

CZY / tam tu

literatura dziecięca i jej konteksty



CZY / tam tu

literatura dziecięca i jej konteksty



NR 1-2/2016

Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty Nr 1–2/2016

Półrocznik Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redaktor naczelna: prof. dr hab. Anna Czabanowska-Wróbel (UJ)

Zastępca redaktor naczelnej: prof. dr hab. Bogumiła Kaniewska (UAM)

Sekretarz redakcji: mgr Marta Woszczak (UJ)

Redakcja:

dr hab. Anna Janus-Sitarz prof. UJ

dr hab. Piotr Oczko (UJ)

dr Magdalena Bednarek (UAM)

dr Anna Pekaniec (UJ)

Rada Naukowa:

dr hab. Krzysztof Biedrzycki (UJ)

dr hab. Grzegorz Leszczyński prof. UW

prof. dr hab. Jolanta Ługowska (UWr)

prof. dr Monika Woźniak (Uniwersytet La Sapienza w Rzymie)

dr hab. Violetta Wróblewska prof. UMK

dr hab. Krystyna Zabawa, prof. Ignatianum (AI w Krakowie)

Recenzenci numeru:

dr hab. Beata Gromadzka, prof. UAM

dr hab. Iwona Gralewicz-Wolny (UŚ)

Opracowanie graficzne: Przygotowalnia www.przygotowalnia.com

Redakcja i skład tomu: Marta Woszczak

Adres redakcji:

Ośrodek Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej

Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Kraków, ul. Gołębia 20,

www.ctct.polonistyka.uj.edu.pl

<https://www.facebook.com/oblmdm>

Czasopismo ukazuje się

w otwartym dostępie (*open access*)





spis treści

Anna Czabanowska-Wróbel / 7

czy tam? czy tu?czytam... zaproszenie do lektury

literatura

Alicja Fidowicz / 14

kontakty polsko-słoweńskie na gruncie literatury czwartej

Aleksandra Majak / 33

transgresja i opowieść w *Mrocznych materiach* Philipa Pullmana

Olaf Pajączkowski / 53

taoistyczne fantazy. *Ziemiomorze* Ursuli K. Le Guin

konteksty

Dorota Malina / 72

tłumaczenie dla dzieci, czyli między otwartością a poprawnością

Marta Krasuska-Betiuk / 92

magia słowa, moc wyobraźni, czar ilustracji. Propozycja działań dydaktycznych wokół książki dziecięcej

recenzje

Maciej Skowera / 132

groza, która uwodzi. recenzja książki Katarzyny
Slany, *Groza w literaturze dziecięcej.*
Od Grimmów do Gaimana

Urszula Łosiowska / 143

królestwo bez granic, czyli o baśni we współczesnej kulturze.
Recenzja monografii *Baśń we współczesnej kulturze*,
pod redakcją Kornelii Ćwiklak

Dominik Borowski / 156

świat książki dziecięcej i młodzieżowej w PRL-u.
Recenzja monografii *Literatura dla dzieci i młodzieży*,
pod redakcją Krystyny Heskiej-Kwaśniewicz
i Katarzyny Tałuć

varia

Alicja Baluch / 166

alfabetyzacja, czyli program nauki lektury

Aleksandra Jaremko / 178

melancholicy z Doliny

Marta Tomczyk-Maryon / 203

dwie najnowsze książki Stiana Hole

Weronika Śliwiak / 213

jak wtopić się w ścianę, czyli rzecz o byciu grzeczną
według Gro Dahle i Sveina Nyhusa

Weronika Kostecka / 226

sprawozdanie z konferencji „Do śmiechu. Komizm w sztuce dla
dziecka” Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu

Anna Czabanowska-Wróbel

czy tam? czy tu?czytam...

zaproszenie do lektury

Uniwersytet Jagielloński

Niektóre pomysły wiszą w powietrzu – trzeba je tylko dostrzec i pochwycić. Nasze czasopismo stanowi odpowiedź na brak stałego i ściśle naukowego forum, na którym spotykałoby się regularnie badacze wszystkich generacji, podejmujący tematykę literatury i książki dziecięcej w najszerszych jak to możliwe kontekstach. Chcielibyśmy, by czasopismo, które inicjujemy, spełniło te oczekiwania i było otwarte na wszystkie wypowiedzi, które spełniają kryteria naukowego podejścia do wyjątkowego przedmiotu badań, jaki stanowi – już nawet nie dziwna, ale wręcz przedziwna i pełna sprzeczności – instytucja, jaką jest literatura dla dzieci.

Rozkwit literatury dziecięcej w Polsce w XXI wieku (przy równoczesnych problemach z czytelnictwem dziecięcym) jest faktem, którego trudno nie zauważyć. Badania nad literaturą dziecięcą i kulturowymi zagadnieniami dzieciństwa rozwijają się w naszym kraju od lat w sposób niezwykle interesujący, czego dowodem są konferencje naukowe i publikacje z tej dziedziny ukazujące się w róż-

nych ośrodkach. Nasza propozycja wypływa z dotychczasowych doświadczeń a jej nowość wiąże się z nadzieją na integrowanie wszystkich, którzy spoglądają na książkę dziecięcą z różnych perspektyw. Mocne zaznaczenie „dziecięcości” tego przedsięwzięcia nie oznacza odcięcia możliwości prezentowania tu wyników badań literatury młodzieżowej, chodzi jedynie o jasne zaakcentowanie, że interesuje nas przede wszystkim twórczość adresowana do tych odbiorców, którzy w sensie przyjętym w społeczeństwie nie są jeszcze dorośli.

Nasz półrocznik stanowi wyłącznie publikację internetową. Ma to wiele zalet i spełnia wymagania związane z dostępnością do otwartych zasobów naukowych. Jednak nadal towarzyszy nam marzenie o czasopiśmie, które można by było kartkować w poszukiwaniu interesujących tematów i barwnych ilustracji, drukowanych na doskonałej jakości papierze. To marzenie trzeba na razie porzucić, co nie znaczy, że musimy całkiem z niego zrezygnować. Mamy nadzieję, że, kiedy „Czy tam czy tu?” trochę okrzepnie, uda nam się zredagować co pewien czas także rodzaj antologii najciekawszych tekstów w tradycyjnej, papierowej wersji.

Czasopismo wydawane jest na Wydziale Polonistyki Uniwersyte- tu Jagiellońskiego i związane z działającym tu od grudnia 2013 roku Ośrodkiem Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej, jednak jego powstanie ma ścisły związek z działalnością Humanistycznego Konsorcjum Naukowego, które pozwoliło rozwinąć się wielu inicjatywom badawczym Wydziału Polonistyki UJ i Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM. Skład redakcji stanowi wyraz bliskiej współpracy dwóch polonistyk.

Sam tytuł pojawił się w wyniku wewnętrznego redakcyjnego plebiscytu, choć inwencja Marty Woszczak, która pełni funkcję sekretarza redakcji, miała tu największe znaczenie. Nie jest to – przy wszystkich zaletach rytmicznej, dadaistycznej formuły – tytuł na wskroś oryginalny. Jest, czy chcemy tego, czy nie, związany z nieuchwytnym (a przecież godnym osobnych badań) duchem czasu i duchem chwili. Dodajmy, że już po oficjalnym zareje-

8 **zaproszenie do lektury**

strowaniu naszego tytułu w warszawskiej Zachęcie pojawiła się świetna wystawa książki dziecięcej „Tu Czy tam?”.

Rola badacza literatury dziecięcej zasługuje na uważne przemyślenie i autorefleksję wszystkich, którzy ją podejmują. Nie uprzedzając dyskusji, które redakcja pragnie zainicjować, warto już teraz mocno podkreślić różnice kilku przynajmniej wcieleń, w których występuje dorosły profesjonalny czytelnik książek dziecięcych – najczęściej funkcjonujący w zawodowych rolach wydawcy, bibliotekarza, nauczyciela, pedagoga, psychologa, artysty, tłumacza. Bywa on też krytykiem literatury najnowszej, dzielącym się na bieżąco swoimi opiniami z (dorosłym) odbiorcą, ekspertem powiązany z innymi niż naukowe przestrzeniami, popularyzatorem, wreszcie amatorem w najlepszym tego słowa znaczeniu. Zadania badacza skoncentrowanego na dialogu rozgrywającym się w polu nauki warto oddzielać od pozostałych ról, a kiedy to niemożliwe, akcentować świadomość miejsca, z którego się przemawia. Istotna jest przy tym kwestia etyki badań, specyficzna dla jej przedmiotu.

Czytelnicy tego podwójnego numeru zauważą, że półrocznik podzielony został na cztery wyraziste części. W pierwszym, podstawowym dla nas dziale znalazły się obszernie artykuły naukowe dotyczące literatury dziecięcej. Drugi dział (Konteksty), ściśle powiązany z podtytułem czasopisma, ma objąć najszersze, jak to tylko możliwe perspektywy porównań, które służą zrozumieniu zmiennego historycznie i zróżnicowanego kulturowo zjawiska literatury dla dzieci. Będą to studia i szkice naukowe dotyczące zarówno badań nad dzieciństwem, zagadnień edytorskich, jak i sztuki, muzyki, teatru czy filmu dla młodego odbiorcy. Trzeci dział zawiera recenzje publikacji naukowych poświęconych literaturze i kulturze dziecięcej i młodzieżowej. Z istotnych powodów związanych z kryterium naukowości nie przewidujemy tu miejsca dla subiektywnych recenzji samych książek dziecięcych. Ostatnia część zawiera m.in. krótkie studia i eseje, sprawozdania z konferencji oraz wywiady z badaczami i pisarzami. Tu znajdzie się również miejsce na ankiety redakcyjne, listy do redakcji i wszelkiego typu drobne wzmianki.

Zainteresowanie autorów publikowaniem na naszych łamach to dowód, że istotnie udało nam się złapać w locie pomysł, który najwidoczniej na to czekał. Zapraszamy do lektury pierwszego, podwójnego numeru zarazem i do przyszłej współpracy.

Anna Czabanowska-Wróbel
Redaktor naczelna



literatura

Alicja Fidowicz

Polish–Slovene Contacts in the Context of Children’s and Youth Literature

Uniwersytet Jagielloński

summary

Author begins her reflections about history of mutual reception of childrens’ and youth literature between Poland and Slovenia with the reminding of the historical beginnings of Polish–Slovene cultural contacts and asymmetric character of this relationship. In the next paragraphs author tries to explain historical changes in mutual reception of children’s literature.

key words

media, Slovenia, Slovene literature, translation

streszczenie

Autorka rozpoczyna swoje rozważania dotyczące historii wzajemnej recepcji literatur dla dzieci i młodzieży w Polsce i Słowenii od przypomnienia początków kontaktów polsko-słoweńskich oraz zauważenia asymetrii w tych relacjach. Następnie autorka przechodzi do omówienia przemian historycznych we wzajemnym odbiorze poszczególnych utworów dla czytelników dziecięcych, akcentując znaczenie mediów w promocji literatury obu kultur i nierówność we wzajemnej recepcji.

słowa kluczowe

literatura słoweńska, media, przekład, Słowenia

biogram

Alicja Fidowicz – jest doktorantką Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Do jej zainteresowań naukowych zaliczają się literatura dla dzieci i młodzieży, studia nad niepełnosprawnością, kultury i literatury byłej Jugosławii. Publikowała na łamach „Maski”, „Guliwera” i „Przeglądu Pedagogicznego”.



kontakty

polsko-słoweńskie na gruncie literatury czwartej

asymetria recepcji

Przekłady z języka słoweńskiego na polskim rynku wydawniczym stanowią prawie niezauważalny margines wszystkich publikowanych dzieł autorów obcych tworzących literaturę dla dzieci i młodzieży¹. Jeśli dochodzi do prezentacji słoweńskich utworów, najczęściej ma to miejsce w wąskim kręgu specjalistów zajmujących się zawodowo slawistyką bądź w lokalnych ośrodkach kultury². Nawet w drugim przypadku wydarzenia te nie są szeroko propagowane w mediach – wyjątkiem są strony internetowe oraz blogi przeznaczone dla miłośników literatury nieanglojęzycznej lub slawistów.

Z drugiej strony, analizując historyczne i współczesne ślady obecności literatury polskiej w Słowenii, można zaryzykować stwierdzenie, iż w tym wypadku doszło do recepcji asymetrycznej. Oznacza to, że polska literatura dla dzieci i młodzieży wśród odbiorców słoweńskich cieszy się większą popularnością i jest bardziej zauważana niż analogiczne dzieła słoweńskie w Polsce.

W przypadku tekstów zaliczanych do literatury ogólnonarodowej kontakty między Polską a Słowenią sięgają przynajmniej epoki oświecenia i związanego z nią ruchu odrodzenia narodowego wśród Słowian południowych³. Tymczasem w odniesieniu do literatury dla dzieci i młodzieży, pomimo faktu, iż wzajemne kontakty sięgają okresu modernizmu, w przeciwieństwie do innych przekładów z literatur południowosłowiańskich nie doszło do swoistego przesunięcia w czasie recepcji. W XX i XXI wieku czytelnicy, zarówno polscy, jak i słoweńscy mieli i nadal mają możliwość zapoznania się niemal na bieżąco z przekładami za pośrednictwem recenzji zamieszczanych w poszczególnych działach czasopism lub bezpośrednio dzięki pracy tłumaczy. Wyjątek stanowił okres PRL i analogicznie komunistycznej Jugosławii. W pierwszych dekadach ubiegłego wieku w procesie recepcji pomagała prasa kulturalna dotycząca ogólnej tematyki literackiej oraz czasopisma przeznaczone dla dzieci. Słoweńska literatura czwarta stanowi interesujący przedmiot badań refleksji nad historią europejskiej twórczości dla dzieci i młodzieży również dlatego, że jako jedyna z literatur postjugosłowiańskich nie była tak silnie uzależniona od czynników politycznych w procesie kształtowania jej odbioru w Polsce. Ponadto recepcja literatury polskiej w Słowenii stała się w ostatnich latach przedmiotem badawczym naukowców oraz tematem prac dyplomowych w słoweńskich szkołach wyższych, recenzowanych i redagowanych przez wybitnych slawistów. Jako przykład tego rodzaju opracowań należy wymienić pracę P. Tomažin pt. *Poljska mladinska književnost in njeni prevodi v slovenščino (s poudarkom na J. Tuwimu in J. Brzechwi)* z 2000 roku⁴. Zainteresowanie słoweńską literaturą dla dzieci występuje również na gruncie polskim, czego dowodem może być artykuł M. Grudy pt. *Tożsamość hybrydalna w bajkach Feri Lainščka*⁵. Jednak należy w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż większość dotychczasowych prac dotyczących literatury czwartej w Polsce i Słowenii stanowią próby interpretacji konkretnych utworów lub zwrócenia uwagi na jednostronną recepcję danego twórcy.

Niniejszy artykuł stanowi próbę nakreślenia historii odbioru i obecności literatury polskiej w Słowenii oraz słoweńskiej w Polsce, z naciskiem na przemiany dróg recepcji poszczególnych dzieł oraz świadomości funkcjonowania polskiej twórczości przeznaczonej dla dzieci u krytyków słoweńskich. Został oparty na tekstach źródłowych i może stać się przyczynkiem do badań nad recepcją literatury czwartej w kontekście środkowoeuropejskim.

jednostronnie wśród klasyków – wzajemna recepcja do 1918 roku

Nieprzypadkowo w tytule niniejszego podrozdziału pojawia się sformułowanie „jednostronnie” oraz 1918 rok. Pierwsze określenie odnosi się do faktu, iż do 1918 roku żaden ze słoweńskich autorów piszących dla dzieci nie został przetłumaczony na język polski. Paradoksalnie świadomość tych tekstów jest obecna jedynie wśród językoznawców zajmujących się historią języka słoweńskiego. Natomiast data roczna 1918 odnosi się do wydarzeń politycznych istotnych z perspektywy historii literatury: odzyskania przez Polskę niepodległości oraz proklamowania Królestwa Serbów, Chorwatów i Słoweńców⁶.

Prawdopodobnie najstarszy tekst w języku słoweńskim utworzony z myślą o czytelniku dziecięcym, *Otročja Biblija* Sebastiana Krelja z roku 1566, wśród polskich slawistów funkcjonuje jedynie jako przykład rozwoju ortografii słoweńskiej⁷. Religijny w swoim charakterze utwór składający się z czterech części (katechizmu napisanego w pięciu językach – słoweńskim, chorwackim, niemieckim, włoskim i łacińskim, omówienia w sposób przystępny dla dziecka Dekalogu oraz pieśni) stanowi tymczasem jedną z najstarszych książek dla dzieci w Europie. W samej Słowenii pełni istotną rolę w edukacji najmłodszych pokoleń do XIX wieku⁸. Okres kontrreformacji powstrzymał rozwój literatury tworzonej w języku słoweńskim, nie ma również dowodów na istnienie przekładów z języka polskiego na słoweński i odwrotnie aż do wieku XVII oraz pierwszej połowie

następnego stulecia. Pierwsze ślady recepcji literatury polskiej na terenach słoweńskich w państwie Habsburgów przyniosła epoka oświecenia i związany z nią początek naukowych zainteresowań zabytkami słowiańskimi, czego przykładem może być działalność Jerneja Kopitara na przełomie XVIII i XIX wieku⁹.

Pierwszy przekład polskiego utworu przeznaczonego dla czytelnika dziecięcego na język słoweński pojawił się dopiero w drugiej połowie XIX wieku. Była to baśń ludowa pt. *Fujarka* (słoweń. *Piščalka*), zamieszczona w periodyku *Slovenske večernice za poduk in kratek čas* z 1880 roku¹⁰. Nie wiadomo jednak, czy ten utwór został przetłumaczony z myślą o odbiorcy dziecięcym, ponieważ pojawił się on nie tylko w sąsiedztwie innych słowiańskich baśni ludowych, ale również obok słoweńskich utworów o charakterze patriotycznym.

Na przełomie XIX i XX wieku, wraz z rozwojem slawistyki w obu częściach monarchii austro-węgierskiej, w prasie słoweńskiej zaczęły pojawiać się artykuły krytyczne dotyczące wybranych polskich twórców literatury dla dzieci i młodzieży oraz przekłady fragmentów lub całych utworów z języka polskiego. Sprzyjała temu z pewnością sytuacja polityczna obu narodów, czego wyrazem było np. założenie w 1910 roku w Lublanie Stowarzyszenia Narodu Polskiego, które funkcjonowało do odzyskania niepodległości przez Polskę¹¹. Zainteresowanie literaturą polską wzrosło szczególnie po otrzymaniu Nagrody Nobla przez Henryka Sienkiewicza, którego dzieła były regularnie tłumaczone zarówno we fragmentach jak również w całości na łamach czasopism. Zaledwie w rok po publikacji polskiego oryginału ukazał się słoweński przekład *W pustyni i w puszczy* (*Skozi pustinje in puštavo*, tłum. Leopold Lenard)¹². Recenzja powieści pojawiła się po raz pierwszy na łamach czasopisma „Ljubljanski zvon”. Joso Jurković, autor recenzji zauważył istotne wartości przede wszystkim w opisach afrykańskiej flory i fauny oraz w warstwie przygodowej dzieła Henryka Sienkiewicza¹³.

Henryk Sienkiewicz nie był jedynym twórcą literatury czwartej docenionym przez Słoweńców na początku XX wieku. Warto w tym

kontekście wspomnieć o Marii Konopnickiej, którą zainteresował się Vojeslav Molè, pracujący wówczas na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Słoweński badacz w pracy krytycznej dotyczącej Marii Konopnickiej, podobnie jak inni autorzy pochodzący z byłej Jugosławii, podkreślał fakt jej podróży do Opatiji i Gorycji na przełomie XIX i XX wieku¹⁴ – prawdopodobnie w celu przybliżenia jej osoby słoweńskim czytelnikom. Molè w 1911 roku sam przetłumaczył jeden z wierszy Konopnickiej pt. *A jak poszedl król na vojne* (*Ako šel je kralj na vojne...* 1911)¹⁵. Szczególnie interesującym epizodem z dziejów recepcji twórczości autorki *O krasnoludkach i o sierotce Marysi* wydają się zorganizowane w Lublanie obchody jubileuszu 25-lecia pracy twórczej Marii Konopnickiej. Fran Zbašnik, współpracujący z „Ljubljanskim zvonom”, odnotowuje w 1903 roku entuzjastyczne w swoim charakterze zebranie zorganizowane przez kobiece środowiska twórcze Lublany, jakkolwiek nie wymienia żadnych konkretnych punktów programu¹⁶. Rok wcześniej anonimowy autor w lublańskim magazynie „Dom in svet” w notatce na temat Konopnickiej wspomina o niej jako o pisarce tworzącej również książki dla dzieci, określając jej zbiór wierszy pt. *Nowe latko* mianem „ślicznej dziecięcej książeczki”¹⁷. Pomimo iż żaden z utworów znajdujących się w *Nowym latku* nie został przetłumaczony na słoweński, godna uwagi jest świadomość istnienia tego dzieła wśród słoweńskich modernistów oraz katolickich odbiorców „Dom in svet”.

Powyższe przykłady jednostronnej recepcji ujawniają żywe zainteresowanie polską kulturą wśród Słoweńców (jego przyczyn należy upatrywać w czynnikach politycznych), jak również fakt, iż ówczesna twórczość dla najmłodszych zajmowała najwybitniejszych słoweńskich krytyków literackich oraz dziennikarzy. Wybór tłumaczonych autorów nie wynikał bynajmniej z przypadku – był podyktowany w mniejszym stopniu względami dydaktycznymi, zwracano natomiast uwagę na walory estetyczne i poznawcze, jak również na znaczenie nazwiska konkretnego pisarza w środowisku twórczym (dobitnym przykładem może być w tym wypadku popularność Sienkiewicza po otrzymaniu Nagrody Nobla).

zainteresowania młodych (recepja w latach 1918–1945)

Kontakty między II Rzeczpospolitą a Królestwem Serbów, Chorwatów i Słowenów (Królestwem Jugosławii) niemal od początku zaistnienia na mapie obu państw można określić jako relatywnie intensywne i sprzyjające wymianie kulturalnej. Podobnie jak inne kraje Europy, Polska uznała zjednoczone państwo jugosłowiańskie na arenie międzynarodowej, a już w 1919 roku nawiązała z nim stosunki dyplomatyczne¹⁵. Jakkolwiek większość aktów prawnych dotyczących współpracy polsko-jugosłowiańskiej w dwudziestoleciu międzywojennym odnosiła się do kwestii gospodarczych, na uwagę zasługuje Porozumienie dotyczące stosunków naukowych, szkolnych i artystycznych między Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Jugosławji z 1931 roku, które weszło w życie dwa lata później:

Rząd Rzeczypospolitej Polskiej i Rząd Królestwa Jugosławji, uważając, że Pakt przyjaźni i serdecznej współpracy pomiędzy Polską a Jugosławją z 18 września 1926 r. powinien znaleźć zastosowanie w dziedzinie wzajemnej współpracy intelektualnej, stwierdza, że ta współpraca polega przede wszystkim na utrzymywaniu i rozwijaniu stosunków naukowych, szkolnych i artystycznych i że jest tego rodzaju, że może przyczynić się skutecznie do zbliżenia obu Narodów ze względu na ich pokrewieństwo rasowe i językowe¹⁹.

Z perspektywy historii literatury najbardziej interesujący wydaje się jednak artykuł 4, w którym znajdował się punkt dotyczący m.in. wycieczek dla młodzieży oraz propagowania przekładów z języka jednego kraju w drugim²⁰. Na marginesie należy również odnotować fakt, iż w latach 20. ubiegłego wieku na Uniwersytecie w Lublanie w ramach slawistyki wykładano również literaturę i język polski²¹.

Prawdopodobnie zmiany polityczne i związane z nimi nowe warunki kulturowe sprawiły, że zmieniły się również kryteria i wybory

tłumaczy słoweńskich dotyczące literatury polskiej. Nie zmienił się jedynie kierunek recepcji w przypadku literatury czwartej – w tym zakresie nadal można mówić o jednostronnej, wyjątkowo asymetrycznej recepcji. Z drugiej strony, wybór tłumaczonych tekstów z języka polskiego ujawnia zmiany w decyzjach dotyczących tego, co i dlaczego powinno zostać przełożone.

Do odrębnej kategorii należy zaliczyć opowiadania o kulturze polskiej, pojawiające się w słoweńskich czasopismach dla dzieci w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Nie są one przekładami *sensu stricto*, ale fakt pisanie o poszczególnych elementach naszej kultury jest świadectwem żywego zainteresowania Polską ze strony międzywojennych wydawców i pedagogów z Lublany czy Mariboru.

Bibliografia przekładów z literatury polskiej autorstwa Rozki Štefan z 1960 roku przedstawia wyraźną zmianę zarówno w doborze tłumaczonych tekstów, jak również w sposobie ich rozprzestrzeniania. Jakkolwiek w odniesieniu do epiki czy liryki przeznaczonej dla czytelników dorosłych istotną rolę w procesie recepcji wciąż odgrywały recenzje zamieszczane w prasie naukowej lub kulturalnej, w przypadku literatury czwartej zainteresowanie ze strony wybitnych specjalistów, literaturoznawców czy przedstawicieli innych dziedzin wiedzy zdecydowanie zmalało. Dziecięcy czytelnik posługujący się językiem słoweńskim mógł zapoznać się z polską twórczością bezpośrednio z czasopism do niego kierowanych, rzadziej poprzez wydania całych książek. W tym okresie preferowano mniejsze formy prozatorskie, takie jak opowiadania czy baśnie ludowe, odchodzono również od tłumaczenia już funkcjonujących w słoweńskiej świadomości klasyków, chętniej natomiast sięgano po dzieła autorów mniej znaczących w międzywojennej polskiej literaturze osobnej. Przykładem tego mogą być przekłady Mariana Gawalewicza z lat 1938–1939 zamieszczane w prawniczym magazynie o nastawieniu klerykalnym pt. „Slovenec”²², podczas gdy w omawianym okresie żaden z przeznaczonych dla dzieci utworów Kornela Makuszyńskiego czy innych ważnych autorów polskich

nie został zauważony przez słoweńską krytykę, w przeciwieństwie do dzieł tworzonych z myślą o czytelniku dorosłym.

Tendencji tej nie zmienił wybuch II wojny światowej, nie przerwał on również samego procesu odbioru literatury polskiej. Z tego okresu należy wymienić przekład *Dewajtis* Marii Rodziewiczówny z 1943 roku, wykonany przez Domena i Tinego Debeljaków²³.

Innym ciekawym przykładem próby zapoznania słoweńskiego czytelnika dziecięcego z kulturą polską za pośrednictwem krótkich utworów epickich może być opowiadanie z 1932 pt. *Binkoštni običaji na Poljskem*²⁴ (*Zielonoświątkowe zwyczaje w Polsce*²⁵, tłum. A. F.).

początki dwutorowego nadrabiania zaległości (1945–1989)

Tuż po zakończeniu II wojny światowej pojawiające się na łamach prasy specjalistycznej postulaty dotyczące kontaktów kulturalnych między Polską a Jugosławią nie różniły się zasadniczo od tych, które były głoszone przed wojną, nie zapowiadało również jakichkolwiek zmian w obrębie wzajemnej wymiany w zakresie literatury czwartej. W roku 1946 Tadeusz Stanisław Grabowski na łamach „Życia Słowiańskiego” twierdził, iż jednym z elementów aktywnej polityki kulturalnej powinny być m.in. „wszechstronna wymiana dzienników, czasopism i innych wydawnictw periodycznych”²⁶. Interesujący wydaje się jednak przy tym fakt, iż wśród czasopism wymienianych na łamach „Życia Słowiańskiego” w latach 1946–1947 nie pojawia się ani jeden periodyk w języku słoweńskim przeznaczony dla dzieci. Jedynie w numerze 6 z roku 1947 znajduje się wzmianka o słoweńskiej „Mladinie”²⁷.

Z drugiej strony, ostracyzm polityczny i kulturalny zastosowany wobec Jugosławii po zdystansowaniu się Josipa Broza-Tity wobec stalinizmu w 1948 roku²⁸ nie wpłynął znacząco na recepcję polskiej literatury czwartej wśród samych Słoweńców. W tym kontekście wydaje się zrozumiały fakt, iż w pierwszej połowie lat 50. XX wieku nadal miała miejsce jednostronna recepcja polskiej twórczości

dla młodych czytelników, wzmacniana przez dalszą aktywność wybitnych, działających jeszcze przed II wojną światową tłumaczy. Kierunek ten uległ zasadniczej zmianie po odwilży 1956 roku i bez przesady można określić lata 1956–1989 mianem najbardziej intensywnej okresu pod względem faktycznie wzajemnej recepcji polskiej i słoweńskiej literatury osobnej. Wówczas dziecięcy czytelnicy słoweńscy mieli możliwość zapoznania się z wybranymi utworami polskiej liryki XIX i pierwszej połowy XX wieku (dla tego można w tym wypadku mówić o „nadrabianiu zaległości”), podczas gdy młodzi odbiorcy polscy zapoznawali się niemal na bieżąco z osiągnięciami tłumaczonej prozy słoweńskiej okresu powojennego.

Przykładem intensywnej pracy przekładowej połączonej z jednoczesną popularnością polskiej liryki dla dzieci okresu międzywojennego mogą być liczne tłumaczenia Juliana Tuwima na łamach słoweńskich czasopism lat 50., których liczba gwałtownie wzrosła po 1957 roku. Z drugiej strony, należy odnotować jedyny istniejący do chwili obecnej przekład utworu Stanisława Jachowicza na język słoweński, opublikowany w 1952 roku w „Slovenska djela”, przetłumaczony natomiast jeszcze w XIX wieku przez Stanko Vraza²⁹. Była to bajka pt. *Motyl i gąsienica* (słoweń. *Metulj in gosienica*).

Przez całe lata 50. młode pokolenia Słoweńców mogły poznać klasyczne dzieła Juliana Tuwima, takie jak *O panu Tralalińskim* (*O gospodu Tralalińskim*, tłum. M. Mejak), *Abecadło* (*Abecadla*, tłum. T. Pavček), *Słoń Trąbalski* (*Slon Trobivec*, tłum. T. Pavček). W 1960 roku nakładem lublańskiego wydawnictwa Mladinska knjiga opublikowano książkę obrazkową zawierającą wiersze dla dzieci Juliana Tuwima, w której znalazła się m.in. *Lokomotywa*³⁰. Innym przykładem „nadrabiania zaległości” może być przekład *Króla Maciusia I* Janusza Korczaka (słow. *Kralj Matjažek prvi*)³¹.

Na marginesie należy odnotować jeszcze jeden przekład, wykonany przez France Vodnika – przedwojennego absolwenta krakowskiej slawistyki, mianowicie wydany w 1959 roku *Za zelenim nasipom* (*Za zielonym wałem*) Heleny Boguszewskiej³².

Interesującym zjawiskiem następnych dwóch dekad wydaje się zmiana zainteresowań słoweńskich tłumaczy i wydawców oraz związane z nią przeniesienie akcentu z polskich klasyków dwudziestolecia międzywojennego na polską baśń ludową, przy czym warto zwrócić uwagę na to, że większość przekładów baśni polskich zamieszczanych na łamach jednego z najpopularniejszych powojennych czasopism słoweńskich dla dzieci pt. „Ciciban” stanowiły teksty anonimowe. Pojawiły się one kolejno w latach 1964, 1967 i 1971³³.

Lata 70. i 80. ubiegłego wieku można uznać za najlepszy okres pod względem recepcji słoweńskiej literatury czwartej w Polsce. Wówczas do rąk polskich czytelników trafiły arcydzieła jugosłowiańskiej prozy dla dzieci starszych i nastolatków. Należy tu wymienić takie tytuły jak *Runo* Angelo Cerkenika (tłum. H. Kalita, 1976³⁴), *Jagoda* Branki Jurcy (tłum. E. Kwaśniewska, 1981), *Ciocia Magda czyli wszyscy jesteście twórcami* Svetlany Makarovič (tłum. A. Bochman, 1985). Tylko pierwsza z nich przetrwała próbę czasu, o czym świadczą entuzjastyczne wypowiedzi samych odbiorców polskich w przestrzeni wirtualnej³⁵. Można to wyjaśnić zarówno plastycznymi, przemawiającymi do wyobraźni opisami bałkańskiej przyrody, sprawiającymi wrażenie egzotyki, jak i obecnością tematyki uniwersalnej, związanej z wartością przyjaźni, wolności czy dobrze znanego w europejskiej prozie dla młodych czytelników motywu nierozzerwalnej więzi między człowiekiem a zwierzęciem. Z drugiej strony, w latach 70. podjęto pierwsze próby zapoznania polskich czytelników z baśnią słoweńską – w 1973 roku na łamach „Świerszczyka” ukazał się tekst pt. *W podwodnym królestwie Wodnika*, opracowany przez Bolesława Zagałę³⁶.

Nasiloną obecność tłumaczeń z języka słoweńskiego na polskim rynku wydawniczym ostatnich dwóch dekad PRL-u można wyjaśnić podobnie jak wzrost liczby przekładów z innych języków południowosłowiańskich³⁷. Z jednej strony zmniejszenie politycznych restrykcji wobec Jugosławii i zmiany o charakterze ogólnym zachodzące w całym bloku wschodnim skutkowały większym zain-

teresowaniem nowościami z regionów wcześniej „zakazanych” dla krytyków i wydawców, z drugiej natomiast za dość istotny czynnik można uznać obowiązującą wciąż socjalistyczną doktrynę „bratnich narodów”. Co więcej, okres ten należy uznać za czas wzajemnego nadrabiania zaległości, przy czym czytelnicy polscy znaleźli się w podobnym położeniu jak odbiorcy słoweńscy na przełomie XIX i XX wieku – podobnie jak wówczas doceniono przede wszystkim klasykę, dzieła wcześniej dobrze znane lublańskim czy mariborskim odbiorcom Cerkvenika i Makaroviča.

w nowych warunkach – ostatnie dwudziestopięciolecie

Przełom polityczny 1989 roku w Polsce oraz uzyskanie niepodległości przez Słowenię w 1991 roku otworzyły w dziejach stosunków obu państw nowy rozdział. W odniesieniu do literatury przeznaczonej dla czytelników dorosłych prawdopodobnie nigdy wcześniej nie przetłumaczono tak wielu utworów z obu języków jednocześnie. Rozwój nowych mediów z pewnością ułatwił transfer dóbr kultury. Równoczesnej recepcji po stronie polskiej i słoweńskiej sprzyja również określanie przez środowiska opiniotwórcze kultur obu państw jako przynależnych do Europy Środkowej oraz wzrost naukowego zainteresowania kulturą słoweńską w Polsce³⁵.

Z drugiej strony, bez wątpienia można zaryzykować stwierdzenie, że w żadnym z wcześniej omawianych okresów historycznych w procesie pośredniczenia i odbioru dzieł literackich tak wielkiej roli nie odgrywał marketing. Literatura słoweńska tworzona z myślą o czytelniku dziecięcym nie została u nas wypromowana w takim stopniu jak literatury anglojęzyczne czy skandynawskie, dlatego sytuuje się ona na obrzeżach zainteresowań krytyków, wydawców i samych odbiorców, czego wyrazem jest obecny ilościowy spadek przekładów z tego języka w porównaniu z okresem wcześniejszym. Jednakże w ostatnich latach można zauważyć ciekawe tendencje w promowaniu i udostępnianiu najmłodszym czytelnikom utworów

pochodzących ze Słowenii za pośrednictwem Internetu. Temat ten rozwinę w następnych akapitach.

Porównując ilość przekładów wydanych w Polsce i Słowenii można dojść do wniosku, że w latach 90. ubiegłego wieku nastąpił powrót do recepcji asymetrycznej i stan ten utrzymuje się również współcześnie. Bibliografia zawarta w „Przekładach Literatur Słowiańskich” z 2010 roku, obejmująca dzieła wydane w latach 1990–2006, nie wymienia ani jednego utworu dla dzieci tłumaczonego z języka słoweńskiego³⁹, podczas gdy analogiczny wykaz przekładów z literatury polskiej w Słowenii otwiera książka Heleny Bechlerowej pt. *O žabkach w czerwonych czapkach (O žabicah v rdečih kopicah*, tłum. S. Kos, 1990)⁴⁰. W latach 90. ubiegłego wieku najmłodszy czytelnicy słoweńscy mogli po raz kolejny zapoznać się z twórczością polskich autorów dwudziestolecia międzywojennego, takich jak Lucyna Krzemieniecka czy Julian Tuwim. Na uwagę zasługuje również fakt opublikowania w 1993 roku prawdopodobnie pierwszego słoweńskiego przekładu *Koziołka Matołka*⁴¹.

W ciągu ostatnich kilku lat można zaobserwować próby przełamania asymetryczności w literackich kontaktach polsko-słoweńskich w odniesieniu do literatury czwartej⁴². Przykładem tego może być pozytywne przyjęcie książek Lily Prap pt. *Dinozaury?! (Dinozavri?!), Międzynarodowy słownik mowy zwierząt (Mednarodni živalski slovar), Dlaczego? (Zakaj?)*, wszystkie przetłumaczone przez Bolesławę Ludwiczak. Oprócz tych książek, Monika Gawlak i Joanna Cieślak wymieniają dwa utwory epickie, które ukazały się kolejno w latach 2010–2011. Sa to utwory: Franja Frančiča *Bajka o dziecku (Pravljica o dečku)* przetłumaczona przez O. Lalić-Krowicka) i Josipa Jurčiča *Proces kozła w Wiśniowej Górze (Kozlovska sodba v Višnji Gorì)* przetłumaczone przez Agnieszkę Będkowską-Kopczyk i Michała Kopczyka⁴³. Z literatury najnowszej należy wspomnieć także *Cyrk Antoniego* Petera Svetiny, którego przekład Katariny Šalamun-Biedrzyckiej ukazał się w 2015 roku (*Antonov cirkus*).

Innym zjawiskiem, które stawia w nowym świetle nie tylko obecny kształt tych relacji, ale również ich przyszłość, jest roz-

wój nowych mediów, szczególnie Internetu, który daje możliwość przekazania innym potencjalnym czytelnikom (przede wszystkim rodzicom chcącym wybrać swoim dzieciom odpowiednie książki jako lektury) informacji o utworach niebędących przedmiotem żadnej masowej kampanii reklamowej. Należy w tym kontekście wspomnieć przede wszystkim o blogach osób prywatnych oraz stronach specjalistycznych o charakterze edukacyjnym, rzadziej mediach społecznościowych. Interesująco na tym tle przedstawia się jedna z zakładki portalu „Czar Słowenii” („Čar Slovenije”), prezentująca przekłady kilku wybranych baśni i legend słoweńskich⁴⁴.

Promocja polskiej literatury czwartej w Słowenii przebiega podobnie, jakkolwiek działania te niekiedy wykraczają poza przestrzeń wirtualną. Przykładem tego może być propozycja listy lektur z jednej ze szkół podstawowych w Mariborze na rok szkolny 2015/2016 oraz informacje dotyczące nowości w bibliotece tej placówki edukacyjnej. Autor listy zamieścił w niej m.in. dwie książki Anny Onichimowskiej: *Pieczyk, czapeczka i budyń* (*Pečka, kapica in puding*) oraz *Sen, który odszedł* (*Sanje, ki so odšle*)⁴⁵. Byłaby to więc prawdopodobnie pierwsza próba instytucjonalnego wprowadzenia literatury polskiej do kanonu czytelniczego najmłodszego pokolenia Słowenów. Podobnych działań nigdy nie prowadzono na gruncie polskim w odniesieniu do utworów tłumaczonych z języka słoweńskiego, nie prowadzi się ich również obecnie.

centrum – peryferia czy między peryferiami? próba podsumowania

Stosowane w krytyce postkolonialnej kategorie centrum i peryferii wydają się dość atrakcyjne we współczesnym myśleniu o literaturze polskiej⁴⁶. Odrębnym pytaniem, które należy w tym miejscu postawić, jest kwestia literatury słoweńskiej – czy ona również znalazłaby swoje miejsce w optyce postkolonialnej? W przypadku drugiej z omawianych literatur byłoby to interesujące zagadnienie badawcze, podparte dodatkowo faktami z historii politycznej

Słowenii, jednak problem ten wykracza poza ramy niniejszego artykułu.

Powyższe przedstawienie dziejów wzajemnej recepcji literatury czwartej pozwala na zauważenie frapujących prawidłowości i (nie)obecności, zmuszając do postawienia kolejnego pytania: co zdecydowało o takim a nie innym kształcie odbioru dzieł polskich w Słowenii i odwrotnie – słoweńskich w Polsce? Czy można zauważyć w tym obrazie pewne prawa? Czym różni się recepcja literatury słoweńskiej dla dzieci w Polsce od odbioru innych literatur czwartych, szczególnie tych pochodzących z kultur anglojęzycznych? Wreszcie – jakie czynniki mogły sprawić, że w historii obu słowiańskich kultur doszło do wytworzenia fenomenu recepcji asymetrycznej?

