi ustnych i pisemnych, które z jednej strony odnoszą się do poznawanego oryginału, z drugiej zaś — rozwijają kreatywność. Szczególnie ważne są ćwiczenia z pisania (doskonalenia kompetencji tekstotwórczej)<sup>14</sup> — sprawności produktywnej<sup>15</sup>, trudnej i mniej chętnie podejmowanej przez uczących się, bo nierzadko wymagającej między innymi większego wysiłku, skupienia się przez dłuższy czas, większej samodyscypliny. „Przy-swojony” utwór poetycki może służyć jako przykład/wzór do tworzenia nowych tekstów, konstruowanych na podobieństwo oryginału, ale zawierających własne pomysły, przemyślenia. „Ponieważ czytelnik jest współautorem tekstu, ma prawo do jego uzupełnienia, przetwarzania, zmieniania. Podstawą pracy z tekstem jest więc ingerencja czytelnika w tekst oryginalny [...]” — przekonuje Turkowska (2006a, s. 23). Takie funkcjonalne podejście do utworu literackiego i jego kreatywne wykorzystanie znane jest w dydaktyce języka polskiego jako ojczy-stego dzięki metodom kształcenia sprawności językowych, jakie zaproponowa-ła w latach osiemdziesiątych minionego stulecia Anna Dyduchowa (1984; 1988),

<sup>13</sup> Jeśli grupa jest na niższym poziomie zaawansowania niż B1+ i w znaczącym stopniu może nie poradzić sobie z zasobem leksykalnym potrzebnym do późniejszego (od)tworzenia Herbertowskiego schematu wiersza na podstawie własnego konceptu, konieczne jest poświęcenie części zajęć m.in. na wspólne budowanie słownictwa związanego z wyglądem zewnętrznym bądź czynnościami potencjalnego autorytetu. Pomocna będzie praca ze słownikiem dwujęzycznym, jednojęzycznym — w tym tematycznym, korzystanie zasobów internetowych i in.

<sup>14</sup> W (glotto)dydaktyce stosuje się różne metody kreatywnego wykorzystania utworu literackiego, służące rozwijaniu uczniowskich/cudzoziemskich kompetencji tekstotwórczych. Przykładowo: uzupełnianie usuniętych fragmentów czy miejsc w tekście, które można dookreślić (np. tworzenie opisów osób, miejsc, dialogów między postaciami, monologów wewnętrznych bohatera, tworzenie nowych/alternatywnych początków lub zakończeń tekstu, dodawanie wątków, przedstawianie tego, co potencjalnie mogło być wcześniej lub później, ponownie napisanie tekstu z perspektywy innego narratora, wprowadzanie nowego bohatera i opisanie, jak akcją utworu mogłaby się potoczyć), przekształcenie formy czy struktury tekstu z zachowaniem jego treści (np. przedstawienie tekstu w formie określonego gatunku, np. bajki, przerobienie tekstu lub jego fragmentu np. na scenkę i odegranie jej), skomentowanie tekstu lub jego fragmentu (np. napisanie sprawozdania z wydarzenia opisanego w tekście, recenzji tekstu), stworzenie tekstów dodatkowych (np. napisanie listu do jednego z bohaterów lub wywiadu; stworzenie komiksu, komunikatu reklamowego związanego z tekstem). Por. Turkowska, 2006b; zob. też pomysły skierowane do polskich uczniów: Kłakówna, 1993a, b; Kłakówna, Steczko, Wiatr, 2003a, b; Kłakówna, Wiatr, 2006.

<sup>15</sup> Sprawności produktywne to pisanie i mówienie, sprawności receptywne — słuchanie, czytanie tekstów, oglądanie obrazów, filmów itd., w komunikacji wyróżnia się także interakcję (ustną lub pisemną) oraz mediację (pośredniczenie) (ESOKJ, 2003).

w szczególności dzięki metodzie analizy i twórczego wykorzystania (naśladowania) wzorów<sup>16</sup>.

Ćwiczenie transformacyjne — wykorzystanie tekstu z lukami — służy rozwojowi umiejętności językowych. Przyswojone wcześniej informacje o utworze są podstawą do napisania „własnego” tekstu budowanego z zachowaniem struktury (schematu) oryginału, celowo lekko skróconego.

Ćwiczenie transformacyjne

## II. Uzupełnij tekst zgodnie z własnym pomysłem

**Pan....\* od .....**

Nie mogę przypomnieć sobie

.....

stawał wysoko nade mną

.....

widziałem

.....

.....

i chudą szyję

.....

on pierwszy pokazał nam

.....

.....

on nas wprowadził

przez .....

.....

.....

on przyniósł

.....

i powiedział: .....

---

<sup>16</sup> Na potrzeby artykułu stosuję lekko zmienioną nazwę („wykorzystanie” w miejsce „naśladowania”), promowaną przez Edwarda Polańskiego i Krystynę Orliową (1993, s. 12–13). W klasycznym ujęciu działania dydaktyczne tej metody dzielą się na trzy etapy: 1) analiza językowo-stylistyczna dzieła, 2) działanie na utworze (ćwiczenia transformacyjne dzięki stworzeniu tekstu z lukami, który uczeń wypełnia nową treścią), 3) działanie poprzez utwór (ćwiczenia syntetyzujące — napisanie całkowicie samodzielnego tekstu, który wiąże się z tekstem-wzorem i jest stworzony na wybrany przez ucznia temat). Seria podręczników pt. *Sztuka pisania* (zob. adresy bibliograficzne w przypisie nr 14) ukazuje zastosowane w praktyce szkolnej m.in. tej metody Dyduchowej. Opisana metoda jest również z pożytkiem wykorzystywana w nauczaniu obcokrajowców, także w kontekście uczniów z doświadczeniem migracji (Wacławek, 2021; [w oprac.]; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2017).

z jego namowy  
.....  
.....  
i wszystko rozśpiewało się  
wokoło  
[...]  
jeśli poszedł do nieba —  
  
może chodzi teraz  
.....  
.....  
i .....  
  
ale jeśli nie poszedł do góry —  
  
kiedy .....  
spotykam .....  
.....  
podchodzę .....  
i mówię:  
— dzień dobry panie profesorze  
pozwoli pan ..... —  
.....  
  
.....  
aż ginie  
.....  
na końcu korytarza .....

\* **Uwaga!** W tekście można zmieniać formy gramatyczne (bohater wiersza i/lub podmiot liryczny może być wyrażony w np. rodzaju żeńskim lub w liczbie mnogiej), można także dokonywać innych zabiegów redaktorskich (np. dodawać słowa, zmieniać je lub usuwać).

Źródło: Opracowanie własne, na podst. Waclawek [w oprac.]

Nowe teksty należy wspólnie przeczytać, by dokonać niezbędnych, uzgodnionych z cudzoziemskim (od)twórcą, zmian (korekt). Potem nowe „odczytania” pierwowzoru warto przedstawić na forum (odczytać na zajęciach, rozwiesić w sali lekcyjnej, opublikować w szkolnej/studenckiej gazetce, zarchiwizować na portalu społecznościowym placówki itd. — możliwości popularyzacji jest wiele).

Jak sygnalizowałam, część zebranych tekstów dotyczyło *stricte* dzieciństwa i osób znaczących z nim związanych<sup>17</sup>. Wyjątkowo zarejestrowałam poetyckie propozycje kreślące wizerunek kogoś bliżej niesprecyzowanego.

---

<sup>17</sup> Teksty stworzone podczas wspomnianych eksperymentalnych zajęć na MSP umownie podzieliłam na trzy grupy: 1) przedstawienie nauczyciela (bez kontekstu ekologicznego), 2) opis osoby, w tym nauczyciela, związany z ekologią, klimatem czy zanieczyszczeniem środowiska, 3) portret innej osoby znaczącej (zob. Waclawek [w oprac.]).



\* \* \*

Nie mogę przypomnieć sobie  
zapachu dzieciństwa

słońce stało wysoko nade mną  
chcąc oświetlić mi drogę w przyszłość

widziałem  
tylko promienie i długą szczupłą postać  
która oddalała się z każdym krokiem  
i chudą szyję  
która łączyła głowę i ciało

on pierwszy pokazał mi  
bycie małym dzieckiem  
bawiącym się na dworze

on wprowadził mnie w życie  
pełne wyborów i zmian  
to był inny świat

on przyniósł  
ze sobą kłopoty  
i powiedział: wytrzymamy to

z jego namowy  
szukałem wyjścia  
znalazłem je  
i wszystko rozśpiewało się  
wokoło  
[...]

jeśli poszedł do nieba —  
może chodzi teraz  
gdzieś daleko  
nie wiem czy jest szczęśliwy  
wciąż jednak o nim myślę

ale jeśli nie poszedł do góry —

kiedy mam możliwość  
spotykam go niżej  
tak właśnie myślę  
podchodzę do lustra  
i mówię:  
— dzień dobry panie profesorze  
pozwoli pan znowu  
przejsć tę drogę  
jak kiedyś razem

aż znika  
gasnąc na końcu  
korytarza wspomnień

/V.Z./

Opisywany bohater jest pozaziemski, pełnił rolę mistrza, przewodnika i inicjatora wejścia w życie — odkrywania świata, sztuki radzenia sobie w sytuacjach niekomfortowych, poszukiwania rozwiązań mimo przeciwności; to ktoś, kogo podmiot liryczny nie chce i nie może zapomnieć, a także ktoś, kogo można odnaleźć w sobie (we własnym odbiciu).

Mistrz z dzieciństwa w cudzoziemskich tekstach zwykle był bardziej ukonkretniony. Może nim stać się... przedszkolna wychowawczyni.

*Pani od mojego dzieciństwa*

Nie mogę przypomnieć sobie  
pani z mojego przedszkola  
stawała wysoko nade mną  
i pokazywała nam koronę drzew

widziałam  
jej ciemne włosy  
i chudą szyję  
przykrytą kolorowym kołnierzem

ona pierwsza pokazała nam  
jak piękna i barwna jest jesień

ona nas prowadziła przez mały ogród  
położony przed przedszkolem

ona przyniosła nam  
złocisty liść z ciemnymi plamami

i powiedziała: patrzcie dzieci  
widzicie jak listek umiera

dzięki rozmowie z nią  
rozumiałam jak mało o wszystkim wiem  
jak dużo chce o wszystkim wiedzieć  
i wszystko rozśpiewało się  
wokoło

[...]  
jeśli poszła do nieba —  
może chodzi teraz

w ogrodzie z przedszkola  
patrzac na korone drzew — pomyślałam  
i podniosłam głowę do góry

ale jeśli nie poszła do raju —  
kiedy w parku na kolorowym liściu spotykam  
biedronkę  
przypominam sobie kolorowy kołnierz pani  
przedszkolanki  
podchodząc macham ręką  
i mówię:  
— dzień dobry pozwoli pani przenieść się na  
inny listek

bo inaczej spadnie pani na ziemię  
i wpadnie do dzióbka tego ptaszka

aż znika  
na dole na końcu  
korytarza wielkich liści

/D.B./

Przedszkolna opiekunka okazała się tą, która stymuluje wszechstronny rozwój swych podopiecznych, zwraca uwagę na otaczający świat, przyrodę — jej piękno i cykliczność, rozbudza ciekawość i pasję zdobywania wiedzy. Wygląd zewnętrzny jest tym, co jako pierwsze dostrzegamy podczas kontaktu z daną osobą, i tym, co jako pierwsze zapamiętujemy. Kreowana w cudzoziemskim tekście przedszkolanka odziana jest w strój z kolorowym kołnierzem (zapewne w kropki), który później nasunął skojarzenie z biedronką — drobnym pożytecznym chrząszczem, niosącym pozytywne kulturowo skojarzenia, istotą, którą trzeba się zaopiekować (tak, jak wcześniej wychowawczynie opiekowała się dziećmi). W tekście uwidacznia się spójność świata przedstawionego z wyraźnie zarysowanym motywem drzew.

W kilku pracach stworzono wspomnieniowe portrety osób znaczących w świecie dziecka, które należą do rodziny.

\*\*\*18

Nie mogę przypomnieć sobie  
jej głosu

stawała wysoko nade mną  
z surowym wyrazem twarzy  
widziałem

---

<sup>18</sup> Ten tekst został napisany przez rodzimą użytkowniczkę polszczyzny, wszystkie inne przytoczone poetyckie „próby” były stworzone przez cudzoziemców.

pioruny w jej spojrzeniu jak przy szalejącej burzy  
i chudą szyję  
która dodawała jej poważnego wyglądu

ona pierwsza pokazała mi  
drugą stronę monety  
jak ciężkie potrafi być życie

ona mnie przeprowadziła przez bramy mroku  
trzymała mocno za rękę  
i cichym głosem nieznoszącym sprzeciwu tłumaczyła

ona przyniosła  
małe ziarno  
i powiedziała: decyduj  
za jej namową  
wziąłem się w garść  
idąc śmiało do przodu  
odnalazłem sens  
na mojej twarzy pojawił się uśmiech  
i wszystko rozśpiewało się  
wokoło  
[...]

jeśli poszła do nieba —  
może chodzi teraz  
po promieniach słońca  
niczym na brzegu piaszczystej plaży  
wpatrując się w czystą, błękitną taflę  
i odpoczywa czując wewnętrzny spokój

ale jeśli nie poszła do góry —

kiedy  
spotykam w parku ptaka  
rzucam mu ziarno  
podchodzę niepewnie  
i mówię:  
— dzień dobry mamie  
pozwolisz że popatrzę —

podziwiam jak z gracją porusza się  
zbiera każde ziarnko  
aż znika nagle  
odlatując w dal na końcu  
korytarza drzew

/A.B./

W tekście zarysowano portret osoby autorytarnej, wzbudzającej respekt, uświadamiającej, ale też tej, która w trudnych chwilach jest prawdziwym wsparciem. To — stanowiący wzorzec osobowy — człowiek, który przez swoją postawę i zachowanie chce pomóc dziecku, daje mu wolny wybór, uczy odpowiedzialności i zachęca do samodzielnego działania, które dzięki determinacji prowadzi do sukcesu. W „życiu po życiu” albo przechadza się po rajskiej plaży, albo przestacza się w pełnego gracji ptaka, znikającego *na końcu/ korytarza drzew*. Tekst zbudowany jest na ciekawym koncepcje — mamy do czynienia z gradacją emocji, dopiero pod koniec dowiadujemy się, że opisywana pierwsza nauczycielka życia to matka.

W świecie dziecka nie tylko ta, która urodziła, może okazać się znacząca — potwierdza to inna przykładowa cudzoziemska poetycka realizacja Herbertowskiego wzoru.

\*\*\*

Nie mogę przypomnieć sobie  
ani jednego dnia w dzieciństwie bez dziadka.  
Stawał wysoko nade mną  
i uczył mnie jeździć na rolkach.  
Widziałam  
jego szare wąsy  
i chudą szyję  
ze złotym krzyżykiem.  
On pierwszy pokazał nam  
z bratem, jak musimy jeździć na rowerze.  
On nas wprowadził w  
fantastyczny świat dzieciństwa,  
on przyniósł nam księgę baśni  
i powiedział, że otaczający nas świat  
zależy od naszej wyobraźni.  
W jego mowie wszystko brzmiało jak filozofia  
i wszystko rozśpiewywało się  
wokoło.

[...]

Jeśli poszedł do nieba —  
może chodzi teraz  
nad nami  
i patrzy na nas.

Ale jeśli nie poszedł do góry — to,  
kiedy chce przyjść,  
spotykam go we śnie,  
wtedy podchodzi,  
a ja mówię:

— dzień dobry, panie profesorze,  
pozwoli pan, że zapytam...  
aż ginie sen i ja zostaję sama  
na końcu korytarza myśli,  
zastanawiając się, co chciałam wiedzieć.

/O.P./

Dziadek, a nie — jak (stereo)typowo wydawać by się mogło — babcia może być tym, z kim spędza się dzieciństwo, i tym, który wychowuje i uczy — zarówno rzeczy praktycznych, jak jazda na rowerze, jak i tych rozwijających wyobraźnię, jak obcowanie z literaturą. Dziadek ukazany został niczym franciszkański mędrzec. Po śmierci patrzy z góry lub bywa spotykany w ulotnym śnie na jawie.

Działania na tekście służące kreatywnemu pisaniu można potraktować jako rodzaj językowego eksperymentu stanowiącego swoistą grę, której uczący się jest uczestnikiem. Owa gra wymaga dostosowania się do pewnych reguł działania, zakłada też poczucie sprawczości, dobrowolności i przyjemności czerpanej z wykonywanych czynności i ich efektów. Dzięki temu kreatywne pisanie na bazie tekstu-wzoru włącza się w sferę aktywności ludycznej<sup>19</sup>. Twórcze ćwiczenia transformacyjne okazały się dla moich słuchaczy czymś nowym, niecodziennym i nieschematycznym, budzącym zainteresowanie. Zajęcia miały charakter otwarty, były prowadzone w atmosferze wzajemnego zaufania i zorientowane na uczących się i ich działanie. Na tym etapie słuchacze mają już określoną wiedzę o tekście-wzorze, większą świadomość językową, literacko-kulturową, bardziej rozbudowane słownictwo. Prowadzący w tak profilowanych zajęciach pełni funkcję moderatora i pomocnika. „Pisanie tekstów dodatkowych, luźniej związanych z oryginałem, jest często najprzyjemniejszym etapem lekcji, w którym zbieramy plon naszej dotychczasowej pracy na zajęciach” — konstatuje Turkowska (2006b, s. 59). Kontakt z literaturą łączy przyjemne z pożytecznym — dobrze dobrane teksty literackie wzmacniają motywację do nauki języka, służą lepszemu zrozumieniu dziedzictwa kulturowego kraju języka docelowego, a także popularyzują czytelnictwo.

#### 4.

Dynamicznie zmieniająca się sytuacja geopolityczna rodzi nowe wyzwania i związane z tym potrzeby, coraz częściej przyczynia się do wyboru Polski jako czasowego lub stałego miejsca pobytu przez rodziny migrujące zarówno z krajów ościennych, przede wszystkim z Ukrainy, jak i z socjokulturowo i języko-

---

<sup>19</sup> W tym przypadku działania ludyczne ograniczone są pewną konwencją, regułami, zasadami i etapami, a więc należną bardziej do sfery *ludus* niż *paidia* (por. Callois, 1997).

wo odmiennych, na przykład z Wietnamu czy Indii. W ośrodkach edukacyjnych każdego poziomu kształcenia wzrasta liczba osób uczących się, dla których język polski nie jest językiem ojczystym. Sukces edukacyjny uczniów z kontekstem migracyjnym zależy od sprawności językowej na poziomie CALP<sup>20</sup>, sprawności pozwalającej na pełnoprawne uczestniczenie w zajęciach, w których polszczyzna stanowi język szkolnej edukacji (JSE) — jest więc narzędziem komunikacji „pozwalającym użytkownikom na transfer wiedzy oraz jej werbalizację” (Seretny, 2018, s. 143)<sup>21</sup>, a zatem między innymi na rozumienie tekstów z podręczników szkolnych oraz tworzenie tekstów pisanych. Polszczyzna w takim ujęciu jest zatem nie tylko narzędziem komunikacji, nośnikiem tradycji i kultury, ale również środkiem dostępu do zasobów intelektualnych (Niesporek-Szamburska, 2018, s. 102) przekazywanych w tym języku.

Efektywność uczenia osób z doświadczeniem migracji wzrasta dzięki zastosowaniu koncepcji CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) — zintegrowanemu kształceniu przedmiotowo-językowemu, łączącemu nauczanie języka i danego przedmiotu. CLIL wspiera rozwój językowy, szczególnie w zakresie specjalistycznego JSE, wspomaga proces akulturacji i rozwój kompetencji interpersonalnych. W początkowym etapie podejścia CLIL występuje efekt określany jako „filtr językowy” — język przekazu treści i umiejętności przedmiotowych, siłą rzeczy, musi zostać uproszczony i przekazywany w minimalnym zakresie (prowadzenie podstawowych treści i umiejętności, operowanie podstawową terminologią), uczenie jakościowo zmienia się wraz z nabywaniem umiejętności językowych i przedmiotowych (Kołodziejka, 2009, s. 171)<sup>22</sup>. Prowadzący, ucząc znaczenia danych treści, powinien uwzględniać między innymi emocje, ważność, „skrypty myślowe” oraz odpowiedni kontekst (Bernacka-Langier i in.,

---

<sup>20</sup> Za Jimem Cumminsem (2008) przyjmuje się podział kompetencji językowych na: a) podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS — *Basic Interpersonal Communication Skills*), które dotyczą codziennych, mniej sformalizowanych kontaktów z otoczeniem, wspartych komunikacją niewerbalną; podczas nauki języka obcego osiąganym po okresie ok. 2 lat, b) edukacyjną biegłość kognitywną (CALP — *Cognitive Academic Language Proficiency*), dzięki której uczący się rozumie, analizuje i wyraża treści specjalistyczne uzależnione od jego wieku i środowiska (abstrakcyjne słownictwo, fachowa terminologia, mniej typowe połączenia wyrazowe, złożone struktury morfosyntaktyczne itp.); na tym poziomie możliwe jest swobodne uczestniczenie w dyskursie edukacyjnym, potrzeba na to ok. 6 lat nauki.

<sup>21</sup> Problematyka wielokulturowości i szkolnych potrzeb językowych uczniów z doświadczeniem migracji na szerszą skalę jest od stosunkowo niedawna podejmowana w (glotto)dydaktyce polonistycznej (por. np. Bernacka-Langier, Brzezicka, 2010; Białek, red., 2015; Gębal, Miodunka, 2020; Miodunka, i in., 2018; Niesporek-Szamburska, red., 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018; 2019; Seretny, Lipińska, red., 2021; Szybura, 2016).

<sup>22</sup> Z pewnością pomocne w rozwoju lingwistycznym uczniów o niepełnych kompetencjach językowych jest korzystanie ze strategii budowania rusztowań (*scaffolding*) — dawanie wsparcia, które następnie, gdy konkretne zadanie zostało wykonane, a umiejętność opanowana, jest sukcesywnie zmniejszane (Seretny, 2018, s. 150).



2010, s. 30). Ten ostatni podczas nauki znaczeń w obcym języku musi być wyraźny, bogaty, ukonkretniony (odnoszący się do przedmiotów niejęzykowych). Kontekst bowiem pozwala uczącym się wykorzystać opanowane umiejętności, a także wiedzę, która wcześniej została nabyta w języku ojczystym. Kontekst potrzebny jest w rozumieniu tekstów słuchanych i czytanych, podczas komunikacji ustnej i pisemnej. Rozwój kompetencji komunikacyjnej następuje, gdy uczestnicy szkolnego dyskursu — uczniowie między sobą i/lub z nauczycielem — mają coś do zakomunikowania, chcą podzielić się informacją. Jest to możliwe dzięki wsparciu otoczenia, w tym nauczyciela (uczący się ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa, zachęcany jest do eksperymentowania w języku i treściach przedmiotowych, gdy to potrzebne, prosi o konsultację językową) (Gębał, Miodunka, 2020, s. 178—179).

Masowy napływ uczniów z Ukrainy uciekających przed wojną sprawia, iż zagadnienia edukacyjnych potrzeb językowych młodych ludzi z kontekstem migracji stały się pilnym wyzwaniem, wymagającym szybkich i skutecznych działań, w tym nie oddzielania, a łączenia potrzeb i doświadczeń dydaktyki i glottodydaktyki polonistycznej. Być może opisana w artykule propozycja edukacyjna będzie inspiracją do przeprowadzenia podobnych działań na lekcji języka polskiego w szkole — w zespole klasowym, w którym oprócz dzieci z językiem polskim jako ojczystym są dzieci cudzoziemskie, mające niepełne kompetencje językowe.

## Literatura

- Bernacka-Langier A. i in., 2010, *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*, Warszawa. [https://um.warszawa.pl/documents/21449838/21614882/ku\\_wielokulturowej\\_szkole.pdf/df208b29-4369-2169-a65b-4eb6df325fdb?t=1634497737318](https://um.warszawa.pl/documents/21449838/21614882/ku_wielokulturowej_szkole.pdf/df208b29-4369-2169-a65b-4eb6df325fdb?t=1634497737318) [data dostępu: 29.08.2022].
- Białek K., red., 2015, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, Warszawa. [http://bc.ore.edu.pl/Content/759/Miedzykulturowosc\\_w\\_szkole+1.pdf](http://bc.ore.edu.pl/Content/759/Miedzykulturowosc_w_szkole+1.pdf) [data dostępu: 28.08.2022].
- Bogunia-Borowska M., red., 2006, *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Kraków.
- Callois R., 1997, *Gry i ludzie*, tłum. Tatarkiewicz A., Żurowska M., Warszawa.
- Ciesielska-Musameh R., 2017, *Literatura w nauczaniu cudzoziemców. Poradnik metodyczny. Część druga: Praca z tekstem literackim na zajęciach językowych*. <http://docplayer.pl/39455545-Literatura-w-nauczaniu-cudzoziemcow.html> [dostęp: 28.08.2022].
- Cudak R., 2010, *Edukacja literacka na kursach języka polskiego jako obcego*, w: Achteplik A., Kita M., Tambor J., red., *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, t. 2, Katowice.
- Cudak R., Hajduk-Gawron W., 2016, *Problematyka adaptacji tekstu w edukacji literackiej cudzoziemców*, w: Jaskółowa E., Krzyżyk D., Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., red., przy współpr. Jagodzińskiej D. i Zok-Smoły A., *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, Katowice.

- Cummins J., 2008, *BISC and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, in: B. Street, N.H. Hornberg, eds., *New Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>nd</sup> Edition, vol. 2: *Literacy*, New York.
- Czerkies T., 2012, *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)*, Kraków.
- Czerkies T., 2019, *Literackie lustro kultury. Literatura polska w ćwiczeniach dla obco-krajowców, poziom B.1.2—C.1*, Kraków.
- Dyduchowa A., 1984, *Próba klasyfikacji metod kształcenia sprawności językowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 5, Kram J., Polański E., red.
- Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
- ESOKJ, 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się — nauczanie — ocenianie*, W. Martyniuk, przeł. Warszawa.
- Gębal P.E., Miodunka W.T., 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- Hajduk-Gawron W., red., 2015, *Adaptacje II. Transfery kulturowe*, Katowice.
- Hajduk-Gawron W., Madeja A., red., 2013, *Adaptacje I. Język — literatura — sztuka*, Katowice.
- Hajduk-Gawron W., Pospizil K., red., 2018, *Adaptacje III. Implementacje, konwergencje, dziedziczenie*, Katowice.
- ISJP, 2000: *Inny słownik języka polskiego*, Bańko M., red, t. 1—2, Warszawa.
- Karolak C., 1999, *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obco-kulturowych*, Poznań.
- Kita M., 1998, *Wybieram gramatykę! Gramatyka języka polskiego w praktyce (dla cudzoziemców zaawansowanych)*, t. 1—2, Katowice.
- Kłakówna Z.A., 1993a, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV—VI. Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa.
- Kłakówna Z.A., 1993b, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV—VI. Zeszyt ucznia*, Warszawa.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., 2003a, *Sztuka pisania. Podręcznik do języka polskiego, klasy 1—3 gimnazjum. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. Książka nauczyciela*, Kraków.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., 2003b, *Sztuka pisania. Podręcznik do języka polskiego, klasy 1—3 gimnazjum. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. Książka ucznia*, Kraków.
- Kłakówna Z.A., Wiatr K., 2006, *Nowa sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV—VI*, Kraków.
- Kołodziejska E., 2009, *Lekcje CLIL*, w: Komorowska H., red., *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa.
- Koziółkiewicz E., 2020, *Tokarczuk dla wszystkich. Adaptacja tekstu prozatorskiego do nauczania języka polskiego jako obcego na niższych poziomach zaawansowania*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 30, Jaskółowa E., Dobrotrvá I., red.
- Kozłowski A., 1991, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.

- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie szkolnictwa polonijnego w Chicago*, Kraków.
- Lukasiewicz J., 2001, *Herbert*, Wrocław.
- Michułka D., 2004, *Miejsce literatury w nauczaniu cudzoziemców. Propozycja antologii*, w: Dąbrowska A., red., *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym. Materiały z międzynarodowej Konferencji Stowarzyszenia „Bristol”*, Wrocław.
- Miodunka W.T., i in., 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza — stan — perspektywy*, Katowice.
- Mrozowska H., 2001, *Tekst literacki jako strategia dydaktyczna w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3.
- Niesporek-Szamburska B., 2018, *Kompetencja tekstotwórcza w języku odziedziczonym, czyli o kreacji i zabawie w procesie tworzenia tekstów*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(22); Niesporek-Szamburska B., red., *Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych*.
- Niesporek-Szamburska B., red., 2018, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2(22): *Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych*.
- Opacka-Walasek D., 2001, *Czytając Herberta*, Katowice.
- Pamuła-Behrens M., Marta Szymańska M., 2017, *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Przewodnik. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=16877> [data dostępu: 28.08.2022].
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *Metodyka nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. Metoda JES-PL — matematyka*, Kraków. <http://metodajes.pl/wp-content/uploads/2020/05/Metodyka-nauczania-je%CC%A8zyka-edukacji-szkolnej-uczni%C5%81w-z-dos%CC%81wiadczeniem-migracji.-Metoda-JES-PL-matematyka.pdf> [data dostępu: 28.08.2022].
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2019, *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych*, Kraków. <http://fundacjareja.eu/wp-content/uploads/2015/11/Program-nauczania-je%CC%A8zyka-polskiego-jako-drugiego-dla-oddzia%C5%82o%CC%81w-przygotowawczych-w-szkole-podstawowej.pdf> [data dostępu: 29.08.2022]
- Polański E., Orłowa K., 1993, *Kształcenie językowe w klasach 4—8. Poradnik metodyczny*, Warszawa.
- Postman N., 2001, *W stronę XVII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, Frąc R. przeł., Warszawa.
- Próchniak W., 2012, *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin.
- Próchniak W., 2022, *Rewolucja funkcjonalna. O literackich i kulturowych aspektach nauczania języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy”, nr 1.
- Seretny A., 2014, *Czytanie ekstensywne — tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 1(13), Bąk M., Nęcka A., red., Katowice.
- Seretny A., 2018, *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej — zarys problematyki*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(22); Niesporek-Szamburska B., red.,

- Glottodydaktyka wśród dzieci i młodzieży wobec wyzwań wielo-, transkulturowości i ruchów migracyjnych.*
- Seretny A., Lipińska E., red., 2021, *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzonego. Konteksty — dylematy — trendy*, Kraków.
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego*, w: Lipińska E., Seretny A., red., *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Smolińska-Theiss B., 2003, *Dzieciństwo*, w: Pilch T., red., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: A—F, Warszawa.
- Staff L., 1985, *Wybór poezji*, wybór i wstęp Jastrun M., oprac. przypisów Bojarska M., Wrocław.
- Szałastra-Rogowska B., 2017, *Literatura bliska i daleka. Szkice z zakresu glottodydaktyki*, Katowice.
- Szybura A., 2016, *Nauczanie języka polskiego i francuskiego jako języków edukacyjnych. Ujęcie porównawcze*, w: Janowska I., Gębal P.E., red., *O lepsze jutro studiów polonistycznych w Polsce*, Kraków.
- Szymborska K., 2013, *W laboratorium „children studies”. Dziecko i dzieciństwo w nowoczesnym dyskursie*, w: Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., red., *Nowe opisywanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, Katowice.
- Tsai N., 2010, *Tekst literacki a metody nauczania języków obcych*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 17: Zarzycka G., Rudziński G., red., *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego — 2*, Łódź.
- Turkowska E., 2006a, *O pożytkach z literatury na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- Turkowska E., 2006b, *Metody pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6.
- Turkowska E., 2009, *Praca z liryką na lekcji języka obcego dla początkujących*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4.
- USJP 2003: *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Dubisz S., red., t. 1—4, Warszawa.
- Wacławek M. [w oprac.], *Homo faber w (glotto)dydaktyce polonistycznej. O twórczym wykorzystaniu wzoru i roli nauczyciela*.
- Wacławek M., 2020, *Od adaptacji do spektaklu na motywach dzieła — z doświadczeń glottodydaktycznych*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N — Educatio Nova”, nr 5.
- Wacławek M., 2021, *Plus minus wiersz — o metodzie analizy i twórczego wykorzystania wzorów na lekcji języka polskiego jako obcego*, w: Wieczorek I., Roter-Bourkane A., *Glottodydaktyka polonistyczna. Strategie — wartości — wyzwania*, Poznań.

**Maria Wacławek** — doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, członkini Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ, w latach 2013—2020 lektorka języka polskiego w Uniwersytecie w Lublanie (Słowenia), wcześniej (2008—2012) w Uniwersytecie Debreczyńskim (Wę-

gry). Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół językowego obrazu świata, stereotypów językowo-kulturowych, ekolingwistyki, prawideł wymowy, języka reklamy i frazeologii oraz dydaktyki polonistycznej i glottodydaktyki, w tym wokół warsztatów teatralnych i wykorzystania tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych z wymienionej tematyki, współautorka książek *O Polakach i Słoweńcach — w kręgu językowo-kulturowych stereotypów* (2022) oraz *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* (2015), a także współredaktorka tomu poświęconego prof. N. Jeżowi: *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu* (2018).

e-mail: maria.waclawek@us.edu.pl; waclawek.maria@gmail.com



# SZKICE KRYTYCZNE







Małgorzata Wójcik-Dudek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0001-9032-8875

## Nici, pedologia, podologia Justyny Bednarek opowieści o współdreptaniu

### Threads, pedology, podiatry Justyna Bednarek’s stories about co-toddlng

**Abstract:** The article is an attempt to describe selected books by Justyna Bednarek, a well-known and award-winning children’s writer (*Nowe przygody skarpetek (jeszcze bardziej niesamowite)* [*New adventures of socks (Even more amazing)*], *Basik Grysik i wrony* [*Basik Grysik and crows*], *Pan Stanisław odlatuje* [*Mr Stanisław flies away*]). The researcher focuses primarily on problems related to the way Bednarek represents human relations with the world. Wójcik-Dudek proves that in Bednarek’s work, thread and its literal and symbolic meanings have the strongest frequency in presenting a man entangled in the world.

**Key words:** Justyna Bednarek, children’s literature, relations, journey

Jeśli miałabym zaproponować jakąś mocno uogólniającą metaforę, która uwypuklałaby cechy twórczości Justyny Bednarek, pisarki niezwykle popularnej wśród młodych odbiorców i jednocześnie docenianej przez jury rozmaitych konkursów literackich, to byłyby to nici. Odnoszę wrażenie, że nici oraz konotowane przez nią znaczenia czynią z pisarstwa Bednarek opowieść o wzajemnym połączeniu, splocie<sup>1</sup>, bez których bohaterowie jej książek nie tylko nie byłiby

---

<sup>1</sup> Warto dodać, że ów splot w interesujący sposób przejawia się w twórczości Bednarek również w nawiązaniach do innych tekstów. Niemal w każdym wywiadzie pisarka podkreśla swą skłonność do intertekstualnych gier. Podążając tym tropem, nietrudno w cyklu o przygodach skarpetek zauważyć inspiracje *Przygodami Sindbada Żeglarza* Bolesława Leśmiana (podobieństwo widać nie tylko w wątku morskich podróży, ale również w kreacji jednego z bohaterów: imię Kubarat czytane wspaniały oznacza Tarabuka), dadaistycznymi aforyzmami Ramóna Gómeza de la Serny widocznymi w *Babcosze* czy nawet konkretnymi fragmentami tekstów. Oto dwa przykłady. Pierwszy z nich to inspiracja *Dzbankiem do herbaty* Hansa Christiana Andersena. Fragment z *Niesamowitych przygód dziesięciu skarpetek (czerech prawych i sześciu lewych)*: „Tymczasem skarpetka leżała na kupce rozsypanego piasku, a jej serce śpiewało z radości. W całym swoim życiu nie była tak

szczęśliwi, ale przede wszystkim czuliby się niekompletni. Oczywiście, przekonanie o tym, że jesteśmy z sobą powiązani, i to nie tylko w relacji człowiek — człowiek, ale również istota ludzka — istota nie-ludzka (a może lepiej ponad-ludzka, gdyż taki termin nie wprowadza kolejnych opozycji do i tak dość już podzielonego świata), nie wydaje się czymś odkrywczym, wszak ilustruje przecież pierwsze prawo ekologiczne (por. Commoner, 1974), które w czasach kryzysu klimatycznego i krytycznego namysłu nad antropocenem jest silnie eksplloatowane, czemu trudno się zresztą dziwić. Bednarek czyni z tego hasła nie tyle imperatyw ekologiczny o funkcji formacyjnej, który w istotny sposób może zmienić optykę w postrzeganiu ludzi jako integralnej części biowspólnoty, pozabawionych przy tym antropocentrycznych pretensji, ile uniwersalne zobowiązanie etyczne.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że Bednarek *leitmotive* swej twórczości dla dzieci zawdzięcza wpływowi, jaki na kształtowanie jej gustu literackiego, ale i niewątpliwie w jakimś stopniu światopoglądu, miał ojciec pisarki. Przyzwolenia na uruchomienie tego biograficznego kontekstu upatruję w chętnie przez autorkę przywoływanych wspomnieniach o ojcu, obecnych w niemal każdym udzielonym przez nią wywiadzie. Matka pisarki przejmując obowiązki domowe, prawem do planowania wolnego czasu małej Justyny i jej brata chętnie podzieliła się ze swym mężem, który często zabierał dzieci do teatru, a najchętniej obdarowywał je licznymi książkami. Ze wspomnień autorki wyłania się portret ojca gawędziarza, bazarza, ale też apologety uważności. Ta cecha prawdopodobnie wynikała z wykonywanego przez niego zawodu: ojciec Bednarek był archeologiem. Zamiłowanie do przedmiotu, detalu, myślenie o przestrzeni w kategoriach metonimicznych, wskazujących, że część może być częścią czegoś większe-

---

szczęśliwa jak teraz. Oto jej, brzydkiej, szarej, samotnej i nieprzyjemnej w dotyku udało się zrobić coś tak cudownego — ocalić to piękne, mięciutkie i budzące podziw zwierzę. Co z tego, że kot nawet o tym nie wiedział. Do szczęścia wystarczyło jej, że spełniła dobry uczynek” (Bednarek, 2015). A teraz Andresen: „No i cebulka leżała w ziemi, leżała we mnie, stała się moim sercem, moim żywym sercem; nigdy przedtem nie miałem takiego serca. Tętniło we mnie życie, była moc i siły; cebulka wypuściła pęd, niewiele brakowało, pękłaby od myśli i uczuć. Ale one wybuchły kwiatem; widziałem go[,] nosiłem, zatraciłem się w jego cudowności; jakie to szczęście zapomnieć o sobie dla drugiego!” (Andresen, 2009, s. 199). Drugi przykład dotyczy podobieństwa fragmentu *Babcochy* (Jak koń kupił Antoniego Rybę. „Wtedy wysunął się naprzód ładny, mały konik o aksamitnych oczach. — Ja go biorę — powiedział. A potem złapał uprząż Antoniego w zęby i zniknęli w lesie. — Nie chcę cierpieć — wyszeptał Ryba. — Nikt nie chce — wyszeptał konik. — Nigdy cię nie skrzywdzę — powiedział i czule cmoknął konika w szyję”) (Bednarek, 2018, bns) do *Sklepów cynamonowych* Brunona Schulza („Pierś moja wchłaniała tę błogą wiosnę powietrza, świeżość gwiazd i śniegu. Przed pierśią konia zbierał się wał białej piany śnieżnej, coraz wyższy i wyższy. Z trudem przekopywał się koń przez czystą i świeżą jego masę. Wreszcie ustał. Wyszedłem z dorożki. Dyszał ciężko ze zwieszoną głową. Przytuliłem jego łeb do piersi, w jego wielkich oczach lśniły łzy. Wtedy ujrzałem na jego brzuchu okrągłą czarną ranę. — Dlaczego mi nie powiedziałeś? — szepnąłem ze łzami. — Drogi mój — to dla ciebie — rzekł i stał się bardzo mały, jak konik z drzewa” (Schulz, 1984, s. 70).

go, jakiejś całości, mogło znaleźć podatny grunt i kształtować wrażliwość dziewczynki, a w konsekwencji znaleźć przełożenie na sposób doświadczania przez nią świata. Aby nie bawić się w domorosłą psychoanalityczkę, powinnam oddać głos samej autorce, która w jednym z wywiadów próbuje znaleźć klucz do swej twórczości:

Myślę, że ożywianie świata nieożywionego to pokłosie „czytania skorupiek” przez moją tatę. Tata bardzo często brał jakiś stary przedmiot do ręki, oglądał go i próbował „wysnuć” z niego historię. To podejście ukształtowało moje myślenie o przedmiotach — patrzę na nie jak na nośniki historii, jestem ciekawa, co mogłyby mi opowiedzieć.

<https://www.granice.pl/publicystyka/lepie-dawne-mity-na-nowo-wywiad-z-justyna-bednarek/2034/1>

Bednarek w swych książkach nie skupia się jednak na archeologii rzeczy, choć zapewne interesujące w jej wydaniu byłyby fabuły skupione na odkrywaniu jakiejś historii „z powodu” znalezionej artefaktu<sup>2</sup>. Mam wrażenie, że pisarkę ciekawi zupełnie inny aspekt relacji człowieka z rzeczami. Tak pisze o niej Remo Bodei:

Rzeczy skłaniają nas do tego, byśmy wznieśli się ponad spójność i przeciętność, w które możemy popaść, jeśli nie obdarzymy rzeczy myślami, fantazjami i uczuciami, które one milcząco odwzajemniają. Są rzeczami, bo o nich myślimy, ponieważ poznajemy je, kochając je w ich jednostkowości, ponieważ — odmiennie niż w przypadku przedmiotów — nie chcemy posługiwać się nimi wyłącznie jako narzędziami ani eliminować ich odmienności, bo wreszcie — jak czyni to sztuka — wydobywamy je z przemijalności czasu i przestrzeni, przeobrażając je w „miniatury wieczności”, zawierające możliwą pełnię egzystencji.

Bodei, 2016, s. 159—160

Tego typu podejście do rzeczy poddawanych procesowi odprzedmiotowania wyraźnie widać w kultowym cyklu opowiadającym o przygodach skarpe-

---

<sup>2</sup> Mam na myśli bardzo współcześnie popularne książki „historyczne”, w których znaleziony artefakt umożliwia bohaterom przenoszenie się w czasie, a dzięki temu poznawanie najodleglejszej przeszłości. Z najnowszych tego typu tytułów należy wymienić *Puk, puk! Zastanawiam się, czy król?* Marcina Przewoźniaka (2019), książkę w 2020 roku nagrodzoną w konkursie Ogólnopolska Nagroda Literacka im. Kornela Makuszyńskiego, oraz *Psa Kolumba* Piotra Rowickiego (2021), książkę wyróżnioną w tym samym konkursie dwa lata później (w ostatniej książce to nie przedmiot odgrywa najważniejszą rolę w podróży czasie, ale miejsce). Jeśli wspominałam o artefakcie jako inspiracji do snucia opowieści, to warto przypomnieć *casus* samej Bednarek, która w porzuconej na chodniku skarpecie dostrzegła potencjał narracyjny dla całego cyklu. Zob. *Justyna Bednarek i niesamowite przygody skarpetek w Bibliotece w Gdańsku*, <https://www.youtube.com/watch?v=fVlh1UYFi5w> (data dostępu: 1.04.2022).

tek. Choć ta część garderoby z trudem wpisuje się w patetyczne rejestry kontowane przez użyty w tekście Bodei'a poetyzm „miniatury wieczności”, to jednak również i skarpetki podlegają tym samym regułom, o których pisze badacz. Bednarek w jednym ze „skarpetkowych” tomów zdecydowanie uwypukla różnicę między urzeczowieniem a uprzedmiotowieniem swych bohaterów. Znakomicie ten kontrast wybrzmiewa w inicjalnej scenie *Nowych przygód skarpetek (jeszcze bardziej niesamowitych)*, w której ojciec małej Basi postanawia zrobić pranie. Porządkując ubrania według kolorów, zauważa, że brakuje jego ulubionej malinowej skarpetki. Emocje wywołane zniknięciem elementu garderoby wydają się niewspółmierne do straty. Ojciec jest zdruzgotany, wpada w rozpacz, aby po chwili odzyskać równowagę i działać. W miejsce przygnębienia pojawia się niezdrowe pobudzenie silniejsze od obrzydzenia wywołanego eksploracją otworu w łazience: ojciec przesuwając pralkę, aby znaleźć skarpetkę, a jego determinacja jest tak wielka, że wkłada rękę w czeluść w podłodze, łudząc się, że uda mu się wydobyć z niej zgubę.

Przywołana scena ma oczywiście charakter humorystyczny. Dorosły mężczyzna w poszukiwaniu malinowej skarpetki przesuwając ciężkie sprzęty, miota się po podłodze, pozbawiony instynktu samozachowawczego wkłada ręce w obrzydliwe miejsca, a przede wszystkim spektakularnie rozpacza. Można jednak w tak pomyślanej scenie dostrzec jeszcze coś innego: niepojętą kontrolę czy przywiązanie do własności. Ojciec okrzykiem „To się nigdy nie może powtórzyć! [...] Zaraz to pięknie załatam i żadna cwaniara mi nie zwieje!” (Bednarek, 2017, s. 9) odgraża się nie tylko zgubie, ale wszystkim, którzy zechcą naruszyć ustalony porządek. W tym sensie stanie się strażnikiem domowej przestrzeni, która dla skarpetek jest więzieniem. Malinowa skarpetka tak naprawdę nie jest zgubą, ale raczej zbiegiem, który odważył się sprzeniewierzyć swemu właścicielowi. Postawa ojca, jego groteskowe zachowanie polegające na angażowaniu emocji i środków niewspółmiernych do straty, zostaje skomentowana przez jego córkę: „Tatusiu, to nic nie da — powiedziała mała Be. — Ona po prostu odeszła. Widocznie miała powód” (Bednarek, 2017, s. 8). Dziewczynka rozpoznaje niejako skrypt, którym posługuje się jej ojciec: rodzic wchodzi raczej w rolę porzuconego kochanka niż ponoszącego stratę właściciela skarpetek. Przekonanie dziecka, że skarpetka mogła mieć powód, aby zniknąć, czyni z niej podmiot wolicjonalny dokonujący świadomych wyborów. Co ważne, mała Be wie, że skarpetki uciekinierki prowadzą ekscytujące życie poza koszem z brudną bielizną.

Jak możemy czytać tę historię? Jaki ma związek ze wspomnianym wcześniej zjawiskiem powiązania silnie eksponowanym w twórczości Bednarek? Jak realizuje popularny w książkach pisarki topos nici?

Przede wszystkim malinowa skarpetka będąc uciekinierką, uwalnia się nie tylko od swego właściciela — użytkownika, ale przede wszystkim od swej pary — drugiej skarpetki. Co ciekawe, czytelnik nie dowiadyuje się, co się z nią dzieje. Jest

wielką nieobecność, paradoksalnie jej miejsce zajmuje zrozpaczony, a jednocześnie wściekły mężczyzna, z jednej strony tęskniący za swą własnością, a z drugiej — eksponujący zranione męskie („właścicielskie”, a może patriarchalne) *ego*. Nie-wielkich rozmiarów scenka rodzajowa rozgrywająca się w łazience, eksploatująca komizm nakreślonej sytuacji i postaci może przecież sygnalizować prawdę, która, mam nadzieję, nie będzie interpretacyjnym nadużyciem wobec opowieści Bednarek. Pisarka zadaje się namawiać do działania, mimo że koncentryczne kręgi: dom, łazienka, kosz z brudną bielizną sprawiają wrażenie bezpiecznej przystani, to mogą usypiać, zachęcać do acedii, a przecież wielkie pytania filozoficzne, w tym społeczne, czekają na rozstrzygnięcie:

Dlaczego jedni wiodą interesujące życie, są potrzebni, doceniani, jeżdżą sobie kabrioletem, a zachwyceni przechodnie rzucają im kwiaty, gdy inni w tym samym czasie siedzą w biurze do osiemnastej czterdzieści albo, co gorsze, ładują w stosie brudnej bielizny? Nie tak wygląda sprawiedliwość — marudziła głośno jedna z dwóch bordowych skarpetek Mamy małej Be, a konkretne skarpetka prawa.

— W koszu z brudami sprawiedliwości nie znajdziesz — wtrąciły się prze-syczone pesymizmem różowe galoty.

— No więc właśnie! — bordowa skarpetka dała susa na podłogę, wsunęła się do dziury pod pralką i tyle ją widzieli.

Bednarek, 2017, s. 73

Lewicujący aforyzm „prawej” skarpetki („Nie tak wygląda sprawiedliwość”), choć biorąc pod uwagę polityczną symbolikę stron prawo — lewo, skarpetka powinna raczej reprezentować opozycyjny kierunek, zdradza, że ta niepozorna część garderoby śni sen o społecznej sprawiedliwości, zastanawia się nad źródłami społecznego uznania i przede wszystkim postanawia działać. W zasadzie jest przecież do tego stworzona: przeznaczona do noszenia na nodze, otula stopę, zapewniając jej wygodę i chroniąc przed otarciami najbardziej wtedy, kiedy człowiek jest w ruchu, kiedy działa. Skazana jednak na nicnierobienie, (bier-nie) leżąca w koszu sprzeniewierza się porządkowi, w którym uczestniczy. Należy wprowadzić do wspólnoty, ale nie tej, powołanej do aktywności, a do oczekiwania, wspólnoty, którą określa wspólny mianownik: brud. Więź ze światem (znowu metafora nici) jest na tyle silna, że nie tylko malinowa, ale i ta skarpetka, ryzykując utratę bezpieczniej przestrzeni, decyduje się na niebezpieczeństwa wynikające z wrzucenia w życie.

Jednym słowem, skarpetki w opowieściach Bednarek robią to, do czego predestynuje je powinowactwo z ziemią (z Ziemią): wyruszają w świat, aby go po prostu poznać. Co ciekawe, związek stóp i gleby, ich fizyczna bliskość, znakomicie uwypukla się w języku: synonimem gleboznawstwa jest pedologia (Domńska, s. 78), a tymczasem podologia to dział medycyny zajmujący się badaniem oraz leczeniem kończyn dolnych, w tym oczywiście stóp. Pisząc o rela-

cji ziemia — stopa, nie sposób nie wspomnieć o passusie poświęconym stopom w *Prowadź swój pług przez kości umarłych* Olgi Tokarczuk:

Zawsze miałam wrażenie, że stopy są naszą najbardziej intymną o osobistą częścią ciała, wcale nie genitalia, nie serce, czy nawet mózg, narządy bez istotnego znaczenia, które zbyt wysoko się ceni. To w stopach kryje się cała wiedza na temat Człowieka, tam spływa z ciała wazki sens tego, kim jesteśmy i jak odnosimy się do ziemi. W dotknięciu ziemi, na jej styku z ciałem mieści się cała tajemnica — że jesteśmy zbudowani z pierwiastków materii i jednocześnie obcy, odzieleni. Stopy — to są nasze wtyczki do kontaktu.

Tokarczuk, 2009, s. 18

Obrazy naturalnego związku stóp i ziemi ujawniają się nie tylko w cyklu o skarpetkach. Interesującą reprezentacją tej relacji jest krótka opowieści *Basik Grysik i wrony*. To niemalże poetycka opowieść o narodzinach córki pisarki, opowieść o niefikcyjnej osobie, choć skonstruowana w taki sposób, aby Basik Grysik stała się Każdą, a może Każdym dzieckiem, które przeistoczy się w Everymana. Historia pojawienia się na świecie dziewczynki, jej dorastania, zakochania i macierzyństwa przypomina o odwiecznym cyklu, któremu, ma się wrażenie, pisarka składa hołd. Wydaje się jednak, że istotniejszy w opowieści o przemijaniu, ale i wiecznym trwaniu, jest wątek dotyczący detalu, który pojawia się wraz z narodzinami:

Mało kto o tym wie, że pępowina nie jest jedyną linką, którą jesteśmy do kogoś przywiązani. Z głębi ziemi, a może ze środka nieba — tego do końca nie wiadomo — wychodzą niewidzialne sprężyste linki wiążące każdego z osobna.

Trzymają ludzi za kostki, żeby się nie oddalili od swojego miejsca na świecie i nie zgubili.

Taką linkę można nazwać... bo ja wiem?

Linka Osobista Sprężysta? Brzmi dość profesjonalnie, prawda?

I potem to już wszystko wygląda tak...

Bednarek, 2020, bns

Dosłowne nici (wełna), z których zrobiono skarpetki, czy symboliczne więzi z domem — nici, które uciekające skarpetki mocno nadwyrężyły, w książeczce o Basiku Grysiku ukazują się w nowej odsłonie. Przychodzące na świat dziecko zostaje niejako „uwolnione” od tego, co pierwsze, ponieważ fizycznie oddzielone od matki, wytracone zostaje z „totalnej” przestrzeni natury. Bednarek przekonuje, że biologiczność pępowiny zostaje zastąpiona jakimś typem metafizyki: człowiek pozbawiony bezpośredniego, fizycznego kontaktu z ciałem drugiego człowieka zyskuje zupełnie inną relację. Dołącza mianowicie do płątaniny międzyludzkich relacji, współtworzy trajektorie wędrówek, zostawia ślady, przecinając drogi innych. Jak łatwo wywnioskować po pierwszych literach termi-



nu „Linka Osobista Sprężysta”, oznacza on po prostu nasz los. Przeznaczeniem człowieka, zdaje się mówić Bednarek, jest współdreptanie, towarzyszenie innym w wędrówce; „Chodząc, tkamy wzorzyste chodniki” (Bednarek, 2020, bns). Ich wzory są efektem spotkania, porozumienia i bliskości<sup>3</sup>.

Ważne jest to, że ze wspólnoty tkaczy Bednarek nie wyklucza nie-ludzi (po-nad-ludzi). Aby barwna tkanina reprezentowała cały ruch świata, powinna uwzględniać różnorodność biowspólnoty, wszak, jak już wspomniano, wszystko jest ze wszystkim połączone. W opowieści Bednarek przedstawicielami nie-ludzi są ptaki, bo to one z góry widzą najwięcej, to przed ich oczyma odsłania się mi-sternie upleciony wzór, i w końcu — to one widzą jego sens. Zaskakujące jest to, że pisarka wybiera wrony, które generują raczej negatywne asocjacje kulturowe, choć przecież zgodne z porządkiem natury: wrony niemal natychmiast pojawiają się na miejscu, w którym znajdują się świeże zwłoki, i zabierają się do ich prepa-rowania. Taką ich funkcję ptaków-grabarzy znamy choćby z opowiadania Stefa-na Żeromskiego (Barcz, 2017, s. 57). Bednarek zrywa z tym czarnym PR-em, czyni-ąc z wron czule obserwatorcei ludzkiego świata, opiekunki nici łączących ludzi, a więc ambasadorcei dobrych relacji.

Nie sposób w tym miejscu nie przywołać fragmentu książki Tokarczuk pt. *Zgubiona dusza*. Picturebook opowiada o nas: rozedrganych piechurach po-szukujących szczęścia. Joanna Concejo ilustrująca książkę niezwykle wyraźnie uwypukliła ślady na śniegu, będące dowodami naszych samotnych i bezcelo-wych wędrówek. Na jednej z ilustracji przedstawiającej zimowy pejzaż widziany z góry można dostrzec czarne ptaki siedzące w koronach drzew. Wplątane w ko-ronkowe gałęzie tworzą kruchy ornament, dodatkowo podkreślający efemerycz-ność życia, wzmacniając tym samym melancholijny nastrój motta: „Gdyby ktoś umiał spojrzeć na nas z góry, zobaczyłby, że świat jest pełen ludzi biegających w pośpiechu, spoconych i bardzo zmęczonych, oraz ich spóźnionych, pogubio-nych dusz” (Tokarczuk, Concejo, 2017, bns).

Kimś takim w książkach Bednarek są nie tylko wrony, ale i ludzie, pod wa-runkiem, że znajdują się w sytuacji granicznej, jak umierający pan Stanisław, bo-hater niedługiej opowieści *Pan Stanisław odlatuje*. Staruszek zarówno wyraża zgodę na śmierć, jak i starannie się do niej przygotowuje. Zazdroszcząc pewne-

---

<sup>3</sup> Skoro pojawiło się już odwołanie do twórczości Tokarczuk, to warto dodać, że w *Biegu-nach*, powieści-wariacji na temat ruchu, możemy przeczytać interesujący fragment: „Zamiast zwracać uwagę na twarz przechodniów, spoglądałem na ich stopy i wszystkich tych zabieganych ludzi sprowadzałem do kroków spieszących — ku niczemu. I wydało mi się jasne, że nasza misja pole-ga ma wnoszeniu kurzu w poszukiwaniu jakiejś niepoważnej tajemnicy” (Tokarczuk, 2007, s. 30). W książkach Bednarek termin „współdreptanie”, który zaproponowałam, nie ma negatywnych konotacji. Mam wrażenie, że w twórczości Tokarczuk — również. Ruch, nawet jeśli jest drama-tyczną walką o sens, w swych najskromniejszych nawet przejawach ma heroiczny wymiar. Przy-toczony fragment dotyczy cytatu z książki Emila Ciorana, na który w powieści powołuje się jed-na z postaci.

mu Amerykaninowi, który balonem pokonał przestrzeń powietrzną nad Afryką Południową, postanawia odbyć lot stąd do wieczności. Zanim to jednak zrobi na wypełnionym helem materacu, troszczy się o najbliższych: napełnia psu miskę, prosi wnuczka, aby ten zaopiekował się jego pupilem. Lot na materacu nad miastem okazuje się niezwyklej doświadczeniem. Przyjęcie przez pana Stanisława niecodziennej, bo ptasiej, perspektywy powoduje, że bohater jest wzruszony i pięknem świata, i jego doskonałą organizacją: „Nie miałem pojęcia, jak to wszystko jest sensownie urządzone” (Bednarek, 2019 bns). Zachwyt pana Stanisława nad pięknem i ogromem świata można porównać do emocji, jakie były udziałem astronautów widzących po raz pierwszy Ziemię z kosmosu. Doświadczenie to okazało się tak wstrząsające, że zyskało osobną nazwę: *overview effect* („efekt pełnego widoku”) (Foer, 2020, s. 131). Było ono dane nie tylko astronautom, ale w zasadzie wszystkim, którzy spoglądali na „Blue Marble”, zdjęcie przedstawiające Ziemię wykonane w 1972 roku przez Harrisona Hagana „Jacka” Schmitta, jednego z członków załogi Apollo 17: „Ziemia, wypełniająca cały kadr, opanowuje przestrzeń obrazu i przytłacza widza. [...] Ziemia wydaje się zarazem bezkresna i poznawalna” (Mirzoeff, 2016, s. 18). Według astronauty Russella Schweickata fotografia udowadnia, że

Mamy do czynienia z całością, Ziemia jest całością i jest tak piękna. Chciałbyś, by obok ciebie stanęli ludzie z przeciwnych stron przeróżnych konfliktów, wówczas złapałbyś ich za ręce i powiedział: „Popatrzcie. Popatrzcie z tej perspektywy, patrzcie na to. Co jest naprawdę ważne?”<sup>4</sup>.

Mirzoeff, 2016, s. 18—19

Pan Stanisław umierając, jak nigdy dotąd czuje związek z Ziemią, doświadcza jej sensu i piękna, tym bardziej że lot ujawnia istnienie wzoru, o którego istnieniu nikt nie wie: „Tak, z góry cały świat wyglądał zupełnie inaczej! Im wyżej, tym piękniej! Jak abstrakcyjny obraz... albo jakiś pradawny znak... jak łowicka wycinanka lub mandala” (Bednarek, 2019, bns). Kiedy Stanisław wznosi się jeszcze wyżej, dociera do błękitnego nieba, które przypomina balon. Jego wnętrze działa jak soczewka powiększająca, dzięki której bohater może nie tylko obserwować świat, ale również podejmować interwencje, aby go ratować. Tak dzieje się, kiedy Stanisław dostrzega panią Krystynę polującą packą na muchę, swego wnuczka, który wpatrując się w telefon, niemal wchodzi pod koła samochodu, czy płaczącą w łóżeczku samotną dziewczynkę. Pan Stanisław operując promie-

---

<sup>4</sup> Warto dodać, że badacz powołuje się jeszcze na inne zdjęcie Ziemi, wykonane w 2012 roku. W odróżnieniu od pierwszej późniejsza fotografia jest efektem dzisiejszego sposobu wizualizowania świata: ma sprawiać wrażenie, że jest wykonana z jednego miejsca, choć wynika z symulacji siatkowej lub kafelkowej, oraz ma podtekst polityczny (zdjęcie zostało tak podrasowane kolorystycznie i w ten sposób wyśrodkowane, aby pokazywać przede wszystkim Stany Zjednoczone, a nie Afrykę). Zob. (Mirzoeff, 2016, s. 17—25).

niami słonecznymi, ratuje z opresji i muchę, i chłopca, i przestraszone dziecko. Zanim odleci jeszcze wyżej, czuje się potrzebny i odpowiedzialny za świat, który nie tak dawno na zawsze opuścił.

Działania *overview effect* nie można więc sprowadzić wyłącznie do afektu wzruszenia. Pan Stanisław, spoglądając z góry na Ziemię, widząc krajobraz, swoją tkaninę uplecioną przez niezliczone nici, tak naprawdę patrzy na symboliczny konstrukt, a nie jedynie na fizyczną przestrzeń, kartograficznie określone miejsce czy samą przyrodę. Według Timothy'ego Ingolda krajobraz jest przestrzenią zadaną, „praktykowaną przez pracę i wszelką codzienną aktywność i konstytuowaną przez zespół działań wspólnotowych, które przebiegają na przestrzeni dziejów i na gruncie których można mówić o kształtowaniu i становieniu krajobrazu” (Frydryczak, 2018, s. 95). Tym samym „krajobraz nie jest całością, na którą można spojrzeć, ale raczej światem, w którym stajemy, uzyskując widok na nasze otoczenie” (Ingold, 214, s. 171).

Splątana nić, wzorzyste tkaniny widziane z góry, jednym słowem — pejzaże miłości i czułości w książkach Bednarek działają tak, jak *overview effect* wywołany zdjęciem „Blue Marble”. O ile możliwość istnienia takiego wglądu w świat była jedynie rozpatrywana przez skarpetki podczas filozoficznych debat w koszu na brudną bieliznę, przeczuwana przez ludzi nieświadomych swych połączeń z innymi istotami (*Basik Grysik i wrony*), o tyle w opowieści *Pan Stanisław odlatuje* zostaje już potwierdzona. Bednarek przekonuje, że stany splątania to najlepsze, co mogło się nam przydarzyć.

## Literatura

- Andersen H.Ch., 2009, *Dzbanek do herbaty*, w: tegoż, *Córka króla moczarów i inne baśnie*, Sochańska B., przeł., Kucharska-Cybuch A., ilustr., Warszawa.
- Barcz A., 2017, *Wojenne pomniki zwierząt i rola w antropocenie*, w: Praczyk M., red., *Pomniki w epoce antropocenu*, Poznań.
- Bednarek J., 2015, *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czerech prawych i sześciu lewych)*, Warszawa.
- Bednarek J., 2017, *Nowe przygody skarpetek (jeszcze bardziej niesamowite)*, Latour D. de, ilustr., Warszawa.
- Bednarek J., 2018, *Babcocha*, Latour D. de, ilustr., Warszawa.
- Bednarek J., 2019, *Pan Stanisław odlatuje*, Pawlak P., ilustr., Warszawa.
- Bednarek J., 2020, *Basik Grysik i wrony*, Wasiuczyńska E., ilustr., Kraków.
- Bodei R., 2016, *O życiu rzeczy*, Bielak A., przeł., Łódź.
- Commoner B., 1974, *Zamykający się krąg*, Lutosławski J., przeł., Warszawa.
- Domańska E., 2018, *Gleba cmentarna jako dziedzictwo*, w: Marciniak A., Pawleta M., Kajda K., red., *Dziedzictwo we współczesnym świecie. Kultura. Natura. Człowiek*, Kraków.