Nieprzypadkowo przywołałam w tym miejscu kategorie centrum i peryferii. Jeśli w historii recepcji poszczególnych literatur dochodzi do nierówności pod względem liczby wydanych przekładów oraz sposobów promowania danej literatury w kulturze odbiorców, należy zastanowić się nad istnieniem potencjalnego kulturowego, gospodarczego i politycznego centrum, które wpływa na wybór tego, co ma zostać przetłumaczone i opublikowane. Jednocześnie warto w tym kontekście zaryzykować stwierdzenie, że w przypadku wzajemnej recepcji literatur dla dzieci i młodzieży pochodzących z państw należących do kręgu kulturowego określanego mianem Europy Środkowej (a więc niemieszczącego się ani w kategorii szeroko rozumianego Zachodu, ani w obszarze kultury rosyjskiej¹⁷) doszło do takiej asymetrii ze względu na fakt, iż obie kultury należą do strefy peryferyjnej. Dotyczy to w tym samym stopniu wcześniejszych epok historycznych, gdy kultury polska i słoweńska pozostawały w niejednoznacznej relacji do ośrodków centralnych takich jak Wiedeń czy Moskwa¹⁸, w tym samym stopniu co współcześnie. W XIX wieku i w pierwszych dekadach następnego stulecia takim alternatywnym dla obu kultur centrum stał się Kraków, co prawdopodobnie wpłynęło na kształt recepcyjnej asymetrii w późniejszych dziesięcioleciach.

Interesującym zagadnieniem wydaje się również kwestia mediów i ich roli w przekazywaniu przekładów młodym czytelnikom. Do czasów najnowszych najistotniejszą rolę w tym procesie odgrywały czasopisma, współcześnie zastąpione przez Internet. Znamienne jest również to, że nagrody literackie, istotne w procesie w promocji twórczości konkretnego autora, tylko w dobie modernizmu były czynnikiem decydującym o przekładzie (czego przykładem może być *casus* Henryka Sienkiewicza). Później – krytyków i tłumaczy słoweńskich – decydującą rolę odgrywała kanoniczność tekstu w kulturze wyjściowej oraz zmiany okoliczności politycznych, co może wyjaśniać mnogość publikacji po odwilży roku 1956.

Kontakty polsko-słoweńskie w odniesieniu do wzajemnej recepcji literatury dla dzieci i młodzieży z pewnością należą do najmniej zbadanych przez literaturoznawców zajmujących się twórczością przeznaczoną dla najmłodszych czy nastoletnich czytelników. Wpłynęły na to głównie czynniki polityczne i ekonomiczne oraz relatywnie niewielka znajomość języka słoweńskiego w Polsce. Z drugiej strony, nawet pobieżna obserwacja historii wzajemnych relacji na gruncie literatury czwartej pozwala na postawienie innych niż dotychczas pytań o kształt kultury Europy Środkowej – prawdopodobnie w większym stopniu niż badania odbioru literatury dla czytelników dorosłych.

odwołania

- 1 B. Nieszporek-Szamburska, *Przekłady literatury dla dzieci i młodzieży – między przekazem wielokulturowym a zunifikowanym* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, t. 2, Katowice 2009, s. 46–71.
- 2 Przykładem tego rodzaju działań może być Festiwal Złati Čoln, zob. <http://www.festiwalzlotalodz.pl/>, dostęp: 31.03.2016.
- 3 M. Kopczyk, *Rozmowa z dystansu. Literatura polska w niepodległej Słowenii (rekonesans)* [w:] *Literatura polska w świecie*, red. R. Cudak, t. 1, *Zagadnienia recepcji i odbioru*, Katowice 2009, s. 57.
- 4 P. Tomažin, *Poljska mladinska književnost in njeni prevodi v slovenščino (s poudarkom na J. Tuwimu in J. Brzechwi)*, red. N. Jež i I. Saksida, Lublana 2000.

- 5 M. Gruda, *Tożsamość hybrydalna w bajkach Feri Lainščka* [w:] *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Nie-szporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek i A. Zok-Smoła, Katowice 2014, s. 237–250.
- 6 L. Podhorodecki, *Jugosławia. Dzieje narodów, państw i rozpad federacji*, Warszawa 2000, s. 149–151.
- 7 W. Kryzia, *Słoweński, Słoweńcy, Słowenia. Zarys historii języka i kształtowania się świadomości narodowej*, Katowice 2008, s. 49. Por. również: F. Premk, *Trubar, Dalmatin, Bohorič, Krelj in prevajalsko načelo „Ad Rudes”* [w:] *Reformacija na Slovenskem (ob 500-letnici Trubarjevega rojstva)*, red. A. Bjelčević, Ljubljana 2010, s. 422.
- 8 S. Krelj, *Otročja Biblija*, red. B. Berčič, B. Gerlanc, M. Glavan, J. Logar, B. Reisp, Ljubljana 1987.
- 9 L. Podhorodecki, dz. cyt., s. 76–77.
- 10 R. Štefan, *Poljska književnost*, Ljubljana 1960, s. 424.
- 11 *Enciklopedija Slovenije*, red. D. Voglar, t. 9, Ljubljana 1995, s. 116, hasło: POLJSKO-SLOVENSKI ODNOSI.
- 12 Tamże.
- 13 J. Jurković, *Henryk Sienkiewicz. Skozi pustinje in puštavo*, „Ljubljanski zvon” 1912, nr 11, s. 675.
- 14 V. Molè, *Marija Konopnicka*, „Ljubljanski zvon” 1910, nr 11, s. 44.
- 15 R. Štefan, dz. cyt., s. 504.
- 16 F. Zbašnik, „Večer Konopnicke”. *O proslavi 25-letnice njenega književnega delovanja v Ljubljani*, „Ljubljanski zvon” 1903, nr 1, s. 63.
- 17 B. a., *Marija z Wasilowskich Konopnicka*, „Dom in svet” 1902, nr 12, s. 766.
- 18 L. Podhorodecki, dz. cyt., s. 151.
- 19 Porozumienie dotyczące stosunków naukowych, szkolnych i artystycznych między Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Jugosławji, Dz. U. 1933 nr 45 poz. 347, s. 838.
- 20 Tamże, s. 840.
- 21 *Enciklopedija Slovenije*, dz. cyt., s. 116.
- 22 R. Štefan, dz. cyt., s. 518.
- 23 Tamże.
- 24 V. B. Rodoš, *Binkoštni običaji na Poljskem*, „Zvonček” 1932, nr 9, s. 219–220.
- 25 Wszystkie tłumaczenia, jeśli nie jest zaznaczone inaczej, pochodzą od autorki.
- 26 T. S. Grabowski, *O współpracy Słowian w dziedzinie literatury*, „Życie Słowiańskie” 1946, nr 1, s. 44.
- 27 B. a., *Słowiańskie czasopisma młodzieżowe*, „Życie Słowiańskie” 1947, nr 6, s. 237.
- 28 Zob. L. Małczak, *Croatica*, Katowice 2013, s. 141–182.
- 29 R. Štefan, dz. cyt., s. 522.
- 30 Książka ta została wydana pod następującym tytułem: J. Tuwim, *Lokomotiva: izbor pesmi za troke*, tłum. L. Krakar i M. Mejak, Ljubljana 1960.

- 31 *Enciklopedija Slovenije*, dz. cyt., s. 118.
- 32 R. Štefan, dz. cyt., s. 529.
- 33 T. Eržen, *Prispevek revije „Ciciban” k razvoju slovenske mladinske poezije: diplomsko delo*, red. M. Blažič, Ljubljana 2015, s. 273.
- 34 Utwór oryginalny pt. *Ovčar Runo* został po raz pierwszy wydany w 1937 roku.
- 35 Por. G. Leszczyński, *Książkowy taniec śmierci*, „Nowa Dekada Krakowska” 2016, nr 1, s. 44–46.
- 36 *W podwodnym królestwie Wodnika*, oprac. B. Zagała, „Świerszczyk” 1973, nr 43, s. 679–681.
- 37 Temat ten rozwijam szerzej w odniesieniu do literatury serbskiej w pracy pt. *Serbska literatura dla dzieci w Polsce*, „Guliwer” 2015, nr 4, s. 25–28.
- 38 K. Jaskuła, A. Jeziorska, *Słoweńcy w oczach Serbów [w:] Współczesna kultura słoweńska i jej źródła*, red. Z. Darasz, Warszawa 2009, s. 134–135. Zob. również: T. Jamnik, *Przekłady literatury słoweńskiej w Czechach i w Polsce w latach 1990–2006*, „Przekłady Literatur Słowiańskich” 2009, nr 1, s. 297.
- 39 M. Gawlak, *Bibliografia przekładów literatury słoweńskiej w Polsce w latach 1990–2006*, „Przekłady Literatur Słowiańskich” 2010, nr 1–2, s. 11–49.
- 40 A. Šurla, *Bibliografia przekładów literatury polskiej w Slovenii w latach 1990–2006*, „Przekłady Literatur Słowiańskich” 2010, nr 1–2, s. 53.
- 41 Tamże, s. 73.
- 42 Znamienny jest przy tym fakt, że tego rodzaju asymetria w znacznie mniejszym stopniu obejmuje literaturę dla czytelników dorosłych.
- 43 J. Cieślak, M. Gawlak, *Bibliografia przekładów literatury słoweńskiej w Polsce 2007–2012*, „Przekłady Literatur Słowiańskich” 2014, nr 2, s. 435.
- 44 Czar Słowenii, <http://www.czar-slowenii.pl/site/bajki.php>, dostęp: 12.05.2016.
- 45 Č. Koraljka, *Knjižne novitete v šolski knjižnici*, Maribor 2015, s. 1.
- 46 D. Skórczewski, *Postkolonialna Polska – projekt (nie)możliwy*, „Teksty Drugie” 2003, nr 2–3, s. 100–101. Por. również: *Encyclopedia of Postcolonial Studies*, red. J. C. Hawley, Londyn 2001, s. 87–89.
- 47 Zob. J. Sowa, *Fantomowe ciało króla*, Kraków 2011, s. 16–18.
- 48 W przypadku komunistycznej Jugosławii za centrum dla pozostałych republik socjalistycznego państwa należałoby uznać Belgrad.

Aleksandra Majak

Transgression and Storytelling in Philip Pullman's *His Dark Materials*

University of Cambridge

summary

The article addresses the issue of transgression and storytelling in Philip Pullman's *His Dark Materials*. The author analyses how Pullman reverses culturally-normative assumptions i.e. that God is a loving, power figure or that parents nurse their children. The article introduces the wide context of the story's origins, sketches possible interpretations and analyses Pullman's usage of intertextualities. Pullman re-interprets Book of Genesis and follows humanistic approach to the theme of *peccato originale* by depicting the main character – Lyra as a 'new Eve' who is determined and self-conscious. The protagonist rebels against God and parental power-figures in her quest to gain knowledge, love and authenticity. With reference to Jack's Zippes's idea of *subversive fairies*, this article presents certain complexities of Pullman's prose such as the process of establishing *self* through narration as well as the problem of transgressing gender expectations and genre traditions.

key words

Philip Pullman, young adult fiction, transgression, storytelling, subversive fairies

streszczenie

Artykuł skupia się na temacie transgresji i opowieści w *Mrocznych materiach* Philipa Pullmana. Autorka analizuje sposób, w jaki Pullman polemizuje z założeniami normatywnymi kulturowo, takimi jak to, że Bóg jest kochający, a rodzice dbają o swoje dzieci. Tekst wprowadza szeroki kontekst genezy *Mrocznych materii*, nakreśla możliwe interpretacje oraz poddaje analizie Pullmanowskie użycie intertekstualności. Pullman reinterpretuje Księgę Genesis, inspirując się humanistycznym podejściem do grzechu pierworodnego. Opisuje on Lyrę jako „nową Ewę” – zdeterminowaną i samoświadomą. W czasie swojej podróży w poszukiwaniu wiedzy, miłości i autentyczności bohaterka buntuje się przeciwko Bogu i figurom rodziców. Artykuł analizuje problematykę prozy Pullmana (jak choćby proces ustanawiania *self* w toku narracji czy przekraczanie genderowych i gatunkowych oczekiwań-granic) w odniesieniu do idei „baśni wyzwalającej” Jacka Zipesa.

słowa kluczowe

Philip Pullman, young adult fiction, transgression, storytelling, subversive fairies

biogram

Aleksandra Majak – studentka literatury porównawczej na University of Cambridge jak również, od 2015 roku, Stowarzyszenia Collegium Invisibile. Absolwentka Krakowskiego V LO, Polonistyki UJ i departamentu SSEES University College London. Entuzjastka XX-wiecznej literatury angielskiej ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień podmiotowości, autobiografii i poetyckiej rewizji. W 2015 roku pod naukową opieką prof. Magdy Heydel obroniła licencjat pracą o *Czterech kwartetach* T. S. Eliota jako metapoetyckim dialogu. Na Cambridge zajmuje się dialogiem między poezją polską i angielską XX wieku, literaturą francuską oraz nowoczesnymi teoriami autobiografii. Członkini T. S. Eliot Society oraz PEN Club.



transgresja i opowieść

w *Mrocznych materiach*

Philipa Pullmana

wprowadzenie

Tendencja nie tyle do mrocznego, co raczej gorzkiego i krytycznego obrazowania świata już od początku lat 90. widoczna jest w *young adult fiction*¹. Jedną z najciekawszych i klasycznych już pozycji na mapie dziecięcej literatury fantasy jest trylogia *Mroczne materie* (*His Dark Materials*), która z końcem XX i początkiem XXI wieku zyskała popularność zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w Ameryce. Książka jest jedyną pozycją z działu literatury dziecięcej, która kiedykolwiek zdobyła tytuł książki roku według rankingu Whitbread Book of the Year Award. Jej autor – angielski pisarz i literaturoznawca Philip Pullman – w mocno prowokacyjnym tonie balansuje w swoim dziele na granicy afirmacji i negacji tradycji oraz religii, czym zmusza

czytelnika do zadawania nieoczywistych pytań o normatywność autorytetów i ról. *Mroczne materie* to polemizująca z chrystianizmem Tolkiena i Lewisa reinterpretacja *Genesis*, która rozważa problem fałszu i wolności. Trylogia stanowi nie tylko angażującą, mądrą lekturę, ale także doskonałe pole do literaturoznawczych badań nad płcią kulturową, pograniczem gatunkowym czy rolą, jaką odgrywać może we współczesnym utworze aluzja i intertekstualność – taka, która nie tylko odsyła czytelnika do tradycji literackiej, lecz również aktywnie kształtuje/moduluje ją podług własnych potrzeb. Wobec tak szerokiej możliwości, jakie niesie ze sobą analiza cyklu, oczywista staje się konieczność zawężenia tematu badawczego. Celem tego szkicu jest spojrzenie na *Mroczne materie* przez pryzmat dwóch centralnych dla całej trylogii motywów (aspektów): motywu przekroczenia i opowieści. Ujęcie to pozwoli odnieść transgresyjny wymiar książki do szerszego kontekstu współczesnej literatury dziecięcej, idei „baśni wyzwalającej” Jacka Zipesa oraz Pullmanowskiej kreacji Kościoła jako ośrodka przemocy i dominacji. Analizie poddane zostanie to, w jaki sposób książka przekracza gatunkowe i genderowe granice oraz jak opowieść i proces opowiadania historii staje się sposobem kreacji *self* – więc również wyznaczania granic w relacjach z innymi ludźmi.

By móc rozpocząć analizę dzieła Pullmana, konieczne jest zarysowanie problematyki i podstawowych wydarzeń, jakie mają miejsce w trylogii. Bohaterką książki jest jedenastoletnia Lyrą. Mieszka ona w collegium Jordana w alternatywnym, równoległym do naszego świata Oksfordzie, gdzie wraz z jej dajmonem Pantalaimonem i przyjacielem Rogerem spędzają większość czasu na chodzeniu po dachach. Dajmon to w świecie powieści zwierzę, które jest uzewnętrznieniem duszy bohatera warto podkreślić, że więź między człowiekiem i dajmonem jest niezwykle bliska i nierozzerwalna. Do Oksfordu przybywa Lord Asriel – przyjaciel collegium. Celem jego wizyty jest pozyskanie środków na badanie tajemniczego Pyłu. Nieco później do collegium przyjeżdża też pani Coulter i robi na dziewczynce tak pozytywne wrażenie, że uczeni

collegium uznają, iż towarzystwo kobiety przyda się wychowaniu Lyry. Jednocześnie z Oksfordu zaczynają znikać dzieci, za co odpowiedzialna jest, najprawdopodobniej, Generalna Rada Oblacyjna działająca z ramienia Kościoła. Rozwój wydarzeń sprawia, że niedługo po przeprowadzce do pani Coulter Lyra ucieka z jej domu i wraz z zaprzyjaźnioną grupą cyganów udaje się na poszukiwanie porwanych dzieci, które następnie ratuje z eksperymentalnej jednostki badawczej – Svalbard. Druga część trylogii to przygody Lyry i jej przyjaciela Willa. Dzieci wchodzi w posiadanie magicznego noża, który może wycinać przejścia między graniczącymi ze sobą światami. Okazuje się jednak, że Pył (myśl, refleksja, materia) ulatnia się i jedynym sposobem ochrony Pyłu jest zamknięcie wszystkich przejść między światami. W trzeciej części Lyra i Will schodzą do podziemia, by uwolnić dusze, a następnie stoczyć walkę z Autorytetem – Bogiem, który pragnie jedynie ślepego posłuszeństwa, podczas gdy Lyra nie wierzy w istnienie jednej, niepodważalnej prawdy.

kontekst gatunkowy

Mroczne materie umiejscowić należy pomiędzy literaturą dziecięcą a literaturą fantastyczną. Co ciekawe, serii najbliższej jest do fantastyki mitopoetycznej, z którą to właśnie wydaje się polemizować. Paradoxs polega na tym, że Pullman nie zgadza się z (mocno obecnym w mitopoetycznym fantasy) chrystianizmem, używa jednak tych samych struktur. Innymi słowy kreuje mit po to, aby mit obalić. Marek Oziwicz i Daniel Hade zauważają, że Pullman „przesuwa granicę mitopoetycznego fantasy przez rozbrojenie hierarchii – szczególnie tej genderowej, rasowej [...] oraz przez zakwestionowanie religii i wiary”². Gest polemiki przy jednoczesnym wykorzystaniu tych samych schematów jest nie tylko ruchem *par excellence* transgresyjnym, lecz również pozwala zauważyć ciągłość między biblijnymi czy też mitologicznymi motywami a ich współczesną recepcją i interpretacją. Mit traktowany jest w klasycznej fantasy

z niezwykłą powagą; kluczowe jest podanie czytelnikowi historii w jak najbardziej wiarygodny, prawdopodobny sposób, czyli taki, który nie będzie wskazywać na fantastyczność, fikcyjność opowiedanej historii. Podstawy teoretyczne takiemu myśleniu o fantastyce jako o powrocie uwspółcześnionego mitu dał J. R. R. Tolkien w eseju *O baśniach*. Wygłoszony gościnnie (w 1939 roku) na Uniwersytecie St Andrews referat Tolkiena dotyczył zasadniczo pojęcia „subkrecji” jako niewybiegania poza ustalone ramy świata przedstawionego. Jak pisał oksfordzki profesor:

[...] ponieważ esencją baśni są cuda, nie toleruje ona żadnej ramy ani technicznych wybiegów sugerujących, że cała historia, w której cuda te się pojawiają, jest wymysłem lub złudzeniem³.

Warunkiem funkcjonowanie tekstu jest tu pakt między czytelnikiem (domyślnie: dzieckiem) a dziełem, zakładający wiarę w „realizm” powieści fantastycznej. Grunt dziecięcej literatury fantazy staje się w związku z tym ciekawym miejscem spotkania/relacji, jaka nawiązuje się między czytelnikiem a dziełem. Relacja ta zakłada pełną realizację Tolkienowskiego pojęcia „zawieszenia niewiary” (termin pożyczony od Coleridge’a), czyli konieczności zaakceptowania rzeczywistości przedstawionej „wtórnego świata”. Podobna sytuacja występuje również u Pullmana: dostajemy opowieść jako „realistyczną”, mimo obecności czarownic i polarnych niedźwiedzi obdarzonych ogromną siłą. Tym, co najbardziej różni świat przedstawiony w trylogii od znanego nam, jest istnienie dajmonów – duszy ludzkiej w formie zwierzęcia. Nie było jednak celem Pullmana wykreowanie powieściowego świata rojącego się od nieistniejących stworzeń. Brytyjski autor używa formuły fantazy w celu mówienia nam o *quasi*-rzeczywistości, a „fantastyczność” cyklu polega raczej na – jak mówi Pullman – „wolności wymyślania wyobrażeń takich jak np. dajmony [...], które interesowały mnie jedynie dlatego, że mogłem użyć ich, aby powiedzieć coś głęboko prawdziwego o ludz-

kiej naturze”. Prymarną rolę odgrywa w *Mrocznych materiach* sama opowieść o wolności i wyzwoleniu.

„gdzie powinna rozpocząć się moja opowieść”⁴

Pomysł Pullmana, by stworzyć dziecięcą narrację, która podejmie „dorosłe” tematy takie jak potrzeba wolności i otwartości, rozwój seksualności oraz relacja władzy do wiedzy, sięga początków lat 90. i rodzi się z dwóch różnych inspiracji. Po pierwsze, z literaturoznawczej fascynacji Pullmana *Rajem utraconym* Johna Milтона, oraz, po drugie – podobnie jak w przypadku C. S. Lewisa – z wyrazistej idei, obrazu, który pojawił się w umyśle autora, a następnie rozwinął się w pierwszy rozdział książki. Tym, co przede wszystkim zaintrygowało Pullmana w dziele Milтона i co poddał reinterpretacji w *Mrocznych materiach*, było znaczenie tematu kuszenia i upadku. We wstępie do *Raju utraconego* Pullman zadaje kontrowersyjne (i mocno filozoficzne) pytanie: „[s]uppose the Fall should be celebrated and not deplored?”⁵. W obliczu inspiracji mocno akcentowanych przez samego autora warto przytoczyć fragment Księgi II *Raju utraconego*:

[...] Of neither sea, nor shore, nor air, nor fire,
But all these in their pregnant causes mixed
Confus'dly, and which thus must ever fight,
Unless almighty maker them ordain
His dark materials to create more worlds⁶.

Powyższy fragment nie tylko pokazuje kontekst, z jakiego Pullman wywodzi tytuł dla swojej serii, ale również zwraca uwagę na kreatywne możliwości mrocznych materii; to właśnie one mają być tworzywem pozwalającym na powstanie nowych, równoległych światów. Pomysł istnienia wielu uniwersów, ich równorzędności oraz możliwości ciągłego przenikania się przestrzeni pozwala Pullmanowi niebeposrednio zadać pytanie: gdzie kończy się mój świat, a zaczyna twój? Czy mam prawo oceniać innych? W swojej

książce autor kładzie szczególny nacisk na mniejszości, których głos niejednokrotnie niesprawiedliwie pomijany jest w dumnym przemarszu literackich bohaterów.

Pullman chciał, żeby główną postacią była bohaterka. W otwierającej scenie Lyra (imię dziewczynki to nawiązanie do *The Little Girl Lost* z *Song of Innocence and of Experience* Williama Blake'a) i jej dajmon idą razem przez ciemniejący refektarz collegium Jordana. Co ciekawe, dajmony dzieci mogą zmieniać kształt, gdyż ich osobowości nie są jeszcze ostatecznie uformowane. Formowanie osobowości polegać powinno, według autora, na niezależnym ustanawianiu „ja”, nie zaś na wpływie społecznych i genderowych oczekiwań. Michael Levy i Farah Mendlesohn w najnowszej pozycji dotyczącej dziecięcej literatury fantazy zwracają uwagę na „problem Zuzanny” [*Susan problem*]⁷, który Pullman podejmował już w 1998 roku na łamach brytyjskiego „The Guardian”. Zauważył on, że w książkach Lewisa w scenie bitwy o Narnię autor odwraca wzrok od Zuzanny, gdyż – jak pisze – „teraz interesują ją tylko nylonowe pończochy, szminki i zaproszenia na przyjęcia. Zawsze strasznie chciała być dorosła”⁸. Pullman nie tylko domaga się dla bohaterki przestrzeni do bycia dziewczyną/kobietą i możliwości odkrywania swojej tożsamości, lecz również zdaje się zastanawiać, jakim prawem wciągające przygody miałyby być przywilejem chłopców/mężczyzn. W tej perspektywie postać Lyry jest szczególnie ciekawa, gdyż Pullman mówi o tym, że bohaterka powinna móc sama decydować o własnym stylu, ubiorze, seksualności i – być może w tym celu – daje jej do towarzystwa prawie wyłącznie męskie, nie wywierające na niej presji na postaci. Co znaczące, jedyłą mocną postacią kobiecą jest matka dziewczynki – pani Coulter, której Lyra wypiera się i od której ucieka przez kolejne dwie części.

„potrzebujemy mitu, potrzebujemy opowieści”⁹

W eseju *The Republic of Heaven* Pullman wyjaśnia zawartą przez niego w finale serii ideę republiki niebios. Wykład częściowo poświę-

cony jest zagadnieniu mitu oraz jego sensotwórczej mocy. Ursula LeGuin zauważyła już, że dziecięca literatura fantastyczna dąży do zrozumienia i wyjaśnienia świata¹⁰. W prozie Pullmana najważniejsze nie jest jednak zrozumienie, lecz raczej proces, który prowadzi Lyrę do zdefiniowania relacji z Willem, Autorytetem, panią Coulter, Lordem Asrielem i wreszcie – z samą sobą. Pullman dąży przy tym do widzenia świata jako zaskakującego, nowego i jednocześnie uporządkowanego dzięki wcześniej już opowiedzianym historiom. Podobnie jak C. S. Lewis w eseju *Sometimes Fairy Stories May Say Best What's to Be Said* zauważa on, że istnieją tematy i zagadnienia zbyt poważne, by mogły stać się centralnym problemem książki dla dorosłych. Najbardziej cenione przez Pullmana pozycje literatury dziecięcej podejmują kwestię – według niego – najważniejszą, czyli problem śmierci Boga. Transgresja dokonuje się w *Mrocznych materiach* nie tyle przez negację istnienia Boga, co raczej dzięki podważeniu autorytetu jakiegokolwiek Stwórcy. Problem przekroczenia w kontekście obecnej w książkach walki z Kościołem szerzej analizować będę w dalszej części pracy.

Historia rozpoczyna się tak naprawdę dziecięcej ciekawości świata, która sprawia, że nastoletnia Lyra musi ukryć się w szafie, skąd podsłuchuje rozmowę o planie otrucia Lorda Asriela (badacza pyłu oraz, jak się później okazuje, ojca dziewczynki). Warto zauważyć, że taktyka „wypowiedzi podsłuchanej” zostaje wykorzystana kilka razy w pierwszej części trylogii: często o sprawach najważniejszych bohaterka dowiaduje się przypadkowo. Naomi Wood zwraca uwagę na podobieństwo początku książki do krytykowanych przez Pullmana *Opowieści z Narnii*. Łatwo zauważyć paralele między Lyrą Belacque a Łucją Pevensie, a także między szafami, które stanowią punkty mediacyjne pomiędzy graniczącymi ze sobą światami. W *Mrocznych materiach* szafa jest miejscem ukrycia dziewczynki, a problem przekroczenia jest tu bardziej metaforyczny niż u Lewisa. Tym, co zyskuje Lyra, nie jest jeszcze bezpośrednie przejście do innego świata, lecz zdobycie wiedzy na temat możliwości jego istnienia. Nie zabrzmi więc obco interpretacja, że nieposłuszeństwo Lyry

(wchodzenie do sali seniorów było surowo zabronione) skutkuje zdobyciem wiedzy i samoświadomości. Już na samym początku Pullmanowskiej opowieści historia Ewy z Genesis (szczególnie Miltonowskiej interpretacji jej postaci) krzyżuje się z losami wychowanki kolegium Jordana, a punktem wspólnym dla obu postaci staje się bunt spowodowany pragnieniem wiedzy. W momencie podsłuchiwania zebrania prowadzonego przez Lorda Asriela bohaterka stawia znak równości między władzą a wiedzą, gdyż to opresyjny, rządzący Kościół blokuje dostęp do informacji i wolności. Stąd wniosek, że historię Pullmanowskiego Boga, można – jak ciekawie zauważa Katarzyna Wasylak – rozpocząć od słów „na początku było kłamstwo” (podkreślenie moje – A. M.)⁴⁴.

Osobisty dramat Lyry inicjuje konstatacja, że wiedza zależy od władzy. Motyw przejścia realizowany jest w początkowych partiach pierwszej części trylogii (*Oksford*) na kilku poziomach. Immanentne dla literatury tego gatunku *rite de passage* „dokonuje się” tak naprawdę wewnątrz bohaterki i polega na uświadomieniu sobie, jak bardzo determinują ją zakłamanie, układy i hierarchia jej dotychczasowego środowiska. Niewinność i nieposłuszeństwo Lyry demaskują świat obłudy oraz – co również ważne – sprawiają, że czytelnik zaczyna angażować się w opowiadaną historię. Nie bez powodu został przecież w otwierającej scenie „wciągnięty” do szafy, gdzie zdradzono mu sekret badań nad Pyłem prowadzonych przez Lorda Asriela. Ciekawie zresztą zmienia się w tej scenie focalizator – nasze widzenie przefiltrowane jest przez sposób widzenia Lyry, co pozwala czytelnikom na „wzięcie strony” młodej bohaterki. Do świata dziecięcych zabaw i chodzenia po dachach collegium niespodziewanie wdziera się zagrożenie. Z Oksfordu zaczynają znikać dzieci, a za tajemniczą sprawą porwań stoją Grobale (w oryginale *the Gobblers* od czasownika *to gobble* – połykać). Równocześnie w collegium pojawia się piękna i inteligentna pani Coulter (która okazuje się matką Lyry) i zabiera dziewczynkę do Londynu. Życie z matką kontrastuje z tym, jakie do tej pory wiodła Lyra – ważne stają się bankiety, stroje, poznawanie wpływowych osób. Na początku Lyra

zafascynowana jest nowym światem, luksusem i również – jak może dopowiedzieć czytelnik – procesem stawania się młodą kobietą. Problem w tym, że kobiecość arbitralnie reprezentowana jest przez panią Coulter, która, przybierając coraz bardziej stanowczy ton, nie pozostawia Lyrze przestrzeni do rozwoju i sprzeciwu. Pani Coulter powoli próbuje kontrolować dajmona Lyry, a manifestowana przez dziewczynkę niezależność ukrócona zostaje fizyczną karą wobec Pantalaimona. Po jakimś czasie bohaterka odkrywa, że żyje w „złotej klatce” i że za tajemniczym zniknięciem jej najlepszego przyjaciela Rogera oraz innych dzieci stoi właśnie jej matka i Generalna Rada Oblacyjna. Marek Oziewicz zauważa, że:

[...] motyw poszukiwania przez Lyrę własnej tożsamości nie zostaje zakończony: osiąga etap odrzucenia i wyparcia się obojga rodziców jako postaci okrutnych i zdeprawowanych⁴².

Rzeczywiście, szczególnie w trzeciej części cyklu Lyra zdaje się definiować to, kim jest, głównie sytuując „ja” w opozycji do tego, kim są matka czy Lord Asriel. Jako że Pullmanowska trylogia kwestionuje odgórnie ustalone autorytety, relacja Lyry z matką i ucieczka od niej do grupy zaprzyjaźnionych cyganów stanowi następny etap demaskowania przez Lyrę fałszu. W drodze do prawdy bohaterka nie zostaje sama, gdyż kluczowym dla całej trylogii przedmiotem jest aletheometr (kompas prawdy), który Lyra dostanie w tajemnicy od rektora collegium Jordana.

Bunt nie tylko przeciwko Kościołowi, patriarchatowi, ale również przeciwko autorytetom sprawia że *Mroczne materie* mogą być analizowane w odniesieniu do sformułowanych przez Zipesa wyznaczników „baśni wyzwalającej”. Według Zipesa, żeby opowieść mogła być baśnią wyzwalającą, „musi odzwierciedlać opór i walkę przeciwko **wszelkim formom represji oraz autorytaryzmu** (podkreślenie moje – A. M.) jak też proponować konkretne możliwości realizacji utopijnej”⁴³. Realizacja utopijna to w przypadku prozy Pullmana idea republiki niebios. Warto zastanowić się, przeciw-

ko czemu buntuje właściwie Lyra. Jak wiemy, w pierwszej części trylogii Groble dostarczają dzieci do Bolvangaru, gdzie na zlecenie Kościoła wykonywany jest zabieg przecięcia nierozzerwalnej więzi między dzieckiem a jego dajmonem. Tym, co interesuje Kościół, jest różnica między dziećmi a dorosłymi, rozumiana jako niewinność przeciwstawiona doświadczeniu. Niewinność może być potencjalnym ośrodkiem grzechu, a „małe cięcie” sprawić ma, że dziecko nigdy w życiu nie odczuje namiętności. Walka Lyry to więc nie tylko walka o przyjaźń, niezależność i intymności (niepowtarzalna więź z dajmonem), lecz również upomnienie się o prawo do własnej seksualności i rozwoju¹⁴. Blake'owska pieśń niewinności przekształca się powoli w pieśń doświadczenia, gdyż wraz z rozwojem trylogii seksualność staje się coraz bardziej widoczna – szczególnie druga i trzecia część cyklu dotyczy relacji Lyry z Willem. Bohaterowie cały czas ścigani są przez Magisterium, w szczególności panią Coulter, która pragnie odzyskać córkę po tym, jak Lyra ocaliła dzieci z Bolvangaru i uciekła.

Lyra jako nowa Ewa

Według przepowiedni czarownicy, Lyra ma odegrać rolę Ewy, będąc tak samo jak biblijna postać kuszoną przez węża. Jak wyznaje jedna z bohaterek serii: „mała jest wcieleniem kobiety, która żyła już wcześniej. Nienawidzicie jej i boicie się!”¹⁵. Kościół boi się Ewy, ponieważ – według humanistycznego podejścia do grzechu pierwotnego – zerwanie owocu z drzewa wiadomości dobrego i złego było w pełni świadomym wyborem. Ewa widziana jest przez Pullmana jako ta, która nie powoduje Upadku, lecz uosabia – jak pisze Elaine Pagels – „źródło duchowego przebudzenia”¹⁶. Autonomia człowieka wygrywa więc z nad posłuszeństwem wobec Boga. Podobnie w przypadku Lyry posłuszeństwo wobec matki (będące niejako „gwarantem” bezpieczeństwa) byłoby równoznaczne ze zdradą ideałów dziewczynki, przyzwoleniem na ograniczenie własnej wolności i naruszenie intymności. Pod koniec pierwszej

części trylogii, kiedy Lyra przybywa do ojca, by dostarczyć mu aletheiometr, ten każe jej zdjąć z półki Biblię i czyta na głos słowa węża skierowane do Ewy.

Wtedy rzekł wąż do niewiasty: Na pewno nie umrzecie! Ale wie Bóg, że tego dnia, gdy spożycie owoc z tego drzewa, otworzą się wam oczy i wasze dajmony przybiorą swe prawdziwe kształty i tak jak bogowie będziecie znali dobro i zło¹⁷.

Przybranie przez dajmony ostatecznej formy jest więc, według Pullmanowskiej „przeróbki” *Genesis*, pozostałością po grzechu pierwszych rodziców. Było jednak świadomym wyborem, który wiedzę i doświadczenie stawiał wyżej Eden i niewinność. Stąd idea oddzielenia nie tylko od duszy, ale i od grzechu. Drugą pozostałością po grzechu pierwotnym jest – według książkowego Kościoła – Pył, będący rzekomym fizycznym znakiem momentu, w którym niewinność przekształciła się w doświadczenie. Pył to tytułowe mroczne materie, jest więc jednocześnie ośrodkiem „grzechu”, jak i miejscem gromadzenia twórczych, ciągle odnawiających się mocy świata, natomiast „otwarcie oczu” to umiejętność dobrego wykorzystania wolności, pragnienia wiedzy i ciekawości świata. Jak czytamy w trzeciej części trylogii:

Świadome byty tworzą Pył... odnawiają się przez cały czas, myśleniem, czuciem i refleksją, zdobywając mądrość i przekazując dalej¹⁸.

Przeznaczenie Lyry i Willa to uświadomienie ludziom z ich światów, jaką wartość ma życie świadome siebie i pełne refleksji. Ich misja przeciwstawiona jest Autorytetowi próbującemu uzyskać ślepe posłuszeństwo. Jedna z bohaterek *Mrocznych materii* – Mary Malone opowiada historię swojego spotkania ze zbuntowanym aniołem, który powiedział, że:

[c]iała historia ludzkiego życia to walka pomiędzy mądrością a głupotą [...]: zbuntowane anioły, poszukiwacze mądrości, zawsze próbowali otwierać umysły; Autorytet i jego Kościoły zawsze usiłowali je zamknąć¹⁹.

Wizja Pullmanowskiego Stwórcy to wizja Autorytetu – despoty, który samozwańczo ogłosił się Bogiem, choć wcale nie był stworzycielem świata. Nie ma tu miejsca na wiarę, jest jedynie przestrzeń władzy i manipulacji. A tę jest w stanie, jak czytamy w trzeciej części, pokonać wiedza i „prawdziwe opowieści”.

„opowiadajcie im historie”²⁰

Przepowiednia czarownicy dotycząca Lyry mówiła, że dziewczynka musi wypełnić swoje przeznaczenie bez wiedzy o tym, co ma zrobić. Musi być wolna do popełniania błędów. Bohaterka całkowicie wypełnia przeznaczenie w części trzeciej, w której wraz z Willem schodzi do świata podziemi, gdzie nagle pojmuje słowa ojca: „Śmierć umrze”. Pullmanowska katabaza wprowadza nie tylko dosłowną metaforę przekroczenia granicy między światem żywych i umarłych, lecz (w ujęciu Josepha Campbella) polega na, niemal psychoanalitycznym wkroczeniu w obszar własnego lęku oraz wątpliwości. Zadaniem Lyry i Willa jest wyprowadzenie dusz ze świata zmarłych. Świat podziemi nie ma nic wspólnego z chrześcijańską wizją nieba i piekła; nie jest ani miejscem nagrody, ani kary, panuje w nim wszechogarniająca nicłość, w której to dusze czekają na prawdziwe, autentyczne historie ze świata żywych. Umowa, jaką bohaterka zawiera ze strażniczkami podziemnego świata – harpiami Bez-Imienia, zakłada „odkupienie” poprzez opowiedzenie historii własnego życia.

Waszym zadaniem będzie przeprowadzenie duchów z miejsca lądowania nad jeziorem przez całą drogę w krainie zmarłych aż do nowej bramy na świat. W zamian opowiedzą wam

swoje historie jako uczciwą i sprawiedliwą zapłatę za przewodnictwo²¹.

Tylko ci, którzy przeżyli życie tak, by mieć co opowiedzieć harpiom, mogą wyjść ze świata nicości i na nowo uczestniczyć we współtworzeniu świata żywych. Przepustką do wolności, „antidotum na fałszywą historię, na oszukańczą mitologię, okazują się autentyczne, osobiste opowieści”²². Postulat Lyry – „opowiadajcie im historie” – jest tak naprawdę upomnieniem się o konieczność istnienia osobistej i subiektywnej prawdy. A jeśli moc opowiadanej historii sprawi, że dusza zmarłego przejdzie świat podziemi, pokona śmierć, to wówczas, jak pisze Pullman:

[...] nie odejdziemy w nicość, będziemy znowu żyli w tysiącach źdźbeł trawy i milionach liści, będziemy spadali w kroplach deszczu i unosili się w powiewach wiatru, będziemy błyszczeli w rosie pod gwiazdami i księżycem tam na górze, w fizycznym świecie, który jest i zawsze był naszym prawdziwym domem²³.

Celem Lyry i Willa jest zakwestionowanie filozofii Kościoła przedkładającej śmierć ponad życie. Zdolność opowiedzenia historii – więc również tworzenie siebie przez autonarrację – ma być przepustką do świata żywych. W ten sposób „Pullman pokazuje, że tworzenie opowieści nie powinno być ucieczką od tego świata, ale drogą do jego ponownego odkrycia”²⁴. Los złożony jest więc w ręce człowieka, który odpowiedzialny jest zarówno za dobro, jak i zło. Jeśli istnieje niebo, to – jak powiada autor *Mrocznych materii* – tylko wewnątrz. Oczywiście jest tu inspiracja zakończeniem *Raju utraczonego*, w którym czytamy:

[...] then wilt thou not be loath
To leave this Paradise, but shalt possess
A paradise within thee, happier far²⁵.

Nawiązanie do Milтона jest szczególnie istotne, ponieważ zakończenie *Raju utraconego* niesie ze sobą potencjał początku, pewne niedopowiedzenie, które uzupełnia dopiero każdy, indywidualny czytelnik. Podobnie Pullmanowska idea republiki niebios zakłada równość ludzi w dążeniu do wiedzy i marzeń oraz istnienie osobistych historii czekających dopiero na opowiedzenie. Projekt jest z założenia projektem otwartym. Za taką wizję świata rodzice Lyry: Lord Asriel i Marisa Coulter poświęcili życie, zabijając (w trzeciej części trylogii) Autorytet. Już na podstawie samej postaci pani Coulter widać, że świat przedstawiony w trylogii wymyka się prostemu wartościowaniu i ocenie. Ku zaskoczeniu czytelnika, w finale narracji Marisa Coulter ponad wierność wobec Autorytetu stawia życie Lyry, mówiąc :

[...] jak tylko poznałam przepowiednię czarownic, zrozumiałam, że muszę odejść z Kościoła. Wiedziałam, że Kościół jest moim wrogiem [...] zrozumiałam, że muszę stanąć do walki [...] ze wszystkim, w co wierzą, a jeśli trzeba, nawet przeciwko samemu Autorytetowi²⁶.