- Foer J.S., 2020, *Klimat to my. Ratowanie planety zaczyna się przy śniadaniu*, Wojtasik A., przeł., Warszawa.
- Frydryczak B., 2018, *Krajobraz: dziedzictwo zamieszkiwane*, w: Marciniak A., Pawleta M., Kajda K., red., *Dziedzictwo we współczesnym świecie. Kultura. Natura. Człowiek*, Kraków.
- Ingold T., 2014, *Czasowość krajobrazu*, w: Frydryczak B., Angutek D., red., *Krajobrazy. Antologia tekstów*, Poznań.
- Justyna Bednarek i niesamowite przygody skarpetek w Bibliotece w Gdańsku, <https://www.youtube.com/watch?v=fVlh1UYFi5w> (data dostępu: 1.04.2022).
- Lepię dawne mity na nowo*. Wywiad Piotra Piekarskiego z Justyną Bednarek, <https://www.granice.pl/publicystyka/lepie-dawne-mity-na-nowo-wywiad-z-justyna-bednarek/2034/1> (data dostępu: 2.05.2022).
- Mirzoeff N., 2016, *Jak zobaczyć świat*, Zaremba Ł., przeł., Kraków—Warszawa.
- Przewoźniak M., 2019, *Puk, puk! Zastałem króla?*, Warszawa.
- Rowicki P., 2021, *Pies Kolumba*, Czwartos I., ilustr., Gdańsk.
- Schulz B., 1984, *Sklepy cynamonowe*, w: tegoż, *Sklepy cynamonowe*, Warszawa.
- Tokarczuk O., 2007, *Bieguni*, Kraków.
- Tokarczuk O., 2009, *Prowadź swój pług przez kości umarłych*, Warszawa.
- Tokarczuk O., Concejo J., 2017, *Zgubiona dusza*, Wrocław.

**Małgorzata Wójcik-Dudek** — dr hab., prof. UŚ, zajmuje się dydaktyką literatury, literaturą dla dzieci i młodzieży. Autorka książek: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (2007), *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (2016), *Reading (in) the Holocaust. Practices of Postmemory in Recent Polish Literature for Children and Young Adults* (2020), *Po lekcjach* (2021) oraz wielu artykułów naukowych. Wicedyrektorka Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną, redaktorka czasopisma „Paidia i Literatura” poświęconego literaturze dla dzieci i młodzieży oraz członkini kapituły Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego.

e-mail: [malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl](mailto:malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl)



**Małgorzata Ewa Chrobak**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

 0000-0003-1468-3802

## Magia niepozornych rzeczy w twórczości Justyny Bednarek

### The magic of unimpressive things in Justyna Bednarek’s work

**Abstract:** Małgorzata Ewa Chrobak’s aim in this article is to read Justyna Bednarek’s books for children from the perspective of “thing studies.” Chrobak investigates how everyday objects and their re-use are represented in a selection of those books, e.g., *Nowe przygody skarpetek (jeszcze bardziej niesamowite)* [*The Socks’ New Adventures (More Amazing Than Ever)*]; *Banda Czarnej Frotté* [*The Band of the Black Frotté*]; *Skarpetki powracają!* [*The Socks Are Back!*]; *Zielone piórko Zbigniewa* [*Zbigniew’s Green Feather*]; *Skarpetki kontratakują!* [*The Socks Strike Back!*]. Chrobak examines the possibilities of applying two interpretive categories to Bednarek’s fiction, those of “biography of things” and “cultural recycling.”

**Keywords:** children’s literature, Justyna Bednarek, object /thing, “thing studies”

Zdarzyło się to wcale nie tak dawno temu. I wcale nie za siedmioma górami i siedmioma rzekami, ale w dużym, pełnym gwaru i ruchu mieście. W takim mieście jak to, o którym mowa, zdarzają się na co dzień różne dziwne rzeczy, nie mniej ciekawe czy tajemnicze niż w bajkach. Trzeba tylko umieć je zauważyć — a nie wszyscy to potrafią. [...] I nigdy nie przyjdzie nam na myśl, że otaczający nas świat składa się nie tylko z ludzi, ale i z przedmiotów, które — kto wie — może też mają swoje osobne sprawy i osobne życie.

A. Lewkowska, *Silna grupa ze śmietnika...*, s. 5

### „Sekretne życie” skarpetek (uwagi wstępne)

Niepozorność ustępuje miejsca widoczności. Słowo określa byty znajdujące się na drugim planie, nie zawsze doceniane, a nawet pomijane przy pierwszym oglądzie, percepcyjnie osłabione z racji swojej zwyczajności, znikomości. Występuje ono w synonimicznych relacjach z niewielkim rozmiarem czy objętością,

skromnością, nieważnością, co z kolei sugeruje konkretność, materialność, innymi słowy — rzeczy<sup>1</sup>. „Bez względu na przyjęte założenia najtrafniejszą intuicją pozostaje ta, iż niepozorność spotyka się z codziennością”<sup>2</sup>, pisze Inga Iwasiów (2015, s. 21). W przestrzeni życiowej najmłodszych znajdziemy wiele takich prozaicznych przedmiotów „niższej rangi”, by posłużyć się formułą twórcy teatru Cricot 2 (Kantor, 1976, s. 14), które za sprawą ich wyobraźni tracą swą nieprzezroczystość, zyskują rangę oraz zastosowanie, nieprzystające do przeznaczenia, jakie przypisują im dorośli. Te składniki materialnego otoczenia: długopis, uszczelka, pinceta, budzik — przywołując grupę bohaterów baśni Anny Lewkowskiej — widziane w ogromnym zbliżeniu, poddane antropomorfizacji, stają się ważnymi elementami dziecięcej podkultury, której centrum — według Jerzego Cieślukowskiego — wyznacza idea „wielkiej zabawy” (Cieślukowski, 1967). Rzeczy użyteczne i poręczne, meble, różne drobiazgi mieszczące się w szufladzie, urządzenia, wyposażenie wnętrza, pod wpływem dziecięcej kreatywności, uwalniają się od swojej zwyczajnej, sztywnej postaci, odsłaniając, jak wieszak ze znanego wiersza *Wieszając* Joanny Kulmowej, swoje drugie „sekretno życie” (por. Leszczyński, 2019, s. 27–33).

Użyty w tytule artykułu epitet „niepozorne”, choć odnoszę go przede wszystkim do reistycznej natury rzeczywistości, trafnie ujmuje dotychczasową twórczość dla dzieci Justyny Bednarek (rocznik 1970), adresowaną do dzieci. Nie chodzi bynajmniej o skromną objętość jej twórczości. Przeciwnie, biorąc pod uwagę późny debiut autorki<sup>3</sup>, trzeba przyznać, że zgromadziła dość duży dorobek, na który składają się, między innymi, pięcioczęściowy cykl prozatorski o przygodach dziesięciu skarpetek, trzy baśnie o skrzacie Lenku, *Babcocha*, seria opowiadań *Dusia i Psinek-Świnek* (wydawanych nakładem Naszej Księgarni), *Pięć sprytnych kun*, *Historia pewnej ulicy*, książki edukacyjne (np. *Ty też możesz uratować świat. Ekoopowieści z Piertuszkowej Woli*), zbiory podań ludowych *Maryjki. Opowieści o Matce Boskiej* i powieść historyczno-przygodowa *Smopsy*. Niepozorność nie oznacza, że pisarstwo Bednarek pozostaje niewidoczne dla publiczności literackiej czy krytyki, czego dowodzą nagrody oraz wyróżnienia w prestiżowych konkursach: Najlepsza Książka Dziecięca „Przecinek i Kropka” (2015), Nagroda Literacka im. Kornela Makuszyńskiego (2018), Książka Roku Polskiej

<sup>1</sup> Mimo różnic znaczeniowych między takimi wyrazami, jak „rzecz”, „przedmiot”, na potrzeby niniejszego tekstu będę ich używać zamiennie.

<sup>2</sup> Szczecińska badaczka odnosi pojęcie niepozorności głównie do różnych gatunków literatury dokumentu osobistego, a także poezji, sylw czy innych form narracyjnych, które czerpią inspirację z otaczającej rzeczywistości. Niepozorność może wskazywać na inne konotacje. Sugeruje przeciwieństwo pozorności, czyli tego, co nieprawdziwe, powierzchowne i udawane (Iwasiów, 2015, s. 18–21).

<sup>3</sup> W wywiadach pisarka podkreśla, że jej właściwym debiutem były *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)* z 2015 roku. Kilkanaście lat wcześniej opublikowała jednak w Wydawnictwie Skrzat opowiadanie *Lenek i podróż* (2002).



Sekcji IBBY (za *Dom numer pięć*, 2021), by ograniczyć się tylko do ważniejszych osiągnięć. Określenie odzwierciedla osobiste predyspozycje warszawskiej pisarki do eksplorowania świata przedmiotów codziennego użytku, do opisywania ich interferencji z życiem osób, tworzenia fantastycznych biografii. Na temat swojego przywiązania do materii nieożywionej twórczyni *Babcochy* chętnie wypowiada się w wywiadach:

Myślę, że ożywianie świata nieożywionego to pokłosie „czytania skorupiek” przez mojego tatę. Tata bardzo często brał jakiś stary przedmiot do ręki, oglądał go i próbował „wysnuć” z niego historię. To podejście ukształtowało moje myślenie o przedmiotach — patrzę na nie jak na nośniki historii, jestem ciekawa, co mogłyby mi powiedzieć<sup>4</sup>.

Kiedy byłam małym dzieckiem, każdy przedmiot był dla mnie w jakimś sensie ożywiony. Prowadziłam w myślach pertraktacje z moimi misiami — który ma leżeć bliżej mnie. Żywe wydawały mi się przedmioty, które brały udział w różnych ludzkich perypetiach. I coś z tego we mnie zostało. Jestem potwornie sentymentalna, niczego nie potrafię wyrzucić, wszystko jest dla mnie cenne — ze względu na czas, który się osadził na łyżce, skarpetce, książce<sup>5</sup>.

W swojej twórczości nadaje znaczenie przedmiotom pospolitym i praktycznym, takim jak: telewizor, pralka, kosz na bieliznę, tekstylia, ponadto różnym niewielkim akcesoriom — tym, które zwykle łatwo zgubić, przeoczyć albo o których istnieniu łatwo zapomnieć. Są wśród nich również odpadki, obiekty zepsute, niekompletne, niepasujące (np. kłaczki kurzu, zaśniedziały breloczek, ucho od dzbanka czy kawałek płyty gramofonowej) bądź brzydkie, przestarzałe, niemodne. Opisując mało istotne byty, Bednarek imituje dziecięcą umiejętność uważnej kontemplacji niepotrzebnych, „wykluczonych” przedmiotów. Odwołuje się do animistycznej wizji rzeczywistości, „poddaje składniki otaczającego świata prawom specyficznego teatru, w którym ręka dziecka ożywia choćby zwykły patyk”, jak konstatuje znawczyni literatury „czwartej” Alicja Ungeheuer-Gołąb (2018, s. 79). Przypominam tę refleksję rzeszowskiej badaczki także z powodu wyraźnej aluzji do metafory „anatomicznego teatru”, jaką przed laty ukuł twórca koncepcji „wielkiej zabawy”. Palce dłoni i stóp, szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa, wydają się delikatne, słabe, umniejszone w stosunku do pozostałych partii ciała. W codziennej „nauce siebie”, budowaniu więzi z otoczeniem, palce niemowlęcia pokonują mikroodległości w drodze do ust, nosa czy piersi matki. Czy moglibyśmy zatem mówić o nich w kontekście niepozorności? Z pewnością

---

<sup>4</sup> P. Piekarski, *Lepiej dawne mity na nowo* [Wywiad z Justyną Bednarek]. <https://www.granice.pl/publicystyka/justyna-bednarek-wywiad-smopsy/2034/1> [data dostępu: 21.01.22].

<sup>5</sup> M. Stuch, *Nie mam problemu, by uczynić ze skarpetki bohatera romantycznego* [Wywiad z Justyną Bednarek]. <https://warszawa.naszemiasto.pl/justyna-bednarek-nie-mam-problemu-by-uczynic-ze-skarpetki/ar/c13-3850598> [data dostępu: 21.01.22].



nie, o czym uświadamia nas Cieślukowski, przypominając choćby o fundamentalnym znaczeniu zabawy pięcioma palcami dla kulturowej bazy dziecka. Warto w tym miejscu przywołać somatyczne teksty poetyckie, między innymi Zofii Rogoszówny, Anny Kamińskiej, *picture book* Iwony Chmielewskiej *O wędrowaniu przy zasypianiu*, w których dziecięce paluszki na równi z zabawkami, zwierzętami, roślinami czy innymi ożywionymi obiektami konstytuują świat na pograniczu fantastyki i realizmu.

W kolejnych partiach artykułu skoncentruję się na trzech aspektach prozy Justyny Bednarek: obecności konstrukcji „ramowej” w tomach poświęconych przygodom uciekających skarpetek, realizacji motywów biografii oraz „drugiego życia” ożywionych przedmiotów i wreszcie zjawisku „recyklingu” (jako temacie oraz strategii pisarskiej). Materiał literacki uzupełni powieść *Pan Kardan i przygoda z vetustasem*, uhonorowana Nagrodą Literacką im. Kornela Makuszyńskiego.

## Konstrukcja „ramowa”

Świat bytów nieantropocentrycznych wyraźnie prezentuje się we wspomnianej serii, którą zainicjowały *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)*<sup>6</sup>. Kolejność czytania składających się na nią tomów nie ma większego znaczenia, mimo że autorka i wydawca Poradnia K na czwartej stronie okładek wspominają o poprzednich częściach. Są to komunikaty skierowane zarówno do młodego odbiorcy (np. „Bardzo często pytacie mnie, dlaczego skarpetki zawsze mają przygody pojedynczo. Czyżby nie miały przyjaciół? I czy możliwa jest miłość między skarpetkami. Oraz dlaczego nie napiszę osobnej książki o uciekających rękawiczkach”<sup>7</sup>), jak też dorosłego „pośrednika lektury” (np. „Pierwszy tom — *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek* ukazał się w ponad 25 tysiącach egzemplarzy” — Npdzs, czwarta strona okładki). Żeby zbudować porozumienie z odbiorcą, Bednarek stosuje kilka rozwiązań narracyjnych, między innymi: inicjowanie dialogu z odbiorcą na początku opowieści: „Zapewne jesteście ciekawi, co się stało ze skarpetkami, które — hydraulik miał rację! — rzeczywiście wybrały wolność” (Npdzs, 14); „Pewnie jesteście ciekawi, co stało się z seledynową skarpetką. Nie, nie wróciła do kosza z brudną

<sup>6</sup> Oprócz pierwszego zbioru ukazały się: *Nowe przygody skarpetek (jeszcze bardziej niesamowite)* (2017); *Banda Czarnej Frotté. Skarpetki powracają!* (2019) oraz *Zielone piórko Zbigniewa. Skarpetki kontratakują!* (2020). Uzupełnieniem serii jest tzw. *activity book* — *Skarpetka na tropie, czyli kto ukradł złoty guzik*, zbiór zagadek i kolorowanek (2018).

<sup>7</sup> J. Bednarek, *Banda Czarnej Frotté. Skarpetki powracają!*, Warszawa 2019. Cytowane w artykule fragmenty utworów opatruję następującymi skrótami: Npdzs (*Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek...*), Nops (*Nowe przygody skarpetek...*), BCzF (*Banda Czarnej Frotté...*), ZpZ (*Zielone piórko Zbigniewa...*). Cyfra w nawiasie oznacza numery stron.

bielizną” (Npdzs, 134); operowanie na przemian dykcją „dorosłego”: „Nie wiem, czy wiecie, ale skarpetki mają swoją osobowość” (Npdzs, 68) lub dziecka: „Już od jakiegoś czasu rodzina Be wiedziała, że skarpetki, które znikają w praniu, nie są pożerane ani przez pralkę, ani przez nikogo innego, nie rozpuszczają się też w wodzie ani nie stają się niewidzialne, tylko po prostu uciekają przez dziurę w poszukiwaniu szczęścia. Tak też było, niestety, z ulubioną malinową skarpetką Taty” (Nops, 8) (Zabawa, 2013, s. 228—234).

Wszystkie tomy łączy bohater zbiorowy — różnokolorowe skarpetki „bez pary”, sposób segmentacji tekstów, rozbudowana poetyka tytułów zarówno całych zbiorów, jak i poszczególnych rozdziałów. Cyklotwórczym powiązaniem jest także szata graficzna, zaprojektowana przez Daniela de Latoura, której estetyka nawiązuje do stylu Bohdana Butenki. Artysta wybiera konwencję komiksu z wychodzeniem obrazu poza płaszczyznę strony, stosuje mocny graficzny kontur, kontrastowe barwy tła. Awanturniczość, sensacyjność przygód nieantropocentrycznych bohaterów interpretuje poprzez absurdalny dowcip, dosłowność, a także dużą dynamikę rysunku.

Struktura cyklu opiera się na konstrukcji „ramowej” (Wądolny-Tatar, 2011, s. 97—103). Za ramę możemy uznać obecność prologu i epilogu, paralelnych narracyjnie i semantycznie. W przypadku dwóch pierwszych tomów przygody „ożywionych” skarpetek inicjują prozaiczne zdawałoby się sytuacje z udziałem kilkuletniej Basi (zwanej małą Be) i jej rodziców, gubiących skarpetki lub poszukujących tych do pary. Z tą zwyczajnością kontrastuje odkrycie dziury w podłodze, przez którą „uciekły” części rodzinnej bielizny. Nieco inaczej prezentują się zakończenia obydwu edycji, ale puenta sprowadza się właściwie do tej samej myśli, że sposób percypowania świata przez dzieci i dorosłych różni się diametralnie. I tak, na przykład w *Nowych przygodach skarpetek...* ojciec usiłuje powstrzymać znikanie skarpetek z łazienki, zaklejając otwór pod pralką, tymczasem córka dyskretnie niszczy efekty jego pracy:

— Mój ty bohaterze — Mama ucałowała Tatę w policzek. Pretensja z jej spojrzenia od razu wyparowała. Cieszyła się, że skarpetki przestaną wreszcie ginąć. Zupełnie innego zdania była jednak mała Be, która czuła, że nie wolno im ograniczać ich wolności. I gdy rodzice poszli spać, cichutko wstała z łóżka i poszła do schowka. Przesunęła pralkę [...] — i w gipsie, który nie zdążył jeszcze zastygnąć na mur-beton, wydłubała dziurę. Nie za dużą, ot, taką w sam raz, żeby zmieścił się w niej ktoś, kto zechce wyruszyć z kosza z brudną bielizną po następną porcję przygód.

Nops, 165

*Bandę Czarnej Frotté... oraz Zielone piórko Zbigniewa...* ponownie otwiera charakterystyczna sytuacja z udziałem rodziny dziewczynki. Elementem zmiennym jest tutaj narracja, którą od początku przejmują ożywione przedmioty — tytułowa Czarna Frotté oraz detektyw Zielona Skarpetka (zwany Pin-

kertonem) — w drugim z wymienionych tomów. Sensacyjność formuł inicjalnych: „Do wczoraj nic nie zapowiadało katastrofy” (BCzF, 7); „To było w ubiegły wtorek. [...] Nieszczęście spadło na nasz dom, niczym grom z jasnego nieba” (ZpZ, 8) nie tylko wprowadzają czytelnika „w sam środek” akcji, ale wyraźnie wskazują na odmienną strategię pisarską. W przeciwieństwie bowiem do luźno powiązanych z sobą opowieści/rozdziałów z pierwszych tomów, mamy tutaj jednolite fabuły przygodowe i temporalny przebieg zdarzeń. Czasem akcji rządzą następujące po sobie przemieszczenia w przestrzeni fizycznej, przykładowo: z podziemnego korytarza pod pralką do wielkiego portu, z morza na ląd, ale też przejścia między opowieściami (np. między opowieścią o jednookim Olbrzymie Tyranie i historią Pinkertona — w *Bandzie Czarnej Frotté*; między opowieścią o prowadzonym śledztwie w sprawie zaginięcia papugi i opowieścią o marnym losie Przezroczystej Pończochy — w *Zielonym piórku...*). Pisarka przenosi też bohaterów z tomu do tomu, tworząc swoiste „dalsze ciągi” ich biografii.

Kolejne części serii wiąże wreszcie w całość konwencja baśniowa, koegzystencja świata rzeczywistego z fantastycznym. Trzeba też dodać, że narracje Bednarek rozbijają paradygmat baśniowy poprzez absurdalny humor i groteskowość (np. zestawienie nieprzystających do siebie elementów: wojna z armią białych rękawiczek, „zmumifikowana” skarpetka, wyspa zamieszkiwana przez porzucone smartfony).

## Pochwała bałaganu

„Domowość” nie oznacza nieskazitelności. Gdyby tak było, wszyscy mieszkaliby w bezosobowych wnętrzach, wziętych żywcem z pism architektonicznych. [...] Czy ludzie mogą naprawdę gdzieś żyć, nie robiąc bałaganu? Jak udaje się im nie porozrzucić niedzielnych gazet po całym salonie? Jak sobie radzą bez pasty do zębów czy resztek mydła w łazience?

Rybczyński, 1996, s. 25

Na estetykę w mieszkaniu małej Basi zwraca uwagę głównie mama. Zgodnie z przydzieloną jej kulturowo funkcją zajmuje się sprzątaniami, praniem, gotowaniem. Gdy podejrzewa awarię pralki, wzywa hydraulika. Wypełnia „szczeliny istnienia”, w myśl filozofii Jolanty Brach-Czajny, codziennym „krząctwem” (Brach-Czajna, 1999, s. 78): kompletuje skarpetki, chowa pojedyncze egzemplarze albo decyduje o ich wyrzuceniu, robi na drutach, usuwa tłuste plamy z podłogi, na różne sposoby walczy z brudem. Troszczy się nie tylko o ład w najbliższym otoczeniu, pilnuje ponadto właściwego rytmu dnia, powtarzania ciągu czynności składających się na codzienną egzystencję. Bednarek wyposaża tę postać w atrybuty typowe dla topoicznego obrazu — matczyną troskę, zapobiegliwość, wyuczulenie na potrzeby domowników, lecz równocześnie przypisuje jej zachowania,

które kwestionują powagę i mądrość dojrzałej kobiety, jak choćby w prologu do *Bandy Czarnej Frotté...*, kiedy narrator relacjonuje akcję „pozbywania się brudów”, sprowadzając porządkowanie łazienki do histerycznego wybuchu:

Około południa drzwi do łazienki otworzyły się i wpadła do niej przerażona Mama małej Be.

— Szybko! Trzeba tu natychmiast posprzątać! Mała Be! Obudź tatę! Kto to widział, spać w biały dzień! — krzyczała na całe gardło.

— Musimy to teraz zrobić? — Tata, zaspany, próbował się jeszcze bronić. — Przecież zaraz ma przyjść do nas pani sprzątająca!

— Właśnie! W tym sęk! — gorączkowała się Mama. — Nie wyobrażasz sobie chyba, że wpuszczę tę biedną kobietę do takiego bałaganu. Umarłabym ze wstydu!

BCzF, 7

Na marginesie, warto odnotować, że przywołana scena ukazuje kontrapunkto-wo reakcję ojca, który w obliczu zagrożenia odsłania swoją „chłopięcą” naturę — skłonność do niesubordynacji, niefrasobliwość. Wyraźnie bagatelizuje wysiłki żony, aby dobrze wypaść w oczach „pani sprzątającej”.

Występujące obok siebie motywy: porządku/nieporządku, czystości/brudu, segregowania/gubienia przedmiotów w cyklu o skarpetkach ujawniają różne konotacje. Zresztą samo słowo „bałagan” zaskakuje wieloznacznością. Oznacza jednocześnie: „chaos”, „nieład”, ale i dom (w języku perskim pokoje na wyższych kondygnacjach), szałas (w języku tunguskim), nawet nędzę (wśród Kozaków i Rosjan w XVI w.) (Książek, 2013, s. 17–18). We współczesnej polszczyźnie, podobnie jak brud, zwykle budzi pejoratywne skojarzenia z niechlujstwem, niedbalstwem i abnegacją (Dąbrówka i in., 1998, s. 67). Unikanie bałaganu, ustawianie rzeczy na przypisanych im miejscach, trzymanie się z daleka od śmieci — to tylko kilka dyrektyw, jakie usiłują narzucić młodemu pokoleniu dorośli w myśl zachodnioeuropejskiego konstruktów dzieciństwa jako okresu „szczęśliwego”, oddzielonego od wszelkiego brudu tego świata (Skowera, 2019, s. 198–199). Nacisk na schludne ubranie, presja czystego ciała wiąże się z kategorią „grzeczności”, która przez wieki służyła podporządkowaniu małoletnich władzy dorosłych. W połączeniu z dzieckiem epitety: „czystość” oraz „grzeczność” nadal budzą skojarzenia z opresyjnością, mimo iż oficjalnie odeszliśmy od restrykcyjnych sposobów „cywilizowania” niedorosłych. „Brud [...] — zauważa Ewelina Rąbkowska — przypisuje się często dziecku”, a dalej dodaje: „Ten brud dotyczący młodego człowieka jest antysystemowy. Jak wydzielinę ciała — musi zostać uprzątnięty, usunięty, wyrzucony; dzieci zaś muszą być umyte i wychowane tak, aby mogły żyć w społeczeństwie” (Rąbkowska, 2016, s. 35). Na powszechnych przeświadczeniach na temat dzieciństwa ufundowane jest również przekonanie, że do typowo dziecięcych przywar należy bałaganiarstwo, a także gubienie rzeczy. Dorośli oczekują od swoich podopiecznych, że szybko z tego

„wyrosną”, nauczą się doceniać czystość i porządek. Rozliczają więc ich z uprzątniętych zabawek czy wyrzuconych śmieci.

Autorka *Zielonego piórka Zbigniewa...* w swoich narracjach zdaje się przypominać, że robienie bałaganu mieści się w sferze zabawy, wynika z potrzeby ruchliwości, przerwania nudy i przeżycia przygody. Ten dziecięcy punkt widzenia przypisuje zresztą jednej z tekstylnych bohaterki serii — różowej skarpetce, która przejęła cechy swojej właścicielki: „W jej charakterze leżało łobuzowanie, szperanie, skakanie, wyjadanie budyniu z miski albo sprawdzanie, czy przypadkiem coś interesującego nie trafiło do kosza na śmieci” (Npdzs, 42).

Poplamione, znoszone albo dziurawe skarpetki należą, zdaniem Alicji Ungeheuer-Gołąb, do kultury śmieciowej. Mieszczą się jednocześnie w obszarze nadmiaru i braku. Są zepchnięte na margines (umieszczone na samym dnie kosza na brudne ubrania), potraktowane jak odpad, czyli efekt uboczny produkcji i konsumpcji (Ungeheuer-Gołąb, 2021, s. 73).

## „Recykling rzeczy”

Personifikacja niepozornej części odzieży, która w potocznym przekonaniu najszybciej podlega zużyciu, uczynienie z niej pełnoprawnego uczestnika świata przedstawionego, koresponduje z poglądami norweskiego archeologa Bjørnara Olsena — znanego „obrońcy rzeczy”, szczególnie tych porzuconych, niechciany „ocalałych zbędności przeszłości” (Olsen, 2013, s. 255). W analizowanym cyklu warszawskiej pisarki tytułowe przedmioty zostały wyposażone we własną unikatową tożsamość oraz biografię. Mają swój wiek, status, wartość, inicjują także i podtrzymują relacje międzyludzkie:

Zacznijmy od bardzo eleganckiej lewej skarpety, którą Tata małej B otrzymał w prezencie od swojego teścia. Skarpetka była wysokiej jakości, urodziwa, jedwabna, czarna jak skrzydło kruk [...].

Npdzs, 14

Oj, nie miał ten Pinkerton łatwego życia. W młodości był zwykłą, pogodną seledynową skarpetką, która — dzięki sprytowi i inteligencji — schwytała złodzieja ciastek z cukierni „Gwiazdeczka”. Ta dość banalna sprawa otworzyła mu drogę do kariery detektywistycznej.

BCzF, 59

Wykonano ją we włoskiej fabryce z wyjątkowej wielobarwnej przędzy, którą zrobiono z futerka angorskich królików. Czuła się piękna oraz wyjątkowa, i słusznie! Była różowa w niebieskie, żółte i zielone paseczki. Tak miękka, że każdy chciałby ją nosić jako koszulkę, a nie skarpetkę. No i bardzo droga. [...] Mama kupiła ją dla małej Be [...].

Npdzs, 53

Młody czytelnik może śledzić kolejne etapy (u)życia „tekstylnych” bohaterek: od momentu ich wyprodukowania lub wydziergania na drutach (np. „prawa granatowa z wełny merynosów” zrobiona przez dziadka), kupienia i noszenia przez ludzi, przez okres odrzucenia, zapomnienia (trwania w ciasnej przestrzeni worka), aż do „nowego życia”, które daje im ucieczka z łazienki. Autorka podkreśla w ten sposób, że biografia przedmiotu, nawet tego uznanego za bezużyteczny, nie musi kończyć się jego „śmiercią”, czyli zniszczeniem. Zawarte w tomach Bednarek mikrohistorie, między innymi: skarpety „numer pięć”; dzielnej bordowej skarpetki (Npdzs) czy jedwabnej pończochy z tomu *Nowe przygody skarpetek...* ukazują proces materialnej dekonstrukcji, ale też tworzenia nowego przedmiotu o zupełnie innym przeznaczeniu. Pierwsza z wymienionych — zrobiona z surowej owczej wełny „ostra i naprawdę niemiła, leżała na dnie od ładnych paru lat” (Npdzs, 70) — swoją wolność wykorzystuje, żeby uratować rudego kota przed podwórkowym chuliganem. Przypadkiem ta szara skarpetka trafia w ręce młodej dziewczyny, która ją pruje, a dzięki włóczce kończy dziergać sweter dla swojego chłopaka. Podobny los spotyka odważną bordową skarpetkę. Po tym jak poświęca „własne życie”, by pomóc uwięzionemu w pożarze chomikowi, zostawia po sobie kłębek przędzy. Nowe znaczenie nadaje temu przedmiotowi żona strażaka Stanisława, gdy z bordowej przędzy tworzy niewielką makatkę. Z kolei elegancka pończocha prawa — własność znanej niegdyś aktorki, po latach noszenia „kompletnie się rozleciała. Powstały na niej liczne oczka i zaczęła przypominać raczej sieć rybacką niż garderobę damy. Aktorka pocięła ją na cienkie paseczki i użyła do podwiązywania pomidorów, z których robiła swoim wnukom pyszną zbójnicką sałatkę” (Npdzs, 114).

Motyw „drugiego życia” przedmiotów w twórczości Bednarek wyrasta z troski o ochronę środowiska — zwłaszcza przed skutkami nadmiernej konsumpcji. Pisarka odwołuje się do „kultury recyklingu”, czyli szeroko rozumianych działań człowieka, które mają na celu pomóc naturze uporać się z problemem wzrastającej ilości śmieci.

Zgodnie z angielską etymologią słowo „recykling” oznacza powtórne użycie jako surowca przedmiotów uznanych za odpady, z których następnie powstają kolejne produkty. Jego cele sprowadzają się do zminimalizowania zużycia surowców naturalnych, a także bezpiecznej dla środowiska utylizacji toksycznych materiałów (Kulisz, 2007, s. 23—24). Drugie znaczenie terminu jest o wiele szersze, ponieważ określa strategię artystyczną, polegającą na przekształceniu znanych form, tematów, stylów tak, aby z ich udziałem stworzyć nowe dzieło (Féral, 2010, s. 41). Analizując „skarpetkową serię”, możemy zaryzykować tezę, że pisarka stara się łączyć obydwa warianty „recyklingu”. Jej utwory są fuzją wielu gatunków epickich (baśni literackich, opowiadania, różnych odmian powieści: przygodowej, detektywistycznej, podróżniczej, marynistycznej), mozaiką wątków, motywów, cytatów z bardzo różnych dzieł literackich (np. mitów greckich, baśni



W. i J. Grimmów czy H.Ch. Andersena, *Przygód Sindbada Żeglarza* B. Leśmiana, *Kubusia Puchatka* A.A. Milne'a, *Porwania Baltazara Gąbki* S. Pagaczewskiego, *Akademii Pana Kleksa* J. Brzechwy, *Koraliny* N. Gaimana), tekstów kultury popularnej (np. postać detektywa Pinkertona, pirata Jacka Rackama, Batmana, Supermana), sloganów i haseł reklamowych (np. „Cześć pracy”, „Brawo ja! — Brawo ty!”, BCzF, 69, 80). Trudna do policzenia wielość nawiązań literackich zawartych w opowieściach o przygodach skarpetek oczywiście ma swoje uzasadnienie w koncepcji intertekstualności. Odkrywanie związków między tekstami czy gier na różnych poziomach utworów może przynieść satysfakcję i dziecięcemu adresatowi, i dorosłemu pośrednikowi. Jeżeli zaś chodzi o „literacki recykling”, to realizuje się on tutaj w inny sposób. Autorka *Zielonego piórka Zbigniewa...*: 1) zwraca uwagę na samą czynność opowiadania, narracyjność przekazu, co ujawniają włączone także do ilustracji wypowiedzi (cytowane w pierwszej części niniejszego artykułu); 2) aktywizuje odbiorcę, odwołując się do jego pamięci wydarzeń z poprzednich części cyklu; 3) stwarza możliwość zabawy w identyfikację bohaterów, obrazów i wątków; 4) podkreśla seryjność (serialowość) przygód, a także celową powtarzalność niektórych rozwiązań<sup>8</sup>. Niejako równoległe do procesu twórczego Bednarek przywraca do obiegu nikomu niepotrzebne, zapomniane rzeczy, awansując je do rangi protagonistów utworów (Féral, 2010, s. 37).

## Radość zbierania

Rozważając problem „drugiego życia” rzeczy w prozie Bednarek, nie wolno pominąć obecności dwóch wynalazców. Obaj przypominają bardziej artystów, którzy z surowców wtórnych: odpadków, zbędnych resztek, niekompletnych produktów industrialnych potrafią stworzyć coś nowego, unikatowego. Pierwszy z nich, pan Marek, „kolekcjoner rupieci i artysta”, jak nazywa go narrator w opowiadaniu *O prawej granatowej skarpetce...*, reprezentuje przypadek niepoprawnego zbieracza. Ten przypadek, według filozofa Manfreda Sommera, w przeciwieństwie do kolekcjonera, nie dąży do skompletowania zamkniętego zbioru artefaktów (Sommer, 2003, s. 85—87), lecz gromadzi je nie tyle dla samej przyjemności posiadania różnych obiektów, ile z pasji do eksperymentowania. Pan Marek działa ze szlachetnych pobudek, jest bowiem nastawiony na przywracanie odpadom funkcjonalności. Mimo wysiłków efekty jego pracy swoją osobliwą formą i dziwnym zastosowaniem przypominają bardziej przestrzenne kolaże do podziwiania aniżeli funkcjonalne sprzęty:

<sup>8</sup> Dążenie do seryjności w wymiarze intermedialnym deklaruje sama pisarka i przyznaje, że na podstawie swoich tekstów przygotowała scenariusz serialu animowanego. E. Świerżewska, *Zawsze jest 1000% satysfakcji* [rozmowa z Justyną Bednarek]. <https://www.empik.com/empikultura/zawsze-jest-1000-satysfakcji-rozmowa-z-justyna-bednarek,114533,a> [data dostępu: 21.01.22].



Ach, jakie cuda umiał robić! Fontanny z puszek po oliwie, rur, kolanek od zlewu i różowych szczotek do butelek. Wielkie klepsydry złożone z metalowych lejków, które odmierzały czas potrzebny do upieczenia ziemniaków w ognisku. Albo lampy naftowe połyskujące w rytm migotania Gwiazdy Polarnej.

Npdzs, 62

Przypadek drugi to tytułowy bohater powieści *Pan Kardan i przygoda z vetustasem*. Już od pierwszej sceny — opisu zagraconego wnętrza pokoju — wiemy, że mamy do czynienia z postacią ekscentrycznego uczonego-amatora, postacią, której genezy należy szukać w wyobraźni twórców fantastyki naukowej na czele z Juliuszem Verne'em i Erazmem Majewskim (por. Ungeheuer-Gołąb, 2020, s. 63—72). Satyrycznego wizerunku „szalonego naukowca” dopełnia przestrzeń: staroświecki dom „w sympatycznie zapyziałej okolicy” — zbudowany z czerwonej cegły, opleciony dzikim winem, zapuszczony ogród z dwiema „nabzdycznymi” jabłoniąmi i krzywą morelą, wieczny rozgardiasz (złożony z różnych przypadkowych rzeczy — od śrubek i nakrętek po galoty i kalesony gospodarza). Podobnie jak pan Marek z *Nowych przygód skarpetek...* bohater powieści żyje samotnie „w kawalerskim stanie” całkowicie pochłonięty myślą o stworzeniu spektakularnej maszyny. Obaj protagoniści reprezentują jednocześnie wynalazczość spod znaku *perpetuum mobile* oraz zwykłą, codzienną pomysłowość. Dzielą wreszcie obsesję gromadzenia zużytego żelastwa, zepsutych akcesoriów domowych czy przestarzałych urządzeń.

Dzięki niej pan Waldemar Kardan usiłuje zrealizować swoje aspiracje naukowe. Jego największym marzeniem jest pobicie rekordu Guinnessa — w dowolnej dziedzinie, dlatego właśnie tworzy swoje (bez)użyteczne wynalazki, by wymienić chociażby gigantyczny tranzystor i największą na świecie procę. Inaczej niż wszyscy ludzie nauki rozumie nowoczesność. Postaci z powieści Bednarek obce jest uczucie nieuchronności miniaturyzacji w technice, wobec tego w swoich „epokowych odkryciach” skupia się na dążeniu przeciwnym, chcąc osiągnąć maksymalnie duże rozmiary. Zawarte w powieści deskrypcje urządzeń, które wyszły spod ręki pana Kardana, są ciekawe, ponieważ narrator prezentację samego efektu końcowego poprzedza skrupulatnymi wyliczeniami najróżniejszych materiałów w większości przedmiotów zużytych, znalezionych na wysypisku albo złomowisku. Tytułowe urządzenie, zwane tajemniczo *vetustasem* — *opus magnum* konstruktora — na pierwszy rzut oka przypomina „kupę rupieci”:

Nie były to jednak zwykłe rupiecie, tylko bardzo skomplikowana machina [...]. Podstawę *vetustasu* stanowiły trzy wypełnione wodą plastikowe beczki po kapuście, a na wiekach przymocowana była ciężka stalowa płyta. Pan Kardan do-

---

<sup>9</sup> J. Bednarek, *Pan Kardan i przygoda z vetustasem*, il. A. Pękalski, Warszawa 2017, s. 9. Wszystkie cytaty pochodzą z tej edycji i są opatrzone skrótem: PKip. Cyfry w nawiasach oznaczają numer strony.

stał ją od kolegi ze szkoły podstawowej [...]. Na płycie stał drewniany pierścień, w którym znajdowały się ebonitowe wizjery z grubymi soczewkami. [...] Pierścień wyglądał jak jakiś antyk, bo był to — jak wyjaśniał pan Kardan — ponadstuletni fotoplastykon. Do fotoplastykonu przykręcony był szary, niepozorny rzutnik do przezroczy [...]. Rzutnik połączony był kabelkami z ultranowoczesnym komputerem, z którego wychodziły przezroczyste rurki, przez które płynęła woda z beczek — i z powrotem.

PKip, 34—35

Jednak dla zgromadzonych przez siebie odpadków, połączonych w odpowiedniej konstelacji, pan Kardan wymyślił nowe zastosowanie: wywoływanie obrazów z przeszłości. *Spectrum* jego inwencji rozciąga się zatem od potrzeby ratowania przestarzałych sprzętów do wędrówki w czasie. *Vetustas* rekonstruuje najpierw materię nieożywioną — „okaleczone”, zepsute przedmioty (np. porcelanowy dzbanek, płyta gramofonowa czy ząb mozozaury), następnie ożywioną (prehistoryczne zwierzęta w oceanie, obrazy zmarłych członków rodziny i dawnych mieszkańców ulicy). Mimo iż wydaje się oderwanym od rzeczywistości fantastą, to w jego postawie czytelnik dostrzeże racjonalną troskę i odpowiedzialność za skutki działania swojego wynalazku, czego dowodzi w scenie, kiedy ostrzega swojego asystenta, młodego Michałka: „— Zostaw! Nie wolno! — zawołał pan Kardan. — Nie wiemy, jakie właściwości ma obraz stworzony przez nasze urządzenie. To jest fantom, a nie prawdziwy przedmiot, nie mamy więc pojęcia, jak się zachowa w zetknięciu z żywą materią” (PKip, 39). Autorka, kreując postać pomysłodawcy „maszyny czasu”, docenia sposób myślenia o współczesności, która nie może istnieć bez łączliwości z przeszłością.

Nie sposób omówić w tym artykule wszystkich możliwych kierunków interpretacji powieści o panu Kardanie. Z pewnością na osobną uwagę zasługuje narracja skierowana zarówno na aktualne problemy (m.in. krytyka konsumpcyjnych zachowań, pogoń za nowoczesnością, nieprzywiązywanie się do rzeczy, relacje ludzko-zwierzęce), jak i na pamięć o przeszłości. Intrygujący sposób prowadzenia lektury proponuje cytowana już kilkakrotnie rzeszowska badaczka, która odnajduje w utworze Bednarek konteksty sensualne, a także somaestetyczne ujęcie życia (Ungeheuer-Gołąb, 2020, s. 71).

## Podsumowanie

Prozę dla dzieci autorstwa Justyny Bednarek cechuje wyraźna predylekcja do eksplorowania świata „niepozornych”, „wykluczonych” przedmiotów w najbliższym otoczeniu małego dziecka, do opisywania ich interferencji z życiem osób, kreowania fantastycznych biografii. Pięcioletni cykl o przygodach dziesięciu skarpetek charakteryzuje konstrukcja „ramowa” oparta na powtórzeniach

narracyjnych i semantycznych. Autorka wprowadza nie-ludzkich bohaterów w strukturę swoich tekstów, posługując się zabiegami i chwytami stylistycznymi (m.in. animizacją, antropomorfizacją), które imitują dziecięcą perspektywę, jeśli idzie o spojrzenie na rzeczywistość. Swobodnie łączy różne odmiany epiki, tematy, wątki i obrazy znane z klasycznej literatury dla młodego odbiorcy, a także teksty kultury popularnej. W jej twórczości można zauważyć strategię pisarską, która nawiązuje do zjawiska „recyklingu kulturowego”, a polega na podkreślaniu performatywnych aspektów tekstu, seryjności, intertekstualności, aktywowaniu odbiorcy (dziecka i dorosłego pośrednika) do rozpoznawania tych powtarzalnych motywów. Zawarte w tomach Bednarek „biografie rzeczy” ukazują proces materialnej dekonstrukcji, ale też tworzenia nowego przedmiotu o zupełnie innym przeznaczeniu.

## Literatura

- Brach-Czaina J., 1999, *Szczeliny istnienia*, Kraków.
- Cieślakowski J., 1967, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław.
- Dąbrowka A. i in., 1998, *Słownik synonimów*, Warszawa.
- Féral J., 2010, *Odpadki i zagadki: od Mony Lisy do Rambo*, Borowski M., Sugiera M., przeł., „Didaskalia”, nr 95, s. 36—41.
- Iwasiów I., 2015, *Twórczość niepozorna na barykadzie codzienności*, w: Grądział-Wójcik J., Kwiatkowska A., Marzec L., red., *Twórczość niepozorna. Szkice o literaturze*, Kraków, s. 17—26.
- Kantor T., 1976, *Realność najniższej rangi (notatki)*, w: Tegoż, *Ambalaże*, Warszawa.
- Kopytoff I., 2005, *Kulturowa biografia rzeczy — utowarowienie jako proces*, w: Kempny M., Nowicka E., red., *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, Warszawa.
- Książek M., 2013, *Jakuck. Słownik miejsca*, Wołowiec, s. 17—18.
- Kulisz M., 2007, *Recykling a kultura*, „ER(R)Go. Teoria — Literatura — Kultura”, nr 1, s. 23—29.
- Olsen B., 2013, *W obronie rzeczy. Archeologia i ontologia przedmiotów*, Shallcross B., przeł., Warszawa.
- Rąbkowska E., 2016, „Śmieciowe” zwierzęta (trash animals) i „dzieci śmieci”. *Relacje dziecka i zwierzęcia w literaturze dla dzieci i młodzieży*, w: Mik A., Pokora P., Skowera M., red., *Czytanie menażerii. Zwierzęta w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*, Warszawa, s. 31—52.
- Rybczyński W., 1996, *Dom. Krótka historia idei*, Husarska K., przeł., Gdańsk—Warszawa.
- Skowera M., 2019, *W krainie odpadów. „Wszystkie śmieci LonNiedynu” Chiny Miéville’a*, w: Mik A., Niewcerzał M., Rąbkowska E., Leszczyński G., red., *O czym mówią rzeczy? Świat przedmiotów w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, Warszawa, s. 197—221.

- Sommer M., 2003, *Zbieranie. Próba filozoficznego ujęcia*, Merecki J., przeł., Warszawa.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2018, *Inny Ja. O zabawkach jako bohaterach utworów literackich dla dzieci*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 3, s. 75—93.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2020, *O istocie żywych bytów w literaturze dla dzieci i młodzieży (na przykładzie prozy dla dzieci i młodzieży)*, w: Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M., red., *Zmysły i literatura dla dzieci dla dzieci i młodzieży*, Katowice, s. 63—72.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2021, *Co powiedziały mi skarpetki... — wzór bohatera literackiego w prozie Justyny Bednarek*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 4 (62), s. 69—80.
- Wądolny-Tatar K., 2011, *Renaty Piątkowskiej opowiadania z ramą*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” XI, s. 97—103.
- Zabawa K., 2013, *Narrator — autor. Strategie narracyjne*, w: tejże, *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dla dzieci i młodzieży po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków, s. 228—234.

#### Źródła internetowe

- Piekarski P., *Lepiej dawne mity na nowo* [Wywiad z Justyną Bednarek]. <https://www.granice.pl/publicystyka/justyna-bednarek-wywiad-smopsy/2034/1> [data dostępu: 21.01.22].
- Stuch M., *Nie mam problemu, by uczynić ze skarpetki bohatera romantycznego* [Wywiad z Justyną Bednarek]. <https://warszawa.naszemiasto.pl/justyna-bednarek-nie-mam-problemu-by-uczynic-ze-skarpetki/ar/c13-3850598> [data dostępu: 21.01.22].
- Świerżewska E., *Zawsze jest 1000% satysfakcji* [rozmowa z Justyną Bednarek]. <https://www.empik.com/empikultura/zawsze-jest-1000-satysfakcji-rozmowa-z-justyna-bednarek,114533,a> [data dostępu: 21.01.22].

**Małgorzata Chrobak** — profesor uczelni w Katedrze Literatury Polskiej XX—XXI Wieku i Krytyki Literackiej IFP w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Kieruje Centrum Badań nad Literaturą i Kulturą dla Dzieci i Młodzieży UP. Autorka książek: *Realizm magiczny w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży* (Kraków 2010) oraz *Bohater literatury dziecięcej i młodzieżowej z okresu PRL-u. Między kreacją a recepcją* (Kraków 2019), 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); *Światy dzieciństwa. Infantylicyzacje w literaturze i kulturze* (Kraków 2016); *(Re)konstrukcje przeszłości w prozie Antoniny Domańskiej* (Kraków 2019) oraz rocznika „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria”. Autorka licznych artykułów w książkach zbiorowych z zakresu historii, teorii oraz kultury dla dzieci i młodzieży.

e-mail: malgorzata.chrobak@up.krakow.pl



**Bernadeta Niesporek-Szamburska**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0001-9935-6733

## Co różni Babcochę od czarownicy z wyobrażeń dzieci?

What is the difference between Babcocha and the witch of children’s imaginations?

**Abstract:** The article is devoted to the linguistic and cultural image of the heroine of Justyna Bednarek’s novel entitled *Babcocha*. The story’s heroine was compared to the stereotype of a witch, which was recreated from children’s conceptualizations (of children in younger school-age). The comparison of the two images indicates a significant modification of the image created by Justyna Bednarek and these aspects of the protagonist and the world represented, which may encourage the child to read the text.

**Key words:** Justyna Bednarek, Daniel de Latour, Babcocha, witch, stereotype, children’s linguistic image of the world

Justyna Bednarek, autorka *Niesamowitych przygód dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)*<sup>1</sup>, wymyśliła Babcochę, ni to czarownicę, ni to babcię.

Już w pierwszym rozdziale narrator stwierdza:

Babcocha była czarownicą — z wielkim nosem, małym koczkim i walizką pełną czarodziejskich mazideł. Nie została jednak przywiana do Grajdołka ani na miotle, ani na parasolu — jak to zwykle bywa.

Bednarek, 2018, b.n.s.

Z tym wstępnym stwierdzeniem mamy kłopot, choć Babcocha wygląda tak, jak każda czarownica wyglądać powinna. Ma wielki nos, pieprzyk na nosie, ubrana jest w długą spódnicę, a na głowie nosi chustkę. Jednak już od początku

---

<sup>1</sup> *Babcocha* została nominowana do nagrody „Książka Roku 2018” Polskiej Sekcji IBBY, a także do literackiej Nagrody Warszawy (2019) i nagrody dla Najlepszej Książki Roku w konkursie empiiku: Najlepsza Książka Dziecięca „Przecinek i Kropka” (2018).

coś ją różni od „prawdziwej” czarownicy: Babcocha nie lata na miotle! Do przemieszczania się starczy jej... chmura!

Czy więc jest czarownicą? Babcocha wiele potrafi: korzystając ze swych magicznych mikstur, ratuje żabę, której młynarz obciął łapkę podczas koszenia łąki. Potrafi również zmieniać siebie i innych w różne przedmioty i zwierzęta, rozmawiać z wiatrem, który pilnie wykonuje jej prośby, a sklepową Renatę pozbawić obrzydliwego włosa na brodzie. Ma też cedzidło czasu, pozwalające zamienić „dziś” na „wczoraj”, a „wczoraj” na „jutro”. Jej kłaśnięcie dłońmi lub pstryknięcie palcami u nóg czy kilka kropli z tajemniczej buteleczki powodują, że z muzyki jazzowej wylatują kaczki, a żołądźce zamieniają się w pieniądze. Babcocha potrafi też zwyczajnie rozsądnie pomyśleć i zobaczyć to, czego nie dostrzegają ludzie widzący tylko czubek własnego nosa. To ona zmienia narzekającego Józefa Gołęba w wiatraczek (choć tylko na chwilę) i uczy Zenona Bąbla, by nie wyrzucać śmieci do lasu. To dzięki niej Antoni Ryba przestaje nadużywać soku malinowego i staje się najlepszym tatą na świecie, a mała Bernadetta podróżuje na chmurze, uczy się wyc jak wilk i znajduje kogoś, na kogo bardzo długo czekała.

Niewątpliwie więc Babcocha spełnia kryteria: już z wyglądu przypomina prawdziwą czarownicę. Wykonuje też jedną z podstawowych czynności tego fachu — czaruje... Narratorka odwołuje się tutaj do stereotypu — wyobrażenia mitologicznego (Bartmiński, Panasiuk, 1993, s. 363—369), które znane jest wszystkim (lub prawie wszystkim), i rozpoczyna swą grę z odbiorcą. Bo kimże jest prawdziwa czarownica?

By pominąć całość rozważań ukazujących historię nawarstwiania się splotu semantycznego tkwiącego w zróżnicowanym językowo i kulturowo obrazie *czarownicy*, odniosę się jedynie krótko do rezultatu takich ustaleń, czyli do wskazania w poznawczym bogactwie tej postaci kilku podschematów i skryptów, „zagnieżdżonych” i „zintegrowanych” cech. A są one związane z leczeniem, wróżeniem, czarowaniem, ale też z **zagrożeniem ludziom, niesieniem zła** (Najder, 1997, s. 42) — wszystkie stopione w semantycznym konglomeracie ukrytym za jedną nazwą (z możliwością użycia nazw synonimicznych). Kulturowo bowiem postać ta kryje w sobie elementy wierzeń przedchrześcijańskich (zbiera cechy demonicznej boginki, brzydkiej i starej jędzy, jagi), uzupełnione wątkami niezwiązanymi ze sferą *sacrum*, wątkami z życia społecznego (cechy wróżki, prorokini, wiedźmy, znachorki mieszkającej na odludziu), a także wierzeniowymi i historycznymi (latającej na miotle współniczki szatana, uosobienia zła). Wyobrażenie czerpie więc z kilku prototypowych wzorców, a także nazw (*baby-jagi, czarownicy, wiedźmy*) (Niesporek-Szamburska, 2013).

Mocne, kryterialne cechy przywołanego stereotypu *czarownicy*, potwierdzone danymi językowymi, to **bycie kobietą i czarowanie** oraz **niedobre usposobienie**. W języku odnajdziemy też cechy charakterystyczne, które nawarstwiły się w przeszłości w strukturze pojęcia, jak **brzydota, starość i zło**, umocnione jesz-



cze w tekstach, zwłaszcza w tradycyjnej baśni. Z cech konotacyjnych, potwierdzających dane wierzeniowe, ujawniły się **specyficzne miejsca przebywania, odmienność, samotność**. Za **typowy został uznany jeden z atrybutów czarownicy i zarazem jej środek lokomocji — miotła, a także towarzysz — czarny kot**. Do słabiej reprezentowanych cech należą komponenty składające się na wyposażenie wyobrażenia (jak: kocioł, różdżka, księga), choć znacząco rozpowszechnia je kultura popularna.

Jak na tym tle rysuje się Babcocha z opowieści Justyny Bednarek? Zaczniemy od imienia. W samej nazwie nie ma niczego czarownego. Jest za to komponent nawiązujący do żeńskości (*baba*) oraz do wieku (*baba, babka*), także do wartościowania, bo jeśli popatrzymy na tę nazwę jako na swego rodzaju neologizm, możemy się w niej dopatrzeć sufiksu *-ocha/-echa* — jak w *macocha*, który tworzy rzeczowniki o wartościowaniu negatywnym. Jednocześnie jednak sufiks ten wyraźnie nawiązuje do przywołanego leksemu (*macocha*), który współcześnie w naszym kręgu kulturowym pod względem treści wiąże rolę *macochy* z wieloma zadaniami uznawanymi za typowe dla matki (Jarzębińska, 2013, s. 69). W połączeniu z podstawą (*baba*) może sugerować rolę babci.

Babcocha, o czym już wspomniano, potrafi czarować. I to nie byle jak! Do niewielkiej wioski przybyła przecież z walizką pełną tajemniczych mazideł! Zamiast zwierzęcego chowańca ma też do dyspozycji Orzechowe Licho, które czasem jej słucha, a czasem ma własne pomysły na to, jak zaradzić kłopotom, które trapią mieszkańców małej miejscowości o swojsko brzmiącej nazwie Grajdołek. Babcocha nie zmienia jednak świata w okamgnieniu, jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki. Owszem, strzela swym magicznym paluchem, jednak zwykle w małych sprawach, które nie mącą spokoju świata. W poważnych sprawach działa spokojnie, metodycznie, małymi krokami, czego dowodzą dokonująca się w przestrzeni całej opowieści metamorfoza Antoniego Ryby, a także zapoczątkowanie pozytywnych przemian w sennym Grajdołku. Czasem Babcocha używa też czarów, które nieco zmieniają ludziom plany — zawsze jednak czyni to **tylko w słusznej sprawie**. Potrafi być dobra i wyrozumiała, ale bywa bezkompromisowa i daje nauczkę, komu trzeba. Krytykuje narzekających, uczy radości z tego, co się ma. Jak wywodząca się z wierzeń wiązanych z Ziemią i naturą szanuje środowisko: nakłania do szanowania zwierząt i roślin, a potępia śmiecenie. Babcocha ma swoje sposoby, żeby pomóc, i nikt nawet nie zauważa, jak ona to robi, bo „**ludzie zwykle patrzą niezbyt uważnie**” (Bednarek, 2018, b.n.s.).

Jak jednak potwierdzają źródła słownikowe, typowa czarownica **zwykle jest zła**. Swymi działaniami Babcocha nawiązuje do peryferii prototypu — do profilu wywiedzionego z głęboko zakorzenionych słowiańskich tradycji, gdy szeptuchy, zwane też babami, czarownicami czy wiedźmami, swą mądrością, wrażliwością, życiem w zgodzie z naturą i czymś nieuchwytnym (białą magią?) kojarzyły się wiejskim społecznościom już nie tylko ze złem, ale także z udzielaniem pomo-



cy (w XIX w., por. Niesporek-Szamburska, 2013). To także nawiązanie do wizerunku *czarownicy* wyłaniającego się z baśni nowoczesnej oraz z *fantasy*, a także z tekstów medialnych, w którym wartościowanie postaci ewoluowało — z negatywnego na pozytywne: **czarownice „literackie” dość często reprezentują siły dobra**. Często też **zmieniał się wygląd medialnej czarownicy** (ze strefy kultury popularnej), która zewnętrznie przypomina swe młode odbiorczynię. Przekształcona została również rama oddziaływań *czarownicy* na otoczenie (przez „dobre” lub „pożyteczne” czary). Tak zachowują się i wyglądają: Malutka Czarownica Otfrieda Preusslera (z *Malutkiej Czarownicy*), Opiekunki Doroty Terakowskiej (z powieści pt. *Córka czarownic*), Elfrieda Cornellii Funke (z powieści *Dwie małe czarownice*), czarownica Agata Marioli Jarockiej (z *Przygód czarownicy Agaty*), Josanta Wiery Badalskiej (z opowieści *Jak ośwoić czarownicę*). Wśród wymienionych przynajmniej jedna — Elfrieda — odpowiada wizerunkowo bohaterce Justyny Bednarek.

Czy jednak taki obraz *czarownicy* Babcochy trafi do wyobraźni małego odbiorcy? Czy odpowiada jego conceptualizacji tego wyobrażenia mitologicznego? W tym miejscu odwołam się do własnych badań wykorzystywanych w eksploracji językowego obrazu świata (Niesporek-Szamburska, 2013). Przeprowadzono je metodą pedagogiczną, konkretnie za pomocą wywiadu, wśród 126 zróżnicowanych pod względem płci siedmio- i dziewięciolatków. Badanie takie umożliwia dotarcie do społecznej normy ukrytej w znaczeniu słowa, do jego semantyki, pomaga zbadać stopień „utrwalenia składników” i wartościowanie. Analiza wypowiedzi dziecięcych pozwoliła na ustalenie zawartości faset określających językowy obraz *czarownicy*: jej definiowanie, wygląd, wartościowanie, jej miejsce, atrybuty i chowańce, a także postawy dzieci wobec czarownicy oraz źródła wiedzy o niej.

Ostatecznie dzieci zdefiniowały postać bardzo stereotypowo: **czarownica to zła kobieta (48%), która lata na miotle, krzywdzi dzieci i czaruje**. Wymieniona kolejność komponentów definicji ujawniła w złożoności semantycznej wyobrażenia *czarownicy* dziecięcy sposób conceptualizacji: odniesienie do zmysłowego poznawania rzeczywistości (wizualizacja — *lata na miotle*), wartościowanie (*zła*) i centracja na sobie (punkt widzenia dziecka — *krzywdzi dzieci*) (por. Piaget, 2005)<sup>2</sup>. Te komponenty są z sobą w definicji związane. Dopiero po ocenie postaci i wizualizacji (por. Paivio, 1986)<sup>3</sup> dzieci wskazują **istotną cechę kategorialną — czarowanie**.

Typowy wygląd *czarownicy* był przez dzieci kojarzony **z czarnym strojem (17% odpowiedzi), spiczastym kapeluszem (22%), z brzydotą konkretnych**

<sup>2</sup> Centracja na krzywdzie dzieci może być związana z potocznym przekazem tego stereotypu przez dorosłych — jako „straszaka” dzieci.

<sup>3</sup> Drugi sposób kodowania informacji za pomocą kodu plastycznego.

**cech fizycznych**, między innymi: *długim i spiczastym nosem* (13%) oraz *brodawkami na skórze* (11%). Za to ledwie zauważone pozostały *starość i zmarszczki* (3%).

Konotacje związane z etyczną oceną *czarownicy* i cechami jej charakteru były wśród dzieci wyznaczone całkowicie jednomyślnie: dzieci uznały postać za **definitywnie złą** (88,3% określeń), ale jednocześnie aż 58 badanych (48%) manifestowało wobec czarownicy sympatię, gdy pisały, że: *ma fajną osobowość*.

Uznały też, że czarownica mieszka w *straszonym domku* (38% odpowiedzi), wyraźnie kojarzonym z chatą baby-jagi: *z piernika, z cukru i na kurzej łapie*; oraz z *lasem (głębokim)* (prototyp *baby-jagi*).

Wśród **atrybutów czarownicy i jej chowańców** dominowały *miotła* (76 odpowiedzi — 43,2%) i *czarny kot* (56 wskazań — ok. 33%). Obie grupy dzieci młodszych za charakterystyczny uznały jeszcze *kociol* (prawie 8% odpowiedzi) i *ropuchę* (ok. 6% wskazań).

Z tak niejednoznacznych odpowiedzi dzieci (np. *to tylko bajka*) można wnioskować, że czarownica nie budzi już całkowitego lęku, odbierana jest także jako postać fikcyjna. Na jej typowy obraz wśród dzieci siedmio- i dziewięcioletnich **składają się**: definicja (*kobieta/pani, która lata na miotle, krzywdzi dzieci, czaruje*), wygląd (*jest brzydka, nosi dziwny kapelusz, ubiera się na czarno, ma długi, spiczasty nos i pryszcze*), ocena (*jest zła*). W obrazie mieszczą się także: atrybuty i chowańce (*miotła, czarny kot*), miejsce przebywania (*straszny domek, domek z piernika, na kurzej łapie*).

Gdyby sięgnąć do wzorców tego obrazu<sup>4</sup>, opisane wyobrażenie okazuje się zlepkiem cech kilku prototypowych postaci (z wyraźnym rysem *baby-jagi*), choć jedna z jądrowych cech stereotypu *czarownicy* — *starość*, pozostała niezauważona. Zaburzona w stosunku do stereotypu językowo-kulturowego jest relacja do postaci i wyrażenie pozytywnego do niej stosunku. Jednak generalnie obraz *czarownicy* odtworzony na podstawie wypowiedzi dzieci — z niewielkimi odmiennościami konceptualizacyjnymi — można uznać za mieszczący się w samym **centrum (jądrze) jej stereotypu**.

Kolejny krok badania, **eksperyment modyfikacyjny**, miał upewnić o trwałości dziecięcego obrazu, dlatego zapoznano badane dzieci z obrazem *czarownicy* z peryferii prototypu — czyli z dobrą czarownicą: przeczytano fragment tekstu kultury, a następnie wyzyskano w działaniach uczniów intersemiotyczną obudowę utworu: plastyczną i dramatyczną. Eksperymentalnym tekstem stał się fragment *Przygód czarownicy Agaty* (Jarocka, 2005) prezentujący dobrą czarownicę.

<sup>4</sup> Jeśli sięgniemy do pierwowzorów postaci, znajdziemy wśród nich dwa bardzo stare wzorce: **wiedźmę** (kobieta z dużą wiedzą — wróżąca, wieszcząca i lecząca, współgrająca z naturą) i **babę-jagę** (stara, odrażająca bogini/boginka, demon porywająca ludzi i zjadająca ich) połączone w jedną postać. Z takich wzorów w XVI w. uczyniono czarownicę — współniczkę szatana (Niesporek-Szamburska, 2013).