Na początku trzeciej części serii matka Lyry więzi dziewczynkę w jaskini, trzymając pod wpływem środków nasennych. Jest to jedyny, zarazem okrutny i tragiczny sposób na zatrzymanie córki choć na chwilę przy sobie. Jak wyznała sama pani Coulter, wspominając uwolnienie Lyry spod ostrza przecinającego więź między dzieckiem a dajmonem:

[...] znalazłam ją w samą porę, pod... pod ostrzem... Serce niemal mi stanęło w piersi. Właśnie to robili... robiliśmy, ja robiłam to innym dzieciom, ale kiedy chodziło o moje dziecko, [...] Uwolniłam ją, zabrałam ją stamtąd [...], jednak nawet wtedy wciąż czułam się częścią Kościoła, sługą, lojalną i oddaną sługą, ponieważ wypełniałam rozkazy Autorytetu²⁷.

Nieco dalej czytamy:

Ona boi się mnie i nienawidzi, i uciełaby przede mną jak ptaszek przed kotem, gdybym jej nie uśpiła... Przez cały czas w jaskini... uśpiona, bezwładna, z zamkniętymi oczami, ze swoim dajmonem zwiniętym na szyi... Och, czułam taką miłość, taką czułą, taką głęboką, głęboką...

Powyższy fragment prowokuje do zadania pytania: czy zmuszanie do bliskości jest rodzajem miłości, czy raczej żądzą posiadania? Stephanie Paulsell zauważa, że „tylko ci, którzy są żywi i przebudzeni, mogą opowiadać historie”²⁵. W obliczu sceny z jaskini przebudzenie zyskuje dodatkowe znaczenie – seksualne, gdyż to właśnie Will, młody chłopak budzi Lyrę ze snu.

Według Pullmanowskiej mitologii tytułowe mroczne materie mają być spoiwem nadającym światu znaczenie. Warto przy tej okazji przyjrzeć się słowom innej bohaterki trylogii – Mary Malone, która zadaje pytanie, czy życie bez Boga może mieć sens:

[...] właśnie o tym mówiła Willowi, kiedy ją zapytał, czy tęskni za Bogiem: o poczuciu, że cały wszechświat żyje, że wszystko jest połączone ze wszystkim więzami znaczenia. Dopóki była chrześcijanką, czuła się również połączona; kiedy odeszła z Kościoła, poczuła się wolna, lekka i swobodna we wszechświecie pozbawionym znaczenia²⁹.

Moment obserwacji Pyłu jest dla bohaterki momentem *quasi*-religijnej epifanii, odnalezienia własnej tożsamości. W finale główne postaci dochodzą do momentu refleksji nad własnym *ja*. Ustalają się ostateczne kształty dajmonów Lyry i Willa, a Lyra – po jej pierwszym stosunku z Willem – traci zdolność czytania aetheiometru, więc nie dowie się, że jej rodzice (postaci, które wydawały się jej okrutne i zdeprawowane) oddały za nią życie, skacząc w przepaść nicości, by zniszczyć Autorytet. Zakończenie wydaje się niezwykle przekorne:

Pullman miał przecież na celu reinterpretację mitu i pokazanie Lyry jako nowej Ewy, podczas gdy w finale serii Lyra – młoda kobieta – zostaje *de facto* ukarana za odkrycie własnej seksualności.

podsumowanie

Jak każde dzieło tego gatunku, *Mroczne materie* mają ambicje podejmowania poważnych tematów. Pullman skupia się w nich na polemice z tradycją alegorycznej, jasnej i bezpośredniej w przekazie opowieści rodem ze świata Narnii. Główny problem nieposłuszeństwa Lyry polega na chęci opowiedzenia wielu historii, a nie jednej – narzuconej przez Autorytet – prawdy. Już od samego początku trylogii pytania zadawane przez bohaterkę sprawiają, że „seksistowski, rasistowski i teokratyczny świat zostaje obnażony i ujawniony jako raczej odległy od świata, o którym marzy człowiek poszukujący osobistego [...] spełnienia”³⁰. Niezgoda na świat pełen obłudy, hierarchii i władzy staje się w cyklu elementem składowym afirmacji dobra, prawdy, nonkonformizmu. Z powyższą opinią współgra komentarz Nicholasa Tuckera, który powiedział, że w istocie *Mroczne materie* „są tekstem silnie humanistycznym, wysławiającym odwieczną ludzką odwagę i głęboką dobroć ludzkiej natury”³¹.

Na drodze do wiedzy i prawdy należy, według wartości propagowanych przez Pullmana, pamiętać o tym, że myśli, uczucia i doświadczenie współtworzą otaczającą nas materię. Centralnym przesłaniem cyklu – prócz postulatu Lyry dotyczącego konieczności opowiadania prawdziwych historii – jest, jak sądzę, zwrócenie uwagi na ludzkie zobowiązanie sprzeciwiania się wszelkim formom politycznej, religijnej i intelektualnej opresji. Marek Oziewicz wysuwa wręcz interpretację, że „[c]ała pullmanowska etyka zasadza się właściwie na przekonaniu, że żadna ideologia – również religijna – nie może **być uzasadnieniem dla dominacji, przemocy czy jakiegokolwiek wyzysku** (podkreślenie moje – A. M.)”³². Kierowane przeciw brytyjskiemu autorowi zarzuty prowokacyjności, propagowania ateizmu i buntu

wobec autorytetów działają, jak sądzę, jedynie na korzyść utworu, wprowadzając „efekt zaniepokojenia” – nieodłączny dla polemiki z niesprawiedliwością i złem, a także będący potwierdzeniem wyzwającego charakteru Pullmanowskiej prozy. Jak stwierdza Zipes:

[...] to właśnie tego efektu zaniepokojenia baśnie wyzwalające poszukują na świadomym i nieświadomym poziomie. Prowokacyjność baśni wyzwalającej, jej destabilizujący efekt są bowiem bezpośrednią konsekwencją wydobywania przez nią na światło dzienne niesprawiedliwych, niepożądanych relacji społecznych, które istnieją w realnym świecie czytelnika³³.

Kontrowersyjność dzieła połączona z ciekawym, mocno osobistym wykorzystaniem tradycji literackiej pozwala krytycznie spojrzeć się na kwestię tego, czym jest autorytet, jakie funkcje powinna spełniać literatura dziecięca i wreszcie – dlaczego moja prawda i moje zdanie miałyby być lepsze czy trafniejsze niż emocje i opinie drugiego człowieka. Pullman zadaje te pytania w najbardziej problemowy, oryginalny, wrażliwy i transgresyjny sposób, pokazując przy tym możliwe, a nie jedyne „poprawne” odpowiedzi. *Mroczne materie* stanowią wobec tego nie tylko angażującą lekturę, lecz również ważny głos w sprawach mniejszości i kulturowych oczekiwań wobec płci. Sprawach, które są tematem obecnym nie tylko na mapie współczesnej, dziecięcej literatury fantastycznej, lecz przede wszystkim w życiu każdego z nas.

odwołania

1. Por. M. Levy, F. Mendlesohn, *Children's Fantasy Literature. An Introduction*, Cambridge 2016, s. 211.
2. M. Oziewicz, D. Hade, *The Marriage of Heaven and Hell? Philip Pullman, C. S. Lewis, and the Fantasy Tradition*, „Mythlore” 2010, nr 28.
3. J. R. R. Tolkien, *O Baśniach* [w:] tegoż, *Potwory i krytycy*, tłum. R. Stiller, Kraków 2010, s. 163.
4. P. Pullman, *Introduction* [w:] J. Milton, *Paradise lost*, Nowy Jork 2005, s. 4.

5. Tamże, s. 10.
6. J. Milton, dz. cyt., s. 70.
7. Por. M. Levy, F. Mendlesohn, dz. cyt., s. 196.
8. C. S. Lewis, *Opowieści z Narnii VII: Ostatnia Bitwa*, tłum. A. Polkowski, Poznań, s. 831.
9. P. Pullman, *The Republic of Heaven*, „The Horn Book Magazine” <https://republicofheaven.wordpress.com> [dostęp: 14.05.2016].
10. U. LeGuin, *The Language of the Night. Essays on Fantasy and Science Fiction*, Nowy Jork 1989.
11. K. Wasylak, *Cudowność i fantastyczność w Mrocznych materiałach Philipa Pullmana* [w:] *Wokół źródeł fantastyki*, red. T. Ratajczak i B. Trocha, Zielona Góra 2009, s. 120.
12. M. Oziewicz, *Zorza północna Philipa Pullmana jako „baśń wyzwalająca”* [w:] *Baśnie nasze współczesne*, red. J. Ługowska, Wrocław 2005, s. 186.
13. J. Zipes, *Fairy Tales and the Art of Subversion*, Nowy Jork 1991, s. 178.
14. Szerzej o tym: K. Moruzi, *Missed Opportunities. The Subordination of Children in Philip Pullman’s His Dark Materials*, „Children’s Literature in Education” 2005, nr 1.
15. P. Pullman, *Mroczne materie III: Bursztynowa luneta*, tłum. D. Górską, Warszawa 2004, s. 47.
16. E. Pagels, *Adam, Eve, and the Serpent. Sex and Politics in Early Christianity*, Nowy Jork 1988, s. 68.
17. P. Pullman, *Mroczne materie I: Złoty kompas*, tłum. E. Wojtczak, Warszawa 2007, s. 416.
18. P. Pullman, *Mroczne materie III*, dz. cyt., s. 498.
19. Tamże, s. 484.
20. Tamże, s. 435.
21. Tamże, s. 322.
22. K. Wasylak, dz. cyt., s. 121.
23. P. Pullman, *Mroczne materie III*, dz. cyt., s. 324.
24. N. Wood, *Paradise Lost and Found: Obedience, Disobedience, and Storytelling in C. S. Lewis and Philip Pullman*, „Children’s Literature in Education” 2001, nr 4, s. 254.
25. J. Milton, dz. cyt., s. 586–588.
26. P. Pullman, *Mroczne materie III*, dz. cyt., s. 210.
27. Tamże, s. 210.
28. S. Paulsell, *Stories to Live By: The Fantasy Worlds of Pullman and Lewis*, „The Christian Century” 2008, nr 125.
29. P. Pullman, *Mroczne materie III*, dz. cyt., s. 453.
30. M. Oziewicz, dz. cyt., s. 189.
31. N. Tucker, *Darkness Visible. Inside the World of Philip Pullman*, Australia 2003, s. 167.
32. M. Oziewicz, dz. cyt., s. 191.
33. J. Zipes, dz. cyt., s. 191.

Olaf Pajęczkowski

Taoist Fantasy. Ursula K. Le Guin's *Earthsea*

Uniwersytet Opolski

summary

Author of this article writes about connection between famous fantasy books about wizard Ged by american writer Ursula K. Le Guin and ancient chinese philosophical belief – taoism – and indian buddhism. He notes that – unlike the works like C. s. Lewis *Narnia* – *Earthsea* isn't grounded in christian ethics or Mediterranean culture. The *Earthsea* is original work that use different (but similar in core) world view – philosophy of non-doing, different view on matters of life and death and use of *ying* and *yang*.

key words

Le Guin, *Earthsea*, *ying* and *yang*, taoism, buddhism, fantasy

streszczenie

Artykuł traktuje o związkach słynnego cyklu o czarnoksiężniku Gedzie amerykańskiej pisarki Ursuli K. Le Guin ze starożytnym chińskim systemem filozoficznym, taoizmem oraz hinduskim buddyzmem. W przeciwieństwie do dzieł np. C. S. Lewisa opowiadających o Narnii, etyka wykreowanego przez Le Guin Ziemiomorza nie opiera się na etyce i moralności wykształconej w świecie

chrześcijańskim; co więcej, w przeciwieństwie do wielu utworów fantasy, nie nawiązuje również do śródziemnomorskiego kręgu kulturowego i jest tworem nie tylko bardzo oryginalnym, ale również opartym na odmiennym (choć oczywiście w najważniejszych punktach bardzo podobnym) światopoglądzie – zasadach niedziałania, innego podejścia do spraw życia i śmierci, a także na podziale świata na *ying* i *yang*.

słowa kluczowe

Le Guin, Ziemiomorze, *ying* i *yang*, taoizm, buddyzm, fantasy

biogram

Olaf Pajęczkowski – jest doktorantem Uniwersytetu Opolskiego. Współredagował dwa tomy pokonferencyjne: „*Stare*” i „*nowe*” w *literaturze dla dzieci i młodzieży. Biografie*, red. B. Olszewska, O. Pajęczkowski, L. Urbańczyk, Opole 2015 oraz *Literatura i muzyka w XX i XXI wieku*, red. O. Pajęczkowski, L. Urbańczyk-Tulik, Opole 2016.



taoistyczne fantasy

Ziemiomorze Ursuli K. Le Guin

wprowadzenie

Sukces utworów Johna Ronalda Reuela Tolkiena: *Hobbita* czyli *Tam i z powrotem*, ale przede wszystkim *Władcy Pierścieni* sprawił, że w fantastyce narodził się popularny nurt fantasy¹ (*high fantasy*, *medieval fantasy* czy też *heroic fantasy*, które *Fantasy. Ilustrowany przewodnik* definiuje jako „prozę opowiadającą o bohaterach żyjących w magicznym świecie, gdzie spotykają ich niesamowite przygody”²). Powieści Anglika odniosły sukces i zagościły w wyobraźni wielu ludzi i na listach bestsellerów - choć nie od razu, gdyż „dopiero amerykańska tania edycja w miękkiej oprawie z 1965 roku pokonała opór rynku i *Władca Pierścieni* zyskał status bestsellera XX wieku³. Niedługo później pojawili się pisarze zainspirowani Tolkienem i właśnie dlatego powstały liczne serie, których bohaterami stały się fantastyczne rasy i potwory, znane ze skandynawskich czy

anglosaskich mitologii. Kolejni autorzy, tacy jak Robert Jordan, Michael Moorcock, Terry Brooks podążali szlakami przetartymi przez Tolkiena; niektórzy starali się kreować swe światy przedstawione tak, by nie przypominały za bardzo Śródziemia. Jednym z najbardziej znanych autorów⁴, którzy zdecydowała się na taki krok, jest Ursula Kroeber Le Guin⁵, która w 1968 roku wydała *Czarnoksiężnika z Archipelagu* – powieść osadzoną w świecie Ziemiomorza. Powieść ta okazała się nie tylko oryginalna, ale nawet została zaliczona przez Stanisława Lema do najwybitniejszych⁶ utworów pisarki.

Żywię dla *Czarnoksiężnika* szczególny sentyment. Jest to jedyna pozycja amerykańskiej *fantasy*, która wzbudziła mój szacunek. Zarazem pocieszyła mnie po lekturze (znanej i u nas) powieści Tolkiena *Władca Pierścieni*. To głośne dzieło pozostawiło mnie obojętnym, a nawet znudzonym. Toteż gdyby nie *Czarnoksiężnik z Archipelagu*, uznałbym się – wobec współczesnej fantastyki bajeczno-magicznej – za ślepego wobec kolorów. Ursula Le Guin pomogła mi swoją powieścią odzyskać wiarę zarówno w żywotność fantastyki amerykańskiej, jak i w moją wrażliwość na jej – rzadkie niestety – uroki⁷.

Pisząc *Czarnoksiężnika*, Le Guin złamała niemalże wszystkie schematy posttolkienowskiej literatury fantastycznej. Sama autorka, podczas swojego wystąpienia na Children's Literature Breakfast w Chicago 4 czerwca 2004 roku zauważyła, że istnieje kilka stereotypów, których zawsze starała się unikać w swoich dziełach – przede wszystkim chodzi o konflikt dobra ze złem, a także o ciągłe opieranie światów wymyślonych na średniowiecznej Europie oraz tradycjach greckich i chrześcijańskich:

Są pewne popularne założenia dotyczące *fantasy*, które mnie irytują. Założenia te, poczynione przez autorów albo przez wydawców, albo może przez nich obu i to mi przeszkadza. Dotyczą one postaci – kim są, kiedy i gdzie są i co robią.

W skrócie można je przedstawić tak: w fantasy 1) postaci mają białą skórę, 2) żyją w pseudośredniowiecznym świecie, 3) biorą udział w Wojnie Dobra ze Złem.

Założenie 1: Postaci mają białą skórę. Nawet gdy nie są białe w samej książce, są przedstawiane jako takie na okładce. [...] Czy nie może być tak, że czarnoskóre dzieci, hiszpańskie, hinduskie, indiańskie nie kupują fantasy – czego zazwyczaj nie czynią – dlatego że nigdy nie widzą nikogo podobnego do siebie na okładce?

Otrzymałam listy, które wzruszały mnie do łez, od młodych kolorowych chłopców z USA i Anglii, którzy pisali mi, że gdy zrozumieli, iż Ged i inni mieszkańcy Archipelagu Ziemiomorza nie są biali, poczuli się tak, jakby po raz pierwszy zostali uwzględnieni w literackim czy filmowym świecie fantasy. Nie warto się nad tym zastanowić?

Założenie 2: Świat fantasy to średniowiecze. Tak nie jest. To alternatywny świat spoza naszej historii, którego mapa nie pasuje do naszych map. Może przypominać średniowieczną Europę w tym sensie, że jest preindustrialny [...]. Gdy tylko udaje mi się znaleźć świat fantasy, w którym istnieje naprawdę oryginalna, wyimaginowana społeczność i kultura, a nie ta nudna, na okrągło przetwarzana bzdura, mam ochotę odpalić fajerwerki.

Założenie 3: Fantasy z definicji zajmuje się Walką Dobra ze Złem. [...] Istnieje oczywiście wiele książek fantasy o Walce Dobra ze Złem, WDzZ. Możesz w nich odróżnić dobrych bohaterów od tych złych dzięki ich białym kapeluszom albo białym zębom, ale nie po tym, co czynią. Wszyscy tam zachowują się dokładnie tak samo, bez przerwy uciekają się do bezsensownej przemocy, aż w końcu Problem Zła zostaje rozwiązany w ostatecznej orgii barbarzyństwa i zwycięstwa tych dobrych.

[...] I prawdą jest to, że w fantasy postaci są mniej ważne od ról, które odgrywają (tak jak w tragedii greckiej czy

u Szekspira, u którego rola i postać mogą być tym samym). Gdy niedbale się czyta – takie książki mogą wydawać się moralnie uproszczone, czarno-białe. Gdy się niedbale pisze – tak się właśnie dzieje. Ale niedbale czytanie prawdziwego fantasy nie tylko pominię niuansów, ale także cały cel i wartość dzieła.

Właśnie to dzieje się ciągle z *Władcą Pierścieni* – nawet w filmowej wersji, w której, choć fabuła wiernie podąża za Tolkienem, a Pierścień zostaje zniszczony, skoncentrowano się na brutalnej akcji i widowiskowych scenach batalistycznych, które przyćmiewają, a może nawet redukują moralną złożoność i oryginalność książki, tajemnicę.

Jeśli chodzi o moje książki – zawsze zdumiewa mnie, jak ktoś może mówić, że skupiają się na Walce Dobra ze Złem. W ogóle nie piszę o bitwach czy wojnach. Wydaje mi się, że piszę o tym, o czym opowiada większość pisarzy: o ludziach popełniających błędy i ludziach – innych lub tych samych – którzy starają się tym błędom zapobiec lub je naprawić, popełniając przy tym jeszcze więcej błędów⁵.

Dlatego też jej Ziemiomorze nie czerpało ze śródziemnomorskiego kręgu kulturowego i nie zostało osadzone w pseudośredniowiecznej, zamieszkałej przez białych ludzi krainie feudalnej, zmagającej się z najazdem krwiożerczych orków. Świat Le Guin jest archipelagiem zaludnionym przez miedzianoskórych rybaków o nieeuropejskich rysach twarzy (tylko na północy świata znajdują się wyspy zamieszkałe przez jasnowłosych i białoskórych Kargów, przypominających nieco Skandynawów), a poziom technologiczny i organizacja społeczeństwa wskazuje na inspirację cywilizacjami starożytnymi. Jak zauważył Tomasz Majkowski:

Podstawową, czy może najbardziej rzucającą się w oczy modyfikacją, którą cykl Ziemiomorza wprowadza w gatunkowy model, jest radykalne przeobrażenie techniki budowania

fikcyjnej czasoprzestrzeni. Le Guin rezygnuje z podstawowej metody kombinacji jednokierunkowych nawiązań, graniczących niekiedy z prostym pseudonimowaniem cywilizacji historycznych (czy raczej ich literackiego obrazu), dzięki której czytelnik głównego nurtu gatunku ma bez trudu identyfikować Howardowskich Stygijczyków z Egipcjanami czy Nabbańczyków Williamsa z różnymi elementami kultury rzymskiej. Nie idzie wprawdzie w kierunku autorskiej oryginalności, jednak kolejne propozycje kulturowe mają charakter amalgamatów, zestawiając różnorodne nawiązania, połączone podobnym zapleczem etycznym. Jednocześnie narracja odwraca przyjęte zastosowanie elementów fikcyjnej geografii, rezygnując z wyobrażenia żyznych i przyjaznych mas lądowych, ograniczanych przez nieprzebyte morze. Akcja powieści rozgrywa się na archipelagu, zintegrowanym wprawdzie kulturowo i do pewnego stopnia politycznie, zatimizowanym jednak – i jednocześnie połączonym – przez masy wody ograniczające wędrówkę bohaterowi [...] Rozbrat z estetyką właściwą głównemu nurtowi *fantasy* podkreśla u Le Guin pozorna rezygnacja z europocentryzmu, charakterystycznego dla kontynuatorów Tolkiena. [...] w świecie Ziemiomorza to białoskórzy, jasnowłosi łupieżcy są grupą barbarzyńców egzystujących na obrzeżach cywilizacji świata, którego centrum wyznacza prowadzona przez śniadych i czarnowłosych mieszkańców Archipelagu akademia magów⁹.

Przede wszystkim jednak Le Guin zrezygnowała z fundamentów moralności chrześcijańskiej¹⁰, które ukształtowały kulturę europejską. Zamiast tego moralność i etyka mieszkańców Ziemiomorza przypomina taoizm, a także buddyzm (w *Czarnoksiężniku z Archipelagu* dostrzec można również nieświadome nawiązania do dzieł Carla Gustava Junga w postaci konceptu Cienia¹¹). Jak powiedziała w wywiadzie sama Le Guin: „Jestem bardzo zainteresowana tao-

izmem i buddyzmem i obu tym systemom wiele zawdzięczam. Teraz taoizm jest już wręcz częścią mojego umysłu⁴², a buddyzm wydaje mi się niesamowicie interesujący” [tłum. – O. P.]⁴³.

Dlatego też etyka Ziemiomorza, choć nie do końca obca, różni się w pewnym stopniu od tej, do której czytelników przyzwyczaili autorzy fantasy. Nie istnieją w nim nadrzędne, uniwersalne Dobre czy Zło jako siły nadprzyrodzone. Według Tomasza Z. Majkowskiego bohaterstwo mieszkańców Ziemiomorza przejawia się w poznaniu świata, nie jego ujarzmianiu: „[...] orężnego bohatera, którego zadaniem jest zło zwyciężać, zastępuje protagonista czarownik, predestynowany, by je pojąć”⁴⁴. Zgodnie z taoistycznym patrzaniem na świat, noc nie jest przeciwieństwem dnia, lecz jego uzupełnieniem; światło natomiast nie może istnieć – i nie jest kompletne – bez ciemności⁴⁵. Sam czarnoksiężnik Ged zauważa, że „aby usłyszeć słowo, potrzebna jest cisza: dopiero w ciemności widać gwiazdy”⁴⁶. Nauce tej poświęcony jest cały pierwszy tom cyklu, *Czarnoksiężnik z Archipelagu*, w którym Ged, pełen arogancji i pragnienia potęgi, przywołuje moce, nad którymi nie potrafi zapanować. Wtedy z innej rzeczywistości przybywa Gebbeth, Cień czarodzieja. Potwór ściga Geda przez niezliczone dni. Zgodnie z zapisami odnalezionymi przez młodego adepta sztuk magicznych, wszyscy poprzedni czarnoksiężnicy, którzy wezwali Gebbetha, zostali przez niego pochłonięci – przejął ich ciała, by napadać i mordować niewinnych. Ged nie może więc z nim walczyć, gdyż ten bój z pewnością by przegrał; nie może też całe życie uciekać. Rozwiązanie przychodzi, gdy przestaje się kryć, bronić i akceptuje swój cień – choć równocześnie nie daje się mu pochłonać. *Ying* i *yang* wracają do równowagi – żadne nie ma przewagi nad drugim, żadne nie dominuje. Dopiero wtedy Ged staje się całością jako człowiek – gdy akceptuje swoje słabości, lęki, niepokoje, a także pragnienia czy żądze, ukryte głęboko w podświadomości, których mógłby się wstydzić, lecz nie daje się tym wszystkim „cieniom” zdominować. Gdyby umykał przez całe życie przed swoim *ying*, zamiast stawić czoła temu, kim naprawdę jest – strawiłby czas

na uciecze i nigdy nie stałby się człowiekiem. Gdyby natomiast stoczył walkę (tak naprawdę walkę wewnętrzną) i przegrał, utracił *yang* – stałby się niewolnikiem swoich żądz, pragnień, ambicji; równowaga jego mikrokosmosu zostałaby zniszczona i przestałby być Gedom, a stałby się jedynie – Gebbethem (Cieniem). Tak więc jego moralnym obowiązkiem wobec samego siebie było zaakceptowanie każdej z części swej duszy i sprawienie, by *ying* i *yang* uzupełniały się zamiast walczyć ze sobą. Wtedy też dorósł i poznał samego siebie.

Ten moralny imperatyw nie ogranicza się jednak do mikrokosmosu ludzkiej duszy, ale także – do makrokosmosu świata. Dlatego też obowiązkiem człowieka i najważniejszą powinnością nie jest walka z wielkim, istniejącym gdzieś na zewnątrz złem – takim jak np. Sauron – lecz niezakłócanie naturalnej równowagi, istnienie w zgodzie ze światem, podążanie z prądem. Jak zauważył nauczyciel Geda, mistrz Ogion:

[...] człowiek może poznać cel, do którego zmierza – ale nie potrafi go poznać, jeśli się nie odwróci, jeśli nie powróci do swego początku i nie zawrze tego początku w swoim istnieniu. Jeśli nie chce być patykiem porwanym przez wir i pochłoniętym przez prąd, musi być samym owym prądem, całym, od źródła aż do pogrążenia się w morzu. [...] Teraz zawróć już zupełnie z drogi, szukaj swego źródła i tego, co leży przed źródłem¹⁷.

Największe konflikty pojawiające się na kartach *Ziemiomorza* są wynikiem ludzkich działań mających na celu zaburzenie prawidłowego porządku rzeczy, a jedynym przeciwnikiem, z którym należy walczyć jest ludzkie wnętrze, ambicja. Dlatego też gdy Ged pyta Ogiona o pożytek z istnienia pewnej rośliny, starając się uporządkować swój świat, shierarchizować go, wręcz samemu zdecydować, co jest ważne, a co nie, mistrz odpowiada mu, że takiego pożytku nie ma.

– Chcesz czynić czary – powiedział Ogion po chwili, krocząc naprzód. – Zbyt wiele wody czerpałeś z owej studni. Czekaj. Dojrzałość to cierpliwość. Biegłość to cierpliwość dziesięciokrotna. Co to za ziele przy ścieżce?

– Słomianka.

– A tamto?

– Nie wiem.

– Czworolistek, tak to nazywają.

Ogion przystanął, stawiając tuż przy roślince okuty miedzią koniec swej laski; Ged przyjrzał się więc chwastowi z bliska, oderwał od niego uschnięty strączek i wreszcie, ponieważ Ogion nie powiedział nic więcej, zapytał:

– Jaki jest z niego pożytek, mistrzu?

– Żaden, o ile wiem.

Ged trzymał przez chwilę strączek, potem odrzucił go na bok.

– Gdy poznasz czworolistek we wszystkich porach roku, jego korzeń, liść i kwiat, gdy poznasz go po wyglądzie, zapachu i nasieniu, wtedy będziesz mógł nauczyć się jego prawdziwego imienia, bo będziesz znał jego istotę; a to więcej niż pożytek. Ostatecznie jaki jest pożytek z ciebie? Albo ze mnie? Czy góra Gont jest użyteczna? Albo Morze Otwarte?

Uszli chyba z pół mili, zanim Ogion odezwał się znowu:

– Aby słyszeć, należy milczeć¹⁵.

Dlatego też, gdy gromadzą się nad nimi burzowe chmury, które Ogion mógłby przegnać jednym zaklęciem – do czego Ged go zachęca – czarnoksiężnik tego nie czyni, tylko czeka, aż deszcz przestanie padać. Wtedy jeszcze Ged nie potrafił zrozumieć tego zachowania, lecz wiele lat później pojmuje, że najważniejsze jest istnienie w naturze – nie przeciw niej czy obok niej, lecz w niej – a największą moc zdobywa się nie po to, by jej używać, lecz po wstrzymać się od jej użycia.

Niedziałanie, samo bycie jest jednym z najważniejszych założeń taoizmu i jedną z najważniejszych nauk, jakie w trakcie swej

wędrowki poznaje Ged. Działanie, czyli bunt przeciwko swojemu miejscu w świecie, negowanie naturalnego porządku, szczególnie w połączeniu z egoistycznymi pobudkami, prowadzi do tragedii. Używanie mocy korumpuje, a chęć całkowitego zrozumienia, zawładnięcie rzeczywistością¹⁹ – prowadzi do niebezpiecznej ambicji. Ambicja zgubiła Geda, pragnącego popisać się mocą, czego efektem było sprowadzenie na świat Cienia. Chęć zmieniania naturalnego porządku rzeczy pokonała natomiast czarnoksiężnika Coba, jedyny „czarny charakter”, jaki znajdziemy w Ziemiomorzu, który ze strachu przed śmiercią podarował ludziom nieśmiertelność – lecz ceną za to było bezsensowne, jałowe życie. Kiedy starszy Ged wyrusza w pogoń za swym przeciwnikiem, nie planuje swoich następnych kroków – większość podróży spędza na medytacji, a podąża tam, gdzie prowadzi go świat. Gdy udaje mu się powstrzymać Coba, opuszcza swoich towarzyszy czarodziejów i wraca do domu. Wtedy jeden z nich zauważa: „Zrobił już to, co miał zrobić. Skończone. [...] Teraz wraca do domu”²⁰. Jednakże polskie tłumaczenie nie do końca oddaje sensu tej wypowiedzi: w oryginale bowiem stwierdzenie to brzmi: „He has done with doing. He goes home”²¹, czyli: „Skończył z działaniem. Wraca do domu”. I dopiero w tym momencie, zgodnie z taoistyczną filozofią, Ged stawia ostatni krok na drodze do zrozumienia samego siebie – gdy ostatecznie kończy z wszelką, choćby najmniejszą ingerencją w losy świata, i wraca do domu, by stać się ponownie tym, kim zawsze miał być – pasterzem. Musi definitywnie wyzbyć się ostatniej cząstki ambicji – przestać tęsknić za dawną pozycją i mocą, zrozumieć, że jego nowe życie, życie bez magii nie jest bezsensowne. Bo chociaż wędrowka skończyła się tym, że wrócił do punktu wyjścia, to jednak pomogła mu zrozumieć prawdę, której w inny sposób by nie poznał. Zgodnie z hwadu, które mówi: „Dziesięć tysięcy rzeczy powraca do jedności, dokąd powraca jedność?”²², Ged wraca do korzeni wszystkiego, co istnieje – po to, by odnaleźć pokój, którego odnaleźć nie można bez znalezienia samego siebie, zaś Majkowski odnotowuje, że rozwój Geda polega na zrozumieniu, nie zdobywaniu siły²³. Jak później sam zauważa:

Czymże jest młodość albo starość? Nie wiem. Czasami czuję się, jakbym żył od tysiąca lat, czasem zaś myślę, że moje życie przypomina jaskółkę w locie, oglądaną przez szparę w murze. [...] *Pieśń o stworzeniu* mówi nam, że wszyscy powracamy do źródła, a samo źródło jest niewyczerpane. „Tylko w umiarności życia”... Zastanawiałem się nad tym, kiedy pasłem kozy wysoko w górach. Dni ciągnęły się bez końca, a przecież ani się obejrzałem, gdy zapadał wieczór i znów nastawał ranek... Poznałem kozią mądrość i pomyślałem sobie: Skąd bierze się mój smutek? Kogo oplakuję? Arcymaga Geda? Czemu pastuch Jastrząb miałby go żałować i wstydzić się za niego? Cóż uczyniłem, że miałbym czuć wstyd?²⁴

Widać tu nie tylko wyraźne odwołanie do taoistycznej równowagi świata, równowagi wewnętrznej i bycia, ale także do słów Buddy, który powiedział, że pragnienia są źródłem wszelkich cierpień. Wyzbywszy się ich – człowiek osiąga spokój.

Mieszkańcy Ziemiomorza mają więc moralne obowiązki także wobec siebie i wobec rzeczywistości, w której żyją; nie mogą przedkładać własnych pragnień nad naturalny porządek, a do świata muszą podchodzić z szacunkiem, jak do żywej istoty – dlatego też ich magia uzależniona jest od poznania prawdziwych imion każdej rzeczy, każdego ziarenka piasku i każdej kropli w morzu. Albowiem poznać znaczy zrozumieć, a zrozumieć – znaczy szanować i troszczyć się. Jak powiedział mistrz zen Ze Seung Sahn: „Świat nie został stworzony jedynie dla ludzi. Aby żyć w harmonii na tym świecie, musi zostać przebudzony umysł wielkiego współczucia”²⁵.

Bohaterowie powieści Le Guin mają też zobowiązania wobec bliźnich. W ostatnim tomie cyklu zatytułowanym *Inny wiatr* podkreślone zostaje pokrewieństwo między wszystkimi istotami żywymi – także wrogami. Nawet smoki i ludzie u zarania dziejów byli połączeni ze sobą, byli jednością („Dawno temu ludzie i smoki byli tym samym. Władali jednym językiem”²⁶), a rozdzieliło ich

dopiero ludzkie pragnienie całkowitego panowania nad rzeczywistością („Mieli jednak różne pragnienia, toteż zgodzili się rozstać, podążać własnymi ścieżkami”²⁷). W przeciwieństwie więc do niektórych bohaterów fantasy, setki swych wrogów pozbawiających życia uderzeniami miecza, Ged stara się szanować życie każdej żywej istoty i na kartach sześciu powieści uśmierca zaledwie kilku przeciwników – i to tylko na początku swej kariery i tylko w obronie własnej. Nie wynika to jedynie z poszanowania świętości, jaką jest życie (gdy w *Grobowcach Atuanu* atakuje go wróg i Ged przypadkowo pozbawia go życia, mówi ze smutkiem: „Ta śmierć obciąża moją duszę”²⁸), ale też ze względu na myśl, która jest podstawą filozofii buddyjskiej: że każde żywe stworzenie lęka się cierpienia i że nie można go sprawiać innym, a odebranie życia jest zadaniem największego cierpienia – nie tylko zamordowanemu, ale też jego bliskim. Dlatego też pierwszym z buddyjskich Pięciu Wskazań jest wskazanie o nieodbieraniu życia żadnej istocie²⁹. Rzeczywiście, dla większości mieszkańców Ziemiomorza życie drogie jest tym bardziej, że po śmierci czekają na nich ponure zaświaty, gdzie nie istnieje radość – jedynie smutek. Pozbawienie więc bliźniego życia skazuje go na wieczne cierpienie – jedyną chwilą radości, jaką każda istota posiada, jest ta odczuwana za życia. Pozbawienie jej tych kilku cennych chwil i przedwczesne zesłanie do krainy cieni jest największą zbrodnią.

Śmierć w Ziemiomorzu nie prowadzi do chrześcijańskiego życia wiecznego. Jak powiedziała sama Le Guin w wywiadzie z 1982 roku: „[...] spojrzenie na sprawy życia i śmierci w Ziemiomorzu jest nie tylko niechrześcijańskie, ale nawet antychrześcijańskie” [tłum. O. P.]³⁰, natomiast w wywiadzie dla *Vice* z 2008 roku uzupełniła:

Wiara w niebo i piekło to ważna sprawa w judaizmie, chrześcijaństwie, islamie i niektórych formach doktrynalnego buddyzmu. Dla reszty z nas nie ma to kompletnie żadnego znaczenia. Nie żyjemy po to, by umrzeć – żyjemy po to, by żyć³¹.

Mimo to śmierć w Ziemiomorzu nie jest czymś, przed czym należy się bronić. Zgodnie z taoistyczną zasadą równowagi śmierć jest uzupełnieniem życia, podobnie jak i życie jest uzupełnieniem śmierci, a próba „pozbycia się” jednego z tych elementów istnienia prowadzi do zaburzenia równowagi i do tragedii. Gdy czarnoksiężnik Cob zamyka bramę między życiem a śmiercią, zapewniając ludziom nieśmiertelność, odbiera im szczęście. Bez widma śmierci wszelka chęć życia i aktywność zamiera – po co bowiem się starać i próbować coś osiągnąć, skoro ma się na to wieczność? Można przecież zrobić to kiedy indziej – jutro, za rok, za sto lat... Prowadzi to do stagnacji, a w ostateczności do szaleństwa – bez śmierci nie ma bowiem życia, jedynie nudna, bezsensowna, jałowa egzystencja. Gdy z koła *ying* i *yang* znika *ying*, metaforyczna waga rozpada się. Ged wyjaśnia:

Kiedyś umrzesz. Nie jesteś wieczny, podobnie jak żaden człowiek ani nic na świecie. Nic nie jest nieśmiertelne. Jednakże tylko nam jest dana wiedza o tym, że musimy umrzeć. To wielki dar: dar świadomości. Mamy bowiem jedynie to, o czym wiemy, że musimy to utracić, to, co sami zgadzamy się utracić. Świadomość, która jest naszym przekleństwem, skarbem i oznaką człowieczeństwa, nie trwa wiecznie. Zmienia się, znika niczym fala na morzu. Czy chciałbyś, aby ucichło morze, a przypyły ustały tylko po to, by ocalić jedną falę, ciebie? Czy oddałbyś zręczność twoich dłoni, uczucia płonące w sercu, łuny zachodu i wschodu, aby kupić dla siebie bezpieczeństwo na wieki? Tego właśnie pragną ludzie na Wathort, Lorbanery i wszędzie indziej. Tak brzmi wieść docierająca do tych, którzy wiedzą, jak mają słuchać. Odrzucając życie, możesz przegnać śmierć i żyć wiecznie. Ja jednak nie słyszę tego przesłania, nie chcę go słyszeć. Zamykam uszy przed radą zrodzoną z rozpacz³².

Co ciekawe, w ostatniej księdze cyklu, *Innym wietrze*, okazuje się, że mroczna kraina została stworzona przez samych ludzi – na

początku czasu doświadczali bowiem reinkarnacji po śmierci. Gdy jednak sięgnęli po władzę, po możliwość kształtowania świata na własną modłę, po magię – musieli wyrzec się reinkarnacji. Dopiero na ostatnich stronach ostatniego tomu bohaterom udaje się wyzbyć magii i zniszczyć krainę mroku, przywracając cykl reinkarnacji i ruch energii, ciągły cykl umierania i odradzania się, gdzie nic i nikt nigdy tak naprawdę nie ginie. Ale nawet usunięcie krainy cieni nie jest walką ze śmiercią, lecz przywróceniem jej pierwotnej postaci, nienaruszonej przez ludzką ambicję i interwencję. Śmierci się więc nie pokonuje – śmierć się akceptuje. Majkowski również zwraca na to uwagę, a także zauważa, że śmierć wręcz pomaga unifikacji życia:

By jednak świat mógł ponownie stać się całością [...] dokonać się musi akceptacja nieodwracalności śmierci, jednoznaczna z włączeniem dotychczas uwiecznionych dusz w cykl reinkarnacji. Ten wywiedziony z filozofii Wschodu koncept nie służy jednak krytyce zachodnich koncepcji nieśmiertelności duszy, lecz wyrażeniu tej samej melancholijnej prawdy, którą podszyta jest Tolkienowska trylogia: harmonię może zapewnić tylko zanurzenie w tradycji wykorzystującej przeszłość do objaśnienia teraźniejszości. Aby jednak zrozumieć własne miejsce w jednoczącym dyskursie, trzeba przystać na śmiertelność i przemijanie, które różnicują świat kolejnych pokoleń i zapewniają historii trwałość³³.