Przyjrzyjmy się etapom eksperymentu:

1. Odtwarzanie z wyobraźni — w swego rodzaju przekładzie intersemiotycznym — własnego modelu *czarownicy* (dzieci ubierały manekin z jednoczesnym opisywaniem postaci)<sup>5</sup>. Powstał ujednolicony, spłaszczony w stosunku do wywiadu, stereotypowy obraz: **zła, latająca na miotle oraz krzywdząca dzieci, mieszkająca w domku z piernika, nosząca spiczasty, czarny kapelusz i czarną, potarganą sukienkę**. Za atrybuty dzieci uznały miotłę i czarodziej-ską kulę (o której w wywiadach nie wspomniały).
2. Ekspozycja fragmentu tekstu *fantasy* (modyfikującego stereotyp *czarownicy* przez budowanie odmiennego, pozytywnego jej wizerunku)<sup>6</sup>: uczniowie łączyli imiona obu bohaterek (*dobrej* Agaty i *złej* Berty) z ich wizerunkami na plakatach, a następnie przypisywali (z podanych) odpowiednio skonstruowane cechy obu czarownicom z tekstu, przyczepiając nazwy cech do plakatów<sup>7</sup>. Trudność zadania wynikała z faktu, że część cech, czynności i atrybutów charakteryzowała obie postaci, a część — nie należała do żadnej z nich.

Chodziło o ewentualny efekt przeprofilowania stereotypu *czarownicy* w kierunku peryferyjnego obrazu *dobrej czarownicy* (jej charakteru, wyglądu, czynności), eksponowanego podczas pracy dzieci z fragmentem tekstu Jarockiej. Badania wskazały, że modyfikacja stereotypu dokonała się u niewielkiej liczby dzieci dziewięcioletnich (9%, pięcioro dzieci) i u nieco większej liczby dzieci w wieku siedmiu—ośmiu lat (29%, szesnaścioro dzieci). Większą podatność na zmianę stereotypu reprezentowały dzieci siedmio- i ośmioletnie (16 dzieci, prawie 29% młodszej grupy). To one — bez dodatkowej podpowiedzi — wprowadziły podział na złe i dobre czarownice. Mówiły o cechach wyglądu i charakteru, które różnią obie postaci. Pozostali uczniowie (ponad 71% z klasy i aż 90,9% trzecioklasistów) definiowali i określali czarownicę według schematu przedstawionego w pierwszym badaniu za pomocą wywiadu (*to zła, brzydka kobieta, to pani, która czaruje, która zjada dzieci*).

<sup>5</sup> W tej części badanie było swego rodzaju podsumowaniem wywiadów. Polegało na profilowaniu/odtworzeniu za pomocą przekładu intersemiotycznego obrazu *czarownicy*, który wcześniej wskazały dzieci. Ubierały manekin, by wyglądał jak *prawdziwa czarownica*. Wybierały spośród wielu dostarczonych akcesoriów (takich, które wymieniły w wywiadzie i innych, jak m.in.: słomiany kapelusz, chustka na głowę, spiczasty czarny kapelusz, letnia sukienka w kwiaty, czarne suknie: białowa i potargana, kolorowe sukienki, także: jeansy, t-shirt, strój kąpielowy, okulary przeciwsłoneczne, miotła, mop, różdżka, maskotki, czarodziejska kula). Jednocześnie dzieci oceniały postać i wymieniały czynności, które czarownica wykonuje najczęściej, oraz miejsca, w których można ją spotkać (por. Niesporek-Szamburska, 2013).

<sup>6</sup> Fragment przedstawia jedną z przygód młodej (choć według tekstu ponad 400-letniej), wesołej czarownicy Agaty, pomagającej ludziom i zwierzętom. Na jej drodze staje typowa, zła czarownica Berta, która rzuciła urok na mieszkańców doliny. Agata zwycięża złą Bertę: ratuje ludzi przed nocnymi koszmarami i daje im w prezencie tęczę.

<sup>7</sup> Wizerunki na plakatach przedstawiały postaci z ilustracji do utworu. Czarownica Agata jest na nich wielokrotnie, druga postać (z wyraźnie ukazaną brzydką i starą twarzą) widnieje na jednej tylko ilustracji. Obie opisane są dobrze w zwerbalizowanych działaniach.

Skoro dzieci uznają, że czarownica jest złą, brzydką postacią, czy wobec tego magia zastosowana przez Justynę Bednarek zadziała na nie? Czy taki profil czarownicy trafi do wyobraźni małych odbiorców?

Dzieci powinny Babcochę pokochać od pierwszej strony, choć to kolejna modyfikacja znanej z literatury dziecięcej Baby-Jagi (co sugeruje opis wyglądu bohaterki) czy wiedźmy (na co wskazywałyby prace Babcochy). Bo oto zjawia się przed dziećmi Ona: z pypciem na nosie, w chustce i na chmurze (zamiast na miotle), z przydatnymi mazidłami pod ręką, tak dobrze znana, a jednak zupełnie nowa, inna. To postać, która zawsze staje po ich stronie, która czaruje tylko w słusznej sprawie, która jest wyrozumiała, ale jak trzeba, to „da popalić”...

To także postać, na której fantastyczną odrębność wskazuje narrator w pierwszym rozdziale: nie przyleciała do Grajdołka na miotle (jak czarownica), ale przywiał ją wiatr. Jednak nie przyleciała również jak Marry Poppins (w roli opiekunki i niani?) na parasolce, ale na chmurze. A więc jest inna... w innej roli — może przybranej babci? Zawsze otwarta na problemy swej młodej towarzyszki i przyjaciółki — ze wskazaniem na możliwość pięknej międzypokoleniowej przyjaźni. A kiedy uznała, że wszystko jest już „na właściwym miejscu”, dosiadła szarej chmury i poleciała „Licho wie, dokąd”...

Warto też zwrócić uwagę na świat przedstawiony tej książki. Rzeczywistość nieco inną, inspirowaną wsią, życiem małych społeczności, gdzie jest jeszcze miejsce na czary i gdzie są one potrzebne. Świat, przedstawiony w 54 minipowiadaniach, których tytuły zaczynające się od „jak” i będące kondensatami kolejnych zdarzeń (np.: *Jak Babcocha znalazła w lesie Bernadettę*, *Jak Babcocha z Bernadettą znalazły skarb*, *Jak Renata ściągnęła zimę do Grajdołka*) toczą się płynnie, niczym opowieści ludowego bajarza (zapowiadając kolejne czarowne wydarzenia)<sup>8</sup>. W rustykalny klimat wprowadza nawet okładka, pokryta wzorem imitującym szare płótno z kwiecistym haftem przypominającym ręcznie wyszywane regionalne dzieło. W minihistoriach młody odbiorca poznaje zdarzenia i charaktery stałej grupy bohaterów, mieszkańców nieistniejącego Grajdołka, leżącego między Krzywym, Końskim i Dydnią (autentycznymi podkarpackimi wsiami). To taki wiejski koniec świata, jakby trochę sprzed lat. Jest pani sklepowa (najpiękniejsza w okolicy) i pan sprzedawca (z jedyne pawilonu handlowego), sołtys, młynarz, stolarz i jego córka — swobodne, ale samotne dziecko. W mieszkańcach rozpoznać można wiele przywar własnych i znanych z najbliższego sąsiedztwa. W tym nieco wykrzywionym, ironicznym portrecie grajdołkowej spo-

---

<sup>8</sup> Jest to konstrukcja zdania podrzędnego dopełnieniowego, będącego określeniem pominiętego rzeczownika opowiadanie. Pełne zdanie brzmiałoby: [„opowiadanie o tym — B.N.-S.] *Jak Babcocha znalazła w lesie Bernadettę*”. Elipsa wyrażenia „opowiadanie o tym” sprawiła, że tytuł rozpoczyna się od zaimka *jak* w funkcji wskaźnika zespolenia, przyłączającego zdanie dopełnieniowe stanowiące tytuł. W ten sposób *jak* wprowadza kolejne minipowieści.

łeczności można zobaczyć odbicie problemów każdej wspólnoty, w której nie brakuje osób samotnych, zakochanych, zazdrosnych, narzekających, zagląających do butelki, chciwych. Nie jest to wcale świat zachwycający, ale spodoba się dziecięcemu odbiorcy, gdyż dziejąca się w nim magia wprowadza rozwiązania znane z bajki magicznej — sprawiedliwość i szlachetność.

Kategorią w świecie przedstawionym, równie istotną dla odbiorcy dziecka jak magia, jest też w *Babcosze* humor. Komizm — językowy i sytuacyjny — pojawia się, gdy słowa stają się rzeczywistością, a z muzyki wypuszczane są kaczkę, gdy UFO ląduje na stodole, a indyki deklamują *Dzieła zebrane* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, czy kiedy na brodzie pani sklepowej rośnie kilometrowy włos rodowy... To tylko część szczegółów wywołujących uśmiech, bliskich purnonsensu. Autorka z humorem rozprawia się także z dręczycielami zwierząt: uczy Józefa psiej mowy, a Antoniego Rybę zabiera na końsko-ludzki targ, gdzie odwracają się role zwierząt i ludzi:

Na postrońkach stali przywiązani ludzie, a konie przechadzały się wśród nich i kaprysiły. — Ale ma brzydkie zęby, ale słabo umięśniony zad... Ten mi wygląda na narowistego. Raptem zauważyły Antoniego, który stal z rozdziawioną ze zdumienia gębą. — Nie wygląda na bystrego — zarżał czarny koń, a potem zarzucił Antoniemu na szyję uprząż, do której przyczepiony był metalowy wózek.

Bednarek, 2018, b.n.s.

Justyna Bednarek zgrabnie połączyła elementy realistyczne i fantastyczne, wprowadziła nową czarownicą postać, która prozę życia przyprawia magią i humorem. Nie przesadziła z opisami i szczegółami, snując wartko kolejne zdarzenia, powiązane z sobą luźno przez postaci, a zrytmizowane tytułowymi zapowiedziami.

*Babcocha* zainteresuje dziecięcogo odbiorcę opowieściami o innej czarownicy również dzięki podwójnemu kodowaniu opowieści: zarówno przez autorskie powiązanie cech Babcochy z magią postaci wykreowanej przez język i kulturę (o jakiej wspominają dzieci w swych wypowiedziach), jak i dzięki swobodnej kresce Daniela de Latoura, który — niezależnie od werbalnego opisu wyglądu bohaterki — postawił ją po stronie dobra. Czarownica z rysunków Latoura ma dobrą twarz pocziwej babci — twarz, jaką można by sobie wyobrazić u babci klejącej pierogi. Narysowanie jej lekką, zamaszystą kreską na ilustracjach pełnych nieoczywistych zestawień barw, a także nieco komiksowy sposób przedstawiania w akcji innych postaci umożliwiają ukazanie na jednej ilustracji różnych momentów tej samej historii, „snucie” opowieści w dwóch kodach: werbalnym i obrazowym, co sprzyja odbiorowi.

Justyna Bednarek i Daniel de Latour wykreowali bohaterkę, którą odbiorca dobrze zapamięta, może się też od niej wiele nauczyć — szacunku do zwierząt,

dbania o przyrodę, empatii wobec innych, miłości wobec bliskich i wspomagania ich. I razem z Bernadettą będzie czekać na jej zapowiedziany powrót. Bo Babcocha, jak powiedziało Licho:

— Zawsze wraca. Jeśli się tego bardzo potrzebuje.

Bednarek, 2018, b.n.s.

## Literatura

- Bednarek J., 2018, *Babcocha*, Warszawa.
- Badalska W., 2006, *Jak oswoić czarownicę*, Warszawa.
- Bartmiński J., Panasiuk J., 1993, *Stereotypy językowe*, w: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. 2: *Współczesny język polski*, Bartmiński J., red., Wrocław, s. 363—387.
- Funke C., 2007, *Dwie małe czarownice*, Słabicka-Turpeinen M., tłum., Warszawa.
- Jarocka M., 2005, *Przygody czarownicy Agaty*, Poznań.
- Jarzębińska A., 2013, *Zachowania rodzicielskie macochy (normatywny i realistyczny aspekt roli)*, „Opuscula Sociologica”, nr 4, s. 63—79.
- Najder K., 1997, *Schematy poznawcze*, w: *Psychologia i poznanie*, Materska M., Tyszka T., red., Warszawa.
- Niesporek-Szamburska, 2013, *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*, Katowice.
- Paivio A., 2010, *Mental Representations: a Dual Coding Approach*, Oxford University Press, New York, DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195066661.001.0001.
- Piaget J., 2005, *Mowa i myślenie dziecka*, Kołodzka J., tłum., Warszawa.
- Preussler O., 2009, *Malutka Czarownica*, Ożogowska H., Ożogowski A., tłum., Warszawa.
- Terakowska D., 2009, *Córka czarownic*, Kraków.

**Bernadeta Niesporek-Szamburska** — prof. dr hab., Instytut Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Językoznawczyni i dydaktyczka. Dyrektorka Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ, pełnomocniczka JM Rektora UŚ ds. Kształcenia Nauczycieli, w latach 2017—2018 ekspertka MNiSW ds. nauczania języka polskiego w świecie. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci i młodzieży, język dzieci i młodzieży, literatura dla dzieci i młodzieży, uczenie języka polskiego, także jpjo, nauczanie polonijne, dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane publikacje: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (Karolinum 2019, współaut.), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie: diagnoza — stan — perspektywy* (Katowice 2018, współaut.), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (Katowice 2013), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (Katowice 2012), *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (Katowice 2004), *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)* (Katowice 1990); współautorka pod-

ręcznika dla dzieci do nauczania języka polskiego jako obcego *Bawimy się w polski 1*  
(Katowice 2009 i n., współautorka: A. Achtełik).

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





**Anna Sałatrow**

Uniwersytet Jagielloński

 0000-0001-5986-0900

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

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

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

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

Trudne emocje towarzyszą zarówno dorosłym, jak i dzieciom, zatem traktuje o nich także literatura przeznaczona dla młodych odbiorców. Wśród współczesnych polskich utworów z kręgu literatury dziecięcej znajdują się, obarczone dużym ładunkiem emocjonalnym, teksty, których autorzy poruszają rozmaite kwestie związane z różnymi sferami życia. Wymienić pośród nich można opowieści o przemijaniu, chorobach bądź śmierci bliskiej osoby<sup>1</sup>, utwory traktujące o sytuacji dziecka w rozbitej rodzinie, o rozwodzących się rodzi-

---

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

cach<sup>2</sup>, o odrzuceniu i samotności<sup>3</sup>, lecz także takie, w których poruszono trudne tematy o wymiarze globalnym lub historycznym — problemy uchodźstwa i migracji<sup>4</sup>, wojny<sup>5</sup>, a nawet Zagłady. Te ostatnie, jako ukazujące szczególnie i niezwykle tragiczny fragment historii ludzkości, odwołują się niejednokrotnie do brutalnych faktów. Z tego powodu wypełnione są obrazami i emocjami wymagającymi przepracowania. Ich zakończenia bywają różne — szczęśliwe, otwarte lub nieszczęśliwe, nawet w przypadku, gdy pod wieloma względami daje się je sklasyfikować jako utwory adresowane do bardzo młodych czytelników.

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

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

---

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

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

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

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

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

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że nieodpowiednio dobrany do stopnia dojrzałości i kompetencji emocjonalnych dziecka utwór może traumatyzować odbiorcę. Także brak adekwatnych wyjaśnień wątpliwości nasuwających się dziecięcemu czytelnikowi, brak wprowadzającego kontekstu lub pozostawienie lektury bez potrzebnego komentarza wzbudzające poczucie bezcelowości proponowania właśnie takiego utworu może skutkować negatywnym odbiorem tekstu. W tym miejscu wyraźnie zaznacza się odpowiedzialność w wyborze tekstów sugerowanych młodemu odbiorcy, która spoczywa na jego dorosłym pośredniku literatury<sup>6</sup>. Jest to tym istotniejsze, że ostateczny odbiór dzieła przez dziecięcego czytelnika kształtuje się na podstawie jego własnego wniosku, ale też przekazu ze strony przewodnika (Klus-Stańska, 2009, s. 20). Wydaje się zatem, że rola dorosłego pośrednika literatury jest szczególnie trudna i obciążona największą odpowiedzialnością właśnie w przypadku zaznajamiania młodego odbiorcy z utworami przedstawiającymi ważne tematy odnoszące się do trudnych emocji.

Wśród współczesnych utworów literackich przeznaczonych dla niedorosłych czytelników nie brak takich tekstów, które zrywają z konwencją baśni lub stają się nowoczesnymi baśniami z otwartymi zakończeniami. Z perspektywy zagadnień omawianych w niniejszym artykule ważną kwestią jest pozbawienie tych utworów wyraźnie zaznaczonego szczęśliwego rozwiązania typowego dla gatunku fundamentalnego dla literatury dziecięcej — bajki<sup>7</sup>. Taka konstrukcja niesie z sobą liczne konsekwencje — zarówno w płaszczyźnie interpretacyjnej, jak i w warstwie emocjonalnego odbioru tekstu. Otwarte zakończenie pozostawia pewien nierozwiązany problem, a to z kolei implikuje brak wyrazistego rozstrzygnięcia pomiędzy dobrem a złem. Tym samym jednak, brak jednoznacznego zakończenia nie dopowiada tego, co tragiczne, dając mimo wszystko perspektywę różnych możliwych scenariuszy przyszłości. Dziecięcy czytelnik może

---

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

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

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

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

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

Combrzyńska-Nogala, 2014, s. 80

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

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

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

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

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

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

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

Kent, 2015, s. 49

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

Przykładem utworu o jednoznacznie nieszczęśliwym zakończeniu jest natomiast *Szlemiel* autorstwa Ryszarda Marka Grońskiego. Utwór ten, osadzony w realiach wojennej Warszawy, wyróżnia się między innymi sposobem prowadzenia narracji — opowieść snuta jest z perspektywy tytułowego bohatera, Szlemiela, który jest buldogiem angielskim o białej sierści. Zastosowany w utworze chwyt udziwnienia<sup>8</sup> polegający na przedstawieniu zdarzeń z punktu widzenia zwierzęcia domowego, wzbudza ciekawość czytelników przyzwyczajonych do tradycyjnej narracji, a ponadto pozwala na metaforyczne przedstawienie problemu dyskryminacji i prześladowań za pomocą opisu relacji pomiędzy psami mieszkającymi w sąsiedztwie. Absurdalność segregacji rasowej i samej wojny jest tym silniej wyeksponowana, że psi narrator dziwi się jej zupełnie naturalnie, gdyż jako zwierzę — mimo że niezwykle — ma prawo nie wiedzieć o pewnych rzeczach. Oddanie zwierzęciu głosu w narracji uzasadnia także objaśnianie niektórych pojęć, nie czyniąc z tego procesu czysto dydaktycznego definiowania ani infantylnego wyjaśniania. Badacze wskazują również, iż „Łączenie aspektów czytania estetycznego z odbiorem eferentnym poprzez np. czytanie fragmentów eksponujących *specyficzną* narrację [...] wzmacnia siłę interakcji, jaka zachodzi między słowem, obrazem i emocjami, co przekłada się w tym przypadku na wspomaganie rozumienia, kształtowanie

---

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



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

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

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

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

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

Jeszcze krok, dwa kroki...

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

W tym miejscu się rozstajemy.

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

Groński, 2010, s. 94

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

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

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



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

Jaromir, Cichowska, 2014, s. 106

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

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

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

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

Jak można zauważyć na podstawie przytoczonych opowieści, we współczesnej literaturze dziecięcej coraz częściej podejmowane są tematy trudne, wiążące się z obciążeniem emocjonalnym, dotyczące różnych sfer życia młodego człowieka oraz zagadnień o wymiarze globalnym. Twierdzenie Brunona Bettelheima, że „W dominującej obecnie kulturze pragnie się stwarzać pozór, zwłaszcza jeśli chodzi o dzieci, że ciemna strona życia człowieka nie istnieje, i wyznaje się optymistyczną wiarę w coraz-lepszość” (Bettelheim, 1985<sup>9</sup>), wydaje się zatem stopniowo tracić aktualność. Natomiast świadomość wspomnianej ciemnej strony życia może nie traumatyzować, lecz przeciwnie — stwarzać warunki do rozumienia zjawisk występujących w świecie, a dzięki temu oswajając je i ucząc radzenia sobie z trudnymi emocjami, które one ewokują. Aby zrealizować te zadania, potrzebny jest świadomy i przemyślany dobór propozycji lekturowych oraz koncepcja pośredniczenia w odbiorze tekstu, uwzględniająca między innymi wiek i stopień dojrzałości, a także potrzeby emocjonalne najmłodszych czytelników.

## Literatura

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

---

<sup>9</sup> Cytat z rewersu książki za: Adamczykowa, 2008, s. 18.

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

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

e-mail: [anna.salatarow@doctoral.uj.edu.pl](mailto:anna.salatarow@doctoral.uj.edu.pl)



**Alicja Mazan-Mazurkiewicz**

Uniwersytet Łódzki

 0000-0001-5782-042X

## Nie tylko zupka z muszek Poetycki potencjał kulinariów w polskiej współczesnej poezji dziecięcej

More than a fly soup: The poetical potential of cuisine  
in contemporary Polish children’s poetry

**Abstract:** Alicja Mazan-Mazurkiewicz’s aim in this article is to show the richness and variety of poetical implementations of culinary themes in children’s poetry as represented by Joanna Kulmowa, Joanna Papuzińska, Zofia Beszczyńska, and Agnieszka Kuciak. Mazan-Mazurkiewicz wants to emphasise how a topic that is close to the child and somehow obvious makes it possible for the receiver to be themselves poetically creative and offers them an aesthetic experience as well as an initiation (often unconscious) into the processes of artistic creation, involving humour, metaphor, synaesthesia, and retardation.

**Key words:** children poetry, cuisine, humour, metaphor, synaesthesia, retardation

Rozważając artystyczny potencjał kulinariów w polskiej poezji adresowanej do dzieci, wypada zacząć od przypomnienia dwóch absolutnie kanonicznych, znanych pokoleniom utworów: *Chorego kotka* Stanisława Jachowicza i *Spóźnionego słowika* Juliana Tuwima.

Oczywiście, odległość czasowa i charakter dokonań twórczych obu autorów sytuuje ich na zasadniczo odmiennych pozycjach w historii literatury. Stanisław Jachowicz (1796—1857) to jeden z prekursorów polskiej literatury adresowanej do niedorosłych; jedyny sprzed Marii Konopnickiej, którego utwory wierszem faktycznie funkcjonują obecnie w obiegu czytelnictwa (choć poddane ostrej selekcji, bo wiele z nich budziłoby sprzeciw czy przynajmniej zdziwienie pod względem prezentowanych zasad pedagogicznych). Julian Tuwim (1894—1953), poeta Skamandra, z mistrzowską swobodą sięgający po rozmaite rejestry poezji, wirtuoz słowa i rytmu, autor słynnej *Lokomotywy*, wydanej po raz pierwszy w 1936 roku w „Wiadomościach Literackich”, a dwa lata później w wydaniu

książkowym, przyczynił się do zrewolucjonizowania wyobrażenia o literaturze dla dzieci i do jej nobilitacji:

Nigdy jeszcze w historii nie pisano tyle w prasie o książce dziecięcej — żart słowny, brak nachalnej dydaktyki, mistrzowsko formalne to zjawiska, które nie pojawiały się dotychczas w polskiej książce dla dzieci w takim spiętrzeniu. [...] Trzeba sobie uświadomić, że dzieci urodzone przed rokiem 1930 w większości nie znały tego typu literatury.

Dunin, 1991, s. 144

Jednak dla współczesnego dziecka (a zapewne i dla rodziców, nieprofesjonalistów w dziedzinie literatury) odległość czasowa samych wierszy, *Chorego kotka* i *Spóźnionego słowika*, nie jest aż tak bardzo odczuwalna. To prawda, że kłopotliwy, zwłaszcza dla rodziców tzw. niejadków, może okazać się morał Jachowiczowej bajeczki; jednak zazwyczaj pojawia się ona na tym etapie inicjacji literackiej, gdy dziecko potrzebuje pośrednika lektury, zatem pośrednik ów, jeśli uzna to za stosowne, może bez trudu „ocenzurować” tekst.

W obu wierszowanych bajeczkach kulinaria odgrywają istotną rolę w ramach fabuły, w obu konkret owych kulinariów dostosowany jest do cech gatunkowych zwierzęcego bohatera, w obu służą one zbudowaniu emocjonalnej aury.

W *Chorym kotku* napięcie emocjonalne jest łatwe do rozpoznania i odczucia; towarzyszy ono lekarskiej przyganie i następującej po niej próbie wytargowania łagodniejszego „wyroku”:

— „Zanadto się jadło,  
Co gorsza, nie myszki, lecz szynki i sadło;  
Źle bardzo... gorączka! Źle bardzo, koteczku!  
Oj, długo ty, długo poleżysz w łódeczku  
I nic jeść nie będziesz, kleiczek i basta.  
Broń Boże kielbaski, słoninki lub ciasta!”  
„A myszki nie można? — zapyta koteczek —  
Lub z ptaszka małego choć parę udeczek?”  
„Broń Boże! Pijawki i dyjeta ścisła!  
Od tego pomyślność w leczeniu zawisła”.

Cieślakowski, 1981, s. 33

Można zaryzykować przypuszczenie, że dziecko-odbiorca stanie tu raczej po stronie kotka, a nie srogiego doktora.

W *Spóźnionym słowiku* napięcie jest zdecydowanie subtelniejsze, „wszystko stygnie”, sygnalizując czas, który upływa biednej pani słowikowej na snuciu katastroficznych wizji. Zasadnicza różnica tkwi jednak w jakości (poetyckiej jakości!) kulinariów.

W *Chorym kotku* potrawy są standardowo kocie (poza ciastem, potrzebnym do rymu), czyli mięsne. Zostały one racjonalnie podzielone na dwie kategorie:

„grzeszne”, pochodzące od człowieka, sugerujące nie tylko obżarstwo, lecz także lenistwo, i te zdrowsze, pochodzące wprost ze świata natury, z którymi pacjent wiąże złudną nadzieję na złagodzenie dietetycznych restrykcji. Poza nimi jest jeszcze kleiczek, najjaskrawsze świadectwo antropomorfizacji, *memento mori* łakomstwa.

W *Spóźnionym słowiku* fragment będący wyliczeniem potraw stanowi wyodrębnioną całośćkę poetycką:

Wszystko stygnie: zupka z muszek na wieczornej rosie,  
Sześć komarów nadziewanych w konwaliowym sosie,  
Motyl z rożna, przyprawiony gęstym cieniem z lasku,  
A na deser — tort z wietrzyka w księżycowym blasku.

Cieślakowski, 1981, s. 150

Następuje tu też pewna gradacja jakościowa, od potraw, których rozbudowane nazwy cechuje połączenie kategorii ludzkich (technik kulinarnych) z bazą produktów leśno-owadzią, po zupełnie poetyckie odrealnienie, czy raczej dosłownie „odfizycznienie”, sublimację. „Tort z wietrzyka w księżycowym blasku”, migotliwy i nieuchwytny, oscylujący między metaforą a konwencją baśniową, to kwintesencja poetyckiego smaku. Zbliża ona wiersz Tuwima ku liryce bezprzymiotnikowej, potwierdzając konstatację Ryszarda Waksmanda o artystycznej wyższości Tuwima nad Janem Brzechwą: „O ile Brzechwa swoimi przewrotnymi bajkami schlebiał gustom młodych odbiorców, to Tuwim pragnął je również kształtować z myślą o przygotowaniu do pojmowania dorosłej poezji” (Waksmund, 2000, s. 275).

Celem mojego artykułu jest ukazanie bogactwa i zróżnicowania poetyckich realizacji motywu kulinarnego we współczesnej polskiej poezji adresowanej do dziecięcego odbiorcy. Współczesność rozumiem tu szeroko, jako okres powojenny, z uwzględnieniem także przykładów najnowszej (z XXI wieku) literatury. Przedmiotem analizy staną się zatem teksty Anna Kamińskiej (1920—1986), Joanny Kulmowej (1928—2018), Wandy Chotomskiej (1929—2017), Joanny Papuzińskiej (ur. 1939), Danuty Wawiłow (1942—1999), Zofii Beszczyńskiej (ur. 1951) i Agnieszki Kuciak (ur. 1970). Zamierzam, na wybranych przykładach, ukazać różne strategie poetyckie, sposoby przyrządzania i podawania poetyckich specjałów.

Określając przywoływane teksty, nie będę posługiwała się klasyfikacją Waksmanda, tj. podziałem na wiersze dla dzieci, wiersze dziecięce, lirykę dla dzieci i lirykę dziecięcą (Waksmund, 2000). Mam oczywiście świadomość bezdyskusyjnej wartości tej klasyfikacji, konsekwentne jej stosowanie wymaga jednak rozstrzygnięć dotyczących kreacji podmiotu lirycznego, a także kategoryzującego wartościowania utworów lirycznych. Nie chciałabym się tego podejmować, między innymi dlatego, że w niektórych przywoływanych wierszach podmiot jawi

się jako migotliwy, nieoczywisty. Ponadto, moim celem nie jest ani kategoryzacja, ani, choćby skrótowa, próba syntezy, lecz wyeksponowanie artystycznej jednostkowości wybranych tekstów. Wypada mi jednak wytłumaczyć się z użycia w tytule artykułu przymiotnika „dziecięca”. Z samych nakreślonych przez Waksmundą praw rozwoju poezji dla niedorośliwych wynika, że im bliżej współczesności, tym zasadniej spodziewać się można utworów naznaczonych uwewnętrzną dziecięcością; w rozmaitym stopniu i z pewnymi zastrzeżeniami, dotyczy to wszystkich prezentowanych tekstów.

Druga zasadnicza uwaga uprzedzająca możliwe pytanie. Zaczęłam od przypomnienia dwóch poetów, w dalszym ciągu artykułu pojawią się już wyłącznie poetki; używając żartobliwej metaforyki kulinarnej — kuchmistrzynie zastąpią kuchmistrzów. Czy ów klucz płci był zamierzony? Otóż bynajmniej. Pierwszym impulsem, przewodnikiem, stała się pamięć kulturowa przywołująca to, co intensywnie obecne w zbiorowym doświadczeniu czytelniczym (modelowanym zarówno przez środowisko domowe, jak i przez szkołę). To ona podpowiedziała konkretne teksty Kulmowej (*Przepis na mazurek*), Wawiłow (obok *Zapachu czekolady* także *Daktyle*), Papuzińskiej (nie tylko *Uczę*, ale też *Powidła*). Żaden autor-mężczyzna (a konkretnie, żaden wiersz męskiego autora, w wyznaczonych ramach czasowych) nie narzucał się w tak niedoparty sposób pamięci. Poszukując innych interesujących realizacji motywu kulinarnego, zdecydowałam się zostać w kręgu kobiecym.

I trzecia uwaga: artystyczny potencjał wierszy rozpatruję w pewnej (umownej) izolacji od kontekstu, jakim jest całokształt poetyckiego dorobku autorek.

Nie oznacza to oczywiście, że w wybranych wierszach nie da się stwierdzić cech symptomatycznych dla konkretnej twórczości. Kamińska, tłumaczka słowiańskiej poezji ludowej i literatury klasycznej, we własnej twórczości lirycznej (i tej bezprzymiotnikowej, i tej skierowanej do dziecięcego odbiorcy) często inspirowała się ludowością, także w wierszu *Pieniądz* prowadzi nas ku sferze prาดawności, ku archetypom. Choćbyśmy, jako dzieci, nie byli tego świadomi:

Gdybym miał pieniądz  
wielki jak miesiąc,  
kupiłbym sobie taki cukierek  
jak świat.

Wszystkie by dzieci wokoło stały  
i mój cukierek razem lizały.  
A nigdy by go nie wylizały,  
zawsze lizania byłoby w bród.