Ambicja i pożądanie, a nie akceptacja i bycie, próba zmiany naturalnego porządku, chęć rządzenia wszechświatem, odsunięcie się od natury, brak szacunku dla życia – w taoizmie i, po części, w buddyzmie są to grzechy najcięższe. Ta wiara również kształtuje etykę świata Ziemiomorza, jednego z niewielu światów fantasy, który nie odwołuje się bezpośrednio do europejsko-chrześcijańskiej myśli i dorobku kulturowego. Le Guin stworzyła spójny świat, zupełnie nową rzeczywistość, oddającą hołd Tolkienowi, jednakże

go nie naśladować: świat, którego dominantą etyczną jest równowaga, a powinnością człowieka – zrozumienie, że świat jest uporządkowany, dokładnie taki, jaki powinien być, i powściągnięcie chęci zmieniania go. Nawet jeżeli człowiek ma wrażenie, że niektóre rzeczy z naturalnego porządku należałoby naprawić, nie może tego uczynić – jak bowiem powiedział Lao Tsy: „Byt i niebyt wzajemnie się rodzą”³⁴.

odwołania

- 1 O genezie, definicji, historii, najważniejszych twórcach gatunku zob. *Fantasy. Ilustrowany przewodnik*, red. D. Pringle (red. wyd. polskie-go: A. Miszkurka), tłum. J. Drewnowski, Warszawa 2003; A. Sapkowski, *Rękopis znaleziony w smoczjej jaskini. Kompendium wiedzy o literaturze fantasy*, Warszawa 2011; T. Z. Majkowski, *W cieniu białego drzewa. Powieść fantasy w XX wieku*, Kraków 2013. Tolkien był jednak przede wszystkim kodyfikatorem tropów fantasy, za prekursora należy uznać Roberta E. Howarda (zob. T. Z. Majkowski, dz. cyt., s. 65–68).
- 2 *Fantasy. Ilustrowany przewodnik*, dz. cyt., s. 35.
- 3 Tamże.
- 4 W fantasy nie brakuje zresztą wielu uznanych autorek, np. Martha Wells, Marion Zimmer Bradley, Elizabeth Haydon, Patricia A. McKillip.
- 5 Jak Le Guin sama przyznała w 2012 roku: „Przeczytałam *Władcę Pierścieni* w 1955 roku, jeśli się nie mylę. Pamiętam, że przeczytałam wszystkie trzy książki w cztery dni. Wciągnęłam się i żyłam nimi przez tygodnie. Była to książka, którą zawsze pragnęłam przeczytać. Tak więc oczywiście miał na mnie – jako pisarkę fantasy i pisarkę w ogóle – ogromny wpływ – ale w momencie, w którym go przeczytałam, byłam już na tyle dojrzała, że nie chciałam go imitować; ta książka przede wszystkim pokazała mi, co można zrobić z fantasy.” [Tu i wszędzie tłum. O. P.]. Wypowiedzi autorki można posłuchać w serwisie YouTube: *Ursula Le Guin discusses Lord of the Rings*, https://www.youtube.com/watch?v=M_Pgcy3G5V4 [tu i dalej dostęp 20.04.2016].
- 6 Zob. S. Lem, *Posłowie* [w:] U. K. Le Guin, *Czarnoksiężnik z Archipelagu*, tłum. S. Barańczak, Kraków 1983, s. 191–198.
- 7 Tamże, s. 198.
- 8 U. K. Le Guin, *Some Assumptions about Fantasy*, <http://www.ursulakle-guin.com/SomeAssumptionsAboutFantasy.html>.
- 9 T. Z. Majkowski, dz. cyt., s. 229–230, 231–232. Równocześnie Maj-

- kowski uważa jednak, że tekst *Ziemiomorza* związany jest z tradycją helleńską, a Le Guin zrywa tak naprawdę jedynie z modelem pseudośredniowiecznym, a nie z całą tradycją europejską. Tamże, s. 232–236.
- 10 W *Fantasy. Ilustrowanym przewodniku* również zauważono, że „znaczoną część fantasy (wliczając w to dzieła J. R. R. Tolkiena i C. S. Lewisa), można uznać za inspirowane chrześcijaństwem.” – tamże, s. 9.
 - 11 Le Guin podczas pisania *Czarnoksiężnika* nie znała jeszcze dzieł C. G. Junga. Zob. U. K. Le Guin, S. Wood, *The Language of the Night. Essays on Fantasy and Science Fiction*, Nowy Jork 1979, s. 34, a także wywiad z 2008 roku, zamieszczony na stronie The Big Read: **Dan Stone:** Czy to prawda, że gdy pisałaś książkę, nie czytałaś jeszcze Carla Junga?
Ursula K. Le Guin: Tak. To zdumiewający zbieg okoliczności, jeżeli tak to można określić, że dwa tak zupełnie różne umysły dotarły do tego samego punktu zupełnie innymi drogami. Jung doszedł do swojego konceptu Cienia poprzez psychologię; „ja” poprzez czystą imaginację. Ged ma w sobie ciemność, z którą nie potrafi sobie poradzić. Ged i ja nauczyliśmy się, jak stawić czoła temu wrogowi, gdy napisałam książkę. Nie byłam pewna, jak się ona skończy aż do chwili, gdy napisałam ostatnią stronę”. *An Interview with Ursula K. Le Guin*, „The Big Read Reader’s Guide” 2005, nr 7, s. 5–6, tłum. fragmentu O. P. <http://www.neabigread.org/books/awizardofearthsea/readers-guide/about-the-author/>.
 - 12 Warto wspomnieć, że Ursula K. Le Guin w 1998 roku zaprezentowała światu swoje tłumaczenie (a raczej – interpretację) tekstu Lao-Tsy, uzupełnionego o jej komentarze, do którego wprowadziła też kilka zmian. Zob. Lao-Tsy, U. K. Le Guin, *Tao Te King, czyli Księga Drogi. Napisała na nowo: Ursula K. Le Guin*, tłum. B. Jarząbska-Ziewiec, Warszawa 2010.
 - 13 Wywiad z Ursulą K. Le Guin, <http://www.theparisreview.org/interviews/6253/the-art-of-fiction-no-221-ursula-k-le-guin>.
 - 14 T. Z. Majkowski, dz. cyt., s. 231.
 - 15 Zob. Lao-Tsy, *Tao Te King, czyli Księga Drogi i Cnoty*, tłum. T. Żbikowski [w:] *Taoizm*, red. M. Dziwisz, Kraków 1988, s. 48–75.
 - 16 U. K. Le Guin, *Najdalszy brzeg*, tłum. P. Braiter [w:] *Ziemiomorze*, Warszawa 2013, s. 360.
 - 17 U. K. Le Guin, *Czarnoksiężnik z Archipelagu*, tłum. S. Barańczak [w:] *Ziemiomorze*, dz. cyt., s. 109.
 - 18 Tamże, s. 23.
 - 19 Jedna z bohaterek, Irian, sformułowała takie oskarżenie: „ludzie chcą zawładnąć życiem, posiąść je, jakby było jedynie klejnotem w szkatule. U. K. Le Guin, *Inny wiatr*, tłum. P. Braiter [w:] *Ziemiomorze*, dz. cyt., s. 738.
 - 20 Taż, *Najdalszy brzeg*, tłum. P. Braiter [w:] *Ziemiomorze*, dz. cyt., s. 419.

- 21** Taż, *The Farthest Shore*, Nowy Jork 2012, s. 250.
- 22** Zob. *Dialog pomiędzy Mistrzem Zen Seung Sahnem a Song Bon Sunimem*, tłum. A. Piotrowski, <http://www.zen.pl/1/dharma/teksty/dialog-pomiedzy-mistrzem-zen-seung-sahnem-a-song-bon-sunimem/>.
- 23** T. Z. Majkowski, dz. cyt., s. 231.
- 24** U. K. Le Guin, *Tehanu*, tłum. P. Braiter [w:] *Ziemiomorze*, dz. cyt., s. 573.
- 25** *Dialog pomiędzy Mistrzem Zen...*, dz. cyt.
- 26** U. K. Le Guin, *Inny Wiatr*, dz. cyt., s. 737.
- 27** Tamże.
- 28** U. K. Le Guin, *Grobowce Atuanu*, tłum. P. W. Cholewa [w:] *Ziemiomorze*, dz. cyt., s. 258.
- 29** Zob. Jin-szun, *Droga do Stanu Buddy*, tłum. J. Majewski, Warszawa 2000, s. 132.
- 30** *An Interview with Ursula K. Le Guin* [w:] *Conversations with Ursula K. Le Guin*, red. C. Freedman, Missisipi 2008, s. 44.
- 31** Wywiad z Ursulą K. Le Guin z 2008 roku dla serwisu Vice, <http://www.vice.com/read/ursula-k-le-guin-440-v15n12>.
- 32** U. K. Le Guin, *Najdalszy brzeg*, dz. cyt., s. 360–361.
- 33** T. Z. Majkowski, dz. cyt., s. 248.
- 34** Lao-Tsy, *Tao Te King, czyli Księga Drogi i Cnoty*, dz. cyt., s. 49. W tłumaczeniu Ursuli K. Le Guin: „Byt i niebyt pojawiają się razem” (por. Lao-Tsy, U. K. Le Guin, *Tao Te King, czyli Księga Drogi...*, dz. cyt., s. 4).



konteksty

Dorota Malina

Translation for Children – Between Openness and Correctness

Uniwersytet Jagielloński

summary

According to Hanna Dymel-Trzebiatowska there is an inherent conflict at the heart of children's literature translation: on the one hand, we want to show the world to the children and acquaint them with "the Other". On the other hand, we purify unwanted contents and promote the dominant worldview. In my paper I analyse some examples of such conflicts, looking in particular at the language of children's books.

key words

children's literature translation, domestication, exoticisation, didacticism, otherness, strangeness

streszczenie

Zdaniem Hanny Dymel-Trzebiatowskiej sedno specyfiki przekładu tkwi „w odwiecznym konflikcie: z jednej strony chęci otwarcia przed dziećmi szerszych horyzontów i zaznajomienia z obcymi, innymi światami; z drugiej – z przesłanek pedagogicznych, które prowadzą do puryfikacji niepożądanych treści oraz propagowania systemu obowiązujących wartości społecznych”. W swoim referacie anali-

zuję przykłady tłumaczeń książek dla dzieci pod kątem opisanego przez badaczkę napięcia między poznawczą a normotwórczą rolą literatury dla młodszych czytelników, szczególnie w odniesieniu do norm językowych.

słowa kluczowe

tłumaczenie literatury dziecięcej, udomowienie, egzotyzacja, dydaktyzm, obcość, odmienność

biogram

Dorota Malina – doktorantka na Wydziale Filologicznym UJ, tłumaczka. Interesuje się językoznawstwem kognitywnym i tłumaczeniem literatury dziecięcej, jej artykuły ukazały się na łamach m.in. „Przekładańca” i „Zeszytów Naukowych Towarzystwa Doktorantów UJ”.



tłumaczenie dla dzieci

czyli między otwartością
a poprawnością

W książce dla dzieci takie słowa??? W książce dla dzieci takie obelgi??? A gdzie dobry smak, gdzie piękno wysłowienia, gdzie wartości, których strzegły pokolenia, gdzie maniery, gdzie cenzorzy, wychowawcy, pedagodzy?¹

– pisze z udawanym oburzeniem Grzegorz Leszczyński, relacjonując medialną polemikę wokół *Mojego drzewka pomarańczowego* José Mauro de Vasconcelosa². W polskim przekładzie książki pojawiają się bowiem wulgaryzmy, co – zdaniem krytyków – w książce *ad usum Delphini* jest niedopuszczalne.

Emocjonalna dyskusja wokół książki odzwierciedla wyjątkowy status literatury dziecięcej: z jednej strony nie stoi ona wysoko w literackiej hierarchii gatunków i nie cieszy się dużą estymą³, z drugiej zaś jest swoistą areną walki o „rząd dusz”, na której ścierają się różne ideologie i teorie wychowawcze. Niemal wszyscy komentatorzy zgadzają się, że „tylko to, co najlepsze, jest wystarczająco dobre dla dzieci”⁴. Zgody brak natomiast w kwestii tego, co jest „najlepsze”. Większość zgadza się, że książki dla dzieci mają bawić i uczyć. Trwają natomiast spory na temat rozkładu akcentów (bardziej bawić, czy bardziej uczyć?) oraz przekazywanych podczas uczenia treści.

W przypadku literatury tłumaczonej sytuacja jeszcze bardziej się komplikuje, bo w skład wieloczynnikowej formuły pt. „wartościowa książka dla dzieci” wchodzi jeszcze problematyczny pierwiastek obcości. Jak przekazywać obcą kulturę w tekstach dla dzieci, nie kalając ojczyzny polszczyzny?

Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się napięciu między dwiema koncepcjami „uczenia” w przekładach dla dzieci. Zgodnie z głównym założeniem tekstu, które zostanie poddane weryfikacji, bardzo często „presja na poprawność” przeważa nad „chęcią pokazania Innego”.

Pierwsza część artykułu zawiera omówienie głównych zagadnień związanych z edukacyjną rolą literatury dziecięcej – uczenia języka i przekazywania wiedzy o świecie. W drugiej części zostaną one sproblematyzowane w kontekście dwóch podstawowych strategii przekładowych – udomowienia i egzotyzacji. Trzecia część przedstawia analizę wybranych przykładów „inności” w oryginałach i ich polskich przekładach. Ponieważ adaptacja kontekstowa elementów kulturowych⁵ doczekała się już wielu opracowań⁶, w niniejszym artykule akcent położono na językowy aspekt książek dla dzieci.

piękne i pożyteczne – edukacyjna rola książek dla dzieci

język

Zapewne nieprzypadkowo jednymi z pierwszych książek adresowanych do dzieci, zarówno w historii cywilizacji Zachodu, jak i życiu każdego człowieka, są elementarze. W XVII-wiecznej Anglii dla młodych odbiorców zaczęto drukować tzw. *alphabet books* – książki obrazkowe, w których ilustracje przedstawiały kolejne litery alfabetu⁷. W 1633 roku w Wilnie ukazała się *Dla dziecięca nauka czytania polskiego*. Elementarze dla dzieci zaczęto publikować zanim literatura dziecięca wyodrębniła się jako osobna kategoria. Ich funkcją było i jest oswajanie najmłodszych z kształtem liter, dlatego często kupowane są dzieciom przed osiągnięciem tzw. wieku gotowości do czytania⁸. Później stanowią pomoc w opanowywaniu nowo nabytej umiejętności.

Te dydaktyczne początki wyznaczyły ogólny charakter literatury dla dzieci, która zawsze, w mniej lub bardziej bezpośredni sposób, realizuje funkcję dydaktyczną. Pisanie dla dzieci, jak zauważa Riitta Oittinen, nigdy nie jest niewinne, bo autor zawsze dąży do przekazania zaprojektowanemu w głowie czytelnikowi jakiejś ideologii i kształtowania określonych postaw⁹. Dotyczy to nawet autorów reprezentujących nurt tak zwanego antydydaktyzmu, np. Roalda Dahla czy Franceski Simon¹⁰. W pewnym sensie od autorów wymaga tego rynek, gdyż zdaniem Barbary Wall: „Jeśli książki [dla dzieci – D. M.] mają być wydawane, promowane i kupowane, najpierw trzeba zainteresować, przyciągnąć i przekonać rodziców”¹¹.

Rodzicom, którzy już bardzo małym dzieciom kupują elementarze, często zależy na rozwoju językowym swoich pociech, stąd istotnym elementem realizowanego za pośrednictwem książek planu dydaktycznego jest wzbogacanie słownictwa i propagowanie poprawnych form. Dlatego zdaniem pisarki i tłumaczki Ireny Tuwim dzieciom należy dawać wyłącznie „utwory językowe najwyższej klasy”¹². W tradycji polskiej było to szczególnie ważne, gdyż w tej

trudnej sytuacji politycznej literaturę traktowano jako „centrum polszczyzny” – brak własnego państwa sprawiał, że jednym z głównych wyznaczników tożsamości narodowej Polaków był język, który należało przekazać młodemu pokoleniu. Jako że w Polsce rozbiorowej dzieci nie zawsze mogły uczyć się języka ojczystego w szkole, w romantycznej interpretacji troska o piękny język w książkach dla młodszych odbiorców stała się przejawem patriotyzmu¹³.

Również w krajach, które nie doświadczyły skutków braku państwowości, z reguły bardzo dba się o poprawność i staranność języka w publikacjach dla dzieci. Komparatyści porównujący różne tradycje pisania dla dzieci zauważają, że niemal wszędzie literatura dziecięca jest zazwyczaj zachowawcza językowo¹⁴, znacznie rzadziej występuje w niej łamanie norm czy eksperymenty.

wiedza o świecie

Oprócz krzewienia poprawności językowej książki mają być również źródłem informacji o świecie. Misja ta może być realizowana w bardziej lub mniej otwarty sposób. I tak miniwykłady z geografii czy przyrody wplecione w narracje serii *Tomków* Alfreda Szklarskiego są przykładem eksplicytnego, dobitnego dydaktyzmu, podczas gdy w *Oczach* Iwony Chmielewskiej wiedza na temat osób niewidomych przekazywana jest w bardziej subtelny, niebezpośredni sposób.

Zakres przekazywanej wiedzy oraz sposoby jej przekazywania zależą od wielu czynników, takich jak grupa wiekowa, do której adresowana jest książka, czy dominujące koncepcje wychowawcze. W niektórych kulturach, np. szwedzkiej, dziecko uważane jest za niemal równego partnera do dialogu¹⁵, podczas gdy w innych, np. amerykańskiej, treści dla dzieci są poddawane ostrej cenzurze¹⁶.

Polska tradycja pisania dla dzieci sytuuje się gdzieś pośrodku – z jednej strony istniał w Polsce silny nurt literatury dobitnie dydaktycznej spod znaku Stanisława Jachowicza, Marii Buyno-Arcowej czy Czesława i Aliny Centkiewiczów, z drugiej – wielu pisarzy tworzyło książki przewrotne, lekko absurdałne i „niewychowawcze” (np. Jan Brzechwa, Julian Tuwim czy Janusz Korczak).

udomowianie i egzotyzacja – przekład literatury dziecięcej

Wspomniane wyżej różnice w tradycji pisania dla dzieci nabierają szczególnego znaczenia w przypadku przekładu. Od czasu tak zwanego zwrotu kulturowego w przekładoznawstwie obszarem zainteresowania badaczy nie są interakcje między językami czy tekstami, ale „skomplikowana i wielowymiarowa sfera kontaktów międzykulturowych”¹⁷. W przypadku tłumaczeń dla dzieci sfera ta komplikuje się jeszcze bardziej, ponieważ trzeba dodatkowo uwzględnić różnice w postrzeganiu dziecka i dzieciństwa.

Tłumaczonym książkom dla dzieci stawiane są te same wymagania – też mają być „piękne” językowo i „pożyteczne” poznawczo. Krytycy i recenzenci, jeszcze rzadziej niż w przypadku literatury dla dorosłych, biorą pod uwagę fakt, że książka została przełożona – tłumacz literatury dziecięcej jest jeszcze bardziej niewidzialny¹⁸ niż parający się poważną literaturą kolega po fachu¹⁹. W pewnym sensie skłania do tego charakter oferty wydawniczej i księgarskiej – o ile w przypadku książek dla dorosłych funkcjonuje podział na literaturę polską i obcą, o tyle książki dla dzieci kategoryzuje się raczej według wieku odbiorców.

Niewidzialny tłumacz wykonuje więc często ogromną zakulisową pracę polegającą nie tylko na transferze międzyjęzykowym²⁰, lecz także na wielu zabiegach „w skomplikowanej i wielowymiarowej sferze kontaktów międzykulturowych”. Jego zadaniem jest bowiem wprowadzenie nowego tekstu do systemu rodzimej literatury dziecięcej²¹ tak żeby mógł – jak pisze cytowana już Barbara Wall – zainteresować, przyciągnąć i przekonać rodziców²².

udomowienie

Najczęściej w tym celu stosuje się tzw. strategię udomowienia dominującą w przekładach dla dzieci czyli „asymilację tekstu do językowych i kulturowych norm obszaru docelowego”²³. Irena Tuwim, tłumaczka, która spolszczyła wiele dzieł angielskiej klasyki dziecięcej,

stwierdza, że w przypadku literatury dla dzieci asymilacja – którą nazywa adaptacją – jest konieczna:

Aby tłumacz mógł dać utwory językowe najwyższej klasy, konieczna jest znaczna swoboda we wszystkich przekładach, a w wielu wypadkach, które tylko indywidualnie można określać, choć będą to z reguły utwory dla najmłodszych, przyjąć należy za zasadę adaptację, nie zaś tłumaczenie²⁴.

W przeciwieństwie do literatury dla dorosłych, gdzie „ślady obcości” w postaci np. imion czy odniesień kulturowych z reguły zostają zachowane, w książkach dla młodszych czytelników „wszystko może być udomowione: imiona i toponimy mogą zostać poddane lokalizacji: gatunki, wydarzenia historyczne, obyczaje, wierzenia religijne etc. mogą zostać zaadaptowane na potrzeby przyszłych czytelników tekstu”²⁵.

Teksty poddaje się udomowieniu, gdyż panuje przeświadczenie (zawarte w wypowiedzi Ireny Tuwim), że w przeciwnym razie byłyby one językowo niestaranne, najeżone obcymi słowami i pełne kalek językowych, a zbyt wiele obcości przerosłoby możliwości poznawcze młodych czytelników i uniemożliwiłoby im zrozumienie przesłania.

egzotyzacja

Udomowienie, które nazywa „adaptacją kontekstową”, przeciwny jest Gote Klingberg²⁶. Jego zdaniem obecność obcych nazw i „lokalnego kolorytu” odgrywa rolę edukacyjną, gdyż pozwala dzieciom dowiedzieć się czegoś na temat innych krajów. Szwedzki badacz jest zwolennikiem strategii, którą przekładoznawcy określają mianem forenizacji lub egzotyzacji, a sam Klingberg – antylokalizacji.

Egzotyzacja „polega na nasyceniu translatu nośnikami konotacji obcości, czyli elementami przywołującymi u odbiorców skojarzenia z obcymi krajami, kulturami i językami”²⁷. Najczęściej wiąże się

z wprowadzaniem do tłumaczenia kalek językowych i zapożyczeń z języka wyjściowego²⁸.

W przypadku literatury dla dzieci jest ona rzadko stosowana – zapewne przez niechęć do „nieestetycznego” języka oraz fakt, że u niedoświadczonego odbiorcy odniesienia do obcej kultury mogą nie wzbudzić zamierzonych skojarzeń. Rzadkim przykładem świadomej egzotyzacji tekstu jest projekt zrealizowany na Wyspach Kanaryjskich przez zespół pod kierownictwem Isabel Pascuy²⁹. Badacze zakładają, że niechęć do imigrantów można zwalczać poprzez tłumaczenie powieści z ich rodzimych krajów. Starannie wyselekcjonowane książki są przekładane zgodnie z dwiema zasadami: 1. język przekładu powinien być jak najbardziej płynny i przystępny, 2. należy zachować w oryginalnej formie takie odniesienia do kultury źródłowej jak nazwy własne czy imiona bohaterów³⁰.

Oczywiście płynność i przystępność często stoją w sprzeczności z ukazywaniem obcości, które postulują Pascua czy Klingberg. Zdaniem Lawrence’a Venutiego, zwolennika egzotyzacji, tak powinno być, gdyż przekład musi „stawiać wyzwanie dominującej [w kulturze docelowej – D. M.] estetyce”³¹. Postulat ten trudno zastosować jednak do literatury dla dzieci, której tradycyjną rolą jest przekazywanie, a nie kontestowanie obowiązujących norm.

W przypadku tłumaczonej literatury dla dzieci często mamy więc do czynienia z konfliktem funkcji dydaktycznych – uczenie języka wymaga poprawności i dostosowania stylu do wymogów polszczyzny, natomiast przekazywanie wiedzy o świecie nierzadko wiąże się z wprowadzaniem obcych językowi polskiemu fraz i struktur.

Ponieważ na temat udomowienia elementów kulturowych takich jak imiona, nazwy własne czy realia powstało już wiele prac, w dalszej części niniejszego artykułu przeanalizowane zostaną przykłady tłumaczeń „inności” w języku. Celem analiz będzie pokazanie, jak pozornie drobne przesunięcia przekładowe wpływają na wymowę całego tekstu.

przykłady

inna wrażliwość, czyli przekładowa cenzura

Cenzurę w tłumaczeniu dla dzieci Göte Klingberg definiuje jako „puryfikację, działanie ideologizujące, które polega na adaptowaniu treści do systemu wartości czytelników”. Wśród elementów najczęściej poddawanych „oczyszczaniu” wymienia „wątki polityczne, erotyczne, dotyczące fizjologii człowieka, złego zachowania dzieci i nagannych postaw rodziców”³².

Puryfikacji poddawane są niewygodne dla kultury docelowej treści³³, lecz także słowa, które naruszają językowe decorum.

Liczne przykłady udomowiającej cenzury znaleźć można w polskim tłumaczeniu bestsellera Marka Haddona *The Curious Incident of the Dog in the Night Time*.

Then he said: „**Holy fucking Jesus**, Christopher. How stupid are you? [...] What the fuck did I tell you, Christopher?” [...] Then Father repeated the question: „What else did I say, Christopher?”
I said: „I don't know.”
And he said: „Come on. You're the **fucking** memory man.”
But I couldn't think.
And Father said: „Not to go around sticking your **fucking nose** into other people's business. And what do you do? You go around sticking your nose into other people's business. [...] **What the fuck am I going to do with you?**”³⁴

Rany boskie, Christopher. **Głupi jesteś czy co?** [...] Co ci powiedziałem, do jasnej cholery? [...] – Co jeszcze powiedziałem, Christopher? – powtórzył tata.
– Nie wiem – odparłem.
– **No przecież** masz pamięć jak komputer!
Nie mogłem tego sobie przypomnieć.

– Żebyś **psiakrew** nie wtykał nosa w cudze sprawy – rzekł tata.
[...] Co mam, **do jasnej ciasnej** z tobą zrobić?³⁵

Cytowany fragment to rozmowa ojca z piętnastoletnim autystycznym synem, Christopherem. Mężczyzna jest na skraju załamania nerwowego – odeszła od niego żona, musi sam zajmować się synem, z którym bardzo trudno się porozumieć. Za „wtykanie nosa w cudze sprawy” (czyli prowadzenie śledztwa) Christopher już raz trafił do aresztu. Teraz, mimo obietnic, znów zaczyna to robić. Cała rozmowa jest długa, a ojciec ma wrażenie, że rzuca grochem o ścianę. To poniekąd wyjaśnia jego zdenerwowanie i użyte przez niego wulgaryzmy.

W polskim tłumaczeniu inwektywy zostają zamienione na eufemizmy („psiakrew”, „do jasnej ciasnej”) lub usunięte („no przecież”). Wydaje się, że uzasadniona fabularnie furia ojca, który w oryginale używa mocnego przekleństwa i bezsilnie je powtarza, zamienia się w trochę łagodniejszą złość człowieka, który pamięta, że przy dzieciach się nie klnie. Rozwiązanie takie może zaskakiwać w tłumaczeniu książki dla starszych czytelników (książkę zalicza się do tzw. *crossover fiction*). W efekcie takiej strategii polski tekst zawiera mniejszy ładunek emocjonalny niż oryginał, co może utrudniać wzbudzanie czytelniczej empatii wobec autystycznego chłopca i jego samotnego ojca (a to właśnie stawia sobie za cel autor³⁶).

inna estetyka, czyli wygładzanie stylu

Poprawność stylistyczna w polszczyźnie wymaga unikania powtórzeń. Język angielski lepiej je toleruje, stąd tłumacze literatury angielskiej często muszą wykazywać się dużą inwencją lub sięgać po słowniki synonimów, aby stworzyć akceptowalne³⁷ przez polskich czytelników teksty. Problemy stwarzają zwłaszcza teksty, w których prostota języka i powtarzalność są celowym zabiegiem autorskim, np. powieści Ernesta Hemingwaya, którego oszczędny styl i „dialogowy ping-pong” (długie sekwencje „she said/he said”) w przekładach np. Bronisława Zielińskiego zostają znacznie urozmaicone.

Celowa powtarzalność cechuje też przywołaną już książkę Marka Haddona *The Curious Incident of the Dog in the Night Time*. Jej narratorem jest piętnastoletni Christopher, który, jak wspomniano, cierpi na autyzm. Objawami jego choroby są fobia społeczna i problemy z komunikacją. Chłopiec jest też sawantem – zaburzeniom autystycznym towarzyszy u niego doskonała pamięć i geniusz matematyczny. Wszystko to przekłada się na styl narracji: Christopher wypowiada się bardzo oszczędnie, a jego myśli cechuje nadmierny logicyzm i pedantyczna precyzja. W konsekwencji tekst jest pełen powtórzeń (chłopiec rzadko stosuje elipsy czy zaimki) i redundancji, czytelnik „męczy się”, tak jak Christopher atakowany przez nadmiar bodźców:

Ponieważ będąc pierwszy raz gdzieś, gdzie dotąd nie byłem, widzę wszystko, jestem w sytuacji komputera, któremu wskutek wykonywania zbyt wielu czynności naraz blokuje się procesor i nie starcza miejsca na myślenie o innych rzeczach. [...] Czasem, gdy jestem w nowym miejscu, gdzie jest dużo ludzi, zawieszam się jak komputer³⁵.

Takie właśnie doświadczenie przeżywa, kiedy pierwszy raz wybiera się pociągiem do Londynu w poszukiwaniu matki:

There were **lots of people** on the train, and I didn't like that, because I don't like **lots of people** I don't know and I hate it even more if I am stuck in a room with **lots of people** I don't know, and a train is like a room and you can't get out of it when it's moving.

W pociągu było **dużo ludzi**, co mi się nie podobało, bo nie lubię, gdy jest **dużo nieznanymi mi ludźmi**, a jeszcze bardziej nie znośę, gdy tkwię **z nimi** w jednym pokoju. A pociąg jest jak taki pokój i nie można z niego wyjść, kiedy znajduje się w ruchu.

W oryginale Christopher powtarza w myślach³⁹ frazę *lots of people*, co odzwierciedla jego pedantycznie precyzyjny styl, a zarazem oddaje subiektywne poczucie osaczenia. Jest to przykład działania zasady ikoniczności, zgodnie z którą w wypowiedzi zachowana zostaje „ilościowa proporcja między formą i treścią: im więcej treści, tym więcej formy”⁴⁰. W narracji Christophera nadmiar formy oddaje jego konceptualizację sytuacji.

W polskim tłumaczeniu powtórzenia zostały częściowo wyeliminowane – w pierwszym fraza, która w oryginale jest stałą zbitką, zostaje rozbita przydawką („nieznanych mi ludzi”), co wprowadza stylistyczne urozmaicenie, drugie natomiast zastępuje zaimek. Tłumaczka (w tym i wielu innych miejscach) nadaje priorytet stylistycznej poprawności, częściowo tracąc przez to wyjątkowy „styl umysłu” Christophera⁴¹. W konsekwencji takich wyborów tłumaczeniowych w polskiej wersji język książki jest znacznie mniej funkcjonalny – owszem, przekazuje treści, ale, w przeciwieństwie do oryginału, nie pozwala czytelnikom usłyszeć „jak myśli autystyczny chłopiec”. A to było celem autora.

inne zwyczaje, czyli udomowianie i ulogicznianie elementów kulturowych

Eliza Pieciul-Karmińska napisała, że w tłumaczeniu baśni dla dzieci „częstą tendencją jest ulogicznianie tekstu”, np. eksplikowanie pozornie niejasnych związków przyczynowo-skutkowych⁴². Ulogicznieniu może być poddana też konstrukcja zdania. Za przykład może posłużyć polskie tłumaczenie książki Edith Nesbit *Five Children and It*:

- What do you have for breakfast? – the Fairy said impatiently – and who gives it you?
- Eggs and bacon, and bread-and-milk, and porridge and things⁴³.

- Więc co ostatecznie jecie na śniadanie?! – zawołał zniecierpliwiony duszek. – I kto wam to daje?
- Dostajemy płatki owsiane i jajecznicę na boczku, i chleb, i mleko, i różne inne rzeczy⁴⁴.

Cytowany fragment to wymiana zdań między jednym z bohaterów, Michasiem, a tajemniczym piaskowym duszkiem Psametykiem. Duszek wypytuje dzieci o ich zwyczaje. Oprócz częstego w literaturze dziecięcej udomowienia potrawy⁴⁵ (jajka na bekonie stają się swojską jajecznicą na boczku), tłumaczka serwuje nam ciekawą zmianę kolejności: zupa mleczna zostaje wymieniona jako pierwsza, a danie z jajek trafia na koniec. Oczywiście nigdy do końca nie wiadomo, co kierowało tłumaczem, jednak w tym przypadku można przypuszczać, że Irena Tuwim starała się ulogicznić tekst i potrawy wymieniła w takim porządku, w jakim najczęściej pojawiały się na polskich stołach. Również w Anglii owsianka poprzedzała zwykle jajka, ale chłopiec, wymieniając potrawy, stosuje raczej klucz preferencji, nie konwencji – jajka na boczku wymienia najpierw, bo je lubi najbardziej. W przekładzie punkt widzenia ulega zatem przesunięciu i miejsce łakomego chłopca zajmuje podporządkowane konwencji dziecko. W rezultacie takich pozornie drobnych przesunięć zmienia się wymowa całej książki. Bohaterowie Nesbit to cieszące się wolnością (dorośli pojawiają się tylko marginalnie), często niegrzeczne i zwykle łakome angielskie dzieci. Irena Tuwim wbudowuje w nie natomiast „wewnętrznego cenzora”, który ogranicza nieco wolność w „republice dzieciństwa” i przenosi ją nieco bliżej Warszawy.

podsumowanie

Jak pokazują powyższe przykłady, tłumacze literatury dziecięcej nierzadko stosują strategie adaptacyjne i wygładzają styl, nawet

w książkach, w których „inność” i „chropowatość” zdają się celowymi zabiegami autora. W przeanalizowanych fragmentach przekładów zatraciła się nie tylko inność obcej kultury, lecz także wyjątkowość konkretnego bohatera czy świata przedstawionego. Tego typu „upiększanie” języka i stylu francuski teoretyk przekładu postrzega jako deformację Obcego:

Uszlachetnianie stanowi punkt kulminacyjny tak zwanego klasycznego przekładu. W poezji chodzi tu o „poetyzację”. W prozie byłaby to „retoryzacja” [...]. Retoryzacja polega na produkowaniu zdań „eleganckich” przez posługiwanie się tekstem wyjściowym jako surowcem. Uszlachetnianie jest więc „pisanem na nowo”, „ćwiczeniem stylu” na podstawie i kosztem oryginału⁴⁶.

Czy koszty związane z udomowianiem i retoryzacją są uzasadnione? Czy teksty skierowane do dzieci rzeczywiście muszą być „piękne”, żeby były pożyteczne? Czy obcość naprawdę przekracza możliwości poznawcze młodych czytelników? Czy „niepoprawność” i stylistyczne zgrzyty rzeczywiście utrudnią im opanowanie własnego języka? Trudno udzielić jednoznacznych odpowiedzi. Problem z pewnością wymaga systematycznych interdyscyplinarnych badań. Coraz liczniejsze głosy, zarówno wybitnych pisarzy⁴⁷, jak i psychologów⁴⁸ wskazują jednak, że nie doceniamy zdolności młodych czytelników, natomiast przeceniamy ich problemy z obcością. Obce słowa, nawet niezrozumiałe, fascynują dzieci np. swoim brzmieniem. Zauważył to już uwielbiany przez dzieci Dr Seuss, który w napisanej bardzo prostym językiem i przeznaczonej dla najmłodszych czytelników książeczce *Hop on the Pop: The Simplest Seuss for Toddlers Use*, zawarł wers:

My father can read big words, too.
Like Constantinople and Timbaktu

Może więc nie ma potrzeby eliminować obcości, może tłumacze literatury dla dzieci wcale nie muszą „przeprowadzać licznych ope-

racji w celu zapewnienia bezzakłóceniewego odbioru tworzonego przez siebie tekstu”⁴⁹?

Warto w tym kontekście wprowadzić rozróżnienie poczynione przez Michała Pawła Markowskiego:

Konieczne jest tu podstawowe rozróżnienie. Obcość nie jest odmiennością: odmienność da się zrozumieć, obcości nie. Obce pozostaje na zewnątrz naszej świadomości, naszego świata, naszego domu, gdyż wyrzuca je tam nasz lęk, nasza potrzeba ochrony, nasz popęd samostanowienia, słowem: nasze życie. Nie możemy się pozbyć dystansu do obcości, bo dystans ten kieruje prawie każdym naszym krokiem. [...] Co innego odmienność. To, co odmienne, nie jest obce, lecz inne. Obcy staje się kimś innym (a więc naszym), gdy wkracza w przestrzeń wymiany, gdy zaczyna się tłumaczyć, gdy zaczyna nas tłumaczyć, gdy dopuszcza do siebie porównanie⁵⁰.

Zdaniem badacza nie należy mylić obcości z odmiennością. Przekład z definicji eliminuje obcość, bo wprowadza tekst „do naszego świata”. Odmienność Markowski uważa za wielką wartość, a tłumaczenie jest według niego „uszanowaniem odmienności”. Szacunek dla odmienności jest niezbędny, gdyż w przeciwnym razie w epoce globalnej małe literatury ulegną „zglajszaltowaniu, dostosowując się do wzorców narzuconych przez księgarski kapitał”⁵¹. Może warto odmienność szanować też w tłumaczeniu literatury dla małych czytelników, żeby i ona nie uległa zglajszaltowaniu⁵²?

odwołania

- 1 G. Leszczyński, *Wielkie małe książki. Lektury dla dzieci i nie tylko*, Poznań 2015, s. 10.
- 2 J. M. de Vasconcelos, *Moje drzewko pomarańczowe. Historia chłopca, który pewnego dnia zrozumiał, czym jest ból*, tłum. T. Tomczyńska, Warszawa 2007.
- 3 Z. Shavit, *Poetics of Children's Literature*, Ateny–Londyn 1986, s. 112.
- 4 Skrzydlate słowa przypisywane Zoltanowi Kodalyiemu.

- 5 G. Klingberg, *The Different Aspects of Research into the Translation of Children's Books and its Practical Application* [w:] *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems. Proceedings of the Third Symposium of the International Research Society for Children's Literature*, red. G. Klingberg i in., Sztokholm 1978.
- 6 Zob. np. H. Dymel-Trzebiatowska, *Translatoryka literatury dziecięcej*, Gdańsk 2013; E. O'Sullivan, *Comparative Children's Literature*, tłum. A. Bell, Londyn 2005.
- 7 *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, red. P. Hunt, Londyn–Nowy Jork 2004, s. 465.
- 8 E. Jaszczyszyn, *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętność czytania dzieci sześcioletnich*, Białystok 2010, s. 10.
- 9 R. Oittinen, *Translating for Children*, Nowy Jork–Londyn 2000, s. 134 i nast.
- 10 G. Leszczyński, dz. cyt., s. 172.
- 11 B. Wall, *The Narrator's Voice. The Dilemma of Children's Fiction*, Nowy Jork 1991, s. 35, tu i dalej tłum. D. M.
- 12 E. Balcerzan, J. Bokiewicz, *Pisarze polscy o sztuce przekładu 1440–1974. Antologia*, Poznań 1977, s. 435.
- 13 J. Bartmiński, *Językowy obraz świata jako podstawa tożsamości narodowej* [w:] *Kultura a kręgi tożsamości*, red. T. Kostryko, T. Zgółka, Poznań–Wrocław 2000, s. 3–4.
- 14 E. O'Sullivan, dz. cyt., s. 77.
- 15 H. Dymel-Trzebiatowska, dz. cyt., s. 66.
- 16 E. O'Sullivan, dz. cyt., s. 134.
- 17 M. Heydel, *Zwrot kulturowy w badaniach nad przekładem*, „Teksty Dru gie” 2009, nr 6, s. 22.
- 18 L. Venuti, *The Translator's Invisibility. A history of Translation*, Nowy Jork 2008, s. 1.
- 19 Wyjątek stanowią nieliczni słynni tłumacze (najczęściej jednocześnie pisarze), których nazwiska wydawnictwa chętnie umieszczają na okładce, gdyż zwiększa to prestiż i kapitał kulturowy książki, np. Michał Rusinek, który przełożył wierszyki Edwarda Goreya (*Osobliwy gość*), czy Wojciech Mann, który przetłumaczył *Ropucha i Żabka* Alfreda Lobela.
- 20 Jak wspomniano, jednostką tłumaczenia nigdy nie jest „sam” tekst.
- 21 Z. Shavit, dz. cyt., s. xi.
- 22 B. Wall, dz. cyt., s. 13.
- 23 D. Robinson, *Becoming a Translator. An Accelerated Course*, Londyn–Nowy Jork, 1997, s. 116–117.
- 24 E. Balcerzan, J. Bokiewicz, dz. cyt., s. 130.
- 25 R. Oittinen, *Tranlating Culture. Children's Literature in Translation*, http://www.dbnl.org/tekst/_lit004200501_01/_lit004200501_01_0022.php#o88T [dostęp: 03.03.2016].
- 26 G. Klingberg, dz. cyt., s. 86.
- 27 R. Lewicki, *Konotacja obcości w przekładzie*, Lublin 1993, s. 23.