A ten cukierek — jak talerz biały.  
A ten cukierek słodki — jak miód.

Kamińska, 2000, s. 16



W wierszu następuje kontaminacja dwóch archetypowych marzeń: o mitycznej krainie sytości i szczęścia oraz o bogactwie pozwalającym na nieograniczoną hojność. Wspólnym elementem ich obu jest motyw cudownej odnawialności sprawiającej, że dobra (spożywcze lub pieniężne) nigdy się nie wyczerpują. Poetka używa słów najprostszych, wręcz zgrzebnych, wykorzystuje archaizację leksykalną („miesiąc” w znaczeniu „księżyc”), stosuje rym czasownikowy gramatyczny (stały — lizały — wylizały), a obrazy buduje wokół archetypowej kolistości: kolejno pieniądza (monety), księżycy, cukierka, kręgu dzieci, talerza. Wytwarza w ten sposób sugestię absolutnej pełni, doskonałości. Współtworzą ją również dookreślenia wymarzonego cukierka: „jak świat” (zatem: nieograniczenie wielki, ale też zawierający w sobie niewymagające wyliczenia „wszystko”) i „jak talerz biały” (biel jako barwa najdoskonalsza, zawierająca w sobie wszystkie inne). Owa pełnia jest pełnią dobroci: „słodki jak miód”.

Można tu kontekstowo przywołać interesujące objaśnienie tłumacza literatury klasycznej, Zygmunta Kubiaka, dotyczące przymiotnika „słodki”, w XX-wiecznej polszczyźnie zinfantyliźowanego i zdegradowanego:

[...] warto wspomnieć, że lęk niektórych naszych stylistów przed słowem „słodczy” wynika stąd, iż kojarzy im się ono z „banalną” słodyczą cukru; ludom śródziemnomorskim zaś *dulcedo, dolcezza*, łączyła się i łączy przede wszystkim ze słodyczą wina, a również ze słodyczą miodu, przeto niesie w sobie nie tylko smak, lecz także barwę i zapach, woń miodu i wina, a może i brzęczenie pszczoł w słońcu.

Kubiak, 1985, s. 272

Słodczy w wierszu Kamińskiej nie jest wyjąłowioną, nudną słodyczą cukru, uzyskiwanego w procesie mechanicznej produkcji; odzyskuje powagę jako słodczy miodu.

Interesującym aspektem wiersza Kamińskiej, wzmacniającym wrażenie pewnej archaiczności, jest jego ukształtowanie wersyfikacyjne: użycie wiersza sylabiczno-rytmicznego. Chropawość rytmu nie daje tu łatwej satysfakcji; wrażliwego czytelnika (tu mam na myśli pośrednika lektury) może natomiast skłonić do powolnego, z namaszczeniem odczytania wiersza.

Naiwne marzenie dziecka o wielkim cukierku, maksymalnie dużej porcji słodkiej rozkoszy, potraktowane właśnie jak marzenie (w formule „gdybym”), zostało zrównane z marzeniem starym jak świat. Interesująca jest tu migotliwość samego podmiotu lirycznego, dorosłego i dziecięcego zarazem; wiersz można odczytywać na wielu poziomach.

Jakże odmienne wrażenie stwarza pełen leksykalnej finezji *Przepis na mazurek*, autorstwa „pierwszej damy współczesnej poezji dla dzieci” (Leszczyński, 2007, s. 28), wedle określenia Grzegorza Leszczyńskiego — Joanny Kulmowej:

Kilka nutek  
przełożę andrutem.  
Dam cukier waniliowy.  
Garść kluczy wiolinowych.  
Rodzynki.  
Szczyptę soli.  
Trochę pomarańczowych skórek.  
Różową kwietniową chmurę.  
Krzyżyki.  
Niecو gorzkich bemoli.  
Bardzo słodkie migdały.  
Wierzby,  
co już sokiem napęczniały.  
I to będzie mój cały mazurek.

Kulmowa, 2000, s. 30

W tym wierszu mamy do czynienia z poetycką zabawą opartą na połączeniu trzech pól semantycznych: kulinariów, muzyki i wiosny, dla których wspólnym mianownikiem jest tytułowy mazurek, w dwoistości jego znaczeń (wielkanocny wypiek i forma muzyczna).

Kulmowa w subtelny sposób kreuje melodyczne jakości wiersza poprzez nieoczywistą wersyfikację i wykorzystanie rymów asonansowych (nutek — andrutem, waniliowy — wiolinowych). Rozgrywa także dwoistość semantyczną (pomarańczowy w parze z różowym odsyła do barwy, a zarazem, w kontekście całego wiersza, do smaku i aromatu) i wizualne cechy przywoływanych „składników”, traktując wierzby (w domyśle pączki wierzbowe) na podobieństwo migdałów, jako bakalie, ze względu na zbliżony kształt i wielkość. Poetka wykorzystuje także synestezję wrażeń: gorycz bemoli, zrozumiała pod warunkiem posiadania podstawowej wiedzy muzycznej, niejako równoważy słodycz migdałów. Pamięć czytelnicza starszego pokolenia przywołać tu może wspomnienie „gorzkich (jak to się mówi) do smaku” (Hertz, 1959, s. 63) migdałów, dodawanych w znikomych ilościach do mazurków; spletały one brzydkiego figla sympatycznemu Samowarowi, narratorowi i zarazem bohaterowi wspomnieniowej prozy Benedykta Hertza.

Mimo całego tego bogatego instrumentarium środków poetyckich powstał wiersz lekki, nieprzeciążony nadmiarem ingrediencji (czyli: nadużywaniem, powtarzaniem chwytów poetyckich). I dobrze; jak wiadomo, mazurek ze względu na skondensowaną słodycz nadaje się do kosztowania w niewielkich porcjach.

Biorąc pod uwagę zakładaną przez Kulmową dwuadresowość wielu jej wierszy, niechęt do jakichkolwiek ram kategoryzujących i ograniczających, można także zaproponować inne odczytanie *Przepisu na mazurek*. Czytelnikowi o wysokiej świadomości literackiej może się on jawić jako zakamuflowany wiersz autotematyczny; zmetaforyzowany przepis na poezję. W takim ujęciu najistot-

niejsze będzie odwołanie do melicznych źródeł wszelkiej poetyckiej twórczości, a także upomnienie o trudną do uzyskania równowagę: o uwzględnienie niezbywalnej gorzkiej cząstki nawet w tym, co najśłodsze i najmilsze, i o „szczyptę soli”, będącą być może ekwiwalentem poetyckiej samowiedzy.

Dwuadresowości, znaczeniowego drugiego dna z pewnością nie można przypisać wierszowi Wandy Chotomskiej *Kornik i mól*:

Raz pewien kornik z pewnym molem  
spotkały się przy wspólnym stole  
— stół był sosnowy, obrus biały,  
a na obrusie rzędem stały:  
cielęcina, zimne nóżki,  
sernik, piernik,  
gruszki z puszki,  
kawa, lody, ciastek sześć —  
i zaczęły obiad jeść.

Odsunęły cielęcinę  
i te nóżki z zimna sine,  
gruszki z puszki, ciastek sześć,  
lodów też nie chciały jeść,  
pominęły sernik, piernik —  
choć z najlepszej był cukierni.  
A co jadły? Ano właśnie,  
ja to zaraz wam wyjaśnię:  
mól żarłocznie obrus żuł,  
kornik zaś — ogryzał stół.

I krzywiły się z niesmakiem  
na te nóżki zimne takie,  
na te gruszki, na ten sernik,  
kawę, lody oraz piernik,  
i nadzieić się nie mogły  
patrzac na ciasteczek sześć:  
— Że też ludzie mogą takie  
niejadalne rzeczy jeść...

Chotomska, 1973, s. 24–25

Ten żartobliwy wierszyk, jeden z licznych u Chotomskiej, związanych z motywiką kulinarną, oparty został na prostym, dobrze znanym mechanizmie wyliczenia i zarazem powtórzenia (ożywionym wariacjami na temat „zimnych nóżek”). I na równie znanym mechanizmie świata na opak — jednak w wersji wzbogaczonej o wartościowanie na opak — wynikającym z gatunkowej specyfiki antropomorfizowanych bohaterów tej bajeczki bez dydaktyzmu i morału.

Chociaż... ironicznie dopowiedzieć można, że „dla chcącego nic trudnego”. Znalazłam na stronie jednej z bibliotek (oddziałów dziecięcych) scenariusz zabaw odnoszących się do tego wierszyka. Tematem nadrzędnym była szkodliwość szkodników; ich listę poszerzono, uzupełniając o rzetelne dane encyklopedyczne. A sam tekst Chotomskiej pozbawiono ostatniej strofy. Zdecydowanie nie pasowała do przesłania.

Wanda Chotomska oferuje młodocianemu czytelnikowi nieoczywiste spojrzenie na banalny zestaw potraw; w całkowicie innym stylu odświeżający, wybijający z rutyny powszedniości, jest liryk Joanny Papuzińskiej *Uczta*:

Na pierwsze danie — szyszek zbieranie,  
suchych gałązek trzask.  
Na drugie danie — dymu wąchanie,  
niech w nos i w oczy wyszczypie nas.  
Trzecie danie — długie czekanie,  
na to, co w ogniu upiec się ma.  
A na deser każdy dostanie  
czarne, parzące ziemniaki dwa.

Papuzińska, 2002, s. 56

Ten krótki, złożony zaledwie z ośmiu wersów, wiersz nie ma, pod względem wersyfikacyjnym, precyzyjnej budowy oktawy: długość wersów jest zróżnicowana (pierwszy i trzeci po 10 sylab, drugi — 6, pozostałe — po 9); jasne jest, że autorka nie siliła się na wprowadzenie regularności kosztem naturalnego toku wypowiedzi. Układowi rymów także daleko do właściwego dla oktawy, jest on dość niecodzienny: ababac. Jednak naturalność językowa została tu połączona z matematyczną precyzją układu, wyeksponowaną także przez leksykę: „na pierwsze”, „na drugie”. Owe ramy, narzucone bez wymuszonej pedanterii, a zarazem pewne i mocne, odpowiadają miarom czasu, wyznaczają kolejne etapy rytuału, świętowania: tytułowej uczty.

Tytuł w przypadku tego utworu wydaje się szczególnie ważny. Leksem „uczta”, z dużym prawdopodobieństwem kojarzący się dziecięcemu odbiorcy z narracją baśniową, nakierowuje nie tyle na sposób odbioru wiersza, ile na przywołaną w nim rzeczywistość. Uczta to coś radykalnie odmiennego od zwykłego posiłku czy podjadania w przelocie. To nie obżarstwo ani codzienna, niekiedy nużąca oczywistość, lecz celebracja, sycąca bardziej ducha niż ciało.

Semantyka wiersza przywołuje wrażenia pochodzące od wszystkich zmysłów (niestety, współcześnie wielu dzieciom nieznane): dotyk szyszek i gałęzi, trzask, gdy się je łamie i gdy płoną, zapach dymu szczypiącego w oczy, wreszcie wygląd, gorąco i (domyślny) smak ziemniaków.

Te poszczególne doznania współtworzą całość estetyczną i emocjonalną. Wiersz podprowadza ku sztuce kontemplacji tego, co bywa nam przecież dane,

ale może także być przeoczona, roztrwoniona, gdy kieruje nami niecierpliwość. Jeśli natomiast ją w sobie poskromimy, czeka nas uczta z trzech dań i deseru. Można też zauważyć, że układ menu humorystycznie igra z naszymi przyzwyczajeniami myślowymi; jedynie deser jest dosłownie sycący (i niesłodki!), wcześniejsze dania nie są pokarmami w dosłownym znaczeniu tego słowa. Są jednak „obfite” o tyle, że w świecie pozatekstowym te czynności zajęłyby wiele czasu.

Spośród zaprezentowanych przeze mnie wierszy *Uczta* Papuzińskiej, podobnie jak *Pieniądz* Kamińskiej, wyróżnia się silną obecnością wymiaru aksjologicznego, pozwalającego na subtelne (najdalsze od moralizatorstwa) oddziaływanie wychowawcze. To dowartościowanie cierpliwości, cnoty nieefektywnej i niepopularnej, poddania się pewnemu porządkowi rzeczy, temu, w jaki sposób rzeczy się dzieją („to, co w ogniu upiec się ma”). Wartością nienazwaną, a przecież w jakiś sposób obecną, jest tu także — wdzięczność. Warto przy tym zauważyć brak słownictwa dosłownie „podpowiadającego” emocje i postawy. Ziemiaki w ostatnim wersie są „czarne, parzące”; te słowa, proste, konkretne, przyziemne jak... ziemiaki właśnie, są ekwiwalentem zachwyty, radości, wdzięczności, poczucia spełnienia.

A oto wiersz, którego dominantę stanowi wyczekiwanie w aurze typowo dziecięcej (ale czy tylko?) niecierpliwości — *Zapach czekolady* Danuty Wawiłow:

Przyszedł do nas wujek Władek,  
przyniósł wielką czekoladę,  
z orzechami, z rodzynkami,  
w pięknym pudle z obrazkami.  
Jeśli będę grzecznie siedzieć,  
dadzą mi ją po obiedzie...  
Choć zamknięta jest szuflada,  
wszędzie pachnie czekolada.  
Układanki chcę układać —  
wszędzie pachnie czekolada.  
Gdy na nowy rower wsiadam —  
wszędzie pachnie czekolada.  
Kiedy z lalką sobie gadam —  
wszędzie pachnie czekolada.  
Czy ktoś może mi powiedzieć,  
kiedy będzie po obiedzie?  
Bo nie mogę żyć w spokoju,  
gdy ten zapach jest w pokoju!

Wawiłow, 2013, s. 44

*Zapach czekolady* odczytać można jako poetycki dokument epoki PRL-u; świadectwo niedoborów, sytuujących czekoladę wśród produktów luksusowych. Za-

razem jednak jest to sugestywny, wyrazisty przykład kierunku ewolucji poezji dziecięcej, o którym pisze Leszczyński:

Z czasem dziecko stawało się nie tylko podmiotem lirycznym wierszy do niego adresowanych, ale przede wszystkim podmiotem czynności twórczych, czyli wpisanym w tekst poetycki obrazem autora. [...] Im bliżej znajdujemy się naszej współczesności, im nowszy jest wiersz, tym ta stylizacja na dziecięce autorstwo utworu jest wyrazistsza, tym bardziej jaskrawe cytacje z dziecięcego języka, a nawet z dziecięcego folkloru.

Leszczyński, 2015, s. 49

W wierszu Wawilów dziecięce są nie tylko emocje podmiotu lirycznego, ale sposób ich wyrażania. „Jeśli będę grzecznie siedzieć / dadzą mi ją po obiedzie” — dziecko powtarza słowa dorosłych, jakby próbując się przymusić do ich akceptacji i do postulowanego w formule „grzeczności” zachowania; tak bardzo sprzecznego z tym, co aktualnie przeżywa. Powtarzający się rym „czekolada” stanowi odpowiednik intensywności, z jaką jedna myśl dominuje w umyśle i w sensualnym odbiorze świata; w wygłosie rymu powraca także upragnione „po obiedzie”. Końcowy dwuwiers jest jak tupnięcie nogą lub dziecięcy krzyk, wybuch złości lub frustracji. Jak długo można być, w rozumieniu dorosłych, grzecznym?!

Dwa ostatnie teksty, które wybrałam, pochodzą z książek wydanych w pierwszej dekadzie XXI wieku i zawierających utwory powstałe w tym okresie. W ich przypadku kontekst książki jako całości znaczeniowej jest nie do pominięcia.

Oto pierwszy z nich: *Grubas* Agnieszki Kuciak, zasłużonej dla współczesnej polskiej kultury literackiej przede wszystkim jako autorka nowego przekładu *Boskiej Komедii* Dantego:

— Grubasie,  
czym się grubas pasie?

— Jeśli mam być całkiem szczery,  
to zjadłem dziś cztery sery  
i serków topionych trzy tony,  
tak czułem się wygłodzony,  
trzy kilometry kielbasy,  
bo byłem coś na nią łasy,  
i mamy — trzy kilogramy,  
chyba nic przeciw nie mamy?

— A kto zjadł Kasię,  
grubasie?

— Cóż, Kasię zjadłem w międzyczasie.  
Kuciak 2006, s. 8

Wydaje mi się, że w przypadku tego wiersza warto zastanowić nad jego potencjalną recepcją. Na prawach dygresji (zarysowującej życiowy, autentyczny kontekst) przywołam matczyną wpadkę, gdy zostawiłam około dwuletnią córeczkę, słuchającą przed zaśnięciem płyty Magdy Umer i Grzegorza Turnaua *Kołysanki-utulanki*. Po kilku minutach zastałam dziecko siedzące w łóżeczku i szlochające. Co się bowiem stało? „Króla zjadł pies, pazia zjadł kot, królownę myszka zjadła”. Tak mocno zadomowiony w tradycji wiersz Janiny Porazińskiej zadziałał bynajmniej nie kojąco! Mała Zuzia płakała nad losem zjedzonej królowny, nie słysząc, czy też nie przyjmując do wiadomości kolejnych wersów: „[...] z cukru był król, z piernika paż, królowna z marcepana”. W jakim wieku musi być mały odbiorca, by z pewnością w konwencji humorystycznej odebrać wierszyk Agnieszki Kuciak?

W dosłownej warstwie leksykalnej mamy tu ryzykowny motyw zjedania ludzi. Nie jest on wprawdzie zupełnie obcy literaturze dla dzieci. Poza klasycznymi baśniami występuje chociażby w znanym (także dzięki ekranizacji) i lubianym *Wielkomiludzie* Roalda Dahla, w którym przemieszanie komizmu i grozy tworzy koktajl emocjonalny i estetyczny, dając jako efekt końcowy przede wszystkim satysfakcję z dziecięcego (dokonanego dzięki mądrości małej bohaterki, kandydatki na smaczny kąsek) zwycięstwa nad olbrzymami-ludojadami.

W twórczości Kuciak nie znajdujemy jednak ani odwołania strasznego faktu (jak w wierszach Porazińskiej), ani finalnego triumfu nad zagrożeniem, jak w powieści Dahla. Mamy natomiast ludyczny, umowny kanibalizm, wywodzący się z idiomatyki, która odnosi „schrupanie”, „zjedanie” do dzieci (tu zaś, zaskakująco, także do mamy). Istotna jest również forma wiersza: w całości dialogiczna, nawiązująca zatem do praktykowanej w niektórych rodzinach zabawy, której uczestnicy wcielają się w rozmaite role — bez przebrań, gestów, dodatkowych aktywności, po prostu werbalnie. To ona, wraz z humorem, czyni tekst „niegroźnym”.

Konwencję „zabawy w role” można odnieść także do tytułu wiersza, rozbrajając jego wymowę. Słowo „grubas” kojarzy się współcześnie z przyganą czy wręcz obelgą; dlatego bywa ono (zasadniczo słusznie) na cenzurowanym w stosunku do dzieci, w kontekście coraz częstszego problemu otyłości (ale też anoreksji). W wierszyku Kuciak stanowi raczej określenie humorystycznego statusu, godności: „[...] czym się grubas pasie”?

Przedmiotem żartu jest tu zarówno idiomatyka, jak i matematyka, miary wielkości, dla dzieci często abstrakcyjne, trudne do ukonkretnienia. Uczniowie ćwiczą te kwestie, przeliczniki miar wszelakich, na irytująco nudnych przykładach z podręczników. Można zabawić się w gdybanie: co by się stało, gdyby zamieścić wierszyk Kuciak w szkolnym podręczniku z poleceniem: oblicz, ile razy waga zjedzonego kawałka mamy jest większa niż waga serków, przelicz zjedzoną przez grubasa porcję mamy na tony, a serków topionych — na kilogramy. Czy



podobnie jak w przypadku tekstu Stanisława Lema, wykorzystanego w ogólnopolskim dyktandzie w kwietniu 2002 roku, doczekalibyśmy się zarzutu, że to „tekst promujący kanibalizm, a w dalszej perspektywie cywilizację śmierci” (Orliński, 2007, s. 67)?

Łącząca poetycką prozę z wierszami książka Agnieszki Kuciak to, wbrew dosyć banalnej szacie graficznej, finezyjna zabawa literacka. Jak czytamy w fikcyjnej *Przedmowie wydawcy*: „[...] opowieść o kocie, który połknął księżyc, została miejscami nadgryziona i jakaś mysz poetka bezczelnie wstawiła swoje wiersze na miejsce przygód Murmuranda” (Kuciak, 2006, s. 6); zatem już na wstępie mamy do czynienia z motywem łakomstwa, ujętym surrealistycznie. Motywy kulinarne występują tu zresztą dosyć obficie i traktowane są zawsze w sposób jak najdalszy od realistycznego.

Ostatni tekst, który chciałabym przywołać, jest najkrótszy ze wszystkich; to *Chatka* Zofii Beszczyńskiej z poetyckiego tomiku *Dziwny kraj*:

migdały orzechy  
od piwnic do strzechy  
pierniki miodowe  
i szybki cukrowe

czy są takie chatki na świecie?  
szukajcie — może znajdziecie!  
Beszczyńska, 2007, s. 35

Oto chatka pełna słodkich dobroci, ale w tekście wiersza niepewna ontologicznie. A jeśli dziecko rozpozna jej baśniowe pochodzenie, staje się ona (niestety!) pewna jako nieistniejąca. Pozostaje tylko — również o baśniowej proveniencji — wezwanie do ruszenia w drogę.

O tomiku Beszczyńskiej jako ikonotekście pisała Krystyna Zabawa, zwracając uwagę na artystyczne wysmakowanie i nieoczywistość szaty graficznej Tomka Bogackiego (Zabawa, 2013). W kontekście podjętego przeze mnie tematu warto zwrócić uwagę na jeden jej aspekt: zielono-błękitną tonację kolorystyczną, sprzyjającą baśniowemu odrealnieniu, ale nie apetytom fizycznym.

Zatem od Jachowiczowej przestrogi przed łakomstwem dotarliśmy do poetyckiej sublimacji smaku. Zamiast pachnących kotkowi „z daleka” myszek (oraz, zapewne równie kuszących, kiełbasek) mamy oddalone nie tylko o siedem gór, ale też o dane umysłowi rozpoznanie baśniowej konwencji, „szybki cukrowe”, których się nie da polizać... nawet przez szybkę.

Pozostaje jednak, dostępny dziecku i dorosłemu, który ocalił w sobie cząstkę dziecięcości — smak poezji.

## Literatura

- Beszczynska Z., 2007, *Dziwny kraj*, Warszawa.
- Chotomska W., 1973, *Dlaczego cielę ogonem miele*, Warszawa.
- Cieślakowski J., 1981, *Antologia poezji dziecięcej*, Wrocław.
- Dunin J., 1991, *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*, Wrocław.
- Hertz B., 1959, *Ze wspomnień Samowara*, Warszawa.
- Kamieńska A., 2000, *Wiersze dla dzieci. Złotym piórem*, Wrocław.
- Kubiak Z., 1985, *Jak w zwierciadle*, Warszawa.
- Kuciak A., 2006, *Przygody kota Murmurando*, Warszawa.
- Kulmowa J., 2000, *Wybór wierszy dla dzieci*, Wrocław.
- Leszczyński G., 2007, *Magiczna biblioteka: zbójckie książki młodego wieku*, Warszawa.
- Leszczyński G., 2015, *Wielkie małe książki. Lektury dzieci. I nie tylko*, Poznań.
- Orliński W., 2007, *Co to są sepulki? Wszystko o Lemie*, Kraków.
- Papuzińska J., 2002, *Pod bajdułem i inne wiersze*, Łódź.
- Waksmund R., 2000, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław.
- Wawilów D., 2013, *Danuta Wawilów dzieciom*, Warszawa.

**Alicja Mazan-Mazurkiewicz** — dr hab. w Zakładzie Literatury Pozytywizmu i Młodej Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Obszary zainteresowań naukowych: literatura dziecięca, literatura polska XX i XXI wieku, szczególnie problematyka aksjologiczna i zagadnienia inspiracji religijnej w dziełach literackich. Autorka monografii: *Inspiracje biblijne w utworach Romana Brandstaettera* (Łódź 2003), *Liryka ks. Jana Twardowskiego. Spotkanie ze św. Teresą z Lisieux* (Łódź 2014).

e-mail: alicja.mazan@filologia.uni.lodz.pl





**Kamil Wrzeszcz**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0002-0330-0573

## Gdy ludzi nie ma, zwierzęta harczą Motywy zwierzęce w polskim komiksie dziecięcym

When people are away, animals will play  
Animal motifs in Polish children’s comics

**Abstract:** Comics for children are a significant part of the book market, not only in Poland. These titles are important because they prepare young readers for active participation in culture. The article’s author analyzed and interpreted in detail the most recent Polish comic books addressed to the youngest readers regarding animalistic themes. First, he divided the selected works into two groups: those in which animals accompany humans and those in which animals are the main characters (classic and hybrid, combining comics with other forms of expression). The researcher cited examples such as: *Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych* [*Which way to Yellowstone? A wild journey through the national parks*] (Aleksandra and Daniel Mizieleńscy), the series “Umarły las” [Dead forest] (Adam Wajrak, Tomasz Samojlik), “Detektyw Miś Zbysz na tropie” [Detective Zbysz the Bear on the trail] (Maciej Jasiński and Piotr Nowacki) and “Rysiek i Królik” [Rysiek and Królik] (Łukasz Piotrkowicz, Krzysztof Budziejewski, Katarzyna Urbaniak). When presenting selected works, the author uses the approaches of Polish comics researchers (Wojciech Birek, Jerzy Szyłak, Michał Traczyk), but he also refers to the researchers specializing in Animal Studies (Anna Wąs, Piotr Skubała, Mirosław Twardowski). The article is a review of various formal solutions utilized by the authors (cards, stylistics of frames, genre hybrids).

**Keywords:** comics, animal studies, animal comics, animals, graphic novel

Niniejszy szkic to rodzaj przeglądu współczesnych praktyk twórczych pod kątem wątków animalistycznych w komiksach skierowanych do najmłodszych czytelników. Postanowiłem podzielić wybrane utwory na dwie grupy: te, w których zwierzęta towarzyszą człowiekowi, oraz te, gdzie są one głównymi bohaterami (osobno chcę omówić komiksy hybrydowe — łączące komiks z innymi formami wypowiedzi). Chciałbym również zaznaczyć, że ten podział jest arbitralny i przygotowany na potrzeby tego artykułu, może mieć jednak wpływ na

stworzenie szerszego kontekstu, czyli ogólnej mapy bohaterów komiksów dla dzieci. Najistotniejszą kwestią wydaje się uświadomienie czytelnikom różnorodności przedstawień zwierząt oraz ukształtowanie ich cech charakterystycznych — niekiedy zdeterminowanych wprowadzeniem nietypowych zabiegów formalnych.

W pierwszej kolejności należy określić, co nazwać można literaturą dla dzieci. Brytyjska specjalistka w zakresie tej problematyki Kimberley Reynolds twierdzi, że:

Poza środowiskiem akademickim pojęcie literatury dziecięcej ma w dużej mierze nieproblematiczne, codzienne znaczenie. Od gazet i innych mediów, w szkołach i dokumentach rządowych przez termin ten rozumie się materiały przeznaczone do czytania przez dzieci i młodzież, publikowane przez wydawnictwa dziecięce i umieszczane na półkach w sekcjach dla dzieci i/lub młodych dorosłych (YA) w bibliotekach i księgarniach. Sporadycznie, pojawiają się pytania o to, czy coś jest odpowiednie dla młodocianej publiczności, pytanie to jest zwykle sprowokowane obawą o treść — czy nie jest zbyt jednoznaczna seksualnie? Zbyt przerażająca? Zbyt moralnie niejednoznaczna?

Reynolds, 2011, s. 1

Wśród badaczy zjawiska stale toczą się spory dotyczące zakresu tej literatury oraz jej cech. Jest to dziedzina nieprzebadana jeszcze w sposób ostateczny i całościowy. W efekcie wciąż nie udało się wypracować jednorodnego stanowiska. Ustalenie granicy pomiędzy wiekiem dziecięcym, nastoletnim a dorosłym jest ze względu na jej płynność bardzo trudne — moim zdaniem wręcz niemożliwe — do określenia. Wszystko zależy od rozwoju emocjonalnego poszczególnych młodych czytelników. Co więcej, dorośli również mogą sięgać po pozycje przeznaczone dla młodzieży. Zjawisko dwuadresowości lub nawet wieloadresowości jest niezwykle atrakcyjne i pożądane we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży. Sprawia, że rodzic (który zazwyczaj decyduje o lekturze) może wybrać coś zarówno dla siebie, jak i najmłodszego członka rodziny. Książka, która do pewnego momentu jest czytana przez mamę lub tatę, będzie w stanie zainteresować wszystkich czytelników i słuchaczy (Adamczykowa, 2008, s. 18).

Przedstawiony problem ściśle powiązany jest z kolejnym dylematem dotyczącym kwestii, czy traktowanie tego zjawiska w odniesieniu do całokształtu twórczości literackiej jest odpowiednie, czy lepiej analizować je w odosobnieniu. Literatura dziecięca nazywana jest przez specjalistów literaturą osobną czy też literaturą czwartą (Cieślowski, 1985a). Powstają jednak opinie sprzeciwiające się takiemu rozgraniczeniu. Igor Bykowski, streszczając założenia Antoniego Smuszkiewicza, zaznacza, że dla niego „literatura dla dzieci nie jest literaturą osobną, gdyż nie posiada ona zamkniętego i osobnego kręgu twórców literackich, nie ma osobnej grupy odbiorców, nie posiada osobnych instytucji wydawniczych, wartości estetycznych” (Bykowski, 2019, s. 9—10). Ja jednak skłaniam

się w stronę nazewnictwa zaproponowanego przez Jerzego Cieślikowskiego. Literatura dziecięca i młodzieżowa stanowi odrębny fenomen kulturowy, nawet jeśli określenie jej granic jest skomplikowane. Wobec tego na potrzeby artykułu przyjmę założenie, że jest to zjawisko osobne, a najmłodszy czytelnicy to dzieci od 3. do 9. roku życia — starsze zaczynają już bowiem sięgać po książki przeznaczone dla młodzieży.

## W stronę zwierząt! W stronę szacunku!

Twierdzi Cieślikowski (1985b, s. 12) — wybitny badacz literatury dziecięcej — że źródłem kultury dziecięcej jest chęć bawienia się. Pragnienie to przyczyniło się do powstania gier, rymowanek czy też prostych zabaw, w których występowały zwierzęta. Kołysanka *Aaa, kotki dwa, szarobure obydwa*, przesąd, że to bocian przynosi dzieci, czy wierszyki o żabach, biedronkach oraz pajęczkach są wciąż żywe w naszej kulturze. Dużo później na bazie tych i wielu innych oralnych dzieł powstały postacie, takie jak Kubuś Puchatek (Alan Alexander Milne), żółw Franklin (Paulette Bourgeois) czy wielki czerwony pies Clifford (Norman Bridwell). Umieszczanie zwierząt w literaturze dziecięcej ma służyć głównie edukacji (budowaniu więzi emocjonalnych oraz empatii) i terapii (bajkoterapia). Nie mniej istotną funkcją jest również przygotowanie młodego czytelnika do aktywnego uczestnictwa w kulturze (Graban-Pomirska, 2015, s. 94). Książki dla najmłodszych najczęściej łączą z sobą dwa rodzaje/typy tworzywa — słowo i obraz. Czytelnik dzięki temu obcuje z dwoma rodzajami sztuki. Praca nad książką dla dzieci wydaje się niezwykle atrakcyjna — zarówno dla pisarzy, jak i dla artystów — ponieważ jest to literatura barwna, przepełniona ilustracjami, a jedynym, co ogranicza autorów, jest ich własna wyobraźnia.

W kontekście bohaterów zwierzęcych w komiksach już Krzysztof Teodor Toeplitz zauważył tendencję do tworzenia tego typu postaci, pisząc:

Rzeczywistość komiksowa — zwłaszcza w komiksach przeznaczonych dla dzieci, ale nie tylko w tych — jest rzeczywistością animistyczną. [...] w licznych „komiksach zwierzęcych” zwierzęta obdarzone są inteligencją, charakterami i cechami duchowymi odpowiadającymi dokładnie cechom ludzkim.