- 28 U. Dąbmska-Prokop, *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*, Częstochowa 2000, s. 67.
- 29 I. Pascua, *Translation and Intercultural Education*, „Meta” 2003, nr 48, s. 276–284.
- 30 M. Borodo, *Children’s Literature Translation Studies? – zarys badań nad literaturą dziecięcą w przekładzie*, „Przekładaniec” 2006, nr 16, s. 20.
- 31 L. Venuti, dz. cyt., s. 20.
- 32 G. Klingberg cyt. za: H. Dymel-Trzebiatowska, dz. cyt., s. 226.
- 33 Zjawisko to, na przykładzie tłumaczeń literatury niemieckiej na hebrajski, analizują m.in. Zohar Shavit (1986) i Emer O’Sullivan (2005).
- 34 M. Haddon, *The Curious Incident of the Dog in the Night Time*, Londyn 2003.
- 35 M. Haddon, *Dziwny przypadek psa nocną porą*, tłum. M. Grabowska, Warszawa 2004.
- 36 Transkrypcja wywiadu <https://www.theguardian.com/books/2004/feb/02/fiction.markhaddon> [dostęp: 04.03.2016].
- 37 G. Toury, *The Nature and Role of Norms in Translation* [w:] *The Translation Studies Reader*, red. L. Venuti, Londyn 2000, s. 201.
- 38 M. Haddon, dz. cyt., s. 146.
- 39 A potem zapisuje w dzienniku, bo książka jest pisemną relacją z jego śledztwa.
- 40 E. Tabakowska, *Ikoniczność: podobieństwo i „tertium comparationis*, „Przestrzenie Teorii” 2003, nr 2, s. 108.
- 41 Por. tzw. *MIND STYLE* [w:] R. Fowler, *Linguistics and the Novel*, Londyn 1977, s. 103–113.
- 42 E. Pieciul-Karmińska, *Polskie dzieje baśni braci Grimm*, „Przekładaniec” 2010, nr 22–23, s. 88.
- 43 E. Nesbit, *Five Children and It*, Londyn 2004.
- 44 Taż, *Pięcioro dzieci i „coś”*, tłum. I. Tuwim, Warszawa 1989.
- 45 Zagadnieniu udomowiania szwedzkich potraw w polskich przekładach książek Astrid Lindgren Hanna Dymel-Trzebiatowska poświęca cały rozdział pt. *Przekład kultury kulinarnej* (zob. H. Dymel-Trzebiatowska, dz. cyt., s. 179–213).
- 46 A. Berman, *Przekład jako doświadczenie obcego*, tłum. U. Hrechorowicz [w:] *Współczesne teorie przekładu*, red. P. Bukowski, M. Heydel, Kraków 2009, s. 256.
- 47 C. S. Lewis, *Of Other Worlds. Essays and Stories*, San Diego 2002.
- 48 S. Pinker, *Piękny styl. Przewodnik człowieka myślącego po sztuce pisania XXI wieku*, tłum. A. Nowak-Młynikowska, Sopot 2016.
- 49 R. Lewicki, dz. cyt., s. 117.
- 50 <https://www.tygodnikpowszechny.pl/obcosc-odmiennosc-przeklad-22897> [dostęp: 9.04.2016].
- 51 Tamże.
- 52 ZGLAJSZALTOWAĆ – podciągnąć pod jeden strychulec, *Słownik poprawnej polszczyzny*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1980.

Marta Krasuska-Betiuk

**The Magic of Words, the Power of
Imagination, Charm Illustration.
The Proposal of Teaching Activities
around Children's Book**

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

summary

The main purpose of the aesthetic education is education to culture through culture and art for children and art created by children are effective forms of education. Art book graphics is in line with the demands of aesthetic education. The submitted text takes the form of an educational project for pupils of early school education.

The text consists of two parts. The first presents the theoretical context of the aesthetic education, in the second the methodological assumptions of the project and the project itself provided for the implementation of the first stage of learning. Selected iconotexts for children have been treated as an important medium of the visual education. Forming children's attitudes of the future recipient of art and its creator is done through early, spontaneous and intentional contact with artistic activity.

Active reception of texts of culture, reception of literary masterpieces, both the illustrator and the theatrical enable children to

become a competent audience and inspires them to attempt their own creative expression. In the here proposed project we offer to introduce students to the world of art through verbal and visual language (word and image) by using the following methods for working with text: fun in the theatre, dialogical method, intersemiotic translation, method of analysis and creative imitation pattern.

The use of network resources is also suggested for institutions of culture and education such as: Zachęta – National Gallery of Art in Warsaw, Museum of Contemporary Art in Krakow MOCAR, Theatre Institute (Teatroteka Szkolna), Laboratory of Creative Education Centre of Contemporary Art Ujazdowski Castle, and educational materials provided by the publisher (e.g. Dwie Siostry, Wytwórnia, Ezop).

key words

aesthetic education, iconotexts, visual language, educational project for pupils

streszczenie

Głównym celem edukacji estetycznej jest wychowanie dla kultury poprzez kulturę, a sztuka dla dzieci i sztuka przez nie tworzona to skuteczne formy tego wychowania. Sztuka grafiki książkowej wpisuje się w postulatory edukacji estetycznej. Przedkładany tekst ma formę projektu edukacyjnego dla uczniów klas młodszych. Składa się z dwóch części. W pierwszej przedstawiono kontekst teoretyczny edukacji estetycznej, w drugiej założenia metodyczne projektu i sam projekt przewidziany do realizacji na pierwszym etapie nauczania. Wybrane ikonoteksty potraktowane zostały jako istotne medium edukacji wizualnej.

Kształtowanie u dzieci postawy przyszłego odbiorcy sztuki oraz jej twórcy odbywa się poprzez wczesny, spontaniczny i intencjonalny kontakt z działalnością artystyczną. Aktywny odbiór tekstów

kultury/przekazów artystycznych, recepcja arcydzieł sztuki literackiej, ilustratorskiej i teatralnej umożliwiają dzieciom stawanie się kompetentnymi odbiorcami oraz inspirują je do podejmowania prób własnej ekspresji twórczej.

W przedstawianym projekcie proponuje się wprowadzenie uczniów w świat sztuki poprzez język werbalny i wizualny (słowo i obraz) oraz zastosowanie następujących metod pracy z tekstem: zabawa w teatr, metoda dialogowa, przekład intersemiotyczny, metoda analizy i twórczego naśladowania wzoru. Proponuje się ponadto wykorzystanie zasobów sieciowych instytucji kultury i edukacji takich jak: „Zachęta” Narodowa Galeria Sztuki, Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAK Kraków – Mały Klub Bunkra Sztuki, Instytut Teatralny – portal Teatroteka Szkolna, Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej, a także materiałów edukacyjnych udostępnianych przez wydawnictwa (np. Dwie Siostry, Wytwórnia, Ezop).

słowa kluczowe

edukacja estetyczna, ikonoteksty, język obrazów, projekt edukacyjny dla dzieci

biogram

Marta Krasuska-Betiuk – dr nauk humanistycznych, starszy wykładowca w Zakładzie Wczesnej Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Jej zainteresowania naukowe obejmują kulturę literacką dzieci i młodzieży, wczesnoszkolną dydaktykę polonistyczną, społeczne reprezentacje w edukacji szkolnej. Opublikowała m.in.: *O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie. Perspektywa teoretyczna i empiryczna*, Warszawa 2016 (współredaktor), *Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, nr 3; *Zadania edukacji teatralnej na etapie wczesnoszkolnym i przykłady*

*ich realizacji...*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia V", 2014; *O (nie)pełnieniu przez nauczyciela klas początkowych roli polonisty. Rzecz o nauczycielach polonijnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 3. Jest także autorką rozdziałów w książkach, m.in.: *Dydaktyka języka polskiego w kraju i poza jego granicami – w poszukiwaniu miejsc wspólnych* [w:] *Edukacja dzieci i młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo*, red. T. Lewowicki, B. Chojnacka-Synaszko, G. Piechaczek-Ogierman, Toruń 2014; *Dialogue of Cultures in Teaching Mother Tongue to Children of Parents Migrating From Poland to France* [w:] *Social Contexts of Child Development*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, Białystok 2013, (współautor O. Bambrowicz).



magia słowa, moc wyobraźni, czar ilustracji. Propozycja działań dydaktycz- nych wokół książki dziecięcej

wprowadzenie

Tekst zrodził się z przekonania, że sztuka może być stymulatorem aktywności twórczej dziecka, dlatego jego temat dotyczy edukacji estetycznej realizowanej za pośrednictwem literatury dziecięcej. Wypowiedź składa się z części teoretycznej, zbierającej wiedzę i wyniki badań na temat istoty wychowania estetycznego opartego na książce dziecięcej oraz części praktycznej, zawierającej propozycję działań dydaktycznych wprowadzających uczniów klas młodszych w świat sztuki poprzez język werbalny i wizualny wybranych tekstów kultury. Podstawy teoretyczne projektu *Magia słowa, moc wyobraźni, czar ilustracji – jesteśmy twórcami książek* mają swoje źródła w przesłankach psychologicznych, kulturowych i dydaktycznych, wskazujących na wartości rozwojowe i eduka-

cyjne sztuki słowa, obrazu i teatru (edukacji literackiej, wizualnej i teatralnej). Niezmierzone bogactwo pożytków, jakie dzieci wynoszą z kontaktów ze sztuką zostało szeroko opisane w literaturze z zakresu pedagogiki kultury, estetyki i psychologii twórczości, a także udokumentowane wynikami badań odbioru przekazów artystycznych⁴. W kolejnych częściach artykułu przedstawione zostaną psychologiczne, estetyczne i dydaktyczne uzasadnienia dla inicjowania wczesnego kontaktu dziecka z książką literacką oraz przykłady rozmaitych sytuacji dydaktycznych, możliwych do wykorzystania w praktyce edukacyjnej.

potencjał rozwojowy kontaktu dziecka ze sztuką – przesłanki psychologiczne

Wychowanie dla kultury poprzez kulturę jest głównym celem edukacji estetycznej, zaś sztuka dla dzieci i sztuka tworzona przez dzieci jest skuteczną formą oddziaływań wychowawczych. Wczesny kontakt dziecka z działalnością artystyczną zapewnia zarówno intencjonalna, jak i spontaniczna percepcja arcydzieł sztuki słowa. Ilustratorstwo książkowe jest tą dziedziną sztuki, która może mieć podstawowe znaczenie w procesie kształtowania się osobowości dziecka². To obszar pierwszych spotkań dziecka ze sztuką o ogromnym potencjale edukacyjnym. Wysokoartystyczna książka ilustrowana może być „elementarzem”, który zapoznaje niedorośłego odbiorcę z podstawowymi składnikami języka plastycznego, czyni je wrażliwym na zestawienia kolorów, kształt linii, fakturę, odgrywa zatem szczególną rolę w kształtowaniu jego wyobraźni plastycznej. Ilustracja to pierwszy sygnał sztuki, jaki wysyłamy w świat dzieciństwa:

[...] oswaja młodą i podatną wyobraźnię ze złożonym obrazem współczesnego widzenia świata, przygotowując tym samym potencjalnych dorosłych twórców i odbiorców dzisiejszej kultury. Dostosowane do potrzeb dziecka ilustracje,

które są chętnie przez nie oglądane, często stają się punktem wyjścia do coraz bardziej świadomego zainteresowania formą, a także do coraz lepszego zrozumienia wyrażanych przez dzieło sztuki treści. Jeżeli dzięki ilustracjom, dziecko odnajduje źródło wzbogacających przeżyć, to jego późniejszy kontakt ze sztuką będzie bliższy, silniejszy, bardziej emocjonalny oraz osobisty. Aby dziecko mogło tworzyć wyobrażeniowe konstrukcje, potrzebny mu jest budulec, który jest dostarczany przez życie i rzeczywistość, jednakże wyobrażenia wielu rzeczy i zjawisk powstają lub stają się bardziej wyraziste dzięki ilustracjom³.

Ilustrowanie zobowiązuje grafika lub malarza do łączenia w procesie tworzenia własnych założeń artystycznych z zadaniami, jakie ma spełniać obraz. Funkcje te, podobnie jak w literaturze, wyznacza specyfika odbiorcy-dziecka, który jest wrażliwy, chłonie i interpretuje wytwór plastyczny na swój sposób, ma słabo wykształcone zdolności oceny i hierarchizacji wartości artystycznych dzieła. Książka ilustrowana lub obrazkowa, podobnie jak obraz wiszący na ścianie pokoju, w którym dziecko często przebywa, jest jednym z niewielu źródeł dostarczających bodźców wizualnych stałych, do których można wracać, które można kontemplować. Dlatego jej rola w procesie literackiej inicjacji, oznaczającej zaistnienie potrzeb i kształtowanie nawyków czytelniczych, jest niezastąpiona. Pierwsze obrazy pozostają z człowiekiem na całe życie⁴. Ilustracja, w połączeniu ze słowem, pozwala na przedstawienie pojęć trudnych do zdefiniowania wyłącznie przy użyciu tekstu, bądź samej ilustracji. Pierwsze książki, nawet gdy nie przedstawiają zdarzeń, pozwalają na zrozumienie zasady sekwencyjności, dzięki odsłanianiu kolejnych obiektów na odwracanych stronicach oraz wprowadzają w pierwsze doświadczenie układu i organizacji struktury tekstu i jego relacji z obrazem⁵.

Strukturę sytuacji kontaktu dziecka z szeroko rozumianą sztuką, wyznaczają następujące aktywności, w które włącza się nauczyciel:

aktualizacja wiedzy związanej z przedmiotem/obiektem głównym zajęć (tu książką dziecięcą); ekspozycja obiektu (bardzo ważne jest pojawienie się przeżycia emocjonalnego, ucznia); analiza obiektu, uwzględniająca wyrażanie przez uczniów w sposób werbalny swoich przeżyć, połączona z próbą określenia wartości obiektu i odniesienie tych rozważań do własnego systemu wartości; ustalenie rodzaju wartości, które chcemy tworzyć, i obiektu (dzieła), w którym będą one ulokowane; określenie alternatywnych sposobów manifestowania wartości (wizualnych, semantycznych, artystycznych i estetycznych); kreacja; wartościowanie wytworu⁶. Dalszym krokiem są działania edukacyjne w obszarze sztuk wizualnych uwzględniające kolejne fazy aktywności plastycznej: inspirację, obejmującą aktualizację wiedzy ucznia i kontakt z bodźcem inspirującym; wizualizację opartą na retrospekcji i antycypacji; kreację bazującą na ekspresji plastycznej; wartościowanie przebiegające na podstawie analizy jakościowej wytworu, opiniowaniu powstałego wytworu plastycznego w sposób pozbawiony krytyki, nie oceniający, lecz wskazujący na różne aspekty pracy.

książki ilustrowane i ikonoteksty jako medium edukacji wizualnej – przesłanki estetyczne

W działaniach edukacyjnych podejmowanych z uczniem klas młodszych wykorzystywane są różne teksty kultury, zarówno klasyczne, jak i współczesne książki ilustrowane, a także książki obrazkowe (ikonotekstowe, ikonolingwistyczne)⁷. Będąc formami sztuki są one jednocześnie skutecznym medium edukacji wizualnej⁸.

W realizacjach polskich ilustratorów odbijały się, jak w zwierciadle wszystkie najważniejsze tendencje sztuki nowoczesnej, a funkcjonujące w szerokim obiegu książki opracowywane były przez znakomitych artystów, takich jak m.in. Franciszka Themerson, Jan Marcin Szancer, Bohdan Butenko, Jan Młodożeniec, Daniel Mróz, Janusz Stanny, Józef Wilkoń i wielu innych. Nie bez znaczenia

pozostaje zatem walor edukacyjny ilustracji dziecięcej, która od najmłodszych lat kształtuje gust czytelników.

Seweryna Wysłouch wskazała trzy kryteria wartościowania ilustracji: wartość artystyczną ilustracji, zasadę decorum rozumianą jako respektowanie praw dzieła literackiego i trafną jego interpretację oraz dominację estetyzującego stylu odbioru, czyli zasadę symbolizującego stylu odbioru w miejsce mimetyzmu czy denotacji⁹. Ilustracja umieszczona w książce stanowi interesujący przykład połączenia słowa i obrazu. Różne rodzaje ilustracji¹⁰ powinny znaleźć się wśród materiałów wykorzystywanych w edukacji wizualnej.

„Współczesna ilustracja książkowa jest wielogłosem form i wielobarwną paletą indywidualności”¹¹. Ilustrator staje się dziś partnerem dziecka w tworzeniu wyobraźniowych światów książki. „Jego dzieło mogłoby być opatrzone podpisem: Ja to widzę tak, a ty? Albo: Pisarz zaprosił Cię do Twojego świata słów. Ja zapraszam Cię do mojego świata obrazów. Jak odczytanie tekstu wymaga zacytowania, zasluchania tak odczytanie ilustracji wymaga zapatrzenia”¹². Grzegorz Leszczyński wskazuje we współczesnej grafice książkowej następujące wyraziste nurty:

- ✂ nurt ilustracji malarskiej; poetyckiej, refleksyjno-nastrojowej, bogatej w odniesienia baśniowe (M. Ekier, P. Fąfrowicz, K. Lipka-Sztarbałło, J. Wilkoń);
- ✂ nurt ilustracji „przedmiotowej” wykonanej techniką szycia, wycinania, kolażu (L. Głazewska-Dańko, E. Kozyra-Pawłak, M. Krause);
- ✂ nurt prymitywizmu, inspirowany sztuką ludową lub ekspresją artystyczną dziecka (K. Janiak, W. Naszarkowska-Multanowska), operujący uproszczeniem formy (E. Olejnik) i skrótem myślowym (A. Sędziwy);
- ✂ nurt ilustracji poetyckiej, impresyjnej (Z. Witwicki, A. Żelewska, P. Pawłak, E. Wasiuczyńska, M. Bieńkowska, J. Kołyszko, W. Kołyszko);
- ✂ nurt żartu ikonograficznego (B. Butenko), prowokacji wobec

odbiorcy (M. Hanulak, M. Ignerska, J. Concejo, A. Dudek), grafiki groteskowej (J. Olech, J. Stanny, A. Cieślak) i karykaturalnej (E. Lutczyn):

✂ nurt grafiki inspirowanej estetyką współczesnej sztuki komputerowej, grafiki interaktywnej, (A. D. Mizielińscy)⁴³.

Gdy przejdziemy do równie istotnego medium edukacji wizualnej, jakim jest ikonotekst, jego składowe – obrazy i słowa – są współzależne, przybierają postać drukowaną, wykorzystującą nieograniczone możliwości współczesnego edytorstwa i poligrafii. Twórcy tego rodzaju form operują dwiema modalnościami – reprezentacjami – słowem i obrazem, które tworzą jeden spójny komunikat, oddziałujący na odbiorcę wielowymiarowo. Michał Zając i Małgorzata Cackowska podjęły próbę ustaleń definicyjnych odnośnie książki obrazkowej. Badacze przywołują różne definicje, zastanawiają się nad nimi, dokonują systematyzacji⁴⁴. Jednak definitywna kategoryzacja i opracowanie nie istnieje w polskiej literaturze naukowej. W prezentowanym tekście terminy „ikonotekst” i „picturebook” używane są synonimicznie. Pedagodzy przyznają picturebookom znaczącą rolę medium przekazu kulturowego we wczesnej socjalizacji i wychowaniu. Ikonotekst dostarcza dziecku wrażeń wizualnych, posiada jednolicie zbudowaną narrację, własny temat, czy też generalny koncept zrealizowany przez serię obrazków. Przestrzeń książki obrazkowej jest obszarem alfabetyzacji wizualnej, kontaktu dziecka z obrazem – przedstawieniem rzeczy (przedmiotów, ludzi, zwierząt, przyrody) w różnych kodach i konwencjach, zarówno literackich jak i plastycznych. Dzięki pośrednictwu obrazu, książka obrazkowa staje się jednym z pierwszych terenów poznawania świata. Może czytać je dziecko, które jeszcze nie zdobyło tej umiejętności, a naukę twórczego czytania jesteśmy w stanie realizować, opierając się tylko na bogactwie tego gatunku⁴⁵. Odbiorcy w wieku wczesnoszkolnym dostępny jest intuicyjny poziom pojmowania dzieła, co uzasadnia wykorzystanie metod niewerbalnych w pracy z tekstem. Ważnym aspektem książki obrazkowej jest kreowanie jej przez artystę jako dzieła sztuki skierowanego do odbiorcy (dzie-

cięcego, nastoletniego i dorosłego) o zróżnicowanych doświadczeniach estetycznych. Wiele ze światowych klasyków tego gatunku to projekty autorskie, w których jeden artysta jest twórcą całości: obrazów, tekstów, często także typografii i designu książki. Sami zaś twórcy traktują picturebook jako książkę ikonolingwistyczną, w której tekst i obraz pełnią zwykle równorzędną rolę, są spójne⁴⁶.

Wiąże się to prawdopodobnie z immanentną cechą literatury dziecięcej – intersemiotycznością, tj. zdolnością przekształcania znaku werbalnego w inne znaki i manifestowania uczuć w różnych formach, a także skłonnością do opanowywania rzeczy i idei w formie zachowań, będących ekspresjami różnych sztuk: śpiewu, tańca sztuk plastycznych i mowy. Intersemiotyczny charakter książki dla dziecka młodszego wyzwala różne rodzaje aktywności⁴⁷.

Dziecko dokonuje translacji utworu literackiego na język piktoralny lub gest teatralny. Co więcej dzieci w młodszym wieku szkolnym przejawiają niezwykłą wrażliwość na bodźce zmysłowe, chęć zabawy i aktywności, ujawniają predyspozycje metaforyzacyjne⁴⁸. Ważnym etapem aktywnego czytania jest uwzględnienie postawy wykonawcy, a więc stworzenie takich możliwości lektury, podczas których dziecko będzie zdolne wykorzystać swobodnie własną nieskrępowaną ekspresję. Krystyna Zabawa dostrzega wyraziste analogie między odbiorem literatury i sztuki teatralnej, trafne określenie procesu lektury książek obrazkowych znajduje w metaforze „teatr słów i obrazów”⁴⁹. Ów teatr to przede wszystkim:

- ⌘ scena – wyraziście określana na każdej rozkładówce książki: czasoprzestrzeń – specyficznie kształtowana, tworząca odbiorcze „tu i teraz”, nawet jeśli odnosi się do „dawno” i „daleko”;
- ⌘ aktorzy (bohaterowie tekstu) i dorośli pośrednicy lektury;
- ⌘ krótkość utworu, sprawiająca, że można odbierać całość w jednym „akcie” lekturowym – dzięki niewielkiej ilości słów ich waga jest zwielokrotniona i mamy wówczas do czynienia niemalże z „teatrem słowa”, w którym każde słowo jest istotne, liczą się także pauzy i milczenie;
- ⌘ rytm – zarówno w warstwie literackiej, jak i plastycznej, który

zakłada konieczność głośnej lektury, zbliża tekst książki obrazkowej do poezji, a w połączeniu z obrazem tworzy „poetycki teatr”:

- ⌘ dialogiczność – rozmowy bohaterów i dialog między narratorem/autorem i odbiorcą;
- ⌘ ludyczność – dostarczanie przyjemności estetycznej i rozrywki;
- ⌘ perswazyjność – często książki obrazkowe podejmują istotne problemy egzystencjalne i społeczne (tematy miłości, niepełnosprawności, cierpienia, śmierci czy wojny).

Przedmiotem zainteresowania uczniów warto uczynić książki artystyczne (*artistic books*), książki-dzieła sztuki, o wysokich walorach estetycznych, tworzone przez profesjonalnych artystów inspirujące dzieci do działań twórczych²⁰. Należy wspomnieć, że przekazami wartościowymi w edukacji ikonicznej uczniów klas młodszych są także: plakat, historyjka obrazkowa i komiks. Wprowadzają w świat konstruowania narracji intermedialnej i z powodzeniem mogłyby stać się podstawą oddzielnego projektu²¹.

wartości rozwojowe i edukacyjne tworzenia książek przez dzieci

Istnieje wiele koncepcji wyjaśniających strukturę procesu twórczego. Niektóre z nich akcentują społeczną funkcję wytworu twórczego, stopień jego nowości i znaczenia dla społeczeństwa. W podmiotowym rozumieniu procesu twórczego akcentowana jest funkcja osobista procesu tworzenia oraz jego znaczenie dla rozwoju osobowości twórcy. Psychologowie humanistyczni odczytują twórczość dzieci jako działalność wielostronną, w wyniku której powstają nowe i oryginalne wytwory. Za twórcze uznają te, które powstały pod wpływem wyobraźni i wyrażają przeżycia i uczucia dziecka. Jego inwencja twórcza może przejawiać się na wiele sposobów, a do najbardziej typowych zalicza się różne formy zabaw oraz aktywność plastyczną. Twórczość jest dla jednostki podstawowym środkiem

wyrazu myśli i przeżyć, dlatego każde dziecko powinno mieć możliwość wykorzystywania swego potencjału twórczego. Narracja i autonarracja stanowią jeden ze sposobów budowania wiedzy o sobie i świecie. Dziecko używa wielu języków, by mówić o sobie, dlatego do autonarracji zalicza się „opowiadania” powstające w zabawach tematycznych, rysunku, malarstwie, ruchu, spontanicznie wymyślanych piosenkach, tworzonych przez dzieci utworach literackich²². Narracja dziecięca spełnia doniosłą rolę w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Opowiadanie i/lub pisanie narracji przez dzieci ma duże znaczenie, gdy chcemy je nauczyć łączenia wydarzeń z reakcjami na te wydarzenia, kojarzenia ich własnych zachowań z pojawiającymi się konsekwencjami, a także tworzenia skojarzeń pomiędzy ich zachowaniami a postępowaniem innych osób²³. Dzięki narracjom możemy się też dowiedzieć, czego dzieci doświadczają i jak sobie z tymi doświadczeniami radzą, szczególnie w gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości. Istotnym jest, aby dziecięce opowieści były rejestrowane, tak często, jak to możliwe, ze względu na to, że zawierają wiele wskazówek diagnostycznych. Opowiadając w określonym kontekście społeczno-kulturowym, wykorzystując różnorodne znaki (słowo, rysunek, ruch), dziecko komunikuje innym, co jest dla niego ważne w relacjach z ludźmi, miejscami, wydarzeniami. Z powyższych powodów próby tworzenia przez dziecko książki o sobie ma na celu rozwijanie jego narracyjnej tożsamości. Proces „powstawania opowieści o sobie” trwa całe życie, a w nim symbole i obrazy wizualne stanowią ważny aspekt rekapitulacji doświadczenia. Janina Uszyńska-Jarmoc zaproponowała eksperymentalny, autorski projekt badawczy rozwijający myślenie biograficzne, kompetencje kreacyjne i autokreacyjne dzieci w młodszym wieku szkolnym²⁴. Program jest swoistym „bankiem” scenariuszy, okazji edukacyjnych, zadań i ćwiczeń i kart pracy, które pozwalają stymulować potencjał twórczy dziecka. Efektem projektu pt. *Księga skarbów* w tym programie były teksty pisane przez dzieci o nich samych. W procesie tworzenia przez nie książek o sobie punktem wyjścia było przyjęte przez badaczkę podstawowe założenie

psychologii humanistycznej, że każdy człowiek ma własny, mniej lub bardziej uświadomiony plan życia, a miarą jego urzeczywistnienia jest posiadany obraz „Ja”. Projekt służył m.in. rozwijaniu kompetencji biograficznej jako podstawowego warunku konstruowania wiedzy na temat siebie, a następnie tworzenia wizji „Ja” w przyszłości. W specjalnie zaprojektowanych sytuacjach edukacyjnych dzieci mogły przywołać różne wspomnienia, analizować sytuacje i zdarzenia, w których były one głównymi uczestnikami. Liczne działania w tym zakresie zachęcały do różnorodnych aktywności twórczych – werbalnych i plastycznych, prowokowały do narracji (w formie bajek o sobie) na temat przeszłości, a następnie zachęcały, aby w sposób twórczy przekształcać je w interpretacjach językowych i rysunkowych. Treścią autonarracji językowych i rysunkowych dzieci były ich własne „skarby” – umiejętności, zdolności, przeżyte doświadczenia, akceptowane słabości, wady i ograniczenia. Głównym bohaterem książek były piszące ją dzieci w bliższej lub dalszej przyszłości. W roli autora książki o sobie dziecku jest łatwiej pokonać braki czy niedoskonałości warsztatowe.

Lektura tekstów kultury staje się sposobem odkrywania samego siebie poprzez tekst. Za pomocą informacji zawartej w słowie, odczytanej specyficznie przez każdego uczestnika spotkań z dziełem, powstaje możliwość konstruowania własnej wizji świata i swego w nim miejsca. Emocja, a jeszcze bardziej swoisty dyskomfort związany z wywołanym przez nią napięciem, musi znaleźć ujście w postaci ekspresji, a więc uzewnętrznienia osobistego odbioru. Przyjmuje ona postać działalności artystycznej, powstają w jej efekcie obrazy czy raczej reprezentacje indywidualnej recepcji utworu. Dziecko zatem nie jest już tylko biernym czytelnikiem utworu, ale jego wykonawcą, dokonuje bowiem transformacji gotowego już tekstu na inny system semiotyczny. Powyższe przesłanki skłaniają do włączenia w pracę z dziećmi tworzenia przez nie książek o nich samych, które powstawałyby w kooperacji z rówieśnikami i rodzicami. W tekście *Magia słowa, moc wyobraźni, czar ilustracji – jesteśmy twórcami książek* przyjęto perspektywę poznawczą polegającą na

analizie sposobu nadawania znaczeń elementom wizualizacji graficznych przez same dziecko w celu zakomunikowania czegoś osobom dorosłym, wyrażenia własnego ja, poznania samego siebie.

założenia dydaktyczne spotkań dziecka z książką obrazkową

Inicjowanie kontaktów dzieci z książką umożliwia realizowanie najważniejszych celów wczesnej edukacji takich jak: rozwijanie, wzmacnianie i pogłębianie zainteresowań książką i czytaniem, zapoznanie uczniów z najlepszymi tradycjami polskiej grafiki książkowej, dostarczenie okazji do wzruszeń, wartościowania, fascynacji tekstem ikonycznym i literackim, kształcenie umiejętności rozumienia przekazu werbalno-ikonicznego (*visual literacy*), doskonalenie umiejętności tworzenia narracji werbalnej na podstawie narracji wizualnej, rozwijanie dyspozycji kreatywnych i autokreatywnych dzieci, propagowanie twórczości polskich autorów i ilustratorów książek.

Zaplanowanie zróżnicowanych form kontaktu uczniów klas młodszych z wartościowymi książkami, umożliwia poznawanie przez nich różnorodnych kodów estetycznych, sprzyja formowaniu świadomego odbiorcy tekstów kultury. Aktywny odbiór przekazów artystycznych inspirowane dzieci do podejmowania prób własnej aktywności twórczej. Wysoki poziom kompetencji językowych, literackich i kulturowych intencjonalnie kształtowanych na wczesnym etapie edukacji, warunkuje sukces ucznia we wszystkich, także pozapolonistycznych obszarach edukacji. Proces analizowania, interpretowania tekstu literackiego jest szczególną aktywnością intelektualną, szukaniem tego, co znane, narzucające się i oczywiste. Pozostaje ponadto próbą uchwycenia nowych związków, wejściem między tekst, wyjściem poza tekst, w stronę kontekstu²⁵.

Proponowane w niniejszym artykule sytuacje dydaktyczne przewidziane są do realizacji w ciągu całego roku szkolnego. Spotkania wokół wysokoartystycznych książek literatury dziecięcej stanowią impuls do twórczych działań uczniowskich. Składają się na nie

aktywności wywołane zarówno tekstami literackimi, jak i profesjonalną ilustracją oraz działania parateatralne inspirowane tekstami. W proponowanej w dalszych partiach tekstu pracy dydaktycznej przewidziano zapoznanie dzieci z wybitnymi ilustratorami i ich twórczością. Można to uczynić na wiele sposobów, w dowolnym momencie roku szkolnego. Twórczość artysty o uznanym dorobku (mistrza) przybliżyć warto poprzez czytanie książek przez niego zilustrowanych albo udać się na spotkanie (lub zorganizować je w szkole) ze współczesnym, uznanym twórcą (np. Grażką Lange, Joanną Olech, Elżbietą Wasiuczyńską) lub tym dopiero debiutującym, mniej znanym artystą, który mieszka w pobliżu szkoły. Wszystko zależy od możliwości organizacyjnych placówki i inwencji nauczyciela²⁶.

Działania edukacyjne angażują nauczycieli kształcenia zintegrowanego, którzy współpracują z pedagogami świetlicy, bibliotekarzami szkolnymi, nauczycielami plastyki i ewentualnie ekspertami z instytucji kultury, takich jak muzea literatury i/lub książki, wydawcami. Konieczna jest także współpraca z rodzicami. Proponuje się łączenie edukacji formalnej (zajęcia szkolne) z wykorzystaniem oferty edukacyjnej instytucji kultury i sztuki: wydawnictw, bibliotek, centrów sztuki współczesnej i teatrów dla dzieci, muzeów książki i/lub literatury, które nierzadko udostępniają profesjonalne szkolenia i materiały dla nauczycieli, dlatego jego istotnym elementem jest wykorzystanie zasobów elektronicznych, oferowanych przez te instytucje. Pomysły aktywności edukacyjnych, zadań i ćwiczeń zaczerpnięto ze sprawdzonych, autorskich projektów. Nie są to szczegółowe scenariusze zajęć, a jedynie zbiór inspiracji ukierunkowujących działania nauczyciela wczesnej edukacji wokół wybranych książek.

metody realizacji spotkań dziecka z książką

Nauka lektury daje możliwość wszelkich działań integrujących dzieło literackie z innymi dziedzinami sztuki. Integracja taka za-

chodzi w metodzie pozawerbalnej (o której pisała Alicja Baluch²⁷), metodzie kinestetycznej (opracowanej przez Katarzynę Krasoń²⁸), w metodzie ekspresywnego wykonania (stosowanej przez Alicję Ungeheuer-Gołąb²⁹), w zabawie w teatr (wprowadzanej przez Jana Dormana czy Ewę Tomaszewską³⁰) lub metodzie dialogowej (na której skupiają się Danuta Świerszczyńska-Jelonek, Grażyna Walczewska-Klimczak³¹, Małgorzata Cackowska³²). W dalszej części przedstawiono jedynie wybrane i sprawdzone metody, stosowane w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym.

zabawa w teatr i teatr zabawy w pracy z tekstem literackim

Dydaktycy literatury i języka polskiego potwierdzają skuteczność metod stymulowania aktywności twórczej uczniów poprzez dramatyzację i teatralizację działań. Ślącscy dydaktycy literatury i języka dowodzą, iż wykorzystanie działań parateatralnych (zabawy w teatr czy działań twórczych z dziećmi) to doskonała okazja do przełamania schematyzacji szkolnych układów komunikacyjnych (dominującej nierównorzędności ról nauczyciela i ucznia) oraz urzeczywistnienia właściwych strategii porozumiewania się dziecko–dorosły³³. Zabawa w teatr inspirowana tekstem literackim przybrać może różne formy³⁴. Najczęściej jest to teatr ekspresji (teatr samorodny tworzony samorzutnie przez dzieci w trakcie zabawy) i tworzony z dziećmi, który nie ma na celu przygotowania profesjonalnego przedstawienia. Elementy teatru lalek, teatr przedmiotów, teatr poezji, teatr dramatyczny (adaptacja sceniczna lektur szkolnych), teatr plastyczny (happening), teatr ruchu/pantomima. Teatr wyobraźni to krótkie słuchowisko (do 30 min), oparte na motywach tekstu literackiego, po którego wysłuchaniu dzieci podejmują różne działania artystyczne.

Można powiedzieć, że teatr rodzi się z tekstu, albowiem bogactwo literatury dziecięcej i sztuki ilustratorskiej prowadzi do powstania swoistego „teatru książki dziecięcej”. Współczesnym

twórcom dramatycznym ikonoteksty służą jako materiał dla tworzenia interaktywnych spektakli. Oto bowiem w ramach projektu edukacyjnego Laboratorium Teatralno-Pedagogiczne Teatru Lalek „Guliwer” w 2015 roku przygotowano dwie sceniczne interpretacje picturebooków: *Sonia śpi gdzie indziej* (autorem tekstu i ilustracji jest Pija Lindenbaum) i *Księga niewidzialna* (kameralne przedstawienie inspirowane *Czarną książką kolorów* Meneny Cottin). Pracował nad nimi zespół twórców: reżyser, pedagog teatru i scenograf. To niezwykle interesujący eksperyment, w którym trio podejmowało pracę artystyczną na równych prawach. Efektem są obiekty przestrzenne i multimedialne, które z jednej strony tworzyły scenografię pokazu teatralnego, a z drugiej były wykorzystane do działań warsztatowych³⁵. Podobna idea przyświeca projektowi kulturalno-edukacyjnemu „Nasza Mała Biblioteka”³⁶, który przeznaczony jest przeznaczony dla dzieci w wieku 6–9 lat i opiera się na współpracy wydawcy z nauczycielami, bibliotekarzami, a także rodzicami. Liderem jest słoweńskie wydawnictwo KUD Sodobnost International, które od sześciu lat z powodzeniem realizuje ten projekt w szkołach w Słowenii.

Metoda dialogowa to taki sposób organizowania środowiska edukacyjnego, który przez aktywność poznawczą, działania twórcze i zaangażowanie emocjonalne prowadzi dzieci do konstruowania wiedzy o rzeczywistości. Metodę dialogową jako zasadę pracy i narzędzie w modelu edukacji dialogowej praktykują nauczyciele, którzy tworzą uczniom warunki do eksploracji świata, do aktywnego i samodzielnego konstruowania wiedzy o rzeczywistości. Metoda ta powstała na gruncie teorii konstruktywistycznych Johna Deweya, Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego, Jerome’a S. Brunera³⁷. Dialog stwarza warunki do rozumienia i interpretacji świata, innych ludzi, samego siebie. Dialog odbywa się między wszystkimi jego uczestnikami: dzieckiem » dziećmi » nauczycielem » dzieckiem, także tekst literacki/utwór jest jego pełnoprawnym uczestnikiem. Nie ma jednego schematu podejmowania działań z narracją wizualną czy literacką. W pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, które

nie potrafią jeszcze samodzielnie czytać Małgorzata Cackowska proponuje czytanie dialogowe – właściwie nieznaną na gruncie polskim metodę pracy z książką obrazkową³⁵. W sytuacji edukacyjnej aranżowanej dla uczniów w klasach I–III nauczyciel może wykorzystać tekst literacki w dowolny sposób, do różnych celów w wybranym zakresie tematycznym³⁹.

Przekład intersemiotyczny, czyli przekład jednego systemu znakowego na inny, to transponowanie języka dzieła na różne języki możliwe do analizy za pomocą posiadanych przed odbiorcą kodów. Potencjał tekstu aktywizuje dzieci, pokazuje im wieloznaczność i jednoczesną obecność wielu języków kultury: słowa, obrazu, języka ciała (ruch, gest, mimika), zachęcając je do transkodowania. Wykorzystuje naturalną aktywność ruchową dziecka oraz tę wyuczoną (czytanie, pisanie). Bodziec językowy zostaje połączony z jedną (lub kilkoma) drogami ekspresji, stanowiącymi odmienne, lecz semantycznie tożsame sposoby kodowania znaczeń. Kilkułatek, interpretując tekst, dokonuje jego subiektywizacji, oswaja go i anektuje. Literacka indukcja (w znaczeniu psychologicznym) wywołuje ekspresję muzyczną, plastyczną, dramową czy kinetyczno-przestrzenną, będącą transkrypcją tekstu. Przekład kodów odbywa się na podłożu pokrewieństwa sztuk⁴⁰. Dziecko słucha utworu literackiego (lub czyta samodzielnie), potem dokonuje translacji znaków językowych na obraz, dźwięk lub gest, zgodnie z własnym kierunkiem przeżyć i skojarzeń. Powstaje wytwór indywidualny lub zespołowy, który w dalszej kolejności ponownie podlega przekodowaniu, tym razem na wyjaśniające werbalizacje. W ten sposób odbiorca (dziecko) przekazuje znaczenia, ze zwerbalizowaniem których może mieć jeszcze kłopoty. Słowne wyjaśnienie dlaczego użyte zostały określone barwy, kształty, ruchy, dźwięki, czyli komentarz do przekładu, będący jednocześnie powrotem do tekstu literackiego, zamyka ciąg działań składających się na procedurę metody przekładu intersemiotycznego⁴¹.

W trakcie spotkań z książką mających na celu inspirowanie dzieci do działań tekstotwórczych preferowane są także **metody**

analizy i twórczego naśladowania wzoru⁴². Metoda ta opiera się na założeniu, iż w każdym działaniu twórczym, obok nowości można odnaleźć pewne elementy naśladowcze. Uzasadniona zatem staje się teza o pozytywnej roli wzorów w doskonaleniu wszelkich umiejętności. Pomysły eksperymentów lingwistyczno-artystycznych, inspirowanych utworami poezji intelektualnej, humorystycznej i wierszami ideograficznymi, służą rozwijaniu u dzieci wrażliwości na słowo.

propozycja działań edukacyjnych wokół książki dziecięcej

przydział ról i funkcji

działania nauczycieli

Przygotowanie uczniów na spotkania z książkami. Zapoznanie z celami spotkań z książką. Zaproponowanie cyklu spotkań organizowanych w ciągu kolejnych trzech lat nauki szkolnej pod hasłem: *Magia słowa, moc wyobraźni, czar ilustracji – jesteście twórcami książek* obejmującego 4 bloki problemowe:

- I. Malarze dziecięcych snów – poznajemy ilustratorów książek.
- II. Architekci dziecięcych marzeń – jak powstają książki.
- III. Skarbiec naszych myśli – projektujemy własną książkę.
- IV. Tworzymy teatr ze słów i obrazów.

Rezultatem materialnym cyklu spotkań będą prace dzieci wyeksponowane w szkolnej „Galerii dziecięcej książki”. Kolekcję dzieł utworzą książki wykonane przez dzieci, współtworzone z rodzicami, będące ich autorskimi relacjami o nich samych lub wybranych fragmentach otaczającej je rzeczywistości.

Gromadzenie przez nauczyciela z pomocą bibliotekarza plików i folderów z kolekcjami ilustracji zgromadzonych w profesjonalnych zasobach sieciowych, strony domowe wybranych ilustratorów np. Bohdana Butenki, Joanny Olech.

Materialy

1. Książki/ilustracje z serii *Mistrzowie ilustracji* Wydawnictwa Dwie Siostry (http://www.wydawnictwodwiesiostry.pl/materialy_do_pobrania/dla_bibliotek_i_szkol/)
2. Książki/ilustracje z kolekcji Polska książka artystyczna z przełomu XX i XXI roku (<http://kolekcja.bookart.pl/>)
3. <http://www.polskailustracjadladzieci.pl/>

działania uczniów

Gromadzenie (z pomocą bibliotekarza szkolnego i rodziców) wydań książek z mistrzowskimi ilustracjami, które wykorzystane zostaną do zorganizowania klasowej biblioteczki (szafka na książki ze szklaną witryną) i wystaw/galerii książek/ilustracji:

1. Jan Marcin Szancer i jego ilustracje do utworu Jana Brzechwy *Akademia Pana Kleksa*
2. Książki ilustrowane przez Zbigniewa Lengrena np. *Galgankowy skarb*, ponadto *Doktor Dolittle i jego zwierzęta*, *Podróże doktora Dolittle*, *Poczta doktora Dolittle*, *Cyrk doktora Dolittle*, *Ogród doktora Dolittle* w wydaniu Naszej Księgarni.
3. Teksty z ilustracjami Janusza Stannego np. *Czarno na białym* Marcina Brykczyńskiego.
4. Seria komiksów Bohdana Butenki o Gapiszonie, *Akademia Pana Kleksa* Jana Brzechwy z ilustracjami artysty.

Poszukiwanie informacji o ilustratorach tworzących w różnych stylach (biogramy, zdjęcia, wywiady, krótkie filmy prezentujące artystę, przykładowe prace znajdują uczniowie m.in. na oficjalnych stronach ilustratorów np. Bohdana Butenki (<http://www.butenko.pl>) lub na portalu Culture.pl: Janusza Stannego (<http://culture.pl/pl/tworca/janusz-stanny>) czy Józefa Wilkonia (<http://culture.pl/pl/tworca/jozef-wilkon>). Uczniowie **zapoznają się z danymi**, dobierają literaturę poświęconą tej materii oraz korzystają z innych źródeł wiedzy. Przygotowują też pomieszczenie (ewentualnie miejsce wydzielone w klasie) na pracownię artysty, w której znajdują się prace plastyczne wykonane różnymi technikami oraz kącik w świetlicy

szkolnej, w którym uczniowie pojedynczo lub w grupach pod okiem nauczyciela świetlicy będą mogli tworzyć/kończyć swoje prace.

cykl zajęć z bloku I: malarze dziecięcych snów – poznajemy ilustratorów książek

działania nauczycieli

1. **Prezentacja** klasyków sztuki ilustracji. Prowadzący przygotowuje z pomocą bibliotekarza prezentację multimedialną na temat Jana Marcina Szancera. Opowiada dzieciom o jego życiu i twórczości⁴³. Pokazuje ilustracje (wyświetla je np. na tablicy interaktywnej). Na koniec rozdziela zadania grupom.
2. **Zapoznanie** dzieci z podstawowymi technikami ilustracji⁴⁴. Pokaz krótkich filmów edukacyjnych prezentujących osobę i dorobek artystyczny wybranego ilustratora⁴⁵. Nauczyciel przygotowuje 4 koperty z zestawami obrazków z historyjek obrazkowych opracowanych przez Bohdana Butenkę⁴⁶. Lider grupy losuje zestaw i każda grupa wspólnie układa wypowiedź ustną/historyjkę, która przydarzyła się Gapiszonowi.
3. **Prezentacja** osoby i twórczości Iwony Chmielewskiej, która tworzy dzieła otwarte (poezję wizualną) na myślowe dopowiedzenia, pokazuje ważne sprawy w najbardziej uniwersalny sposób, buduje proste ale bogate opowieści za pomocą symboli i metafor otwierających możliwość wielopoziomowych odczytań. Nauczyciel czyta i jednocześnie pokazuje (można wykorzystać rzutnik multimedialny) uczniom wybrane książki Iwony Chmielewskiej: *Wkieszonce*, *Cztery zwykłe miski*, *Kłopot*, *Cztery strony czasu*, *O tych, którzy się rozwijali*, *Dwoje ludzi*.

działania uczniów

1. Każda grupa **losuje jednego artystę** z kręgu ilustratorów tzw. Polskiej Szkoły Ilustracji i przygotowuje prezentację składającą się maksymalnie z 15 slajdów, korzystając ze szkolnej pracowni internetowej/ewentualnie domowych komputerów. Kolejne

ślajdy powinny być uporządkowane według schematu: imię i nazwisko twórcy, miejsce urodzenia, jak zrodziła się jego pasja, co go inspirowało, jakie materiały wykorzystuje do tworzenia ilustracji; przykłady książek dla dzieci, które zilustrował.

2. **Tworzą** krótkie wypowiedzi na podstawie historyjek obrazkowych opracowanych przez Bohdana Butenkę.
3. Uczniowie **kontynuują zabawę** (ćwiczenie wyobraźni) zaproponowaną przez autorkę w książkach *Cztery zwykłe miski*. Każdy zespół proponuje sposoby wykorzystania papierowych krążków z szarego karbowanego papieru. *Wkieszonce* – co jeszcze można ukryć w małej kieszonce^{17?}

cykl zajęć z bloku II: architekci dziecięcych marzeń – jak powstają książki

działania nauczycieli

1. Rysowane wierszyki

Na rozgrzewkę proponujemy dzieciom znaną zabawę w rysowane wierszyki. Każde dziecko losuje z zestawu przygotowanego przez nauczyciela jeden wierszyk – rymowankę z instrukcją do narysowania np. zwierzęcia, rośliny, przedmiotu, elementu krajobrazu¹⁸. Należy pamiętać by nie wybierać wzorów zbyt prostych.

2. Jak powstało pismo?

W ramach zajęć przybliżających historię alfabetu i jednocześnie utrwalających jego znajomość, wspólnie z zespołem klasowym analizujemy arcyciekawy tekst Stefana Themersona *Narodziny liter*, z ilustracjami Franciszki Themerson, Wydawnictwo Widnokrąg, Piaseczno 2013.

3. Ilustrowane abecadło

W ramach utrwalenia kolejności liter w alfabecie (zwłaszcza na początku klasy III) przygotowujemy wystawę ilustrowanych bajek i wierszy abecadłowych (rymowane lub wolne) o literach.

Jako wprowadzenie do zajęć gromadzimy w klasie zbiory wierszy abecadłowych z oryginalnym artystycznie opracowaniem graficznym:

- ☞ Edyta Marszałek, *Bardzo proste abecadło*, ilustracje Agnieszka Bałdyga, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2013.
- ☞ Przemysław Wechterowicz, *Alfabet*, ilustracje Marta Ignerska, Wydawnictwo Znak Emotikon, Kraków 2011.
- ☞ Wanda Chotomska, *Kram z literami*, ilustracje Marianna Jagoda-Mioduszevska, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2010.
- ☞ Maria Ekier, *Złotousto zero w zenicie*, Warszawa 2014, Agnieszka Juszcak *Zoolitery*, Warszawa 2014, Książki wydawnictwa Hokus Pokus to zbiory rymowanych, ułożonych w kolejności alfabetycznej stworów-utworów, ukazujących niezwykle oryginalny alfabet (25 rymowanych utworów od A do Z) – absurdalny, dowcipny z zaskakującą puentą.
- ☞ Marta Pokorska, *Arcytrudny Alfabet*, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2007, – swoisty słowniczek wyrazów obcych, w którym każdy trudny termin (np. inklinacja, fobia, megaloman) objaśniony jest za pomocą rymowanej fraszki i encyklopedycznej definicji.
- ☞ Grzegorz Kasdepke, *Niesforny alfabet*, ilustracje Iwona Cała, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2012.

4. Zabawy w naśladowanie autorów

A. Ilustrujemy wiersze

Do tego zadania potrzebne nam będą teksty wierszy, które są swoistymi scenariuszami działań i czynią to *expressis verbis* np. Józefa Ratajczaka *Wierszyk malowanka*. Utwór dość wyraźnie oczekuje rozwinięcia pomysłu konstrukcyjnego, otwiera drogę do inicjatywy twórczej.

Wierszyk – malowanka
 Ten wierszyk ma takie plany:
 chce być namalowany.
 Od rana trzeba trochę bieli:
 niech się rozweseli.
 Potem zieleń, dużo zieleni.
 Może wierszyk w drzewo się zmieni.

Inne teksty prowokujące do działań wykonawczych to np. *Szary świt* Joanny Kulmowej lub *Dziwne spotkanie*, *Zakłęcia* Józefa Ratajczaka

B. Tworzymy książki z tekstów znanych wierszy

Wprowadzenie do zajęć – głośne czytanie jednego lub kilku wierszy przez chętnych uczniów. Omawianie treści wierszy, rozmowa o cechach bohaterów, ich postępowaniu i jego skutkach. Wspólne sformułowanie morałów. Prezentacja i zwrócenie uwagi dzieci na charakterystyczne ilustracje.

Dzieci pracują w 4 grupach. Rozdajemy na każdą z grup jedną z książek z wierszem Jana Brzechwy, *Pali się*, *Na wyspach Bergamutach*, *Tańczyła igła z nitką*, *Na straganie*, *Wrona i ser* z ilustracjami Jana Szancera lub Bohdana Butenki nie mają one służyć naśladowaniu, ale inspirować do aktywności własnej.

C. W tajemniczym ogrodzie poezji¹⁹

Akrostyczne przedstawianie się dzieci – słowem kluczowym jest własne imię i nazwisko zapisane pionowo. Kolejne litery rozpoczynają nowy wers wiersza. Ozdobione litery swojego imienia i nazwiska będą jego tytułem.

D. Zabawy w podpatrywanie jak poeta zbudował wiersz

1. **Rozdajemy** teksty wierszy. Niektóre słowa wycinamy, pozostawiając miejsce na wpisanie/uzupełnienie przez uczniów według własnego pomysłu.

2. **Inna wersja** tego ćwiczenia to dopisanie brakujących kilku słów na kanwie tekstu wiersza, w którym podane są tylko początkowe słowa rozpoczynające każdy wers. Można też spróbować układania wiersza z pociętych wersów.

3. **Gramy w kaligramy⁵⁰** – uczniowie w grupach zapisują wiersze w taki sposób, że słowa tworzą obrazek odzwierciedlający jego znaczenie (na wzór wierszy *Schody*, *Kocie oczy*, *Dziwna zwrotka* Ludwika Jerzego Kerna⁵¹). Tematem warsztatów jest praca plastyczna polegająca na wykaligramowaniu jednej z bajek (np. Jana Brzechwy lub Jerzego Ludwika Kerna), w taki sposób przycinając wersy, by z kształtu ich utworzyła się sylwetka zwierzęcia, przedmiotu, osoby, rośliny lub miała związek z tematem utworu.

5. Rysowanie i improwizowanie związków frazeologicznych

Inspirację do zabaw z frazeologizmami stanowić mogą książki Marcina Brykczyńskiego *Ni pies, ni wydra. O wyrażeniach, które pokazują język*, oraz tegoż autora *Z deszczu pod rynnę, czyli jeszcze raz o wyrażeniach, które pokazują język* z ilustracjami Jony Jung, Wydawnictwa Literatura.

6. Rozgrzewka wyobraźni⁵²

Zabawa w asocjacje, budowanie łańcuchów skojarzeń, wykorzystująca *storytelling*. Dzieci zajmują miejsca w kole. Prowadzący siada wśród nich z dużym kłębkim wełny w ręku. Zaczyna snuć opowieść w dowolny sposób – może przedstawić początek, ale równie dobrze stworzyć dłuższą historię i urwać ją w momencie kulminacyjnym. Zadaniem dzieci jest wspólne jej dokończenie. Prowadzący zatrzymuje początek nici i rzuca kłębek osobie, która kontynuuje opowieść. Utrudnienie polega na tym, że każdy uczestnik może wypowiedzieć tylko jedno zdanie. Narracja urywa się w momencie, gdy kończy się nić! Uczeń, który będzie miał w ręku końcówkę kłębka, musi więc wymyślić puentę.

7. Czy w moim domu mieszka poezja?

Praca z tekstami *Wierszyków domowych* i *Wierszyków rodzinnych* Michała Rusinka, zilustrowanych przez siostrę pisarza Joannę Rusinek. Nauczyciel czyta kilka tekstów o np. umywalce, przedpokoju, lampce, proggu, kocyku. Autor pisze w wierszu *Kocyk* np.

„Zasnąłem kiedyś pod kocykiem
i miałem bardzo dziwny sen,
że śpię pod wielkim naleśnikiem
i że go chętnie zjem. [...]

Lub w wierszu *Pudło*:

Pudło po telewizorze
posłużyć może
do zrobienia domu,
gdy się po kryjomu

wytnie w nim ostrym nożem
z każdej strony po otworze. [...]

Dzieci opisują swoje mieszkania i ciekawe przedmioty, pamiątki rodzinne, które się w nim znajdują. Próbują zrekonstruować ich historię. Jako pracę domową zalecamy czytanie wspólnie z dziećmi drugiego tomu *Wierszyki rodzinne* tego samego autora.

8. Kolażowy szal

Nauczyciel przygotowuje powycinane z kolorowych gazet figury, na których pojawiają się ludzie, zwierzęta, rośliny. Każde z dzieci dostaje kartkę A3 i losuje jeden element, który staje się pierwszym fragmentem obrazka. Uczestnicy domalowują lub dokleją kolejne elementy, tworząc kolaż. Prowadzący podaje jego tytuł, wspólny dla wszystkich, np.: targ, szpital, supermarket. Równie ciekawą wersją tego ćwiczenia jest zastąpienie wycinanki z gazety abstrakcyjnym kształtem (np. plamą z tuszu), którą potem wzbogacamy o dodatkowe elementy, korzystając z dowolnej techniki plastycznej.

działania uczniów

- 1. Nauczyciel, korzystając z tekstu wizualnego opowiada jak człowiek wymyślił litery**, alfabet i współczesny sposób komunikowania się za pomocą pisma. Uczniowie oglądają piktogramy, obrazkowe rebusy, hieroglify. Nauczyciel proponuje/ /przeprowadza zabawę polegającą na zapisaniu imion uczniów piktogramami. Uczniowie tworzą wizualne wersje swoich imion.
- 2. Uczniowie czytają i oglądają** współczesne abecedariusze (korzystają z wydań oryginalnych lub fragmentów udostępnionych na stronach wydawnictw). Zabawy literackie z literami mają zachęcić dzieci do tworzenia kolejnych kart książki-projektu grupowego pt. *Abecadło z pieca spadło*, w której jedno dziecko odpowiedzialne jest za opracowanie jednej litery.
- 3. Dzieci w grupach układają i zapisują** na oddzielnych kartkach ozdobnego papieru A₄ aliteracyjne historyjki. Próbują własnych sił jako ilustratorzy. Wszystkie rysunki zostają wykonane przez

uczestników do czytanych na głos fragmentów *Złotoustego zera* i utworzą jeden zbiór pt. *Lamańce językowe*.

4. **Praca z całą klasą** ma polegać na malowaniu farbami akwarelowymi techniką „mokre w mokrym”. Nie chodzi o tworzenie realistycznej ilustracji ale oddanie emocji plama barwną.
5. **Każda grupa dzieci pisze wspólnie jedną książkę**, której tematem jest jeden wiersz. Członkowie grupy zastanawiają się co można narysować, następnie przydzielają zadania poszczególnym osobom, jedna z nich tylko pisze tekst wiersza, inna zszywa całość, dwie inne projektują i wykonują okładkę.

» *warsztaty plastyczne*⁵³

Wykonywanie prostych grafik przez odbijanie form zwierzęcych na papierze w technice monotypii. Wybrane przez siebie formy zwierząt dzieci malują jednostronnie farbą plakatową. Następnie kładą zwierzęta pomalowaną stroną na czystą kartkę bloku technicznego, przykrywają papierem A4 i masują. Dzięki temu faktura zwierzęcia odbija się na kartce z bloku technicznego i po jej odjęciu powstaje prosta, ale bardzo efektowna grafika.

» *drugi wariant warsztatów plastycznych*

Tworzenie ilustracji zwierząt z figur geometrycznych. Na środku każdego stolika umieszczamy duży wybór wyciętych uprzednio z kolorowego papieru figur geometrycznych w różnych kształtach i rozmiarach. Dzieci wyklejają z nich na kartkach papieru postaci swoich ulubionych zwierząt lub tych, które pojawiły się w tekście przeczytanych wierszy.

Grupy otrzymują różne wiersze (najlepiej bezrymowe, wolne) z brakującymi wyrazami i próbują uzupełnić je według własnego uznania.

Grupy otrzymują te same teksty wierszy (pociętych na paski zgodnie z układem wersów) w kopertach do ułożenia według własnej koncepcji. W ten sposób każda grupa może na bazie tego samego tworzywa skonstruować inny tekst. Porównujemy je, ale nie oceniamy. Na koniec możemy porównać z oryginałem

Grupy otrzymują te same wiersze, w których w każdym kolejnym wersie brakuje fragmentu, każda z grup uzupełnia je według własnych koncepcji.

Na zajęciach z informatyki można do tej ideograficznej zabawy wykorzystać podstawowe programy do pisania i rysowania.

1. W zabawie wykorzystujemy różne odmiany gry w kalambury.

Każda grupa projektowa przygotowuje 5 związków frazeologicznych. Treść ilustrujemy ruchem lub prostym rysunkiem, tak by pozostałe grupy mogły podać ich właściwe brzmienie. Zabawę warto powtórzyć kilkakrotnie. Równie ciekawą wersją ćwiczenia jest budowanie opowieści słowo po słowie. Z tej techniki warto korzystać, gdy chcemy wzbogacić dany epizod w detale.

2. Uczniowie mogą skorzystać z *Wytwórnika domowego*, kreatywnej książki Agaty Królak, ich zadaniem jest dorysowanie elementów danego pomieszczenia (kuchni, łazienki), tak by powstały projekty wymarzonych mieszkań. Do zadania angażujemy rodziców, ponieważ zadaniem dzieci będzie ułożenie krótkiego wiersza (lub zagadki) o jednym domowniku lub przodku.

3. Uczniowie prezentują gotowe prace. Wspólnie zastanawiają się nad takim ich rozłożeniem, żeby ze wszystkich rysunków powstał obraz przedstawiający różne punkty tytułowej przestrzeni. Można również wybrać sceny, które wydają się najciekawsze lub najbardziej dynamiczne i napisać dialog między ich bohaterami lub spróbować je przedstawić na scenie.

cykl zajęć z bloku III: skarbiec naszych myśli – projektujemy własną książkę

działania nauczycieli

1. Czy istnieje przepis na dzieło sztuki³⁴?

A. Wprowadzenie

Dzieci po przyjściu do klasy znajdują specjalne papierowe pudełko lub skrzynkę z napisem: „NIEZBĘDNIK ARTYSTY MALARZA”. Przed otwarciem skrzynki nauczyciel zbiera opinie dzieci na temat

tęgo, co ich zdaniem jest potrzebne do namalowania obrazu, po czym spisuje wszystkie pomysły. Co oprócz materiałów i akcesoriów potrzebne jest do stworzenia dzieła: Co jest niezbędne, a tego nie widać? Naprowadza dzieci na abstrakcyjne składniki sztuki, takie jak: pomysł, natchnienie, inspiracja. Nauczyciel pokazuje dzieciom kartkę, na której spisana jest zawartość skrzynki: farby, pędzel, kartka lub płótno.

Nauczyciel prowadzi rozmowę ukierunkowaną pytaniami: Co moglibyśmy zrobić, gdybyśmy mieli pomysł/natchnienie, a nie mieli pędzla albo kartki itd. Rozmowa jest wstępem do poszukiwania oryginalnych technik malarskich.

B. Przebieg

Po otwarciu skrzynki dzieci znajdują w niej podstawowe akcesoria malarskie oraz „niewidzialne natchnienie”. Nauczyciel zachęca uczestników do wskazania miejsca, w którym rodzą się inspiracje, wena (serce, umysł) oraz do próby odpowiedzi na pytanie, co sprawia, że pojawiają się pomysły.

C. Zakończenie

Ostatni krok to praca z tekstem książki Beaty Lejman, *Magia obrazu. Kraina lenistwa*, wydanej przez wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2010. Książka zawiera pełen przekrój malarstwa europejskiego – od średniowiecza do sztuki współczesnej. Na każdej rozkładówce znajduje się jeden obraz, od Giotto di Bondone i jego obrazu *Święty Franciszek* do Marca Chagalla i jego *Zegar z błękitnym skrzydłem*. Po jednej stronie znajduje się reprodukcja, po drugiej wiersz autorki na temat obrazu i krótka notka dotycząca życia artysty czy historia okresu, w jakim żył.

działania uczniów

Potrzebne będą 4 egzemplarze książki, ewentualnie kserokopie wybranych stron – 10 dla każdej z grup.

Grupy otrzymują zadania:

I. Projektanci – gromadzą informacje o technikach malarskich i zapisują je na kartkach.

II. Ilustratorzy – gromadzą z różnych źródeł reprodukcje kilku obrazów wybranego malarza (np. Pablo Picasso).

III. Autorzy tekstów – układają quiz sprawdzający wiedzę o wybranych malarzach.

IV. Edytorzy przetwarzają przygotowane reprodukcje tworząc metodą kolażu – plakat pt. *Malarstwo europejskie*.

warsztaty rodzinne do – rysowania!

Zapraszamy rodziców do udziału w kreatywnej zabawie słowno-plastycznej organizowanej we współpracy ze szkolną świetlicą.

Do tego zadania będą nam potrzebne duże plansze przedstawiające fragmenty kilku projektów⁵⁵ wyróżnionych w międzynarodowym konkursie na projekt ilustrowanej książki dla dzieci JASNOWIDZE, organizowanym przez Wydawnictwo Dwie Siostry. Można na wystawę szkolną wybrać 25 spośród 48. Najpierw dzieci oprowadzają swoich rodziców po wystawie pokonkursowej plakatów/ilustracji i dokładnie się im przyglądają, ponieważ na każdym z nich, obok rysunku widnieje polecenie wykonania czegoś prostego np. „popatrz w niebo”, lub pojawia się pytanie, na które trzeba udzielić odpowiedzi np.

– Gdzie poszłyby twoje rzeczy, gdyby miały nogi?

– Wieloryb nie może się potknąć. Czym jeszcze różnią się wieloryby od ludzi?

– Jakie dźwięki wydaje miasto? Wykrzycz je.

– Wymyśl zawód dla Agi, który można wykonywać do góry nogami. Następnie rodzic, wspólnie z dzieckiem wybiera jeden z plakatów, na którym pojawia się polecenie do działania. Warto też zadać pytania i polecenia zachęcające do aktywnej zabawy np.:

– Ptaki dziwaki. Narysuj ptaka-dziwaka. Daj mu skrzydła albatrosa, a dziób, nogi i ogon weź od innych ptaków.

– Narysuj, jak mucha siedząca na suficie widzi Twój pokój?

Warsztat kończy się zebraniem wspólnie wykonanych prac, które następnie zostaną wystawione na klasowej wystawie.

» *esteśmy(współ-)twórcami –kontynuacja zabawy w domu*

Zachęcamy rodziców do wspólnej zabawy z dziećmi, podpowiadając, w jaki sposób wspólnie tworzyć teksty i rysunki. W tym celu rozdajemy kopie kilku propozycji „do-rysowań” z serii autorskich zeszytów kreatywnych WYTWÓRNIKI, w których talent i pomysłowość artysty ilustratora łączą się z nieskrępowaną twórczością artysty dziecka. Do twórczej pracy zachęca choćby duży format książek⁵⁶ np. *Wytwórnik górą!* to książka do rysowania i zaproszenie do współtworzenia. Znajdziemy w niej kolekcję ilustracji, których motywem przewodnim jest góra. Naszym zadaniem jest dokończyć rozpoczęte przez autorkę rysunki tak, by pasowały do swoich opisów⁵⁷.

» *caloroczna akcja głośnego czytania dzieciom (w bibliotece szkolnej lub świetlicy)*

Jest to opcjonalna okołoprojektowa propozycja, aby w okresie od października do końca kwietnia chętni rodzice zgłaszali się do akcji głośnego czytania dzieciom książek (przynajmniej raz w miesiącu) zaproponowanych przez nauczyciela (wykorzystywanych do działań projektowych).

współtworzenie książek

działania nauczycieli

Warsztat na podstawie książki Przemysława Wechterowicza *Wielkie marzenia*, ilustracje Marta Ignerska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008. Nauczyciel prezentuje dzieciom książkę lub wyświetla jej fragmenty z wykorzystaniem rzutnika multimedialnego. Jest to książka edytorsko niezwykła, pobudzająca wyobraźnię, ma format gazety codziennej. Składa się na nią 21 plansz przedstawiających kolorowe, zaskakujące bogactwem wyobraźni ilustracje Marty Ignerskiej. Jak się okazuje, marzenia to nie tylko domena ludzi. Przedmioty codziennego użytku, żywioty, zwierzęta też mają swoje marzenia. Np. dywan chciałby polecieć na Marsa, ogień marzy o zostaniu strażakiem, a studnia bardzo chce wreszcie zobaczyć ocean.

Każda ilustracja jest osobnym światem, pełnym detali i żywych kolorów i opowiada własną bajkową historię. Pracę z tym tekstem można uzupełnić prezentacją poezji dziecięcej, której tematem są marzenia np. Ludwika Jerzego Kerna, Józefa Ratajczaka, Danuty Wawilów, Joanny Kulmowej.

działania uczniów

Zadaniem klasy jest przygotowanie klasowego albumu pt. *Nasze marzenia*. W tym celu grupy otrzymują zadania. W każdej z grup:

- I. Projektanci – tworzą okładki do albumu.
- II. Ilustratorzy – próbują narysować marzenie każdego dziecka.
- III. Autorzy tekstów – spisują, jakie marzenia ma każde dziecko w klasie (jedno największe).
- IV. Edytorzy – dobierają układ typograficzny, szatę graficzną, papier, format, przygotowują twardą oprawę i składają starannie kartki książki *Nasze Marzenia* w całość.

książka wyobraźni⁵⁸ – jak zrobić książkę

działania nauczycieli

Proces tworzenia książek podzielony jest na dwa etapy: lingwistyczny i plastyczny.

W pierwszej części – ćwiczeń językowych – dzieci techniką burzy mózgowi wymyślają słowa nieistniejące w języku: np. „osz”, „brokio”, „pyrko”, „pundol”, „czynko”, „wetka”⁵⁹. Nie wiedzą jednak, do czego je później wykorzystają. Gdy lista nowo tworzonych wyrazów zostanie zamknięta, wspólnie wybieramy z nich najciekawsze propozycje. Możemy podpowiedzieć nazwy mało znanych owadów, które często brzmią bardzo egzotycznie.

W drugiej części zajęć: na kartonikach – stronach tworzonej książki uczestnicy malują wyobrażenia tych słów. Podczas tworzenia każdy powinien znajdować się od siebie w dużej odległości i najlepiej zwrócony do siebie plecami. Zanim rozpocznie się malowanie, dobrze jest zachęcić dzieci do zamknięcia oczu i pomyślenia np.

o „wetce”, jakiego jest koloru, czy jest przyjemna czy nie? Czy jest to przedmiot czy żyjątko? Po serii takich i podobnych pytań każde dziecko maluje swoje wyobrażenie danego słowa. W ten sposób powstaje pierwsza strona książki. Podczas następnego spotkania podobną metodą tworzymy drugą stronę, z wizerunkiem słowa i tak samo kolejne kartki książki. Gdy wszystkie są już gotowe, spinamy je metalowymi kółkami a następnie „na okładce”, czyli na pierwszej pomalowanej kartce („wetka”), kauczukowymi stemplami odbijamy wymyślone tytuły oraz imię i nazwisko autora. Porównujemy dziecięce wyobrażenia „wetki”. Jak bardzo się różnią?

działania uczniów

Każda grupa losuje jedno słowo spośród wybranych ze wspólnie utworzonego słownika słów nieistniejących. W pracy nad tworzeniem własnych książek wykorzystujemy farby akwarelowe. Dodatkowo grupa pisarzy otrzymuje polecenie napisania krótkiej historii o narysowanym wyobrażonym stworze/postaci/żyjątku (kleksie).

tworzenie autobiograficznych pamiętników „Księga moich skarbów”⁶⁰

działania nauczycieli

Celem tego zadania jest napisanie (uzupełnienie w odniesieniu do własnej biografii) ilustrowanej „historii życia” każdego uczestnika projektu. Nie chodzi o rejestr skarbów materialnych, ale zapis zainteresowań, osiągnięć, marzeń i przemyśleń na swój temat.

działania uczniów

Realizacja tego zadania wymaga zaangażowania rodziców. Pomocne będzie wspólne oglądanie w domu albumów rodzinnych.

I. Projektanci – ustalają jak będą tytuły rozdziałów np. *Mój autoportret, Wiersz o mnie, Hobby, Mam talent do..., To lubię..., Moi bliscy, Gdy dorosnę będę..., Moje ulubione słowa/życzenia.*

II. Ilustratorzy – przygotowują po 10 kart księgi (powielonych potem dla każdego ucznia), na których znajdują się zdania lub

informacje do uzupełnienia, zgodnie z ustalonymi przez grupę projektantów rozdziałami.

III. Autorzy tekstów – opracowują treść pamiętnika.

IV. Edytorzy – opracowują okładkę, stronę tytułową, gromadzą materiały, nadają książce „materialny kształt”.

cykl zajęć z bloku IV: teatr ze słów i obrazów

działania nauczycieli

Dramowa interpretacja tekstu (improwizacja dramowa)⁶⁴ oparta na tekście Gérarda Moncomble *Zagadkowa koperta listonosza Artura*, z ilustracjami Pawła Pawlaka, wykonanymi przez artystę ręcznie (kolaż i wycinanka przestrzenna). Najpierw uczniowie poznają tekst w trakcie głośnego czytania przez jednego z rodziców.

działania uczniów

I. Projektanci – tworzą scenariusz improwizowanego przedstawienia.

II. Ilustratorzy – gromadzą różne koperty i ozdabiają je własnoręcznie wykonanymi znaczkami.

III. Autorzy tekstów – adresują koperty nazwiskami i imionami bohaterów książki, a są nimi mieszkańcy ulicy Zielonego Dębu: Otto Brażalski, Hortensja i Maurycy Bielińscy, Bożena Leśnik itd.

IV. Edytorzy – ustalają role dla każdego aktora/zespołu (mieszkańcy, narrator, listonosz).

**sprawa Czerwonego Kapturka*

Działanie ma na celu powstanie etudy na podstawie książki Barbary de Brunhoff *Czerwony Kapturek*. Prezentujemy książkę z kolekcji książek artystycznych dla dzieci⁶², nie ma ona tekstu i tradycyjnych kartek, ale formę parawanika. Uczniowie oglądają dzieło i starają się zinterpretować przedstawioną symbolami fabułę książki – będącej malarską adaptacją tekstu znanej baśni. Tworzony jest scenariusz do spektaklu – kolażu, w którym każdy z uczniów może się stać Czerwonym Kapturkiem⁶³.

zadanie podsumowujące

Praca z tekstem bajki filozoficznej niemieckiego pisarza i ilustratora Wolfa Erlbrucha, *Wielkie pytanie*, Wydawnictwa Hokus-Pokus, Warszawa 2006. Książka otwiera przestrzeń do własnych przemyśleń – filozofowania. Dzięki niej uczniowie w grupach tworzą krótkie opowieści, której oś tematyczną stanowi „wielkie pytanie” – niezwerbalizowane przez autora książki. Prowadzący warsztat, wychodząc od krótkiego opowiadania, odtworzenia fragmentu muzycznego lub przedstawienia obrazu rozpocznie z dziećmi proces zadawania pytań do przedstawionego tekstu. Po rozmowie zawierającej próby odpowiedzi z różnych perspektyw, grupa przygotowuje – w formie etudy opartej na metodach improwizacji – wariant sytuacji, której tematem będzie jedno z postawionych wcześniej pytań.

odwołania

1. Por.: *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, Warszawa 1979; *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*, red. M. Tyszkowa i B. Żurkowski, Warszawa–Poznań 1989; *Dziecko jako odbiorca literatury*, red. Maria Kielar-Turska, Maria Przetacznik-Gierowska, Warszawa–Poznań 1992; *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*, t. 1, red. G. Leszczyński, Poznań 2009; B. Mazepa-Domagala, *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*, Katowice 2009; M. Nęcka, *Spotkania dzieci ze sztuką. Program zajęć w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2009; A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą: podręcznik*, Warszawa 2011; *Słowo na terytorium sztuki dla dziecka*, red. G. Leszczyński, Poznań 2012; *Konteksty wczesnoszkolnej edukacji artystycznej*, red. A. Weiner, A. Boguszevska, Lublin 2013; *Z historii, teorii i praktyki edukacji artystycznej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. Krystyna Zabawa, Kraków 2014.
2. Psychologicznej analizie ilustracji książkowej wiele miejsca poświęcili w swych pracach Stefan Szuman i Irena Słońska.
3. I. Słońska, *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, Warszawa 1977, s. 10.
4. A. Ungeheuer-Gołąb, *Obrazek na całe życie. O roli pierwszych obrazów/ /ilustracji w życiu dziecka na przykładzie autodoświadczenia*, „Chowanna” 2015, nr 2, s. 105–117.
5. M. Cackowska, *Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku*

- rodzinnym i przedszkolnym. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2, s. 104.
6. B. Mazepa-Domagała, T. Wilk, *Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery*. „Chowanna” 2015, nr 2, s. 100.
 7. Książka obrazkowa (*picturebook*) jest pierwszym terenem kontaktu dziecka z przedstawieniem rzeczy (przedmiotów, ludzi, zwierząt, przyrody) w różnych kodach i konwencjach zarówno literackich, jak i plastycznych; jest przeto pierwszym spotkaniem ze sztuką, ale także i z takim obrazem, którego z wielu powodów sztuką nazwać nie można. Przez pośrednictwo obrazu jest zatem jednym z pierwszych terenów poznawania świata na różne sposoby, np. artystyczny i nie-artystyczny. Zob. M. Cackowska, *Czym jest książka obrazkowa? O poemacie książki obrazkowej w Polsce – część I*. „Ryms” 2009, nr 5, s. 5.
 8. B. Gromadzka, *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*. Poznań 2009.
 9. S. Wysłouch, *Literatura a sztuki wizualne*. Warszawa 1994, s. 138.
 10. Tamże, s. 100–138.
 11. G. Leszczyński, *Wielkie małe książki. Lektury dzieci i nie tylko*. Poznań 2015, s. 288.
 12. Tamże s. 278.
 13. Tamże s. 288.
 14. M. Zając, *Książka obrazkowa, próba definicji gatunku* [w:] *Nowe trendy w literaturze i ilustracji dla dzieci: książka obrazkowa: konferencja ogólnopolska*, Kołobrzeg, 22–23 września 2008, oprac. i red. H. Filip, Kołobrzeg 2008; M. Cackowska, *Książka obrazkowa dla dzieci* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009; M. Cackowska, *Czym jest książka obrazkowa? dz. cyt.*, nr 5, s. 5; cz. II, 2009, nr 6, s. 14–16; cz. III, 2009/2010, nr 8, s. 12–13; *Co ma książka obrazkowa do interaktywnej aplikacji książkowej?*, „Ryms” 2013, nr 20, s. 2–4, <http://www.ryms.pl> [dostęp: 01.06.2015]; Taż, *Gdyby babcia miała wąsy...*, „Zeszyty Komiksowe” 2014, nr 17.
 15. Taż, *Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 2.
 16. Wystarczy przywołać książki z Listy Honorowej IBBY 2016 lub nominacje graficzne polskiej sekcji IBBY do nagrody Książka Roku 2015; np. Iwona Chmielewska, *Wkieszonce*, Poznań 2015; Grażka Lange, *Warszawa*, Tako 2015; Marianna Oklejak, *Cuda wianki. Polski folklor dla młodszych i starszych*, Warszawa 2015; Piotr Socha, *Pszczółki*, Warszawa 2015; Monika i Adam Świerzewscy, *Mmmmm*, Gdańsk 2015; Józef Wilkoń, *Zbuntowany Elektron*, Warszawa 2015, Paweł Pawlak za ilustracje i opracowanie graficzne *13 bajek z królestwa Lailonii dla dużych i małych* Leszka Kołakowskiego, Kraków 2015.

17. Z. Adamczykowa, *Literatura czwarta - kręgu zagadnień „teoretycznych”* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, Katowice 2008, s. 25.
18. M. Wiśniewska-Kin, *Co łączy krzesło z koniem, czyli o „dwoistym” ujmowaniu świata w metaforach dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne” 2015, t. LXVIII.
19. K. Zabawa, *„Teatr” obrazów i słów – sztuka lektury książek obrazkowych (na przykładzie wybranych utworów Iwony Chmielewskiej)* [w:] *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, Kraków 2015, s. 113–131.
20. W Polsce na zaproszenie Henryka Gajewskiego, twórcy idei, ponad 250 artystów z 30 krajów stworzyło kolekcję prawie 400 oryginalnych książek-dzieł (*book-works*). „Inna Książka dla Dziecka” (*Other Child Book*) był długoterminowym projektem, mającym na celu bezpośredni kontakt dziecka ze współczesną sztuką. Dziś ideę bookart upowszechnia i wspiera Muzeum Książki Artystycznej w Łodzi <http://kolekcja.bookart.pl/>, udostępniając online kolekcję Polskie Książki Artystyczne Dla Dzieci, w której znajdziemy niezwykle dzieła ilustratorów: m.in. Katarzyny Bajerowicz-Dolaty, Marty Bileckiej-Dudzińskiej, Gabrieli Cichowskiej, Jerzego Głuszeka, Moniki Grubiny, Artura Gulewicza, Moniki Hanulak, Marty Ignerskiej, Ewy Kozyry-Pawlak, Doroty Łoskot-Cichockiej, Pawła Pawlaka, Małgorzaty Sęk, Piotra Sochy, Agnieszki Żelewskiej i in.
21. Por.: propozycje projektów edukacji ikonicznej przewidziane m.in. do realizacji przez uczniów szkoły podstawowej znajdziemy w pracach B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007; B. Gromadzka, *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.
22. J. Uszyńska-Jarmoc, *Wartości rozwojowe i edukacyjne tworzenia książek przez dzieci*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 2, s. 44–58.
23. A. Wasilewska, *Archetypy świata dziecięcego: światy wyobraźni w narracjach dzieci*, Gdańsk 2013.
24. J. Uszyńska-Jarmoc, *Podróże, skarby, przygoda: podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I-III*, Białystok 2005.
25. M. Dagiel, *O dziecięcej zdolności otwierania znaczeń tekstu poetyckiego*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 2.
26. Mnóstwo ciekawych działań podejmują bibliotekarze np. pisarka, bibliotekarka Agnieszka Gil z Wrocławia od 2008 r. prowadzi autorskie działania animacyjne („Gilgotki”) wokół książki w bibliotekach Wrocławia i okolic. Są to niezwykle spotkania edukacji czytelnicy o różnorodnej tematyce, wokół dawnej i współczesnej książki (w tym nagrodzonych przez IBBY). Książka jest inspiracją do zabawy, nauki opowiadania, refleksji, czy pobudzania emocji.
27. A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984.