Toeplitz, 1985, s. 106

Jest wiele opowieści obrazkowych, w których zwierzęta występują też jako współbohaterowie, tuż obok ludzkich postaci. Jedną z najbardziej charakterystycznych, na skalę światową, jest Jolly Jumper, w animowanej adaptacji nazywany Wesołkiem, czyli koń Lucky Lucke'a (Maurice de Bevere). Jest bardzo wierny swojemu właścicielowi, a co najciekawsze, potrafi samodzielnie otwierać drzwi, wędkować i zakładać siodło (Szyłak, 2000, s. 126). Jak twierdzi jeden z najwybitniejszych badaczy komiksu w Polsce: „Nie brakuje zwierzęcych bohaterów

w komiksach osadzonych bezsprzecznie w naszej rzeczywistości. Najczęściej są w nich zwierzęta domowe, najlepsi przyjaciele człowieka [...]” (Birek, 2014, s. 169). Jak zaznacza Anna Wąs:

Zwierzęta towarzyszą człowiekowi, odkąd pojawił się on na świecie, dlatego też szybko stały się nieodłączną częścią ludzkiego życia. Ich rola od początku istnienia była bardzo zróżnicowana, czego dowodem jest niezwykle rozbudowana symbolika dotycząca zwierząt.

Wąs, 2013, s. 107

Człowiek od początku istnienia wykorzystywał zwierzęta w codziennych obowiązkach, jadł ich mięso czy udomawiał je. Pragnę skupić się na pozytywnych aspektach relacji człowieka z innymi zwierzętami. Traktowanie pozostałych istot żywych z należytą im godnością nie jest trudne, a „dążenie do wiedzy, emocjonalność i etyczne traktowanie zwierząt nie są ze sobą sprzeczne” (Skubała, 2018, s. 23). Warto przytoczyć słowa jeszcze jednego badacza — Mirosława Twardowskiego, który zaznacza:

Ludzie, według stanowiska skrajnych biocentrystów, są tylko częścią wielkiej „wspólnoty życia”. Nie ma wyróżnionych bytów. Żadna forma życia nie jest warta więcej niż jakakolwiek inna. Stąd praktyczna konsekwencja zasady biocentryzmu — należy do minimum ograniczyć jakikolwiek wpływ człowieka na inne gatunki na Ziemi.

Twardowski, 2018, s. 25

Wpasowując się w to stanowisko partnerską relację można dostrzec właśnie w komiksach lub nawet ogólniej — utworach dla dzieci. To w nich wyeksponowane są wyjątkowo mocno przyjacielskie stosunki między człowiekiem i innymi zwierzętami. W tym miejscu chciałbym powołać się na jeden z najpopularniejszych utworów ostatnich lat — mający już siedem tomów cykl komiksów autorstwa Marcina Podolca „Bajka na końcu świata”. Artysta opowiada historię dwóch postaci — Bajki i Wiktorii — które umieścił w postapokaliptycznej rzeczywistości. Zrujnowane budynki oraz pusty krajobraz są miejscami, w których rozkwita przyjaźń pomiędzy Wiktoria, która chce odnaleźć swoich rodziców, a tytułową psią bohaterką. Paradoksalnie, dla Bajki koniec świata staje się szansą na lepsze życie po tym, jak ucieka ze schroniska i poznaje dziewczynkę. W przedstawionym świecie czeka wiele niebezpieczeństw, od halucynogennego deszczu, poprzez niebezpieczne wyziewy z kraterów, aż po zagrażające życiu choroby. Te przeciwności losu zbliżają do siebie Bajkę i Wiktoria. Bohaterki przychodzą sobie z pomocą w trudnych sytuacjach i się wspierają. Ich relacja opiera się na równości. Wynika z tego jasny przekaz — dziewczynka wcale nie jest właścicielką psa, lecz jego przyjaciółką. Wpisuje się to w stanowisko biocentrystów. Ponadto warto dodać, że narracja skupia się na obu postaciach jednocześnie — z wyjątkiem



tomu 0 (*Bajka i jej gang*), gdzie czytelnik poznaje historię Bajki przed spotkaniem Wiktorii. Natomiast w ciągu narracyjnym kolejnych tomów cyklu pojawiają się retrospekcje obrazujące to, jak doszło do rozdzielenia się dziewczynki z jej opiekunami. Komiks Podolca jest przykładem, w którym pies towarzyszy człowiekowi. Charakterystyczna okazuje się też rzeczywistość przedstawiona w tego typu utworach. Jest to świat ludzi, więc zwierzęta mają wyznaczone przez człowieka miejsce w jego strukturach.

Innym dobrym przykładem może być cykl komiksów „Podróże z pazurem” autorstwa Filipa Sułkowskiego (rysunki) oraz Izabelli i Piotra Miklaszewskich (tekst). Dzieło przepełniają ilustracje fauny i flory — co więcej, jest to relacja z podróży Izy, Piotra oraz ich czworonożnego przyjaciela Snupiego (Snupencjusza).

Warto dodatkowo zaznaczyć, że w obu przypadkach psi bohaterowie mają siłę sprawczą wpływającą na przebieg wydarzeń — Bajka oraz Snupi są, obok człowieka, głównymi postaciami tych komiksów: pomagają ludziom w podejmowaniu decyzji, prowadzą ich i chronią.

## Komiksy zwierzęce

Pod tym pojęciem umieszczę dzieła, których bohaterami są wyłącznie zwierzęta. Można w tym miejscu przywołać przykład rysunkowego wszechświata, który w dużej mierze wpłynął na współczesne komiksy, czyli Uniwersum Myszy Miki (Walt Disney, Ub Iwerks). Przyniosło ono popkulturze postacie takie, jak: Kaczor Donald, Sknerus McKwacz, Goofy oraz oczywiście Myszka Miki, a co najważniejsze, jest „doskonałym przykładem świata antropomorfizowanych zwierząt, w którym zwierzęce cechy bohaterów zupełnie niemal przestały się liczyć, a ich egzystencja i zachowania są typowo i w stu procentach ludzkie” (Birek, 2014, s. 174).

Zastąpienie ludzi bohaterami zwierzęcymi jest kolejnym istotnym punktem na mapie motywów zwierzęcych w komiksach dla dzieci. Zazwyczaj postacie te mieszkają w miastach skonstruowanych na wzór tych ludzkich, spotykają je „ludzkie” dylematy, a ich wygląd wskazuje, że stanowią hybrydę *homo sapiens* z innym gatunkiem. Przykładem może być dwutomowa seria „Rysiek i Królik”. Twórcami omawianego cyklu są: Łukasz Piotrkowicz (scenariusz), Krzysztof Budziejewski (rysunki) oraz Katarzyna Urbaniak (kolory). Młody czytelnik poznaje dwóch tytułowych zwierzęcych bohaterów: energicznego i rezerwowego Ryśka oraz spokojnego Królika. Na każdy z tomów składa się kilka niepowiązanych fabularnie historii opowiadających perypetie przyjaciół. W pierwszej części na przykład zmagają się oni ze sztuką malowania graffiti, zostają wessani do komputera i trafiają do Internetu. Z kolei w drugim tomie Rysiek próbuje uporać się z zadaniami matematycznymi, a Królik chce poznać tożsamość gnębiącego go internetowego trolla.

Bohaterowie komiksów „Rysiek i Królik” muszą zmierzyć się z problemami, które dotyczą wiele dzieci. Przeniesienie ich na zwierzęce postacie może sprawić, że czytelnik z własnymi problemami będzie czuł się mniej osamotniony, a z samymi bohaterami łatwiej mu będzie się utożsamić. Dodatkowym elementem jest znaczna rozbieżność charakterów postaci. Jeden z bohaterów często wpada w tarapaty przez swoją impulsywność, a drugi woli zatopić się w świecie książkowych opowieści niż stawić czoło realnym problemom. Sprawia to, że w warstwie fabularnej mocno zarysowuje się aspekt edukujący najmłodszych czytelników.

Kolejny często spotykany rodzaj bohaterów zwierzęcych prezentuje między innymi seria komiksów autorstwa Bereniki Kołomyckiej pod tytułem „Malutki Lisek i Wielki Dzik”, mająca siedem tomów. Główni bohaterowie poznają się pod jabłonką, gdzie mieszka Mały Lisek. Początki tej znajomości są dość burzliwe, aż do momentu, gdy okazuje się, że samotność jest jeszcze mniej przyjemna. Zwierzęta postanawiają połączyć siły i wspólnie pokonywać trudności — tak rozpoczyna się ich podróż. Na swej drodze natrafiają na wiele innych stworzeń, ale również zaskakują je zjawiska atmosferyczne. Komiksy z tej serii poruszają tematykę egzystencjalną i filozoficzną (śmierci, wspomnień czy smutku). Ze wszystkimi przeciwnościami losu bohaterowie starają się sobie poradzić, wspierając się nawzajem. Mały Lisek i Wielki Dzik osławiają najmłodszych ze skomplikowanymi uczuciami, mogą służyć rodzicom jako pomoc dydaktyczna dotycząca tematów trudnych do wyrażenia słowami nawet dla dorosłych odbiorców. Wszyscy bohaterowie tej historii przedstawieni są jako zwierzęta, które znamy z rzeczywistego świata. Cechami wyglądu nie odbiegają więc od lisa czy dzika, ich postępowanie jednak przypomina zachowanie człowieka.

Przedstawione w tej części pomysły rysowników pokazują dwie drogi kształtowania postaci zwierzęcych w komiksach dla dzieci — hybrydy zwierzęco-ludzkie oraz zwykłe zwierzęta znane z pól, lasów i łąk. Punktem wspólnym jest przedstawiona rzeczywistość, w której osadzeni są bohaterowie — jest to świat bez człowieka lub taki, w którym człowiek nie odgrywa znaczącej roli. Omówione modele mogą się z sobą przeplatać, w końcu Pluto, żółty pies towarzyszący Myszce Miki, żyje w świecie zantropomorfizowanych zwierząt, a jednak jego styl bycia nie odbiega od psiego. Innym przykładem mieszania się dwóch przedstawionych przeze mnie porządków jest seria komiksowa autorstwa Papcia Chmieła (Henryk Jerzy Chmielewski) zatytułowana „Tytus, Romek i A'Tomek”. Tytus jest bowiem szympansem obdarzonym ludzkim umysłem, chociaż gen zwierzęcy daje często o sobie znać.

## Komiksy hybrydowe

W ostatniej części chciałbym wskazać formalne aspekty niektórych eksperymentalnych komiksów dla najmłodszych. Rodzaje postaci, które się tutaj po-

jawia, zostały już po części opisane w poprzednich partiach artykułu. Jednak ze względu na nietypowe połączenia opowieści obrazkowych z innymi formami wypowiedzi są one niezwykle interesujące i dlatego wydają się godne zaprezentowania. Konstrukcję bohaterów determinuje w tych przypadkach forma wypowiedzi, z którą autorzy postanowili połączyć komiks. Warto zwrócić uwagę na to, w jaki sposób owo połączenie środków przekazu implikuje pewne określone cechy bohaterów.

Pierwszym przykładem będzie komiks nawiązujący do koncepcji fabularnej westernu, z tym że akcja nie rozgrywa się w zapomnianym przez świat miasteczku na Dzikim Zachodzie, lecz w leśnej miejscowości o nazwie Dzikie Wschód. Głównymi bohaterami trzytomowego cyklu „Umarły las” są ptaki — dzięcioły trójpalczaste Triko i Trida oraz kowalik zwyczajny Bargiel — które próbują rozwikłać niezwykle skomplikowane zagadki związane z klęskami niszczącymi ich ukochany świat. Projekt książki został zrealizowany przez Tomasza Samojlika, jednego z najwybitniejszych polskich twórców komiksów dla dzieci, oraz Adama Wajraka, działacza na rzecz ochrony przyrody. Oryginalność tej książki polega na wciągnięciu czytelnika w świat nie tylko humorystycznych historii, ale i nauki. Ciągłość fabularną przerywają co kilka stron popularnonaukowe wstawki ze zdjęciami pierwowzorów postaci czy miejsc akcji — sekcje nazwano „Wajrak opowiada”. Już w pierwszym tomie autorzy sygnalizują: „Co prawda nasi bohaterowie chodzą jak ludzie, ale przecież doskonale wiecie, że ptaki poruszają się zupełnie inaczej, a w szczególności dzięcioły” (Samojlik, Wajrak, 2016, s. 30). Wajrak i Samojlik zaznaczają, że fabuła komiksu jest opowieścią zmyśloną, ale nie ukrywają powiązań z rzeczywistością. Postacie zbudowane są nie tylko na podstawie charakterystycznych cech wyglądu zamieszkujących lasy pierwowzorów, ale również ich zachowań: „Dlaczego z sóweczki zrobiliśmy grabarza?” (Samojlik, Wajrak 2016, s. 40). Sóweczka zwyczajna otrzymała imię Mogiłczyk, ponieważ gatunek ten przechowuje swoje ofiary we wcześniej przygotowanych skrytkach (Samojlik, Wajrak, 2016, s. 40).

Połączenie komiksu ze specyficzną encyklopedyczną opowieścią ma edukacyjny wymiar. Najmłodszy czytelnik otrzymuje nie tylko rozrywkową opowieść pełną zagadek, ale zdobywa też wiedzę o dzikich stworzeniach. Istotnym celem tej publikacji jest nauczenie najmłodszych czytelników szacunku do dzikiej przyrody.

Podobnym przykładem popularnonaukowego komiksu dla dzieci jest także *Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych* autorstwa Aleksandry i Daniela Mizielińskich. Bohaterami tej książki są żubr Kuba oraz wiejówka Ula, którzy otrzymali tajemniczy list z Ameryki. Stał się on pretekstem do opuszczenia rodzimej Puszczy Białowieskiej i podróży do różnych zakątków naszej planety w celu odwiedzenia innych parków narodowych. Podczas tej wycieczki Kuba i Ula stają się przewodnikami dla czytelników, wyjaśniając im zagadnienia związane z dziką przyrodą, zjawiskami atmosferycznymi czy też geo-

logią. Autorzy wykorzystali znane z podręczników wykresy, przekroje oraz tabele i wkomponowali je w nietypowo duży format książki (37 x 27,2 cm) tak, by czytelnik mógł dojrzeć każdy szczegół a bohaterów stworzyli w taki sposób, by pełnić funkcję sympatycznych oprowadzaczy.

Ostatnim komiksem dla najmłodszych, który chciałbym omówić w niniejszym artykule, jest piąty tom cyklu „Detektyw Miś Zbyś na tropie”: *Dama z pluszowym misiem*. Tę siedmiotomową sagę stworzyli Maciej Jasiński oraz Piotr Nowacki współpracujący z wieloma scenarzystami komiksów dla dzieci (Traczyk, 2016, s. 153). Każda część opowiada inną detektywistyczną historię tytułowego Misia Zbysia i jego asystenta Borsuka Mruka. Choć zlecenia misji przychodzą do bohaterów z całego królestwa zwierząt, to, jak się okazuje, dla tandemu nie istnieje zagadka, której nie udałoby się rozwiązać. Wykreowany świat pełen jest dzikich zantropomorfizowanych stworzeń. Zarówno Miś Zbyś, jak i Borsuk Mruk mogą swą aparycją przywołać na myśl dziecięce zabawki. Innowacyjność piątego tomu polega na chwilowym odejściu od wcześniejszej konwencji edytorskiej. Dotychczasową twardą okładkę, kolorowe ilustracje i stosunkowo niewielki format jednorazowo zamieniono na miękką oprawę, czarno-białą historię oraz większy rozmiar. Zabieg ten był celowy, gdyż komiks jest połączeniem kolorowanki dla najmłodszych fanów cyklu oraz gier — krzyżówek czy rebusów i innych. Niemal na każdej stronie można znaleźć polecenia do wykonania, które mają nakłonić odbiorcę do aktywności nie tylko czytelniczej. Istotną cechą *Damy z pluszowym misiem* jest więc interaktywność oraz celowość działań wykonywanych przez dziecko, mają one bowiem doprowadzić do rozwikłania kolejnej zagadki. Kolorowych bohaterów, z oczywistych względów, przedstawiono w formie czarno-białych postaci, dzięki czemu czytelnik otrzymuje szansę samodzielnego pokolorowania ulubionych stworzeń.

Komiksy hybrydowe pokazują, że przez połączenie formy komiksu z innym rodzajem wypowiedzi może powstać zupełnie nowe dzieło, które będzie miało inny cel, a postacie zostaną przedstawione w odmienny niż dotychczas sposób. Triko, Trida oraz Bargiel są zestawieni ze swoimi pierwowzorami ze świata zwierząt, żubr Kuba i wiewiórka Ula stają się przewodnikami w popularnonaukowym świecie parków narodowych, zwracając się często bezpośrednio do czytelnika, a bohaterowie świata Misia Zbysia zostają „pozbawieni” kolorów. Wszelkie zabiegi formalne mają realny wpływ na kształtowanie się postaci w komiksach dla dzieci, czego dowodem są omówione przykłady.

## Konkluzje

Wszystkie przytoczone pozycje książkowe różnią się od siebie nie tylko ze względu na treść, ale też świadome wykorzystanie omawianego rodzaju postaci. Na podstawie tego, co zostało zaprezentowane, można zauważyć dwa cele

przedstawiania zwierzęcych bohaterów w komiksach dla najmłodszych. Pierwszy z nich zwraca się w stronę człowieka. Autorzy chcą pokazać charakterystyczne zachowania i emocje ludzi, by ułatwić wytłumaczenie ich dzieciom. Najbardziej uwypuklono to w seriach „Rysiek i Królik”, „Malutki Lisek i Wielki Dzik” oraz „Detektyw Miś Zbysz na tropie”. Drugi skupia się na edukacyjnych walorach komiksów, kierując uwagę czytelnika na zwierzęta i naturę, co wpisuje się w założenia biocentryzmu, zachęcającego do widzenia człowieka i innych istot nie-ludzkich jako elementów wspólnoty biologicznej. W tej grupie można umieścić *Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych* czy „Umarły las”. Warto zwrócić uwagę na to, że w utworach dla dzieci, w przeciwieństwie do komiksów dla dorosłych, rzadko przedstawia się człowieka jako postać sprządzającą na świat zwierząt kataklizm i zagrożenie. Jedynym nasuwającym się przykładem jest *Ostatni żubr* Tomasza Samojlika. W tekście przywołana została historia z 1919 roku, kiedy tytułowy gatunek niemal wyginął, lecz i w tym wypadku istotniejsza jest wartość edukacyjna, a nie informacyjna książki.

Biorąc pod uwagę strukturę przedstawiania postaci zwierzęcych w komiksach dla dzieci, trudno mówić o sztywnym podziale wspomnianych książek, głównie ze względu na wieloaspektowość każdego pojedynczego utworu. Autorzy eksperymentują z gatunkiem czy estetyką ilustracji, co wpływa na każdy aspekt komiksu, w tym oczywiście na sposób konstruowania bohaterów. Wstępnie zarysowany schemat miał ukazać różnorodność przedstawień zwierzęcych postaci w historiach obrazkowych dla najmłodszych czytelników. Ten układ warto byłoby rozbudować o kontekst zwierząt fantastycznych, takich jak smoki czy dinozaury, oraz porównać współczesne komiksy dla dzieci z tymi sprzed lat.

## Literatura

- Adamczykowa Z., 2008, *Literatura „czwarta” — w kręgu zagadnień teoretycznych*, w: Heńska-Kwaśniewicz K., red., *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, Katowice.
- Birek W., 2014, *Z teorii i praktyki komiksu. Propozycje i obserwacje*, Poznań.
- Bykowski I., 2019, *Literatura dziecięca w oczach rodziców: analizy i refleksje*, Sosnowiec.
- Chmielewski H.J. [Papcio Chmiel] 1957—, „Tytus, Romek i A'Tomek”, Warszawa.
- Cieślukowski J., 1985a, *Literatura osobna*, Warszawa.
- Cieślukowski J., 1985b, *Wielka zabawa*, Wrocław.
- Graban-Pomirska M., 2015, *Nie tylko Kopernik. Życiorysy wybitnych kobiet w książkach dla dzieci i młodzieży*, w: Olszewska B., Pajączkowski O., Urbańczyk L., red., „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży — biografie, Opole.
- Jasiński M., Nowacki P., 2013—2021, „Detektyw Miś Zbysz na tropie”, Warszawa.
- Kołomycka B., 2015—2021, „Malutki Lisek i Wielki Dzik”, Warszawa.
- Miklaszewska I., Miklaszewski P., 2020—2022, „Podróże z pazurem”, Kutno.
- Mizielińska A., Mizieliński D., 2020, *Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych*, Warszawa.

- Piotrkowicz Ł., Budziejewski K., Urbaniak K., 2014—2016, „Rysiek i Królik”, Warszawa.
- Podolec M., 2017—2022, „Bajka na końcu świata”, Warszawa.
- Reynolds K., 2011, *Children’s Literature: A Very Short Introduction*, New York.
- Samojlik T., 2014, *Ostatni żubr*, Warszawa.
- Samojlik T., Wajrak A., 2016—2018, „Umarły las”, Warszawa.
- Skubała P., 2018, *Emocje i etyka, czyli co łączy mnie ze zwierzętami*, w: Kubisz M., Tymieniecka-Suchanek J., red., *Zwierzę — język — emocje. Dyskursy i narracje*, Katowice.
- Szyłak J., 2000, *Komiks*, Kraków.
- Toeplitz K.T., 1985, *Sztuka komiksu. Próba definicji nowego gatunku artystycznego*, Warszawa.
- Traczyk M., 2016, *Komiks na świecie i w Polsce*, Bielsko-Biała.
- Twardowski M., 2018, *Relacje człowiek — zwierzę w paradygmacie biocentryzmu*, w: Kubisz M., Tymieniecka-Suchanek J., red., *Zwierzę — język — emocje. Dyskursy i narracje*, Katowice.
- Wąs A., 2013, *Symbolika i wymiar dydaktyczny zwierząt w literaturze (na przykładzie twórczości Juliusza Słowackiego)*, „Prace Licencjackie”, t. 53.

**Kamil Wrzeszcz** — student Szkoły Doktorskiej w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w Instytucie Nauk o Kulturze. Zajmuje się badaniem komiksów, powieści graficznych oraz liberaturą, czyli literaturą totalną, której założeniem jest to, by tekst i forma książki stanowiły integralną całość. Jako kierownik projektu otrzymał grant mobilnościowy Central European Exchange Program for University Studies (CEEPUS), który pozwolił na realizację projektu pt. *Komiks polski wobec komiksu chorwackiego — studium komparatystyczne* na Uniwersytecie w Zagrzebiu. Jego opowiadania graficzne pojawiły się m.in. w „Zeszytach Komiksowych”, „Kwartalniku Artystycznym Bliza” czy „Fabularie Kultura Stan Najnowszy”.

e-mail: [kamil.wrzeszcz@us.edu.pl](mailto:kamil.wrzeszcz@us.edu.pl)

VARIA







Dariusz Żółtowski

XLIV LO w Warszawie

 0000-0003-1799-7372

## Akt lektury a ekonomia albo *credo* polonisty

The act of reading and the economy, or the *credo* of the Polish philologist

**Abstract:** In his article, Dariusz Żółtowski discusses the situation of the school in the contemporary world. He looks closely at reading in the context of the developing economization of reality. He suggests linking the conclusions provided by anthropology of culture and philosophy in the traditional school.

**Keywords:** school, teacher, reading, economization

Metodyka języka polskiego w szkole obecnie — w czasach informatyzacji i globalizacji — stoi przed wielką liczbą wyzwań, począwszy od pokutującej pruskiej doktryny oświatowej, a skończywszy na niechęci uczniów do „wkuwania” tego, co ich zdaniem jest nieprzydatne, a na czym ulokowano szkołę już u jej zarania. W dobie Internetu wyszukanie wiedzy we własnej głowie często zajmuje więcej czasu niż przeszukanie Internetu. W szczególnym położeniu znajduje się metodyka literacko-kulturowa, zwłaszcza metodyka lektury, której podstawą jest przeczytanie dzieła literackiego. Współcześni uczniowie są mądrzejsi — a może tylko sprytniejsi — od Gałkiewicza. W przeciwieństwie do Gombrowiczowskiego bohatera nie kontestują już: „Ale ja nie mogę zrozumieć! Nie mogę zrozumieć, jak zachwyca, jeśli nie zachwyca” (Gombrowicz, 2007, s. 41). Ich opór nie jest pełen niezgody, a kulminacji tego sprzeciwu nie stanowi agresywna, napastliwa walka z zastaną rzeczywistością. „Rewolucjoniści” nie wyrzucają: „Ale kiedy ja się wcale nie zachwycam! Wcale się nie zachwycam! Nie zajmuje mnie! Nie mogę wyczytać więcej jak dwie strofy, a i to mnie nie zajmuje. Boże, ratuj, jak to mnie zachwyca, kiedy mnie nie zachwyca?” (Gombrowicz, 2007, s. 41). Buntują się biernie, pozorując lekturę. To się im po prostu opłaca. Rozpatrzywszy kwestię kanonu w kategorii zysku i strat, słusznie dochodzą do wniosku, że wysiłek czytelniczy w szkole właściwie się nie liczy. Symulując znajomość lektury, adepci wiedzy nie narażają się na pacyfikację w formie

postawienia tradycyjnej „pałki” przez jednego z licznych w polskiej oświacie Bładaczek.

Deklamowanie, wbrew intencji Gombrowicza, patetycznych formułek estetycznych nie wnosi niczego nowego do archaicznego labiryntu szkoły. Co to ma udowodnić? Że szkoła z demokracją ma niewiele wspólnego? W istocie to prawda. Ale z otwartej wojny nauczyciela z uczniem prowadzonej na zasadach dyskusji zwycięsko wyjdzie zawsze nauczyciel<sup>1</sup>, nawet gdy nie ma racji. Idzie bowiem o prestiż szkoły jako instytucji. Toteż uczniowie sprzeciwiają się inaczej — nie czytają zadanych tekstów obowiązkowych. Czynią to mniej lub bardziej świadomie, zapewne nie wiedząc, że jedynymi pokrzywdzonymi są oni sami. W efekcie ich działań wszystkie czynności związane z omawianiem tekstu są jałowe, pozbawione sensu, prowadzą donikąd. Centrum polonistycznego wszechświata, jądrem dążeń każdego polonisty powinien być tekst, pojmowany jako Barthesowski „pole metodologiczne” (Barthes, 1998, s. 189) — czyli otwarta przestrzeń zapisu. Jak powiada Roland Barthes: „Tekstu można doświadczyć jedynie w pracy, wytwarzaniu, kiedy to Tekst przechodzi próbę ognia” (Barthes, 1998, s. 189). Utwór musi być punktem zarówno wyjścia, jak i dojścia lekcji literatury. Co w sytuacji, gdy większość uczniów nie czyta i mniej lub bardziej — a i często z satysfakcją — jawnie się do tego przyznaje, opierając wiedzę na pigułkach spod znaku wydawnictwa Greg? Nauczyciele mogą pójść dwiema drogami: albo przyznać, że uczniowie nie czytają lektur, albo oszukiwać się, że — czy to z przymusu, czy to z wyboru — wertykują kanoniczne pozycje. To pierwsze podejście przysparza trudności, jako że szczere stwierdzenie faktu poloniści odbierają nazbyt osobiście, traktując zastane jako ich porażkę. Lepiej trwać w fałszywym przeświadczeniu. Nadto w gruncie rzeczy dla wielu polonistów uczniowskie nieczytanie lektur jest sytuacją bezpieczną, uniemożliwia bowiem agon z uczniami. Poloniści nie chcą konfrontacji ze swoimi podopiecznymi, obawiają się utraty autorytetu, która może być efektem poniesienia porażki. Sprawdzają wiedzę swoich uczniów, wydają się egzekwować zlecone zadanie, ale bryki zdejmują uczniom z barków ten problem. Często bryki i testy, z których korzystają nauczyciele, tworzą te same osoby! Siłą rzeczy streszczenia dostarczają tyle wiedzy, by wystarczyło na dobrą ocenę. Czy znajomość treści w jakimkolwiek stopniu weryfikuje lekturę? Nie. Znajomość treści winna być jedynie efektem ubocznym lektury, ledwie bonusem, niezamierzoną korzyścią. Pierwotny cel sięgania po książkę zamyka się w obcowaniu z nią, czytaniu, intymnym, własnym, ponieważ egoistycznym, wyłącznie dla samego siebie. Funkcję tekstologiczną szkoły zamknijmy w wyrobieniu w uczniu odruchu poszukiwania książek, podejmowania rzucanych przez nie wyzwania intelektualnych. Tymczasem w szkole nie interesują nas inne niż zlecone przez ministerstwo pozycje, co prowadzi do cichego konsensu nieczytania, z którego większość świadomych osób zdaje sobie spr-

<sup>1</sup> Abstrahuję tu od zastosowania przez uczniów środków nieetycznych.

wę. Uczniowie więc albo nie czytają lektur, albo — jeśli czytają — to z przymusu egzaminacyjnego, nauczyciele zaś omawiają je schematycznie, uwzględniając potencjalne walory egzaminacyjne. Wbrew temu, co myśli, na przykład Krystyna Koziołek, przyczyna takiego stanu nie leży w „brak[u] potwierdzenia wagi tego doświadczenia w procedurach sprawdzających” (Koziołek, 2017, s. 33). Testy ze znajomości lektury, nierzadko wyrwykowe, są codziennością polskiej szkoły, ale i do nich przeczytanie bryku — odsączonego z rzekomego nadmiaru, sprowadzonego do opowieści o fabule — przygotowuje lepiej niż najuczciwsza lektura.

Prymarnej przyczyny poszukajmy nie w tym, co tworzymy, ale w tym, co nas — czy może raczej naszych uczniów — tworzy. Wyartykułujmy wprost: to nieczytanie jest naturalnym stanem, w którym wzrasta młody człowiek otoczony tysiącami bodźców, bodźców tym bardziej kuszących, że przemijających. Książka — upowszechniona, optymistycznie licząc, około 250 lat temu, jako rozrywka, popularny sposób spędzania wolnego czasu — ustępuje pola innym uciechom, łatwiejszym, szybszym, przystępniejszym, na co nie bez wpływu pozostaje fakt, że procesy globalistyczne odebrały człowiekowi wolny czas. Wolny czas czy może nuda to czas zmarnowany, bezpłodny, zdefraudowany, a z niego poniekąd wyrasta humanistyka. Pytanie o lekturę w gruncie rzeczy jest pytaniem o humanistykę, sondowaniem jej stanu. Jeśli nie ma uważnej lektury, nie ma uważnej humanistyki. Jeżeli uczniowie szkół podstawowych nie czytają, to studenci, w których ci uczniowie ewoluują, także. Martha Nussbaum powiada:

Jeśli ten proces [upadku humanistyki — D.Ż.] nie zostanie zatrzymany, już wkrótce państwa na całym świecie będą produkować pokolenia użytecznych maszyn, zamiast pełnowartościowych obywateli zdolnych do samodzielnego myślenia, krytycznego podejścia do tradycji oraz zrozumienia wagi zarówno osiągnięć drugiego człowieka, jak i doznanych przez niego krzywd.

Nussbaum, 2016, s. 18

Akademia staje się powoli wydawcą dyplomów, dostarczycielką kadr dla stale powiększających się korporacji. Absolwenci uczelni nie mają dobrze czytać, tylko sprawnie pracować — wykonywać polecenia przełożonych. Śmiałbym twierdzić nawet, że dyplom ukończenia studiów stanowi certyfikat umiejętnego dostosowywania się do zasad, a nie rzetelnej wiedzy.