28. K. Krasoń, *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice 2005.
29. A. Ungeheuer-Gołąb, *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka. O metodzie ekspresywnego wykonania utworów poetyckich*, Rzeszów 2007.
30. E. Tomaszewska, *Jan Dorman – poeta teatru*, Katowice 2010.
31. D. Świerczyńska-Jelonek, G. Walczewska-Klimczak, *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, Warszawa 2015.
32. M. Cackowska, *Emergent literacy...*, dz. cyt.
33. Por.: E. Tomaszewska, *W poszukiwaniu nowego teatru dla dzieci* [w:] *Sztuka, edukacja, kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*, red. U. Szuścik, E. Linkiewicz, Katowice 2014; K. Koziółek, M. Wójcik-Dudek, *Dziecko w teatrze* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1989)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, t. 2, Katowice 2009; A. Kołodziej, B. Niesporek-Szamburska, *Komunikacja między dziećmi i dorosłymi (na przykładzie kilku inscenizacji lekcyjnych i pozalekcyjnych)* [w:] *Skoro i tak gram... Edukacja kulturowa poprzez teatr*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Gdańsk 2009; A. Janus-Sitarz, *Lekcje teatru*, Kraków 1999; też. *Oswoić z teatrem, czyli uczeń w roli aktywnego odbiorcy i współtwórcy sztuki teatralnej* [w:] *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. też. Kraków 2004.
34. Wartościowe propozycje działań warsztatowych znajdziemy w publikacjach: B. Broszkiewicz, J. Jarek, *Warsztaty edukacji teatralnej: teatr dziecięcy. Sprawdzone ćwiczenia, zabawy zawierające fabułę, wiersze dla dzieci, piosenki, przedstawienia teatralne, scenariusze, montaż poetyckie*, Wrocław 2004; B. Fastyn, *Teatr w pracy z dziećmi*, Warszawa 2010.; J. Czarnota, J. Sobczyk, *Gra w teatr z Dormanem*, Warszawa 2013; J. Czarnota, *Trzy po trzy. Sploty ćwiczeń warsztatowych*, Warszawa 2015. Ponadto Teatr Lalek „Guliwer” przygotował dla nauczycieli i animatorów kultury scenariusz zajęć do spektaklu pt. *Kot w butach*.
35. Pomysł zrodził się z uważnej obserwacji adresowanych do dzieci wydarzeń artystycznych i edukacyjnych o charakterze zarówno literackim, jak i teatralnym oraz z potrzeby twórczego eksperymentowania na tym polu. Laboratorium Teatralno-Pedagogiczne wyrasta z potrzeby szukania nowej jakości kontaktu ze współczesną widownią dziecięcą.
36. Na Litwie, w Słowenii i Polsce ukazało się sześć wartościowych pod względem literackim, ilustracyjnym i edytorskim książek, na ich podstawie opracowano „Łamigłówki Literackie” – rebusy, krzyżówki, ćwiczenia językowe i manualne, przybliżą dzieciom fabułę książek i ich bohaterów oraz przedstawią różne ciekawostki dotyczące trzech europejskich partnerów. Wyjątkową atrakcją jest przygotowany we współpracy z warszawskim Teatrem Lalka cykl imprez pt. „Raz, dwa, trzy, wymyśl Ty! Ćwiczenia z wyobraźni” (warsztaty

- i widowiska teatralne), zaś w Muzeum Książki Dziecięcej „Ruchoma Wystawa Walizek”, której autorami są wszyscy ilustratorzy książek, które biorą udział w projekcie.
37. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.
 38. M. Cackowska, *Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe*, dz. cyt. s. 107.
 39. D. Świerczyńska-Jelonek, G. Walczewska-Klimczak, *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, Warszawa 2015, s. 12.
 40. A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej*, „Nowa Poliszczyna” 2005, nr 1, s. 13–26
 41. A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984.
 42. E. Nowak, *Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej*, Kraków 2014.
 43. Pomoc źródłowa dla nauczyciela: 17-minutowa audycja Teresy Kaślińskiej z cyklu „Biografie niezwykle” dostępna na stronie Polskiego Radia <http://www.polskieradio.pl/39/156/Artykul/1079392Jan-Marcin-Szancer-odkad-pamietam-malowalem> [dostęp: 08.04.2003]. Jana Marcina Szancera wspominają: jego żona Zofia Szancer oraz grafik i wieloletni współpracownik prof. Janusz Stanny, w audycji wykorzystano rozmowę z 1972 roku z J. M. Szancerem [dostęp: 12.01.2016].
 44. Pomoc źródłowa dla nauczyciela: *Twórcy dzieciom: 1990–2005: almanach Polskiej Sekcji IBBY/Artists for children: 1990–2005: almanac of the IBBY Polish Section*, red. E. Gruda i in., koncepcja i scenariusz K. Lipka-Sztarbałło, M. Bieńkowska, Warszawa 2006.
 45. Biogramy i filmy dostępne są na kanale YouTube ze strony <http://culture.pl/pl/tworca/jozef-wilkon>; <http://www.butenko.pl>; <http://culture.pl/pl/tworca/janusz-stanny>. Film w pracowni Joanny Olech, w którym opowiada, jak tworzyła ilustracje do książek *Pompon i Prudencja*, *Pompon w rodzinie Fisiów* – dostępny na stronie Wydawnictwa Żnak [dostęp: 12.01.2016].
 46. Pomoc źródłowa dla nauczyciela: B. Butenko, *Zabawy z Gapiszonem. Historyjki obrazkowe z komentarzem metodycznym Hanny Ratyńskiej*, Warszawa 1990.
 47. Na stronie Wydawnictwa Media Rodzina znajduje się suplement do książki – materiały do pobrania, które uczniowie mogą samodzielnie uzupełniać według własnych koncepcji [dostęp: 12.01.2016].
 48. Zbiór gotowych kart pracy znajdziemy w książce E. Skorek, *Rysowane wierszyki*, Kraków 2009.
 49. Pomysł/propozycja warsztatowa E. Mrożek [w:] *Edukacja poprzez język*, red. D. Gołębiak, G. Teusz, Warszawa 1996. Więcej przykładów w publikacji G. Wiśniewskiej, *Uczyć polskiego, bawiąc i wychowując*, Kielce 1999.
 50. Ciekawe przykłady na stronie szkoły <http://www.lafontaine.edu.pl/kaligram2015PLSP> [dostęp: 12.01.2016].

51. Piękne ilustracje Katarzyny Bajerowicz w książce *Ludwik Jerzy Kern Dzieciom*, Warszawa 2012, ilustracje, do obejrzenia stronie domowej ilustratorki: <http://bajerowicz.blogspot.com/view/snapshot>.
52. Propozycje wielu innych tego typu ćwiczeń warsztatowych dostępne są w publikacji *Trzy po trzy*, dz. cyt.
53. Pomysł zaczerpnięty ze scenariusza udostępnionego przez Wydawnictwo Dwie Siostry.
54. Pomysł zaczerpnięty ze scenariusza „*Od pejzażu do krainy absurdu*”, czyli artysta w poszukiwaniu natchnienia, http://www.kula.gov.pl/_files/od%20pejzazu%20do%20krainy%20absurdu.pdf [dostęp: 15.12.2016].
55. Ekspozycję oryginalnych prac można wypożyczyć bezpłatnie na wystawę np. w bibliotece szkolnej lub wydrukować na kolorowej drukarce w dużym formacie, skany prac z kolekcji dostępne są na stronie Wydawnictwa Dwie Siostry.
56. Inne tego typu kreatywne książki to np. G. Lange, *Świat jest dziwny*, Warszawa 2007; M. Deuchars *Zróbmy sobie arcydziełko*, Warszawa 2013. Druga książka jest rodzajem przechadzki, labiryntem sztuki. Autorka zamieszcza krótkie, kilkuwersowe notki biograficzne lub opisy technik plastycznych, skupiając się na praktycznej nauce tworzenia dzieł Picassa, Van Gogha, Mondriana. W książeczce znajdują się porady z serii „jak narysować/namalować...” twarz, ptaka, rower. Ponadto zadania-zagadki typu: „narysuj za tymi drzwiami coś, czego nikt nie spodziewałby się tam zobaczyć”, „narysuj, co widzisz przez dziurkę od klucza” czy „narysuj, co wychodzi z pudełka”.
57. Więcej materiałów http://wytwornia.com/index.php?s=karta_skanu&id=41&p=92 [dostęp: 12.01.2016].
58. Pomysł J. Byszewskiego (Laboratorium Edukacji Twórczej CSW): *Rób książki* [w:] *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – doświadczenia – postulaty*, red. J. Papuzińska, G. Walczewska-Klimczak, Płock 2004.
59. Tamże, s. 47–55.
60. Pomysł zadania zaczerpnięty z programu: J. Uszyńska-Jarmoc, *Podróże, skarby...*, dz. cyt., s. 93.
61. Można także przygotować etiudę pantomimiczną.
62. <http://kolekcja.bookart.pl/info/viewpub/tid/8/pid/1> [dostęp: 12.01.2016].
63. <http://kolekcja.bookart.pl/info/viewpub/tid/9/pid/1> [dostęp: 20.02.2017].



recenzje

Maciej Skowera

Horror which is Seducing

Uniwersytet Warszawski

summary

The paper is a review of Katarzyna Slany's book *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana (Horror in Children's Literature. From Grimms to Gaiman)*. The monograph discusses the presence of the title phenomenon in selected works: traditional fairy tales, H. Christian Andersen's pieces, stories by Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, Lewis Carroll, James Matthew Barrie, and in "children's horror novels" – a genre introduced by Katarzyna Slany which is represented by, for example, Roald Dahl's, Lemony Snicket's, and Neil Gaiman's books. The scholar's interpretations of classics are brave and coherent, making her dissertation an excellent attempt to show the values of horror in children's literature. The author of the book indicates that the title factor is necessary in all such stories, as it helps readers to cope with their own imaginative space and to be prepared for other texts of culture that are not only horror-like ones, but also grotesque and parodic.

keywords

archetypal criticism, carnivalesque, children's literature, grotesque, horror, subversion

streszczenie

Artykuł stanowi recenzję książki Katarzyny Slany *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*. Monografia omawia obecność tytułowego zjawiska w wybranych utworach: tradycyjnych baśniach, dziełach Hansa Christiana Andersena, opowieściach autorstwa Ernsta Teodora Amadeusza Hoffmanna, Lewisa Carrolla i Jamesa Matthew Barriego oraz w „dziecięcej powieści grozy” – gatunku wprowadzonym przez Katarzynę Slany, który reprezentują np. teksty Roalda Dahla, Lemony’ego Snicketa czy Neila Gaimana. Interpretacje klasyki, jakie proponuje badaczka, są odważne i spójne, co czyni z jej rozprawy doskonałą próbę ukazania wartości grozy w literaturze dziecięcej. Autorka książki dowodzi, że tytułowa właściwość powinna być obecna we wszystkich dziełach tej literatury, gdyż pomaga odbiorcom poradzić sobie z ich własną sferą wyobraźniową i sprawia, że stają się oni przygotowani do lektury innych tekstów kultury – nie tylko tych o charakterze horrorowym, lecz także groteskowym czy parodystycznym.

słowa kluczowe

groteska, groza, karnawalizacja, krytyka archetypowa, literatura dziecięca, subwersja

biogram

Maciej Skowera – doktorant w Zakładzie Literatury Popularnej, Dziecięcej i Młodzieżowej w Instytucie Literatury Polskiej UW, absolwent kulturoznawstwa w Instytucie Kultury Polskiej UW, członek Polskiej Sekcji IBBY, członek-założyciel Koła Naukowego Baśni, Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej i Fantastyki UW. Publikował m.in. w „Kontekstach Kultury”, „Masce”, „Tekstualiach” i tomach zbiorowych. Współpracuje jako recenzent z czasopismem „Nowe Książki”. Interesuje się postmodernistycznymi przemianami baśni, literaturą dziecięcą i młodzieżową oraz kulturą i literaturą popularną. Przygotowuje rozprawę doktorską o wykorzystaniu klasyki dziecięcej w utworach „dla dorosłych”.



groza, która uwodzi

recenzja książki Katarzyny
Slany *Groza w literaturze
dziecięcej. Od Grimmów
do Gaimana*

W dyskusjach nad literaturą dziecięcą powracają nie tylko apologetyczne, lecz także krytyczne głosy na temat obecności grozy w utworach przeznaczonych dla niedorosłych odbiorców¹. Ten problem pojawia się także w wypowiedziach czynionych na polu nienaukowym – uznaje się bowiem często, że jakiś tekst „nie nadaje się” dla najmłodszych, gdyż jest „zbyt przerażający”². Przekonania tego rodzaju można powiązać z opartym na filozofii Jana Jakuba Rousseau romantycznym dyskursem dzieciństwa, ujmującym ten

stan jako niewinny, czysty, pełen naturalnej dobroci³. Polemicznie odnosi się do owych poglądów Katarzyna Słany w rozprawie *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*⁴, opublikowanej przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Choć ujęta w tytule problematyka pojawiała się już na naszym gruncie w ramach osobnych artykułów⁵ bądź rozważań czynionych – np. przez Joannę Papuzińską – w opracowaniach książkowych⁶, to omawiana pozycja jest pierwszą w Polsce monografią skupioną *stricte* na znaczeniu grozy w literaturze dziecięcej.

Autorka – znana z zainteresowania „mroczną” odmianą tego rodzaju twórczości⁷ – stawia we wstępie jasną i radykalną tezę: utwory dla dzieci pozbawione elementów grozy nie powinny w ogóle powstawać, gdyż:

Dziecko od zawsze istnieje w ścisłym zespoleńiu z grozą. [...] szuka horroru wśród powieści i filmów skierowanych do odbiorców dorosłych, podczas gdy powinno czytać opowieści dziecięce, gdzie groza jest kategorią wpisaną w sferę symbolu i opowiada o złu językiem czysto wyobrażeniowym, który każdy, a zwłaszcza dziecko, potrafi odczytać⁸.

Aby uzasadnić swoje przekonanie, badaczka pochyła się nad licznymi dziełami literatury dziecięcej, w których dostrzega grozę świata przedstawionego ujawniającą się na rozmaite sposoby, choćby w postaciach „żrących matek”, w gotyckich przestrzeniach, makabrycznych i budzących strach wątkach prześladowania czy tortur. Jako przewodnią perspektywę badawczą Katarzyna Słany wybiera krytykę archetypową. Instrumentarium, które daje ta metodologia, pozwala według autorki omawianej rozprawy „interpretować teksty literackie przez toposy i obrazy archetypowe oraz pierwotne porządki świata”⁹ – tragiczne, ludyczne (Northrop Frye) i karnawałowe (Michaił Bachtin). Badaczka wiernie trzyma się tego modelu naukowej lektury wraz z jego immanentnymi kontekstami (takimi jak psychologia czy psychoanaliza), jednak

wplata w swoje rozważania także refleksje wywiedzione z kulturoznawstwa, pedagogiki i innych dziedzin humanistycznych. Rozbudowana bibliografia przedmiotowa obejmuje również polskie i zagraniczne opracowania na temat zarówno literatury dziecięcej, jak i tradycji grozy w różnych mediach. Dzięki temu praca zyskuje walor interdyscyplinarności, a zaproponowane przez autorkę odczytania klasycznych tekstów stają się wieloaspektowe i – mimo zastosowania specjalistycznej terminologii – niehermetyczne.

W pierwszym rozdziale badaczka omawia tradycyjne baśnie, przede wszystkim w wersjach znanych ze zbiorów braci Grimm i Charles'a Perraulta. Autorka świadomie zaczyna swoje rozważania od tych opowieści, gdyż w jej opinii stanowią one rezerwuar toposów i obrazów powracających w późniejszych tekstach grozy, a także w baśniach postmodernistycznych¹⁰, reprezentowanych w omawianej książce m.in. przez *Towarzystwo wilków* Angeli Carter. Badaczka prezentuje baśniowe narracje jako „ludyczne horrory”, w których nieprzyjazne, obce przestrzenie zamieszkiwane są przez przerażające monstra: krwiożercze zwierzęta, morderców, potworne matki, hybrydyczne osobliwości czy wreszcie kostuchy i diabły.

Ci baśniowi antagoniści prześladowający niewinnych zostają w monografii uznani za „wilcze” reprezentacje archetypu cienia. Katarzyna Słany wykazuje na tej podstawie, że istotą baśniowej grozy jest osvajanie naszych lęków. Autorka ma oczywiście świadomość tego, że pierwotnym odbiorcą ludowych bajeń był najpewniej dorosły. Udowadnia jednak przekonująco, że w omawianych przez nią inicjacyjnych i transgresyjnych fabułach widzieć można również „zbiór imaginacji typowo dziecięcych”¹¹ – i tym samym uprawomocnia obecność w monografii rozdziału poświęconego baśniowej grozie.

Drugi rozdział dotyczy wybranych utworów Hansa Christiana Andersena, określanych tu mianem „literackich baśni grozy”. Katarzyna Słany bada twórczość pisarza, odwołując się do ustaleń jego biografów, którzy wskazują na obecność w życiu duńskiego literata doświadczeń zwanych „mrocznymi epifaniami”. Szczegół-

ne piętno na psychice tego pisarza miały odcisnąć postaci jego ojca i dziadka, a także wizyty twórcy w domu dla obłąkanych oraz w więzieniu. To wszystko zadecydowało według autorki o tym, że śmierć i szaleństwo stały się tematami powracającymi w baśniach Andersena w sposób wręcz obsesyjny. Badaczka podkreśla ponury charakter fantazji Duńczyka ujawniających się z całą mocą w takich tekstach jak *Len czy Cień*, ale też w pozornie bardziej optymistycznych utworach – choćby w *Brzydkim kaczątku*. Na naszą szczególną uwagę zasługuje interpretacja *Calineczki*, w interesujący i odważny sposób ukazująca niedostrzegalną na pierwszy rzut oka grozę, która przenika ową baśń.

Niektóre aspekty tego rozdziału wydawać się mogą dyskusyjne. Na przykład teza, że Hans Christian Andersen jako pierwszy wprowadził do literatury dziecięcej tematykę dziecka i dzieciństwa czy opinia badaczki, jakoby twórca zrywał z romantycznym mitem miłości jako więzi o charakterze kosmicznym¹², a także sposób czytania opowieści tego autora wyłącznie przez pryzmat tego, co tragiczne i mroczne, z wyłączeniem zaś kategorii śmiechu (eksploatowanej przecież w innych rozdziałach omawianej książki). To jednak nie tyle zarzuty, ile wskazanie miejsc w tekście, które otwierają pole do polemik. Katarzyna Słany bowiem w swojej monografii prezentuje często sądy i interpretacje, które wręcz zapraszają do podjęcia dialogu – a to raczej zaleta tej bezkompromisowej i nierzadko rewolucyjnej rozprawy.

Wywrotowe są też odczytania klasyki powieści dziecięcej – utworów określanych przez badaczkę mianem onirycznych i fantazmatycznych – które pojawiają się w trzecim rozdziale. Namysłem zostają tu objęte dzieła Ernsta T. A. Hoffmanna, Lewisa Carrolla i Jamesa M. Barriego. Autorka ukazuje je na tle XIX-wiecznej kultury Zachodu, odnosząc się także do ustaleń badaczy na temat takich kwestii jak sobowtór, sen czy mit niewinnego dziecka. Bohaterowie omawianych tu utworów okazują się subwersywnymi uciekinierami z „dziecięcego pokoju”, zamykającego dzieciństwo w ramach symbolicznej przestrzeni odpowiedniości i normatywności.

Choć analiza Hoffmannowskiego *Dziadka do orzechów i Mysiego Króla* jest co najmniej zajmująca, to arcyciekawe wydają się przede wszystkim interpretacje dyptyków o Alicji i o Piotrusiu Panu. W tych dylogiach pojawiają się postaci określane przez Slany mianem *puer horroris* – „dziecka grozy”, „maleńkiego okropieńskiego”, w którego naturę wpisane jest zło i karnawałowe przekraczanie reguł. Ich protoplastę widzi badaczka w Andersenowskim Kaju z *Królowej Śniegu* – pierwszym zdeprawowanym dziecięcym monstrum, które egzystuje w rzeczywistości skrzywionej, ale i prześmianej. Alicja i Piotruś również, jak dowodzi autorka, istnieją nie w tradycyjnym pokoju „idealnego” dziecka, lecz w światach groteskowych, makabrycznych i gargantuicznych, w światach opartych na błazeńskiej pajdokracji: „(schizo)landzie” stworzonym przez Lewisa Carrolla i „(terror)landzie” autorstwa Jamesa M. Barriego. Okazuje się, że dzieła tych pisarzy, nierzadko kojarzone w powszechnym odbiorze – być może przez ekranizacje wytwórni Walta Disneya – z dzieciństwem jako bezpieczną krainą, to w istocie teksty przepelnione ujawniającymi się co i raz wybuchami frenetycznej, ale wciąż dziecięcej wyobraźni.

Wszystkie archetypy omówione przez badaczkę w trzech początkowych rozdziałach z całą mocą ujawniają się w „dziecięcej powieści grozy”, rozważanej przez Katarzynę Slany w ostatniej części książki. Autorka przekonująco wyklada psycho-kulturową historię i teorię tego „wynalezionego” przez nią samą gatunku literatury dla odbiorców niedorosłych, choć szkoda, że nie zestawia zaproponowanego przez siebie określenia genologicznego z funkcjonującymi już w obiegu naukowym pojęciami – np. „horrorek” czy „horror dla dzieci/dla maluczkich”⁴³.

Powstanie „dziecięcej powieści grozy” zostaje usytuowane w latach 50. XX wieku i powiązane z nasilaniem się tendencji postmodernistycznych. „Dziecięca powieść grozy” karnawalizuje dzieciństwo, degraduje wzorzec bohatera pozytywnego, a także wykorzystuje „obce literaturze czwartej rekwizytorium motywów, tematów, postaci, schematów fabularnych, wyniesionych z tradycji literatury grozy”⁴⁴, które co prawda łączą się z kategoriami makabry

i frenezji, ale jednocześnie są potraktowane groteskowo, ironicznie, parodystycznie. Jako egzemplifikacje Katarzyna Slany podaje utwory takich uznanych pisarzy, jak Roald Dahl czy Lemony Snicket. Badaczka dostrzega w tych tekstach przede wszystkim dwa ważne motywy: „prześladowanie” dzieci przez okrutnych, „wilczych” dorosłych oraz „bachorzenie” – niekończącą się monstrialną zabawę małych rzezimieszków, próbujących wprowadzić symboliczne rządy „maleńkich okropieńskich”.

W rozdziale znalazło się także miejsce na wskazanie literackich odwołań do horrorowego imaginarium kultury popularnej w poczytnych wielotomowych seriach, ze szczególnie częstym motywem „oswajania” potwora, oraz na opisanie mrocznych i makabrycznych fantazmatów dzieciństwa, mających swoje źródło w dydaktycznych opowieściach „ku przestrodze”. Wieńczy go zaś najdonioślejszy w mojej opinii fragment całej monografii – brawurowa interpretacja utworów Neila Gaimana, nazwanych przez badaczkę „sobowtórzym tryptykiem”: *Koraliny*, *Wilków w ścianach* i *Lustrzanej maski*. Badaczka omawia te elementy utworów, które zostały już wielokrotnie poddane badawczemu namysłowi, składa z nich jednak całkiem inną całość – niejednoznaczna, ujawniająca mrok nie tylko w „żrących matkach” i „wilczych” monstrach, lecz także w dziecięcych protagonistkach tych dzieł. Trzy dziewczynki, jak wykazuje autorka, to istoty „ofelickie” – powiązane z żywiołem wody, cechujące się wyobraźnią substancjalną, dążące do „zatarcia linii demarkacyjnych między ekumeną człowieka (*orbis interior*) a kreowanym przez siebie w wyobraźni *locus horridus*”⁴⁵. Tym, co wyjątkowo przeraża w utworach Neila Gaimana, jest zaś według Katarzyny Slany czytelnicze poczucie „niedopowiedzenia” owych historii: brakuje w nich bowiem momentu zamknięcia „podziemnej”, wyobrażeniowej, mrocznej egzystencji bohaterek.

W zakończeniu rozprawy pojawia się symptomatyczny fragment:

Nie wystarczy „zamknąć” dziecko w symbolicznym „pokoju dziecinnym” i otoczyć serią opowieści „bez przemocy”, aby

uchronić je przed złem świata. Fałszowanie rzeczywistości wiedzy bowiem [...] do degradacji osobowości dziecka oraz do nieumiejętności zmierzenia się z własną „ciemnością”¹⁶.

Po lekturze książki *Groza w literaturze dziecięcej* trudno nie zgodzić się z tym poglądem. Interpretacje poszczególnych utworów są bardzo przekonujące, a przy tym obudowane imponującym aparatem odwołań, nie tylko literaturoznawczych. Dzięki temu jesteśmy skłonni przyznać badaczce rację i stwierdzić z przekonaniem, że obecność grozy w tekstach dla dzieci pomaga odbiorcom w poradzeniu sobie z ich własną sferą wyobraźniową i umożliwia im świadomą lekturę różnych tekstów o charakterze nie tylko czysto horrorowym, ale i parodystycznym czy groteskowym.

Można oczywiście utyskiwać, że autorka nie ujmuje tematu wyczerpująco, gdyż przywołuje tylko niektóre egzemplifikacje dziecięcej literatury grozy. Badaczka nie ma jednak ambicji tworzenia całościowej narracji naukowej na ten temat i jest świadoma, że nie omawia wszelkich odmian horroru dla dzieci, a tym bardziej wszystkich dzieł tego rodzaju. Niemniej jednak brakuje tu trochę przykładów rodzimych. Choć Katarzyna Słany tłumaczy, dlaczego nie bierze pod uwagę np. powieści Marcina Szczygielskiego *Czarny młyn* (która, jej zdaniem, bardziej śmieszy, niż straszy), to ten i podobne utwory, choćby autorstwa Grzegorza Gortata, aż proszą się o poddanie ich studiom w takim samym stopniu, co utwory Lewisa Carrolla, Jamesa M. Barriego, Roalda Dahla czy Lemonego Snicketa. Może uda się to badaczce w kolejnej książce?

Niektórych odbiorców książki może zaś niepokoić konsekwentne tropienie śladów „mrocznych” archetypów w twórczości dla dzieci, z pominięciem „jasnych” aspektów poszczególnych dzieł. Taka opinia byłby jednak nieuzasadniona, autorka bowiem bardzo umiejętnie pokazuje, że narzędzia krytyki archetypowej, wzbogacone o m.in. instrumentarium kulturoznawcze, nie tyle wykluczają inne odczytania tekstu, ile podkreślają pewne jego elementy. Uwypuklenie motywów grozy pozwala autorce na czynienie refleksji spójnych

i zdyscyplinowanych metodologicznie, a jednocześnie „rewolucyjnych” i otwartych na polemikę. Największą zaletą omawianej monografii wydaje się zresztą odważne podejście do „uświęconych” dziecięcych lektur. Autorka „z pazurem” rozprawia się z tradycyjnymi odczytaniem poszczególnych narracji i rzuca na nie nowe światło, czy też raczej: rozpościera nad nimi badawczy „cień”.

Czy w utworach dla dzieci zawsze powinna pojawiać się groza? Być może. Wydaje się, że najlepsze teksty dziecięce zakorzeniają się w naszym wspomnieniu przez silne emocje, a do nich bez wątpienia należą niepokój, strach i lęk. Literatura, którą omawia Katarzyna Slany, zdecydowanie zapada w pamięć i czyni to właśnie dzięki obecności w niej osobnej grozy, grozy ściśle splecionej z dzieckiem i sferą jego wyobrażeń. Czy gdyby Piotruś nie był dzieckiem „bez serca”, byłby wciąż Panem? Czy opowieść o Śnieżce oddziałuje równie mocno, kiedy odarta zostaje z makabrycznej sceny ukarania macochy? Czy odbiorców zajmowałby los Koraliiny, gdyby nie groziła jej monstrialna, przez nią samą stworzona matka? Na wszystkie tego rodzaju pytania należy odpowiedzieć przecząco. Zdaniem Grzegorza Leszczyńskiego, arcydzielna książka powinna uwodzić odbiorcę, np. za pomocą swej oprawy graficznej¹⁷. Groza, jak wykazuje Katarzyna Slany, również może uwodzić – i to w bardzo wysokim stopniu.

odwołania

1. Zob. L. Urbańczyk, *Horror dla dzieci – korzyści i zagrożenia*, „Prace Literaturoznawcze” 2014, t. 2, s. 196–198 oraz 203–205.
2. Zob. K. Reynolds, *Children’s Literature. A Very Short Introduction*, Oxford 2011, s. 1.
3. Zob. M. J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo. Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia* [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. taż, tłum. M. Kościelniak, Kraków 2008, s. 20.
4. Zob. K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*, Kraków 2016.
5. Zob. np. L. Urbańczyk, dz. cyt.; B. Skrzypczak-Walkowiak, *Od dzieciństwa do horroru... czyli o motywach grozy w literaturze dziecięcej*, „Guliwer” 2003, nr 4; K. Tałuc, *Horror w tekstach dla młodego odbiorcy (rekonesans*

- badawczy) [w:] *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2013.
6. Zob. np. J. Papuzińska, *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1989; taż, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996.
 7. Zob. np. K. Slany, *Odnaleźć komizm w koszmarze. O gotycyzmach we współczesnej literaturze dla dzieci*, „Guliwer” 2008, nr 1; taż, *Zmitologizowane oblicza dzieci grozy w literaturze i kulturze dziecięcej* [w:] *Fantastyczność i cudowność. Mityczne scenariusze. Od mitu do fikcji – od fikcji do mitu*, red. T. Ratajczak, B. Trocha, Zielona Góra 2011.
 8. K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*, dz. cyt., s. 12.
 9. Tamże, dz. cyt., s. 13.
 10. Zob. W. Kostecka, *Baśni postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualnej gry z tradycją literacką*, Warszawa 2014.
 11. K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*, dz. cyt., s. 48
 12. Odmienne zdanie przedstawiłem w artykule: M. Skowera, „Przepiękny chłopiec” z białego marmuru. *Realizacja romantycznego modelu miłości idealnej w baśniach Hansa Christiana Andersena* [w:] *Miłość idealna. Miłość dziecka*, red. B. PłonkaSyroka, A. Szlagowska, A. Syroka, K. Marchel, Wrocław 2013.
 13. Zob. L. Urbańczyk, dz. cyt., s. 198.
 14. K. Slany, *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*, dz. cyt., s. 201.
 15. Tamże, s. 278.
 16. Tamże, s. 297.
 17. G. Leszczyński, *Wielkie małe książki. Lektury dzieci i nie tylko*, Poznań 2015, s. 267–289.

Urszula Łosiowska,

The Kingdom without Borders – Few Words about Fairy-tales in Contemporary Culture

Uniwersytet Jagielloński

summary

This text is a critical review of two-volume monograph entitled *A Fairy-tale in Contemporary Culture* edited by Kornelia Ćwiklak. Except from brief presentation of both volumes' subject matter, article contains reflections about fairy-tale ability to interpenetrating into various fields of culture and updating according to the needs of the readers. Thanks to the interdisciplinarity of fairy-tale, it becomes subject of interest of researchers representing different humanities branches: literary scholars, cultural experts, philosophers, pedagogues and others. It is connected with many issues concerning various aspects of human life: his literary and artistic activities, psychological needs, bringing up and education. This text also treats the monograph in the context of similar publications, indicating and confirming an endless potential of problematic aspects connected to the fairy-tale genre, which is at the same time universal and diverse.

key-words

fairy-tale, contemporary culture, literature, education

streszczenie

Tekst stanowi recenzję dwutomowej monografii zatytułowanej *Baśń we współczesnej kulturze* pod redakcją Kornelii Ćwiklak. Poza zwięzłym zaprezentowaniem tematyki obydwu tomów, zawiera on refleksje związane ze „zdolnością” baśni do przenikania w różne obszary kultury i aktualizowania się zgodnie z potrzebami odbiorców. Interdyscyplinarność baśni sprawia, że staje się ona przedmiotem zainteresowań badaczy reprezentujących różne dziedziny humanistyki: literaturoznawców, kulturoznawców, filozofów, pedagogów i innych. Wiąże się to z szeregiem zagadnień dotyczących różnych aspektów życia człowieka: jego działalnością literacką i artystyczną, potrzebami psychicznymi, wychowaniem i edukacją. Niniejszy tekst umieszcza również omawianą monografię w kontekście podobnych publikacji, wskazując i potwierdzając niewyczerpany potencjał problematyki związanej z uniwersalnym, a równocześnie posiadającym tak różne oblicza gatunkiem, jakim jest baśń.

słowa kluczowe

baśń, kultura współczesna, literatura, edukacja

biogram

Urszula Łosiowska – absolwentka i doktorantka Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, współpracująca z Ośrodkiem Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej UJ. Do jej zainteresowań badawczych związanych z literaturą dziecięcą i młodzieżową, należą zwłaszcza zagadnienia dotyczące baśni, jej związków z mitem oraz obecnością w literaturze adresowanej zarówno do młodego czytelnika, jak i tej kierowanej do dorosłego odbiorcy.



królestwo bez granic,

czyli o baśni we współczesnej
kulturze. Recenzja monografii
Baśń we współczesnej kulturze,
pod redakcją Kornelii Ćwiklak

Baśń – towarzysząca człowiekowi od lat dziecięcych, od wieków przekazywana z pokolenia na pokolenie, mniej lub bardziej wiernie spisywana z ust ludu przez zbieraczy i późniejszych bajkopisarzy, po wielokroć wykorzystywana, przekształcana i (re)interpretowana przez twórców, nie od dziś poddawana różnym szczegółowym analizom stanowiąca narzędzie terapii i kształcenia w wielu obszarach – stanowi obecnie temat zainteresowań i eksploracji licznych dziedzin szeroko rozumianej kultury i nauki. Odpowie-

dzią na ten szereg zjawisk we współczesnej rzeczywistości jest dwutomowa monografia pt. *Baśń we współczesnej kulturze* pod redakcją Kornelii Ćwiklak. Książka ta jest pokłosiem konferencji naukowej, która została zorganizowana przez Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w dniach 24–25 maja 2012 roku Pierwszy z tomów¹, wydany w 2014 roku i opatrzony podtytułem *Niewyczerpana moc baśni: literatura – sztuka – kultura masowa*, podzielony został na pięć części tematycznych, dotyczących baśni jako tekstu kultury, gatunku literackiego, jej miejsca w literaturze polskiej i obcej, a w końcu – w przestrzeni kultury masowej.

Drugi², który ukazał się w 2015 roku noszący podtytuł *Królestwo człowieka: edukacja – psychoanaliza – arteterapia*, koncentruje się na trzech obszernych zagadnieniach dotyczących: baśni z wybranych rejonów świata, roli tego gatunku w nauczaniu przedszkolnym i szkolnym, wreszcie – psychoanalitycznych interpretacji i znaczenia baśniowych historii w terapiach poprzez książkę i sztukę. Obydwa tomy publikacji zostały poprzedzone wprowadzeniem redaktorki, która zwięźle zarysowując obszar poruszanej problematyki, przybliżyła czytelnikowi zawartość treściową każdego rozdziału. Ich autorami są literaturoznawcy, językoznawcy, kulturoznawcy, filozofowie, antropolodzy, komparatyści, psychologowie i pedagodzy, co zaowocowało tak wszechstronnym ujęciem zagadnienia baśni, jak i wnikliwym opisem poszczególnych dotyczących jej zjawisk.

Tom pierwszy otwierają rozważania językoznawcze, filozoficzne i antropologiczne, próbujące uchwycić istotę baśni z perspektywy różnych dyscyplin humanistycznych, co podkreśla, iż baśń, ze względu na swą wielowymiarowość, znacznie wykracza poza bardzo szeroki horyzont zainteresowań literaturoznawców i staje się przedmiotem namysłu również badaczy innych dziedzin. Refleksje te wykazały, że omawiany gatunek bardzo mocno wpisuje się tak w historyczno-kulturowy rozwój człowieka (analiza semantyczna słowa „baśń” na przestrzeni dziejów autorstwa Bogdana Walczaka), jak i jego potrzeby duchowe. Te ostatnie wyrażone zostały w mono-

grafii m.in. za sprawą takich kategorii jak: pragnienie identyfikacyjne opracowane przez Szymona Wróbla, myślenie magiczne rozważaniach Adrianny Ciesielskiej, metaforyczne opisane przez Juliusza Grzybowskiego, a także rozwój rozumiany jako zdolność do twórczej adaptacji czy reinterpretacji wzorców w artykule Katii Vandendorre. Następnie baśń została poddana analizie jako gatunek literacki, a ściśle rzecz ujmując omówiono jej wybrane aspekty, (do)określając ją genologicznie. Kompensacyjnością zajęła się Jolanta Ługowska, egzotycznością – Ryszard Waksmund, status wobec bajki opracowała Małgorzata Ratajczyk, zaś motyw podróży, stanowiący jej immanentną, strukturalną część zanalizowała Kornelia Ćwiklak.

Osobne zagadnienia, lecz posiadające wspólną, odwołującą się do czasów powojennych podstawę, poruszają kolejne rozdziały monografii traktujące o zmaganiach baśni z (soc)realizmem, o czym napisał Mariusz Zawodniak, oraz o baśniowym językowym obrazie świata kreowanym przez ideologię komunistyczną, totalitaryzm lat stalinowskich i jego aparat propagandy, które opisał Jan Galant. Obszerną część pracy stanowią rozważania o wielorakich baśniowych obliczach literatury polskiej XX i XXI wieku, tak prozy, jak i poezji. Wśród nich znalazły się analizy: *Syroidów* Stanisława Vincenza autorstwa Justyny Gorzkowicz, poetyckich opowiadań Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, którymi zajęła się Agnieszka Zgrzywa, *Bajek* Zbigniewa Herberta w opracowaniu Karoliny Wieliczko-Paluch, wierszy Jasia Kapeli zinterpretowanych przez Dorotę Walczak-De-lanois, popularnej prozy romansowej, którą zajęła się Magdalena Bednarek oraz *Siostry* Małgorzaty Saramonowicz, przedstawionej przez Monikę Sadowską. Dopełnieniem powyższych interpretacji są refleksje na temat swoiście rozumianej baśniowości we współczesnej literaturze obcojęzycznej: *Niebieskiej zasłonie* Virginii Woolf w artykule Anny Roter-Bourkanej, opowiadaniach Vladimira Nabokova przeanalizowanych przez Annę Pilińską, twórczości Donalda Barthelmego, Kaori Yuki oraz – tu akcent rodzimy umotywowany postmodernistycznym wykorzystaniem postaci Królowny Śnieżki – Andrzeja Sapkowskiego w opracowaniu Oskara

Kalarusa. Tom zamykają przemyślenia sytuujące baśń w kulturze masowej, przede wszystkim tej wizualnej. Przedmiotami interpretacji stały się tutaj: w artykule Beaty Stefaniak – film Guillerma del Toro pt. *Labirynt fauna*, w tekście Olgi Knapiek – amerykański serial telewizyjny *Once Upon a Time*, w rozważaniach Katarzyny Bogackiej – ilustracje Franza Jüttnera do *Królowy Śnieżki* braci Grimm, a także fotografie z cyklu *The Architect's Brother* Roberta i Shany ParkeHarrisonów, którym przyjrzała się Magdalena Szczypiorska-Mutor oraz fotografia mody Annie Leibovitz, przeanalizowana przez Ewę Bartochowską. Temat obecności różnych wymiarów baśni w kulturze masowej zamykają refleksje Ewy Szkuclarek nad figurą pięknej, lecz sztuczno-nieprzystępnej Królowej Śniegu jako ikony współczesnej mody.

Obszerna i różnorodna tematyka poruszana w pierwszym tomie *Baśni we współczesnej kulturze* stanowi nie tylko odzwierciedlenie wielogłosowości badawczych konstatacji, lecz również tytułowej „niewyczerpanej mocy” gatunku, ujawniającej się na wielu polach literacko-artystycznej działalności człowieka i przenikającej do świata nowych mediów. Oczywiście monografia nie obejmuje wszystkich możliwych przejawów oddziaływania baśni czy baśniowości na dziedzictwo kulturowe kształtowane w XX i na początku XXI w., jednakże dzięki poszczególnym głosom wybrzmiewającym z nieraz odmiennych dyskursów pozwala czytelnikowi na wypracowanie jeśli nie całościowego obrazu wzajemnych relacji „baśń a kultura” – „kultura a baśń”, to przynajmniej przeświadczenia o niezwyklej zdolności gatunku do przenikania, inspirowania, wreszcie przystosowania się do wciąż zmieniających i na nowo aktualizujących się wymogów literatury i sztuki, także w ich popularnych odmianach. Autorzy, przyjmując baśniową optykę w analizie polskich i obcych dzieł literackich, wskazali na bardzo ważną własność bajki magicznej, *notabene* wspomnianą także w tomie przez Annę Roter-Bourkane, którą jest bycie „podstawą literackości”³. Z drugiej strony tak ujmowane dzieła jawią się jako literatura, jaką jest baśnią, tj. fikcją marzącą o realności (tworzenie fikcji jako działalność baśniotwórcza)⁴.

a zatem ustanawiającą pewną wewnątrztekstową rzeczywistość⁵ i posiadającą swoisty status ontologiczny. Rozumiana w ten sposób prymarność baśni względem literatury łączy się z historycznymi korzeniami gatunku uznawanego za jeden z najstarszych i najbardziej pierwotnych. Żywotność i nośność baśniowych tematów, motywów, schematów fabularnych czy baśniowej konwencji, ich powielanie, przekształcanie, a wreszcie – zaprzeczanie tradycyjnym modelom i ukazywanie ich niewystarczalności paradoksalnie decyduje o uniwersalności i ponadczasowości gatunku, który jest w stanie przystosować się do zmieniających się czasów. Jak nieco prowokacyjnie zauważyła Jolanta Ługowska, parafrazując słowa J. R. R. Tolkiena: „Tworzymy przecież *na swą własną miarę* i [...] na miarę czasów, w jakich żyjemy”⁶. Wiele interpretacji współczesnych utworów literackich i nieliterackich zwraca uwagę na przesunięcie akcentu, zmianę, a nawet zupełną dekonstrukcję towarzyszącą wykorzystaniu baśniowego modelu (postaci, motywu, świata przedstawionego, schematu fabularnego itd.). Weronika Kostecka wiąże to zjawisko z pojawieniem się nowej odmiany gatunkowej – baśni postmodernistycznej, opierającej się na i czerpiącej z własnej intertekstualności, która wynika z kolei z „przyrodzonej” baśniowym opowieściom wariantowości⁷. Stąd też wynika interdyscyplinarny charakter obydwu tomów *Baśni we współczesnej kulturze: rozpiętość* problemowa badań proponowanych przez autorów, nierozzerwalnie łączy się z wieloaspektowością natury człowieka, przejawiającej się tak w jego wyborach czytelniczych, działalności twórczej, jak i potrzebach o charakterze aksjologicznym, kompensacyjno-terapeutycznym i edukacyjnym. Należy w tym kontekście wspomnieć o pierwotnej sytuacji towarzyszącej opowiadaniu baśni: zadaniem bazarza było (od)tworzenie narracji na swój własny sposób w zmieniających się okolicznościach, co w gruncie rzeczy każdorazowo stanowiło akt kreacji odpowiadający aktualnym oczekiwaniom i reakcjom odbiorców⁸.