Merkantylizm czy może prekapitalizm wywyższył książkę z potrzeby chwili i zawsze traktował ją jedynie jako produkt, podczas gdy humaniści przypisywali jej wielką moc, a siebie samych fetyszyzowali, wierząc, że mają wpływ na rzeczywistość. Rozpoznanie te potwierdza Michał Paweł Markowski, który w bardzo dosadnym eseju adresowanym przede wszystkim do Jana Sowy i lewicy akademickiej stwierdza:

Nie łudźmy się: nikogo poza nami te rzeczy [badania naukowe humanistów — D.Ż.] nie obchodzą. Bo my nie robimy nauki, w przeciwieństwie do fizyków

i onkologów, tylko opowiadamy swoje własne historie, licząc na to, że ktoś się nimi zainteresuje. Jeśli tak, to świetnie, jeśli nie, to powinniśmy robić co innego.

Markowski 2014, s. 209

Markowski niezwykle celnie dobiera słownictwo. Naukowcy w naukach humanistycznych opowiadają, „prawdziwi” naukowcy zaś naukę robią. Nie ma w tym „robieniu” żadnej magicznej funkcji, która kryje się w opowiadaniu — czyli nabudowywaniu jednej narracji inną metanarracją. Może humanistyka wcale nie jest potrzebna człowiekowi? Może nie tylko nie jest źródłem szczęścia, lecz wręcz przeciwnie — czytanie prowadzi ku egzystencjalizmowi i skazuje człowieka na wieczne cierpienie bytu nieszczęśliwego? Nie wiem — choć chciałbym wierzyć, że humanistyka może służyć ludzkości, acz z pewnością nie ma ona takiej samej legitymizacji, jak tzw. twarda nauka z ugruntowaną metodologią, pozbawioną niejasności. Zapytany o to przechodzień jako utylitarną wskazę medycynę, a nie filozofię czy kulturoznawstwo. Nie ma co się dziwić, skoro dla przykładu według Umberta Eco interpretacja ulega jedynie falsyfikacji, a nie weryfikacji, czyli stanowi przedmiot wiary interpretującego (Eco i in., 1992). Humanistyka w kapitalizmie spełnia wymogi przydatności rynkowej tylko w momencie, gdy sama się „zdradza”, dokonuje sprzeniewierzenia etycznym podwalinom, to znaczy: służy zyskowi. Jednocześnie pozostaje w sferze działań niejawnych, nieznanymi ogółowi, ponieważ służy do manipulacji, wykorzystuje w sposób co najmniej nieetyczny wiedzę — w większości zachodnioeuropejskich krajów — pozyskaną na kredyt zaciągniętą u społeczeństwa w trakcie odbywania studiów. Dzieje się tak na przykład w reklamie czy dziennikarstwie. To odwrócenie, leżącej u zarania nowoczesności, metafory Filemona i Baucis, zysku społecznego bowiem nie ma albo jest znikomy, co sprawia, że pozostaje wyłącznie krzywda. Paradoksalnie więc spełnienie kryterium przydatności następuje wraz z działaniem wbrew społeczeństwu. Wiedza taka służy pozyskiwaniu władzy. Jak pisał Michel Foucault:

Wypada raczej uznać, że władza produkuje wiedzę (ale nie dlatego po prostu, że faworyzuje ją, gdy ta jej służy, lub ją wykorzystuje, gdy jest użyteczna); że władza i wiedza wprost się ze sobą wiążą; że nie ma relacji władzy bez skorelowanego z nimi pola wiedzy, która nie zakłada i nie tworzy relacji władzy.

Foucault, 2009, s. 29

Zresztą dla Ryszarda Koziołka jasnym pozostaje, że „[k]iedy mówię o literaturze w radiu lub w kinie o związkach literatury i filmu, liczy się retoryka i emblemat instytucji (dr z Uniwersytetu). Jestem jak pani w reklamie ze stetoskopem na szyi — uwiarygodniam przekaz komercyjny” (Koziołek, 2007, s. 199). To potwierdzająca uprawnienia naukowca instytucja jest ważna, ma swoją markę,

człowieka reedukuje się tylko do dodatku. Jest on bowiem chodzącą metaforą majestatu wiedzy, członkiem *universitas*. Korzystamy z niej z dobrodziejstwem inwentarza. Michel Houellebecq w *Uległości*, będącej fikcjonalną monografią współczesnej Europy, pisał:

Jak wiadomo, studia uniwersyteckie w dziedzinie literatury prowadzą właściwie donikąd i tylko przed najzdolniejszymi studentami otwierają drogę do kariery wykładowcy akademickiego w tejże dziedzinie; w gruncie rzeczy mamy do czynienia z dość rozkosznym systemem, którego jedynym celem jest odtwarzanie samego siebie ze wskaźnikiem odpadów powyżej dziewięćdziesięciu pięciu procent. Studia te nie są jednak szkodliwe, a nawet mają pewną marginalną użyteczność. Dziewczyna, która szuka pracy w butik Celine'a czy Hermesa, musi oczywiście przede wszystkim zadbać o swoją powierzchowność, ale licencjat lub magisterium w dziedzinie literatury nowożytnej może stanowić dodatkowy atut, gwarantujący pracodawcy, że kandydatka — mimo braku jakichkolwiek użytecznych kwalifikacji — posiada pewną bystrość intelektualną pozwalającą myśleć o dalszej karierze; oprócz tego literatura od zawsze łączy się z pozytywnymi konotacjami w sektorze artykułów luksusowych.

Houellebecq, 2018, s. 14

Zwracam uwagę na ostatnie zdanie składowe. Literatura, tak jak inteligenckość, jest luksusem, na który coraz większej części społeczeństwa nie stać. W kapitalizmie na takie dobro stać bowiem niewielu. Coraz częściej na tego rodzaju aktywności nie pozwalają sobie osoby z wyższych sfer, bogacący się biznesmeni, (o zgrozo) dziennikarze, celebryci i wielu innych. Argumentują to — częściowo słusznie — tym, że czas to pieniądz, że muszą wypracowywać PKB, że oni nie są arystokratami, że nie mogą pograżać się w beczynności, tracić czasu na coś, co nie przynosi finansowego zysku. (I tu przyznaję im częściowo rację, choć — wbrew intencji — myślę literaturę. Natychmiast odżywa mi w pamięci próżniak Płoszowski, którego wiele problemów wywodzi się z nadmiaru czasu, a rozhamletyzowanie wypływa z odkrytego podczas czytania Turgeniewa improduktywizmu słowiańskiego). Przypominam sobie także, jaki opór muszę zwalczyć, aby w mailu wspomnieć o tym, że moje honorarium jest niższe, niżby to wynikało z wcześniejszych ustaleń. Mogę pozwolić sobie na ten luksus wstydu, a przecież to raczej druga strona winna wstydzić się, że chciała mnie oszukać. Jednak to ja jestem zażenowany, podczas gdy kasjerka nie ma tego problemu. Kasuje. Jeśli otrzyma od klienta za towar za mało pieniędzy, to się o nie opomni.

W kapitalizmie miarą działań człowieka jest opłacalność. „Rynek i polityka zagarnęły wszystko, nie pozwoliły jednak wcale zrozumieć zagubionej tam nowej funkcji literaturoznawcy” (Koziołek, 2007, s. 199). Nauczanie literatury, rozedrgane między kapitalizmem a postępującym anachronizmem, ograniczyło się do wpojenia pewnego systemu pojęciowego; pół biedy, gdyby ten system był uni-

wersalny, jednak ma służyć omówieniu pewnych pozycji. Ważny jest petryfikowany w kanonie dosyć jednorodny obraz narodu i państwa. To on, jako postulat polityczny, odgrywa rolę przewodnią polonistycznych zmagani w szkole. Ale i tu rynek wypiera politykę. Uczniowie nie czytają, bo ich zdaniem nie potrzeba tego do osiągnięcia sukcesu: czy to edukacyjnego, czy, już później, finansowego. Niestety, często niezależnie od obranej ścieżki postępowanie polonistów pozostaje niezmiennie i polega na prowadzeniu lekcji opierającym się na wpajaniu uczniom pojęć z zakresu wiedzy o literaturze oraz ograniczaniu się do refleksji niewychodzących poza ramy typowego bryku, co sankcjonuje zastane. To wszystko dzieje się gdzieś w oderwaniu od prawdziwego, pełnego filologicznego umiłowania zanurzenia w słowie. Krystyna Koziołek tak diagnozuje ten stan rzeczy: „Oddzielanie kształcenia literackiego w szkole i na uniwersytecie od żywego doświadczenia lektury jest, co najmniej od kilku dekad, głównym problemem nauczycieli i teoretyków dydaktyki literatury” (Koziołek, 2017, s. 33). Omawianie książki, polegające w dużej mierze na żonglowaniu nierozumianymi przez uczniów terminami literaturoznawczymi, oderwane od zagłębienia się w żywych odczuciach czytelniczych rozmija się z sensem edukacji polonistycznej, która winna być zorientowana na ucznia, a nie na typowy transfer wiedzy. Wiedza ma służyć uczniowi do przekucia jej w umiejętność, transfer wiedzy zaś — z im dalszym etapem edukacji mamy do czynienia, tym większy — powinien spocząć na obu stronach wymiany. Wiele mówi się o partnerstwie w edukacji, jednocześnie oczekuje się od nauczyciela, że dalej będzie odgrywał rolę „przekaznika” czy nawet megafonu. Nauczyciel ma nauczyć ucznia tego, co zapisane w stosownych dokumentach urzędowych. I choć dużo dyskutuje się o podstawie programowej („Pamiętnik Literacki” 2010), to jednak rzadko o jej zasadności, częściej o słuszności. Dopóki nauczyciel nie będzie miał wolności wyboru (np. omawianych pozycji) w szkole, dopóty szkoła może zapomnieć o demokracji.

Można zastanawiać się nad tym, w jakim stopniu szkoła jest prawdziwie instytucją formacyjną, a w jakim państwową „przechowalnią” dzieci, pozwalającą ich rodzicom pracować czy po prostu odpoczywać od wychowywania. Jeśli tak, to znów należy powiązać to z kapitałem. Rodzice zarabiają, aby utrzymywać szkoły, aby te zajmowały się ich pociechami. Prościej mówiąc, płacą podatki, aby nie płacić bezpośrednio za szkołę. Nauczyciel musi liczyć się z tym, co następująco charakteryzuje Ryszard Koziołek.

Czytanie literatury, którego nie legitymizuje ekonomia inwestycji, pojmowane jest dziś powszechnie jako wydatek, rozrzutność lub zaledwie wypełnienie wolnego czasu. W dobie ponowoczesnej, w której — według Lyotarda — podstawową weryfikację wiedzy stanowi jej skuteczność, czytanie staje się uprawione i akceptowane niemal wyłącznie w funkcji edukacyjnej lub jako wstępny etap pisania.

Koziołek, 2006, s. 29



Słowa Koziółka wpisują się w to, co powiedziałem uprzednio. Czytanie nie jest prymarną potrzebą młodego człowieka i w gruncie rzeczy stanowi efekt uboczny edukowania. Czy rodzicowi posyłającemu swojego siedmiolatka do szkoły bardziej zależy na jego bezpieczeństwie czy na nabyciu przez niego umiejętności analizowania wierszy? To pytanie retoryczne. Jak więc w takiej sytuacji może postąpić polonista, który chce nie tylko uczyć, lecz przede wszystkim nauczyć? Drogi są dwie: albo próbować w sposób jawny wyłączyć szkolne czytanie spod wpływu ekonomii, albo wykorzystać to, co jest siłą filologii czy humanistyki w ogóle, czyli wiarę. W moim odczuciu to pierwsze jawi się, jeśli nie jako niemożliwe, to co najmniej jako bardzo trudne. Dlaczego?

Ekonomia wdarła się do naszego życia na zawsze, powiązała przy tym wszystkie ludzkie działania z zero-jedynkową kategorią zysku i straty; rachunek zawsze jest prosty. Pamiętam doskonale z własnej praktyki takie oto sytuacje. W rozmowie z jednym z uczniów powiedziałem, że być może zostanie on nauczycielem. Na co chłopiec, wówczas chyba już czternastoletni, odpowiedział „nie” i zaraz dodał: „nie chciałbym zarabiać 1800 złotych”. Gdy oznajmiłem, że tyle nie zarabiam, zapytał natychmiast: „to ile?”. Innym razem, już podczas nauczania zdalnego, w momencie kryzysu i niepewności, właściwie „zawalenia się” dotychczasowej struktury świata, jeden z uczniów zapytał mnie, czy płacą mi za odbywanie z nimi konsultacji na żywo. Kiedy odpowiedziałem mu, że nie, dziwił się, że mimo to przyjeżdżam do szkoły i pracuję. Sądząc po jego minie, uznałem, że upatrywał w tym raczej głupoty niż przejawu przywiązania do własnej pracy i troski o dobro podopiecznych. Ekonomia staje się ważniejsza od wszystkiego innego, ponieważ staje się metapojęciem, służącym wycenieniu tego, co otacza człowieka.

Ekonomia jest nieubłagana i często to właśnie ona zarządza sposobem spędzania wolnego czasu uczniów. Tymczasem lektura pozycji kanonu jawi się im jako przedsięwzięcie nierentowne, laboratoryjne, nawet sztuczne. Nie może być inaczej, jeśli nawet Janusz Rudnicki — zawodowy pisarz, a więc człowiek zobligowany do czytania — stwierdza:

Próbowałem czytać [...] [lektury — D.Ż.] raz jeszcze, po latach, nie dałem rady. Chciałem wejść w skórę uczniów szkoły podstawowej, przez moment choćby podzielić ich los. I doszedłem do wniosku, że wolałbym przestać te lata w kącie, ciekawiej. Lub oglądać w tym czasie na okrągło znaczki pocztowe z małpą i Papiasem, ciekawsze.

Rudnicki, 2011, s. 17

Choć nie brak tu hiperbolizacji i felietonistycznej swady, to nie sposób nie przyznać mu (choćby częściowej) racji. Będąc uczniami, czytamy to, co nam każą, i czytamy tak, jak nam każą, dokonując tym samym podwójnej petryfikacji kanonu. Później już jako poloniści popełniamy ten sam błąd. Zapominamy,

że spis lektur składa się z tekstów, które niegdyś bądź to należały wprost do literatury popularnej, jeśli uznamy ją za udzielny gatunek, bądź to zrobiły szczególną karierę w ramach swego gatunku literackiego. Służąc bożkowi podstawy programowej, serwujemy uczniom jeden prosty, dostosowany do wymagań akurat rządzącej partii, obraz narodu i państwa. Tymczasem Nussbaum deklaruje:

Z powodu braku dobrej postawy do współpracy międzynarodowej pomiędzy szkołami i uniwersytetami na świecie relacje międzyludzkie są najczęściej za pośrednictwem poprzez płytkie normy wymiany rynkowej, które na życie innych ludzi każą zwykle patrzeć przede wszystkim jako na narzędzia zysku. Szkoły i uniwersytety świata mają zatem do wykonania pilne zadanie: rozwijać w uczniach i studentach zdolność postrzegania samych siebie jako członków zróżnicowanego narodu (bo wszystkie współczesne narody są zróżnicowane) w jeszcze bardziej zróżnicowanym świecie oraz kształtować umiejętność przynajmniej częściowego rozumienia historii i charakteru zamieszkujących ten świat grup.

Nussbaum, 2016, s. 98–99

Charakteryzowane przez Nussbaum cele edukacji można ująć krócej. Nauczajmy tego, co pozwoli uczniom odnaleźć się w dynamicznie zmieniającym się świecie. Rzecz jasna, zadanie nie jest proste, w końcu sami z trudem, nierzadko biernie, obserwujemy przyspieszające tempo życia. I w efekcie tego odnajdujemy się mizernie lub wcale.

Niech edukacja polonistyczna, co najmniej na poziomie szkoły podstawowej, uczy prawdziwego aktu czytania, który jest aktem wiary, *credo*. Wykładnię tego odnajdziemy u Sándora Máraiego:

Czytać należy intensywnie. Czasami powinieneś czytać z intensywnością większą od tej, z jaką pisano tekst, który czytasz. Czytać należy gorliwie, z pasją, z uwagą i bezlitośnie. Autor może paplać, lecz ty czytaj rozumnie; każde słowo, jedno po drugim, tam i z powrotem, wsłuchując się w książkę, wypatrując śladów, które prowadzą w gąszcz, uważając na tajemnicze sygnały, które sam autor mógł przeoczyć, gdy kroczył naprzód w puszczy swojego dzieła. Nigdy nie należy czytać lekceważąco, od niechcienia, jak ktoś, kogo zaproszono na królewską ucztę, a on tylko dłubie końcem widelca w potrawach. Czytać trzeba elegancko, wielkodusznie. Czytać należy tak, jakbyś w celi śmierci czytał ostatnią książkę, którą ci przyniósł strażnik więzienny. Czytać trzeba na śmierć i życie, bo to największy ludzki dar. Pomyśl: tylko człowiek umie czytać.

Márai, 2006, s. 38–39

Tylko taka lektura pozostawia w człowieku ślad, toteż w szkole trzeba czytać bez brania jeńców, bez grzeczności i ustępliwości — z pełną przekonania wiarą w to, że czytając, nadajemy naszemu życiu głębszy sens. Poloniści muszą żyć literaturą, wraz z uczniami poświęcać się aktowi lektury, pod którego pojęciem ro-

zumiem: rzeczywiste spotkanie z Innym, ucieleśnionym, zakodowanym w literaturze. Innym, który jest nam potrzebny, ale i któremu my jako czytelnicy jesteśmy potrzebni. Patronem takiego życia może być François, protagonista *Uległości*, który powiada: „Przez wszystkie lata mojej smutnej młodości Huysmans był mi jedynym towarzyszem i wiernym przyjacielem; nigdy w niego nie zwątpiłem, nigdy nie odczułem pokusy, aby go porzucić lub zwrócić się w innym kierunku” (Houellebecq, 2016, s. 9). Nauczyciel powinien wyłączyć proces lektury z neoliberalnej, kapitalistycznej ekonomii, ale wyłączyć go w taki sposób, aby pewnego dnia uczeń powiedział: „Uświadamiam sobie, że nie umiem mówić, nie cytując — od wielkiej poezji do wytartego zwrotu potocznego (»rzucić w oczy«)” (Koziołek, 2007, s. 197). Przedstawiane zyski, płynące z czytania nawet przesadnie, niech jawią się większymi, niż są w rzeczywistości. Jednocześnie poloniści muszą na powrót uwierzyć w siłę literatury, która, nawet w szkole, może przemówić do młodego człowieka. Nie oczekujemy od czternastolatka, że będzie zachwycał się *Panem Tadeuszem*, którego nostalgiczności i tęsknoty za dzieciństwem nie ma prawa rozumieć. Podstawą do rozmowy o książce powinno być zainteresowanie. Nie ma innej drogi. W książce uczeń musi odnaleźć Innego, który pomoże mu zrozumieć samego siebie. Jak powiada Nussbaum:

Ludzi obchodzą książki, które czytają; przemieniają się pod wpływem tego, co ich obchodzi — tak w czasie lektury, jak i potem, kiedy zmiana zachodzi na wiele różnych sposobów, zbyt subtelnych do wykrycia. Jeśli jednak czytelnik jest osobą refleksyjną, która (od siebie oraz w imieniu swojej wspólnoty) stawia pytanie, na czym polega dobre życie, to wówczas nie unikniemy następujących kwestii: w czym tkwi istota tych literackich przyjaźni, w których odnajdujemy samych siebie? Jaki jest ich wpływ na mnie, na innych, na moją społeczność? W jakim towarzystwie pragniemy spędzić nasze życie? To oczywiste pytania. Zadajemy je bez przerwy, w wielu kontekstach: kiedy przygotowujemy listy lekturowe dla studentów, kiedy polecamy powieści przyjaciołom, kiedy nadzorujemy lektury naszych dzieci.

Nussbaum, 2002, s. 8

My, nauczyciele, powinniśmy uczyć czytania, a czytanie resztę zrobi za nas. Czytanie bowiem uczy (mądrego) pisanie, pisanie — (zdyscyplinowanego) myślenia. Pisałem: „Wielcy nauczyciele odeszli, pora rozpocząć epokę wielkich uczniów” (Żółtowski, 2019, s. 102). Chciałbym wierzyć w tę deklarację.

## Literatura

- Barthes R., 1998, *Od dzieła do tekstu*, Markowski M.P., przeł., „Teksty Drugie” nr 6 (54), s. 187—195.
- Eco U., Rorty R., Culler J., Brooke-Rose C., 1992, *Interpretation and Overinterpretation*, ed. by S. Collini, Cambridge.

- Foucault M., 2009, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Komendant T., przeł., Warszawa.
- Gombrowicz W., 2007, *Ferdydurke*, Bolecki W., oprac., Kraków.
- Houellebecq M., 2018, *Uległość*, Geppert B., przeł., Warszawa.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Katowice.
- Koziołek R., 2006, *Maski czytania*, w: Kisiel M., Tramer M., red., *Intymność wyrażona*, Katowice.
- Koziołek R., 2007, *Szeregowy pracownik nauki o literaturze, o sobie samym, języku i wielkim cmentarzu literatury*, „Teksty Drugie”, nr 1 (102), s. 192—201.
- Márai S., 2006, *Księża ziół*, Netz F., przeł., Warszawa.
- Markowski M.P., 2014, *Lewica akademicka: między hipokryzją i iluzją*, „Teksty Drugie”, nr 1 (145), s. 208—214.
- Nussbaum M.C., 2002, *Czytać, aby żyć*, Bielik-Robson A., przeł., „Teksty Drugie”, nr 1—2 (73/74), s. 7—24.
- Nussbaum M.C., 2016, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, Pawłowski Ł., przeł., Warszawa.
- „Pamiętnik Literacki”, 2010, nr 3.
- Rudnicki J., 2011, *Pałę lektury*, „Książki. Magazyn do Czytania”, nr 1 (1), s. 16—18.
- Żółtowski D., 2019, *Kilka uwag o kondycji nauczyciela*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 1 (96), s. 95—102.


**Dariusz Żółtowski** — eseista. Polonista w warszawskich szkołach. Dwukrotny stypendysta Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Laureat III edycji Nagrody im. prof. Romana Czerneckiego w kategorii: najlepszy artykuł specjalistyczny. Teksty naukowe publikuje w czasopismach naukowych i metodycznych oraz w monografiach. Interesuje się literaturą i kulturą polską XIX wieku, dydaktyką literacko-kulturową, metodyką lektury, mitami oraz komparatystyką literacką.

e-mail: dz435@wp.pl



**Karolina Kabacińska**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 0000-0002-4055-4118

## Sprawozdanie z uroczystości 28. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego w Oświęcimiu (8.10.2021)

Ogólnopolska Nagroda Literacka im. Kornela Makuszyńskiego została ustanowiona w 1994 roku przez Fundację „Książka dla Dziecka” oraz kwartalnik „Guliwer”. Od 2004 roku przyznaje ją Miejska Biblioteka Publiczna w Oświęcimiu. Konkurs ma na celu popularyzację i uhonorowanie współczesnych książek dla dzieci. Warto przypomnieć, że w ubiegłym roku główna nagroda przypadła książce *Puk, puk! Zastałem króla?* Marcina Przewoźniaka.

Gala 28. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego została zorganizowana 8 października 2021 roku w siedzibie Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Łukasza Górnickiego „Galeria Książki” w Oświęcimiu.

Jak co roku, również i tym razem wśród aktywności zorganizowanych dla najmłodszych czytelników znalazły się nie tylko spotkania z autorami, ilustratorami, warsztaty i konkursy, ale także konferencje, webinaria oraz szkolenia dla nauczycieli, bibliotekarzy i edukatorów. Ich celem było zarówno popularyzowanie polskiej literatury najnowszej wśród młodych czytelników, jak i wsparcie dorosłych, którzy pracują z dziećmi, promując czytanie.

Jury Nagrody pod przewodnictwem prof. dr hab. Alicji Ungeheuer-Gołąb spośród dziewięćdziesięciu ośmiu tytułów zgłoszonych na konkurs wskazało dziesięć nominacji. Oto one (w kolejności alfabetycznej): *Gwiazda z pierwszego piętra* Barbary Kosmowskiej (Wydawnictwo Literatura), *Jonatan i Biały Kruk* Andrzeja Marka Grabowskiego (Wydawnictwo ADAMADA), *Lato na Rodos* Katarzyny Ryrych (Wydawnictwo Nasza Księgarnia), *Mój kumpel Jeremi* Ewy Martynkien (Wydawnictwo Literatura), *O kuku, który chciał zostać papugą* Katarzyny Kozłowskiej (Wydawnictwo Bajka), *Pies w czasach zarazy* Doroty Combrzyńskiej-Nogali (Wydawnictwo Literatura), *Selfie ze stołem* Krzyszto-

fa Kochańskiego (Wydawnictwo Literatura), *Śrubek i tajemnice Maszyny Jana Bliźniaka* (Wydawnictwo ADAMADA), *Urodziny Joanny Jagiełło* (Wydawnictwo Literatura), *Wyjaśnij to, Lotko!* Martyny Skibińskiej (Wydawnictwo Dwie Siostry).

Galę rozpoczęła znana wszystkim melodia pochodząca z filmu o przygodach Koziółka Matołka (fot. 1), którego postać jest znakiem rozpoznawczym konkursu (statuetka wręczana zwycięzcy ma kształt tego niezapomnianego bohatera stworzonego przez Kornela Makuszyńskiego). Powitano gości: Janusza Chwieruta, prezydenta miasta Oświęcim, Przemysława Baraniaka, przedstawiciela Departamentu Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Wiesławę Jędrzejczyk, redaktor naczelną Wydawnictwa Literatura, przedstawicieli Europejskiego Centrum Bajki w Pacanowie, obecnych na gali autorów nominowanych książek: Jana Bliźniaka, Joannę Jagiełło, Krzysztofa Kochańskiego i Katarzynę Kozłowską, a także jury konkursu oraz przybyłych na uroczystość uczniów szkół podstawowych.



Fot. 1. Karolina Kabacińska, *Koziółek Matołek*

Po prezentacji dziesięciu nominowanych książek publiczność miała okazję zobaczyć przedstawienie teatralne pt. *Krawiec Niteczka* (fot. 3) przygotowane przez Europejskie Centrum Bajki w Pacanowie. Spektakl spodobał się młodej widowni, ponieważ dzieci mogły wziąć w nim bezpośredni udział. Na sali pod kilkoma krzesłami ukryte były koperty, które włączyły widzów w rozwiązywa-



nie zagadki, a dzięki temu mogli oni towarzyszyć bohaterkiemu Krawcowi Niteczce w drodze do uratowania rodzinnego miasta Koziółka Matołka.



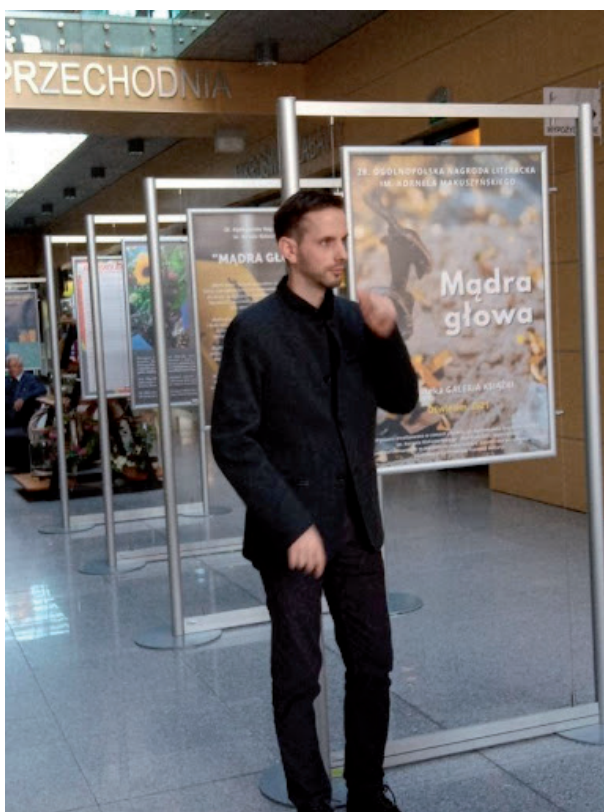
Fot. 2. Karolina Kabacińska, Przedstawienie o przygodach *Krawca Niteczki*

Po spektaklu ogłoszono werdykt jury. Pierwsze z dwóch wyróżnień otrzymały *Urodziny* Joanny Jagiełło za problematykę wykluczenia. Drugie wyróżnienie otrzymała książka *Selfie ze stolemem* Krzysztofa Kochańskiego, w której jury doceniło kaszubski regionalizm. Po wręczeniu wyróżnień ogłoszono laureata 28. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego. Statuetka Koziółka Matołka powędrowała do Jana Bliźniaka, autora książki *Śrubek i tajemnice Maszynerii*. Nagrodę publiczności otrzymała Katarzyna Kozłowska za książkę *O kruku, który chciał zostać papugą*. Po rozdaniu nagród odbyły się spotkania autorskie z laureatami konkursu.

Na spotkanie ze zwycięzcą konkursu Janem Bliźniakiem (fot. 5) udali się uczniowie szkół podstawowych zainteresowani perypetiami Śrubka. Podczas rozmowy autor opowiadał, jak zaczęła się jego przygoda z literaturą i w jaki sposób wymyśla opowieści. Pisarz przekazał też młodym czytelnikom przepis na to, jak zacząć pisać recenzje filmów i książek. Jak sam wspomniał, jego twórczość



zaczęła się od prowadzenia bloga. Bliźniak zdradził też tytuły swoich ulubionych książek: *Seria niefortunnych zdarzeń* Daniela Handlera, *Alicja w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla oraz *Podróż Wędrowca do Świt* Clive'a Staplesa Lewisa oraz opowiedział o swej ulubionej animacji *Spirited Away: w krainie bogów*, pełnometrażowym filmie *anime* z 2001 roku w reżyserii Hayao Miyazakiego. Zwycięzca konkursu zdradził, w jaki sposób widziałby obecność swojej książki na lekcjach języka polskiego. Zaproponował, aby korzystając z tego, że rok 2021 jest rokiem Stanisława Lema, zestawić *Śrubka i tajemnice Maszynyerii z Bajkami robotów*. Z kolei uczniowie pytali pisarza o szansę na kontynuację zwycięskiej powieści, a także o ulubione filmy Walta Disneya czy o nową książkę pt. *Kłopoty gnoma Kurzorobka*, której premiera planowana była niedługo po gali.



Fot. 3. Karolina Kabacińska, Jan Bliźniak podczas wywiadu.

Na zakończenie Jan Bliźniak dał młodym czytelnikom — możliwe, że również przyszłym autorom książek — kilka rad. Wspomniał o znaczeniu gier komputerowych, które mogą inspirować obrazami, bohaterami oraz wydarzeniami, o tym, aby nie bać się wymyślać nowych słów i że kreując nawet najbardziej fan-

tastyczny świat literacki, należy interesować się tym, co dzieje się w rzeczywistości, ponieważ literatura zazwyczaj wyrasta z potrzeby współczesnego świata. Kolejna edycja konkursu przed nami. Wiadomo, że do 29. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego zgłoszono niemal siedemdziesiąt tytułów.

**Karolina Kabacińska** — studentka studiów magisterskich (specjalność nauczycielska) filologii polskiej na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W ramach studiów zajmuje nieszablonowymi sposobami nauczania literatury polskiej w szkole podstawowej i średniej, wprowadzaniem mitologii słowiańskiej do dydaktyki szkolnej. Prywatnie pasjonatka tekstów kultury poruszających tematy wykluczenia, feminizmu i równości oraz wszelkich sposobów na bardziej ekologiczne życie.

e-mail: Karolina.karolina23079@gmail.com





Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna ukazująca się na platformie [www.journals.us.edu.pl](http://www.journals.us.edu.pl)

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



Redakcja Barbara Konopka (teksty polskie), Marta Buczek (tekst słowacki)

Projektant okładki Natalia Łukomska

Korekta Adriana Szaforz

Łamanie Grażyna Szewczyk

**ISSN 2719-4167**

Wydawca / Publishing Office  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Ark. druk. 12,5. Ark. wyd. 14,0.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2719-4167

25



9 772719 416205

Więcej o książce