Podczas gdy pierwszy tom *Baśni we współczesnej kulturze* kieruje uwagę czytelnika w stronę zewnętrznych wytworów człowieka

inspirowanych baśnią, drugi w dużej mierze został poświęcony możliwym wpływom baśni na człowieka jako takiego. Poruszana problematyka zorientowana jest na procesy i problemy wewnętrzne jednostki, których przepracowanie umożliwi osiągnięcie zasygnalizowanego w podtytule „królestwa człowieczego”.

Tom otwierają rozważania nawiązujące swą tematyką do zagadnień znanych już z lektury poprzedniej części monografii, tworząc między nimi swoistego rodzaju pomost pozwalający na płynne przejście od kwestii teoretycznych do tych o charakterze bardziej praktycznym. Mowa tu o analizach podkreślających aksjologiczny wymiar baśni lub ich motywów w bliższych i dalszych kręgach kulturowych oraz wskazujących zarówno ich odrębność etniczną, jak i wspólny wszystkim tego typu opowieściom uniwersalizm. Przedmiotem zainteresowania badaczek w powyższym kontekście są: dla Ewy Stryczyńskiej-Hodyl litewska poezja wykorzystująca motyw królowej węży, dla Justyny Prusinowskiej transformacje, jakim ulegał najpierw bajkowy, potem narodowy łotewski bohater Lāčplēsis, oraz specyficzny koloryt baśni chińskich, który zbadała Agnieszka Paterska-Kubacka. Interesującym przykładem przeniesienia wypracowanych przez Władimira Proppa formalistycznych metod opisu bajki magicznej na grunt polski jest analiza funkcji i znaczenia postaci donatora w utworze Romana Zmorskiego *O siedmiu krukach* i Janiny Porazińskiej *Siostra siedmiu kruków* według Ewy Serafin. Kolejny obszar zagadnień związany jest z dziecięcym odbiorcą baśni i ze sferą edukacji. Na uwagę zasługuje fakt, iż w tomie znalazły się odniesienia do wszystkich etapów kształcenia – od nauczania przedszkolnego aż po nauczanie w szkole ponadgimnazjalnej, co stanowi nie tylko przegląd możliwości dydaktycznego wykorzystania baśni, lecz również może pełnić funkcję scenariuszy dla nauczycieli. Autorzy poszczególnych rozdziałów zaproponowali spojrzenie na baśń w edukacji poprzez pryzmat rodzimej tradycji kulturowej, jak to uczynił Marek Kątny, oraz wielokulturowości – w opracowaniach Doroty Michułki i Moniki Szablowskiej-Zaremby. Badaczki Ewa Nowel i Małgorzata Swędrowska omówiły także

możliwości edukacyjne, jakie oferuje baśń, oraz wybrane metody pracy z tym gatunkiem literackim.

Drugi tom monografii zamyka krąg rozważań o charakterze psychoanalitycznym, biblio- i arteterapeutycznym. Interpretacje czerpiące z dorobku psychoanalizy zostały poświęcone dwóm tzw. inicjacyjnym baśniom braci Grimm: *Czerwonemu Kapturkowi* i *Żelaznemu Janowi* oraz utworom Hansa Christiana Andersena omówionym pod kątem archetypicznego obrazu dziecka. Baśnie Grimmów opracowała Karina Bonowicz, zaś teksty Andersena Agnieszka Miernik. Baśnie te i ich opracowania stanowią swojego rodzaju punkt wyjścia dla kolejnych rozdziałów poświęconych wyrastającym z badań psychoanalitycznych bajkoterapii i arteterapii. Naukowcy przyglądają się baśniowym symbolom: Anna Bautsz-Sontag tym odzwierciedlającym doświadczenia intrapersonalne najmłodszych, Marlena Karaś – roli baśni w pracy rewalidacyjnej z dziećmi upośledzonymi, z kolei Eugeniusz Józefowski – ujawniającej się podczas działań podejmowanych w ramach warsztatów artystycznych, czy edukacji poprzez sztukę baśniowości rozumianej jako iluzoryczna opowieść o sobie samym i otaczającej rzeczywistości. Monika Just podkreśla, że takie zajęcia ukazują stymulującą wyobraźnię i kreatywność potencjał tworzenia baśni przez dziecko oraz związane z tym metody twórcze.

Drugi tom monografii stanowi niezbędne uzupełnienie problematyki zawartej w części pierwszej. Nie sposób bowiem mówić dzisiaj o interdyscyplinarnym charakterze baśni, o jej wielowymiarowości czy w końcu obecności w kulturze bez uwzględnienia jej bezpośredniego oddziaływania na odbiorcę, zwłaszcza w obliczu dokonania psychoanalizy i jej wpływu na współczesne metodologie badawcze. Pojawiające się już w *Niewyczerpanej mocy baśni* (t. 1) interpretacje wykorzystujące narzędzia psychoanalityczne, stanowią wprowadzenie do drugiej tomu omawianej pracy, rozwijającej swą problematykę pod patronatem Brunona Bettelheima. Podtytuł drugiego tomu monografii – *Królestwo człowiecze* – odsyła właśnie do Bettelheimowskiego „elementarza człowieczego”, czyli miana

nadanego kluczowemu dziełu badacza pt. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni* przez jego tłumaczkę, Danutę Danek⁹. Co istotne, w rozważaniach autorów *Baśni we współczesnej kulturze* pojawiają się także nawiązania do fundamentalnych dla psychoanalizy ustaleń Sigmunda Freuda, teorii archetypów Carla Gustava Junga oraz refleksji innych współczesnych badaczy czerpiących z tej metodologii. Otwiera się w tym miejscu, zaszygnowany przez twórców omawianego studium, ogromny obszar problematyki związanej ze wzajemnymi relacjami baśni i mitu, niejednokrotnie rozpatrywanymi właśnie w psychoanalitycznych kategoriach¹⁰. Należy podkreślić, że nieustannie przewijające się przez obydwie tomy pracy metodologie: formalistyczna (strukturalistyczna) Władymira Proppa i psychoanalityczna Brunona Bettelheima stanowią dwie podstawowe drogi, dwa główne nurty naukowego namysłu nad baśnią, bez których refleksja ta nie mogłaby zaistnieć – przynajmniej w obecnym kształcie. Nie są to oczywiście drogi jedyne, co zauważa także we wstępie Kornelia Ćwiklak, przywołując refleksje Pierre'a Péju¹¹.

Kolejną kwestią, nad którą warto się pochylić za autorami *Baśni we współczesnej kulturze*, jest znaczenie tego gatunku w szeroko rozumianej edukacji. Zaprezentowane w niej propozycje pracy z baśnią, poparte tak wiedzą teoretyczną, jak i praktycznym doświadczeniem, tworzą spójny obraz możliwości oddziaływania wychowawczego i terapeutycznego. Wskazują także na często niedostrzegany w praktyce szkolnej baśniowy potencjał interpretacyjny i sposoby jego wykorzystania w nauczaniu. Bajka magiczna oraz związana z nią aksjologia od zawsze wpisane były w wychowanie człowieka, dziś zaś stanowią ponadto nieodłączny element dzieciństwa i szkolnych treści dydaktycznych. Jednakże świat wartości reprezentowany przez baśniowe historie bardzo łatwo może ulec płytkiej instrumentalizacji, której efektem jest autorytatywna interpretacja narzucana przez nauczyciela¹². Warsztatowe i metodyczne pomysły sugerowane przez autorów monografii mogą stanowić pomoc i/lub interesującą alternatywę dla pedagogów, ale przede wszystkim

dla samych uczniów. Trzeba przy tym pamiętać, że zagadnienia związane z dydaktyką szkolną oraz różnymi formami bajkoterapii znacznie wykraczają poza możliwości jednej rozprawy i stanowią osobne, specjalistyczne dziedziny, gdzie teoria łączy się z praktyką, dając rezultaty w postaci efektów kształcenia (osiągniętych lub nie) oraz – w przypadku terapii – szeroko pojmowanego wewnętrznego ładu i prawidłowego rozwoju psychicznego dziecka.

Bardzo dużym walorem obu tomów o tak rozbudowanej problematyce jest ich tematyczna koherentność, tak w zakresie rozkładu poszczególnych treści, jak i w obrębie całości. Ukazują one wielorakie aspekty baśni z różnych perspektyw naukowych i dydaktycznych. Należy jednak podkreślić, że nie wyczerpują problematyki związanej z baśnią, dowodząc jednocześnie, że jest ona wciąż płodnym i niewyczerpanym polem badawczym. Potwierdza się to zwłaszcza w kontekście obserwowanych przemian cywilizacyjnych, gdzie coraz większą rolę w kształtowaniu obrazu świata odgrywa kultura masowa i popularna, która dla wielu odbiorców staje się kulturą dominującą, jeśli nie jedyną. Kulturowo transgresywny charakter baśni powoduje, że jest ona obecna i eksploatowana zarówno w przestrzeni ambitnej literatury i sztuki, jak i w obszarze zjawisk typowo ludycznych czy rozrywkowych. I choć z baśniowego punktu widzenia zinterpretowano już wiele filmów, terenem nadal niewystarczająco zanalizowanym i opisanym wydaje się świat gier komputerowych¹³.

Baśń we współczesnej kulturze nie jest co prawda pierwszą tego rodzaju pozycją, zważywszy na również dwutomową pracę zbiorową *Kulturowe konteksty baśni* pod redakcją Grzegorza Leszczyńskiego (t. 1: *Rozigrana córa mitu*, Poznań 2005; t. 2: *W poszukiwaniu straconego królestwa*, Poznań 2006), jednak bogatszą w zakresie poruszanych tematów. Nie bez znaczenia jest też fakt, iż autorzy omawianej monografii kilkakrotnie powołują się na ustalenia pochodzące właśnie z *Kulturowych kontekstów baśni*. Podobne zagadnienia poruszają także inne naukowe publikacje zbiorowe: dwujęzyczne, polsko-niemieckie *Barwy świata baśni* pod redakcją Urszuli Chęcińskiej

z 2003 roku¹⁴ oraz *Baśnie nasze współczesne* pod redakcją Jolanty Ługowskiej z 2005 roku¹⁵, nie licząc pokonferencyjnych monografii poświęconych wybranym baśniopisarzom (np. *Grimm: potęga dwóch braci. Kulturowe konteksty* Kinder- und Hausmärchen, pod redakcją Weroniki Kosteckiej¹⁶). Nie ulega jednak wątpliwości, że *Baśń we współczesnej kulturze* stanowi cenny wkład w rozważania nad tym gatunkiem, rozszerzający i uzupełniający dotychczasowy stan wiedzy, a także ujawniający kolejne obszary badawcze i prowokujący do podejmowania kolejnych działań naukowych w tym kierunku.

odwołania

1. *Baśń we współczesnej kulturze*, t. 1, *Niewyczerpana moc baśni: literatura – sztuka – kultura masowa*, red. K. Ćwiklak, Poznań 2014.
2. *Baśń we współczesnej kulturze*, t. 2, *Królestwo człowiecze: edukacja – psychoanaliza – arteterapia*, red. K. Ćwiklak, Poznań 2015.
3. Rozumienie baśni jako „podstawy literackości” zaproponował w swoim artykule Piotr Matywiecki; na niego też powołuje się Anna Roter-Bourkane, analizując *Niebieską zasłonę* Virginii Woolf. Zob. P. Matywiecki, *Baśń jako marzenie o sensie literatury (Pomysły do dalszego rozwinięcia)* [w:] *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1, *Rozigrana córka mitu*, red. G. Leszczyński, Poznań 2005; por. także: A. Roter-Bourkane, *Kiedy rozum śpi, budzą się... zwierzęta, czyli co kryje Niebieska zasłona Virginii Woolf?* [w:] *Baśni we współczesnej kulturze*, t. 1, dz. cyt.
4. Por. P. Matywiecki, dz. cyt.
5. Należy odnieść się do artykułu Jana Galanta. W tym miejscu trzeba dopowiedzieć, że źródłem fikcji w tym wypadku jest nie literatura, ale totalitaryzm oraz związany z nim aparat propagandy (wpływający także na twórczość literacką). Niemniej jednak już samo zastosowanie przez badacza sformułowania „narracja totalitarna” umieszcza poruszaną problematykę w kręgu opowieści, a więc także fikcjonalności. Por. J. Galant, *O baśni totalitarnej – dopowiedzenia* [w:] *Baśni we współczesnej kulturze*, t. 1, dz. cyt.
6. J. Ługowska, *Słowo wstępne* [w:] *Baśnie nasze współczesne*, red. J. Ługowska, Wrocław 2005, s. 10.
7. W. Kostecka, *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*, Warszawa 2014, s. 114. Kostecka, pisząc o intertekstualnej naturze baśni, powołuje się na: U. C. Knoepflmacher, *Intertextuality* [w:] *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*, t. 2, red. D. Haase, Londyn 2008, s. 495.
8. Por. ustalenia Jolanty Ługowskiej na temat pierwotnej sytuacji ko-

- munikacyjnej towarzyszącej opowiadaniu baśni: J. Ługowska, *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*. Wrocław 1981.
9. D. Danek, *Elementarz człowieczy* [w:] B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa 2010.
 10. Por. np. Erich Fromm, Joseph Campbell, w pewnym stopniu także Mircea Eliade; z badaczy polskich – Jadwiga Wais.
 11. Zob. K. Ćwiklak, *Zaproszenie do baśni (drugie)* [w:] *Baśń we współczesnej kulturze*, t. 2, dz. cyt., s. 11–12.
 12. Por. refleksje Justyny Nowotniak na temat „czarnej pedagogiki” w szkołach: J. Nowotniak, *Świat bez baśni – kilka impresji o współczesnej szkole* [w:] *Barwy świata baśni / Farben der Märchenwelt*, red. U. Chęcińska, Szczecin 2003, s. 351–352.
 13. O komputerowych grach typu RPG (ang. *role-playing game*) w kontekście baśni zob. D. Grzybkowska-Lewicka, *Narracyjne gry fabularne jako dzieło sztuki. Refleksje*, „Homo Ludens” 2009, nr 10, K. Grela, *„Warhammer Fantasy Role Play” a tradycja literacka* [w:] *Baśnie nasze współczesne*, dz. cyt. Por. także: J. Kwiek, *Baśniowość w kulturze mediów elektronicznych*; A. Porczak, *Od pigmentu do piksela. Kraina uludy* [w:] *Kulturowe konteksty baśni*, t. 2, *W poszukiwaniu straconego królestwa*, red. G. Leszczyński, Poznań 2006.
 14. *Barwy świata baśni*, red. U. Chęcińska, Szczecin 2003.
 15. *Baśnie nasze współczesne*, red. J. Ługowska, Wrocław 2005.
 16. *Grimm: potęga dwóch braci. Kulturowe konteksty Kinder- und Hausmärchen*, red. W. Kostecka, Warszawa 2013.

Dominik Borowski

World of the Children's and Youth Book in the Polish People's Republic

Uniwersytet Jagielloński

summary

The subject of the review is a scientific monograph, which is dedicated to children and youth literary culture in PRL. The book consists of articles of different authors, which were grouped into four chapters: *Development of Criticism, Poetry and Prose, School – Library – Bookstore* and *Art of Book*. In this review I present all the works and indicate their main thesis. In conclusion, I appreciate the scientific values of the monograph.

key words

literature for children and youth, Polish People's Republic, literary culture

streszczenie

Przedmiotem recenzji jest monografia naukowa, która została poświęcona dziecięcej i młodzieżowej kulturze literackiej w PRL-u. Książka składa się z artykułów różnych autorów, które zostały zgrupowane w czterech rozdziałach: *Rozwój krytyki, Poezja i proza, Szkoła – biblioteka – księgarnia* oraz *Sztuka książki*. W recenzji przed-

stawiono wszystkie prace, wskazując na ich główne tezy. W podsumowaniu oceniono walory naukowe całej monografii.

słowa kluczowe

literatura dla dzieci i młodzieży, PRL, kultura literacka

biogram

Dominik Borowski – doktorant na Wydziale Polonistyki UJ, naukowo zajmuje się polską literaturą dla młodzieży oraz czytelnictwem wśród nastolatków.



Świat książki

dziecięcej i młodzieżowej
w PRL-u. Recenzja monografii
Literatura dla dzieci i młodzieży,
pod redakcją Krystyny Heskiej-
-Kwaśniewicz i Katarzyny Tałuc

Badania nad literaturą dla dzieci i młodzieży od kilku lat cieszą się coraz większym zainteresowaniem wśród badaczy różnych dyscyplin, m.in. literaturoznawstwa, kulturoznawstwa, bibliotekoznawstwa, pedagogiki, psychologii. Na rynku publikacji naukowych pojawiają się zarówno monografie, jak i pojedyncze artykuły, w których podejmowana jest problematyka literatury osobnej. Szczególne znaczenie mają cykle prac naukowych starające się bardzo wnikliwie przeanalizować obraz twórczości dla młodych czytelników w ujęciu historycznym bądź z perspektywy określonego zagadnienia badawczego. W tej grupie sytuują się monografie

zbiorowe wydawane przez Uniwersytet Śląski, które systematyzują i scalają panoramę współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży. Cykl wydawniczy zapoczątkowano w 2008 roku i obecnie składa się on z czterech części. Dwa pierwsze tomy zostały poświęcone problematyce twórczości dla odbiorców dziecięcych i młodzieżowych opublikowanej po 1980 roku. Natomiast kolejne części przybliżają kulturę literacką dzieci i młodzieży w latach 1945–1980. Niniejsza recenzja poświęcona jest najnowszemu, czwartemu tomowi *Literatury dla dzieci i młodzieży* pod redakcją Krystyny Heńskiej-Kwaśniewicz i Katarzyny Tałuć¹, w którym podjęto się badań książek mało znanych, zapominanych lub pomijanych, powstałych w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Publikacja licząca prawie czterysta stron składa się z czterech części odpowiadających badanym obszarom dziecięcej i młodzieżowej kultury literackiej w czasach PRL-u. Pierwsza z nich została poświęcona krytyce literackiej i zamieszczono w niej tylko jeden tekst, ale niezwykle wnikliwie opracowujący to zagadnienie². Jest nim praca Małgorzaty Wójcik-Dudek, w której scharakteryzowano refleksje krytyków i badaczy o literaturze dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1989. Autorka bardzo szczegółowo i dokładnie przedstawiła najważniejsze ośrodki naukowe i związanych z nimi badaczy, pokazując odmienność ich opinii i koncepcji. Nakreślony obraz krytyki pozwolił dostrzec, że literatura osobna zyskała zainteresowanie ludzi nauki, co w efekcie przyczyniło się do zmiany sposobu jej postrzegania. Znamienną rolę odegrali tutaj m.in. tacy badacze jak: Jerzy Cieślowski (Wrocław), Alicja Baluch (Kraków), Jolanta Ługowska (Wrocław), Joanna Papuzińska (Warszawa), Dorota Simonides (Opole), Gertruda Skotnicka (Gdańsk), Ryszard Waksmund (Wrocław).

Druga część, zatytułowana *Poezja i proza*, zawiera artykuły, w których podejmowane są problemy rozwoju wybranych gatunków literatury dla dzieci i młodzieży. Na początku znajduje się kolejny tekst M. Wójcik-Dudek, tym razem poświęcony poezji adresowanej do niedorosłego czytelnika³. Badaczka przedstawia tutaj pa-

noramę nurtów poetyckich, wpisując w nie konkretnych poetów i zwracając uwagę na ewolucję twórczości poetyckiej dla dzieci w kierunku liryki ogólnej (tzw. bezprzymiotnikowej). W drugiej rozprawie działu Krystyna Heska-Kwaśniewicz i Marta Nadolna-~~Thuczykont~~ poruszają natomiast zagadnienie kiedyś niezwykle popularnej wśród młodych czytelników książki harcerskiej⁴. Autorki omawiają przede wszystkim utwory mało znane, a prowadzone przez nie analizy koncentrują się na zmianach tekstu w kolejnych edycjach, podkreślając przy tym wpływ ideologii politycznej na funkcjonowanie opisywanej twórczości. Z kolei powieści dla dziewcząt w latach 1969–1980 swój artykuł poświęciła Barbara Pytlos, zwracając uwagę na to, że w omawianym okresie odeszła ona od utartych schematów⁵. Autorka wyróżniła dwa kierunki rozwoju twórczości dla dziewcząt, opierając się na sposobie kreacji bohaterek, które były albo „podlotkami, chłopczycami i nastoletnimi emancypantkami”, albo „dziewczynami dumnymi, mądrymi i zakochanymi”. Następny szkic został poświęcony powieści historycznej dla młodzieży, która bardzo często niewiele różniła się od swojego odpowiednika w literaturze ogólnej⁶. Barbara Pytlos i Małgorzata Gwadera zwróciły tutaj uwagę na oddziaływanie ówczesnej władzy na dobór tematyki i sposób jej opracowania, który niejednokrotnie zakładał pomijanie pewnych wątków bądź ich fałszowanie. Kolejny artykuł, napisany przez Katarzynę Beretę, koncentruje się wokół powieści biograficznej⁷. Omówiono tutaj utwory przedstawiające biografie znanych ludzi, podkreślając, że z jednej strony pojawiła się tendencja do bazowania na faktach i odnoszenia się do źródeł, z drugiej zaś – mityzacja bohaterów związana z wprowadzaniem przekazu ideologicznego. Badaczka zauważyła też, że bardzo często autorzy powieści biograficznych próbowali upodobnić swój styl do języka, którym posługiwali się bohaterowie ich utworów. Literatura popularnonaukowa przeznaczona dla dzieci i młodzieży stała się przedmiotem zainteresowania Małgorzaty Gwadery⁸. Autorka zwróciła uwagę na różnorodność dziedzin, które stały się przedmiotem popularyzacji.

oraz na bardzo wysoki poziom merytoryczny publikacji. Z kolei Marlena Gęborska w szkicu *Proza fantastycznonaukowa w PRL-u* dokonała usystematyzowania wiedzy o fantastyce jako gatunku literackim, klasyfikując twórczość według podziału Rogera Cailloisa na fantastykę naukową, fantastykę grozy i fantastykę baśniową⁹. Następnie rozpatrzyła przemiany rozwojowe wspomnianej gałęzi piśmiennictwa, poświęcając przy tym osobne miejsce *Astronomom* Stanisława Lema jako powieści przełomowej. Artykuł zamykający omawiany rozdział został poświęcony pogranicznemu gatunkowi twórczości dla dzieci i młodzieży, jakim jest komiks¹⁰. Katarzyna Tałuc omawiała jego rozwój, wskazując inspiracje twórców, a także formy publikacji, np. czasopisma komiksowe.

W trzeciej części recenzowanej publikacji zawarto prace koncentrujące się wokół instytucji odpowiedzialnych za promocję książki dziecięcej i młodzieżowej. Karolina Jędrych dokonała porównania list lektur dla uczniów szkół podstawowych z lat 1949–1989¹¹, zwracając uwagę na wpływ ówczesnej władzy na dobór tekstów literackich i sposób ich omawiania na lekcjach języka polskiego. Hanna Langer przedstawiła funkcjonowanie bibliotek publicznych w ujęciu obowiązujących przepisów i danych statystycznych¹². Badaczka zauważyła wyodrębnianie działów dla dzieci i młodzieży, opisała sposób kompletowania zbiorów oraz liczby ich użytkowników, których stopniowo przybywało. Kolejny artykuł miał na celu przybliżenie obecności baśni na polskim rynku wydawniczo-księgarskim¹³. Sylwia Gajownik pokazała trudności w publikacji klasycznych baśni spowodowane zastrzeżeniami ze strony cenzury. Badaczka sporo uwagi poświęciła także rozwojowi baśni regionalnych, które powstawały w różnych częściach Polski i czerpały z lokalnych tradycji kulturowych. Beata Langer omówiła serie wydawnicze dla dzieci i młodzieży, jakie pojawiały się w latach 1945–1989¹⁴. Wymieniła instytucje wydawnicze zajmujące się książką dziecięcą i młodzieżową, czemu towarzyszy przegląd i charakterystyka cykli utworów literackich. Kontynuując tematykę wydawniczą, Marta Nadolna-Tłuczykont w swoim

artykule podjęła problem powtórnego wydawania książek z międzywojnia⁴⁵. Podkreśliła, że większość z tych dzieł literackich nie zyskiwała akceptacji władzy, co skutkowało wydawaniem ich przez prywatnych wydawców w niskich nakładach. Z kolei Agnieszka Maroń przedstawiła problem książki-zabawki w PRL-u⁴⁶. Już wtedy pojawiały się utwory literackie zachęcające odbiorcę do aktywnej zabawy, która wiązała się z kolorowaniem ilustracji, wyklejaniem, poruszaniem ilustracjami itp.

Sztuka książki to ostatni dział monografii. Pojawia się w nim wyłącznie tekst Sylwii Gajownik⁴⁷. Autorka podjęła w nim problem ilustracji w literaturze dla dzieci i młodzieży, omawiając twórczość poszczególnych artystów i wskazując ich cechy charakterystyczne. Na przykładzie jej opracowania widać wyraźnie, że choć w czasach PRL-u artyści nieraz mieli trudności z dostępem do odpowiednich materiałów i środków twórczych, byli jednak w stanie stworzyć ilustracje oryginalne i odpowiadające potrzebom odbiorców, co widać na zamieszczonych w tomie wybranych reprodukcjach.

Literatura dla dzieci i młodzieży, tom czwarty cyklu uzupełnia stan badań naukowych nad wspomnianą twórczością w okresie PRL-u. Trzeba tutaj pamiętać, że z uwagi na funkcjonowanie cenzury obraz literatury dla dzieci i młodzieży z lat 1945–1980 w rozprawach naukowych z czasów PRL-u stan ten był niepełny. Nie o wszystkich literatach i ich dziełach można było pisać⁴⁸. Przyjęto tutaj perspektywę historycznoliteracką, która pozwala pokazać rozwój i przemiany kultury literackiej niedorosłych czytelników. Niewątpliwie nakreślony w monografii obraz literatury dla dzieci i młodzieży, jej krytyki i związanych z nią instytucji tworzy spójną i szeroką panoramę najważniejszych zjawisk. Pomaga w tym widoczna w publikacji interdyscyplinarność, która pozwala spojrzeć na ówczesny świat książki dziecięcej i młodzieżowej z różnych perspektyw, nie tylko historyka literatury. Jednakże, mimo wielu walorów, książka ma jeden funkcjonalny mankament, jakim jest brak abstraktów

przy poszczególnych artykułach. W pewien sposób rekompensują to dość jasne i proste tytuły tekstów, które częściowo wskazują wiodącą myśl czy refleksję badawczą, jak chociażby *Powieść dla dziewcząt w latach 1969–1980. Niekoniecznie zgodnie z paradygmatem*.

Recenzowana monografia z pewnością zainteresuje zarówno badaczy literatury osobnej, jak i specjalistów w zakresie literatury ogólnej w czasach PRL-u. Być może przywołane w niej zagadnienia i teksty literackie, czasami dzisiaj zupełnie zapomniane, zainspirują do dalszych prac badawczych, w których przyjęta zostanie inna perspektywa oglądu twórczości dla dzieci i młodzieży. Mam też nadzieję, że śląski zespół naukowców podejmie się trudu dalszych badań, których owocem będzie kolejna cenna monografia.

odwołania

1. *Literatura dla dzieci i młodzieży*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuć, t. 4, Katowice 2014.
2. M. Wójcik-Dudek, „Kopciuszek” na literackich salonach. *Rozwój krytyki literatury dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1989* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, dz. cyt. Tu i dalej podaję autorów i tytuły poszczególnych rozdziałów recenzowanej książki.
3. M. Wójcik-Dudek, *Pokój z poezją – liryczne (prze)meblowania*.
4. K. Heska-Kwaśniewicz, M. Nadolna-Tłuczykont, *Książka harcerska. Od zapomnienia do przypomnienia*.
5. B. Pytlos, *Powieść dla dziewcząt w latach 1969–1980. Niekoniecznie zgodnie z paradygmatem*.
6. B. Pytlos, M. Gwadera, *Przemiany powieści historycznej dla młodzieży w latach 1945–1980*.
7. K. Bereta, *Powieść biograficzna dla młodego odbiorcy. Sylwetki artystów*.
8. M. Gwadera, *Literatura popularnonaukowa w okresie PRL-u*.
9. M. Gęborska, *Proza fantastycznonaukowa w PRL-u*.
10. K. Tałuć, *Komiks w PRL-u*.
11. K. Jędrych, *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949–1989*.
12. H. Langer, *Biblioteki publiczne dla dzieci i młodzieży w PRL-u*.
13. S. Gajownik, *Baśń na polskim rynku wydawniczo-księgarskim w latach 1945–1989*.
14. B. Langer, *Serie wydawnicze dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1989*.

15. M. Nadolna-Tłuczykont, *Wznowienie książek z dwudziestolecia międzywojennego*.
16. A. Maroń, *Książka zabawka na polskim rynku wydawniczo-księgarskim w PRL-u*.
17. S. Gajownik, *Ilustracje w książkach dziecięco-młodzieżowych w okresie PRL-u*.
18. Por. S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, t. 1, *Proza*, Warszawa 1978; S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, t. 2, *Baśń, bajka, poezja*, Warszawa 1989.



varia

Alicja Baluch

Alfabetization – Reading Learning Programme

summary

Researcher, appeals to pioneering achievements of Jerzy Cieślowski, and scientists who continue his work. In a simple, practical and short way she presents issues how introduce children into the world of literature/books, and reading learning program. The author is referring to numerous examples from children's literature and categorizes them into „old fashioned” and the ones which are „contemporary”. She compares didactic and admonishing premises limiting child's expression with carrying through literature with antipedagogical values emphasizing play, fun and freedom to express one's self.

key words

Jerzy Cieślowski, children's literature, alfabetization

streszczenie

Badaczka, odwołując się do pionierskiego dorobku Jerzego Cieślowskiego oraz naukowców kontynuujących jego pracę, w prosty, praktyczny i krótki sposób pisze o problematyce wprowadzania dziecka w świat książek, realizacji programu nauki lektury. Autorka odwołuje się do licznych przykładów, kategoryzując je na te

przynależne literaturze „dawnej” oraz te, które można zaliczyć do „nowej”. Zestawia niesione przez literaturę przesłanki dydaktyczne, wychowawcze, ograniczające ekspresję dziecka z tymi antypedagogicznymi, kładącymi nacisk na zabawę, wolność wyrażania własnego „ja” oraz przeżywania silnych emocji.

słowa kluczowe

Jerzy Cieślikowski, alfabetyzacja literacka, genologia literatury dziecięcej

biogram

Prof. zw. dr hab. Alicja Baluch – literaturoznawczyni, założycielka Katedry Literatury dla Dzieci i Młodzieży na Uniwersytecie Pedagogicznym im KEN w Krakowie. Jej dorobek naukowy koncentruje się wokół teorii literatury, pogranicza sztuk (literatury i malarstwa) oraz kontekstów mitograficznych w interpretacji polskiej i światowej klasyki literatury dziecięcej. Opublikowała wiele książek naukowych z tego zakresu, m.in.: *Archetypy literatury dziecięcej* (Poznań 1987), *Ceremonie literackie, a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci* (Kraków 1996) – wyróżnione przez IBBY w konkursie Książka Roku, *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży* (Kraków 2008). W serii I Biblioteki Narodowej ukazał się w jej opracowaniu tom *Tytus Czyżewski. Poezje i próby dramatyczne* (Wrocław 1992). Alicja Baluch jest członkiem Oddziału Krakowskiego Stowarzyszenia Pisarzy Polskich.



alfabetyzacja, czyli program nauki lektury*

Profesorowi Jerzemu Cieślowskiemu,
który dziecięce literaturoznawstwo
wprowadził na wyżyny nauki

Czy wiedza o literaturze i sposobach jej odbioru jest potrzebna także dzieciom? W ograniczonym stopniu tak. Ponieważ już małe dzieci używają ze zrozumieniem pojęć „genologicznych”, takich jak: wierszyk, piosenka, bajeczka... I czują, że trzeba się inaczej zachowywać w stosunku do tych tekstów – wierszyk wyklaskać, piosenkę wyśpiewać, bajeczki wysłuchać. Z kolei poważna wiedza o literaturze i sposobach jej odbioru jest potrzebna dorosłym pośrednikom lektury, aby wiedzieli, **co** i **jak** czytać dzieciom. Istotny dla nich jest przede wszystkim rozwojowy ciąg tekstów – od „anek” (kołysanek, wyliczanek, zgadywanek...), bajeczek, historyjek z życia czy baśni magicznych i literackich, przez powieści obyczajowe, historyczne, przygodowe, kryminalno-sensacyjne, kończąc na inicjacyjnych, fantazmatycznych i fantasy.

Tytułowe słowo „alfabetyzacja” (od A do Z) stanowi część programu nauki lektury, którą zaproponował, ale nie wypełnił do końca Jerzy Cieślowski, profesor Uniwersytetu Wrocławskiego, którego 40. rocznica śmierci mija w 2016 roku. Cieślowski oparł wiedzę o literaturze dla dzieci o metodologię semiologiczną, teorię znaku. Udowodnił on w swoich książkach – *Wielkiej zabawie, Literaturze i podkulturze dziecięcej w Literaturze osobnej*¹ – że dziecko przyjmuje komunikat literacki „trójpolowo”: poprzez słowo, obraz, gest. I o tym należy pamiętać podczas wspólnej lektury. Badacz zwrócił również uwagę na rolę folkloru ludowego i dziecięcego w utworach dla „małych” odbiorców literatury, włączył do zachowań lekturowych element zabawy, opisał i zdefiniował niektóre gatunki literackie np. bajeczkę. Dlatego w nauce lektury należy zawsze pamiętać o tym, że utwór literacki, zwłaszcza ten dla dzieci, wywołuje silne emocje, porusza czytelnicze uczucia. Dobrze jest pozwolić dziecku je przeżyć i wyrazić po swojemu – w rysunku, śpiewie, mowie ciała.

Trzeba więc świadomie i z rozważą dobierać teksty, uważnie się im przyglądając, by następnie „uwolnić” dziecięce emocje i zachowania podczas lektury – przede wszystkim w ramach przeżycia, a następnie realizowania, wyrażania ich w różnorodnych sytuacjach kulturowych. Ponieważ reakcje uczuciowe objawiające się w trakcie lektury są „stare jak świat”, były brane pod uwagę już w XIX-wiecznych *Powieściach i bajkach*² Stanisława Jachowicza, np. w dziele *Dobre serce dla zwierząt, Dobre serce dla ludzi*. Także w polskim wydaniu *Baśni wybranych*³ Hansa Christiana Andersena z 1947 roku pojawiają się wskazówki porządkujące czytelnicze, dziecięce uczucia. Są one wyróżnione w działach: *Rozważamy, Śmiejemy się, Współczujemy*.

Problem ten od strony teoretycznej kontynuuje Joanna Papuzińska w książce *Dziecko w świecie emocji literackich*⁴. Pokazuje, jak akceptować różne reakcje uczuciowe, nawet te negatywne. Sztuka bowiem powinna budzić w dzieciach uczucia najrozmaitsze: piękne i brzydkie, pełne empatii, ale i agresji, nienawiści, egoizmu albo naiwnej miłości. Bo sztuka dla dziecka ma nie tyle uczyć, co pro-

wokować, nie wychowywać, ale burzyć szablony, nie moralizować, a rozpieszczać, nie bawić, lecz kreować zabawę i zachęcać do niej.

Inni kontynuatorzy idei naukowych Cieślikowskiego to Jolanta Ługowska⁵, która w swoich badaniach wiąże ludowy i dziecięcy folklor z sygnaturalnym arcyzmem baśni literackiej, czy Ryszard Waksmund⁶, który w oparciu o tematy literackie proponuje następujące style odbioru: czytankowy, piosenkowy, ludyczny i medytacyjny. Z kolei Grzegorz Leszczyński⁷ rozwija badania antropologii dzieciństwa zapoczątkowane przez Cieślikowskiego, zaś Alicja Ungehauer Gołań⁸ opisuje wzorce ruchowe towarzyszące lekturze dziecka. Ja natomiast proponuję modele wierszy dla dzieci ułożone nie w porządku historycznym, ale z uwzględnieniem „chwytu dominującego” w tekście wiersza⁹. Dlatego mamy do czynienia z taką różnorodnością wierszy dla dzieci: dydaktycznymi, lirycznymi, dziecięcymi, lingwistycznymi, dialogicznymi – od Stanisława Jachowicza do Danuty Wawiłow. Dlatego w alfabetyzacji, w ramach ciągu ewolucji literatury dla dzieci pojawia się też poczucie czasu, zwłaszcza w kategorii stare *versus* nowe, oraz poczucie wspólnoty kulturowej.

Bowiem w zasięgu czytelniczym dziecka obecne są książeczki dawne i współczesne. Pierwszym towarzyszem często monochromatyczne ilustracje, archaiczne słowa, a także staroświecka wymowa ideowa i wzniosły nastrój dzieła. Nowe utwory niosą całkiem inną propozycję liryczną, nieraz przekraczającą możliwości mentalne dziecka. Na początek przyjrzyjmy się zatem utworom Stanisława Jachowicza i Danuty Wawiłow. Ukazują one swoistą historię literatury dla „maluszków”, tworzą „pomału” tradycję literacką, najlepszy kontekst dla interpretacji dzieł dla starszych znawców literatury.

W wierszu Stanisława Jachowicza z *Upominku z prac Stanisława Jachowicza. Bajek nauczek, opisów, powiastek i różnych wierszyków* pojawia się typowa, klasyczna pouczańska z morałem, która mieści się w stylu czytankowym, dominującym w Jachowiczowskich bajkach i powiastkach

Nie rusz, Andziu, tego kwiatka:
Róża kole, rzekła matka.
Andzia mamy nie słuchała,
Ukłuła się i płakała.

Z kolei tomik Anny Kamieńskiej *Dębowa kołyska*¹⁰ otwiera wiersz liryczny zatytułowany *Śpiewanie*:

Róża nie zakwitnie, jak się nie podlewa,
Dziecko nie urośnie, jak mu się nie śpiewa.

Dystych ten wprowadza małego czytelnika w nastrój i medytacyjny styl odbioru.. Rozwój wierszy podąża – jak można zaobserwować na powyższych przykładach – od dydaktycznej nauczki do dziecięcej „filozofanki”.

W kolejnych tomikach wierszy, które też dzieli upływ czasu, ale łączy tytułowa fraza: „wiersze dla niegrzecznych dzieci”, można zauważyć różnice w koncepcji wychowania. W pierwszej – starej książeczce z połowy XIX wieku, która ukazała się w Petersburgu w tłumaczeniu Wacława Szymanowskiego, nakładem wydawnictwa Wolfa – zatytułowanej *Złota różyczka czyli bajki dla niegrzecznych dzieci* znajduje się wierszyk *Pawełek wiercipięta*. Ten niegrzeczny chłopczyk zostaje ukarany chłostą:

I ukarał ojciec syna, aż trzeszczała dyscyplina,
A mamunia w strachu cała tylko drżała i milczała.

Druga książeczka o podobnym tytule, autorstwa znakomitej Danuty Wawilow¹¹, została zainspirowana folklorem angielskim. Są tu albo wolne przekłady z *Nursery rhymes*, albo utwory utrzymane w typowym klimacie poezji angielskiej dla dzieci, w której łączą się elementy purnonsensu, liryzmu i baśniowości. W wierszu rozpoczynającym się słowami:

Kup mi coś kup mi coś
Kup mi proszę jeszcze coś

przedstawiona jest sytuacja liryczna dziecięcej prośby czy grymasów, która powtarza się i to powtarza dziesięciokrotnie. Liryczna odpowiedź jest dość niespodziewana:

Kupię tobie złoty pałac
kupię tobie złoty pałasz
Kupię tobie dwa tygryski
będą jadły z twojej miski
Czy już dość?...

Nie, nigdy dość! Na marginesie dzieła sztuki pojawia się wychowawczy dylemat: dyscyplinować czy rozpuszczać dziecko? Jednak rozpuszczać, ale w aurze miłości, która później wróci jak powracająca fala.

W starych bajkach pochodzenia ludowego, m.in. w zbiorze Janiny Porazińskiej zatytułowanym *Za górami, za lasami*¹² oraz w baśniach magicznych często można spotkać postać zamkniętej w wieży królowny, którą chcą uwolnić śmiałkowie. Udaje się to dopiero najmłodszemu bratu – Głuptaskowi, który znał czarodziejskie zawołanie:

Na moje rozkazanie
niechaj się ta rzecz stanie!
Żebym zajechał na szklaną górę,
Żebym uwolnił królewską córę.

W zestawieniu czasowym można sięgnąć do niedawno wydanej książeczki *Królowna*¹³ Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel. Tu dziewczynka z koroną na głowie wychodzi z tęczowego królestwa i zatrzymuje się przy trzepaku, gdzie bawi się gromadka dzieci.

Królowna pojawiła się na podwórku zupełnie niespodziewanie. Dzieci zajęte zabawą zapewne wcale by jej nie zauważyły.

gdyby nie korona. Piękna i błyszcząca połyskiwała w słońcu mnóstwem tęczyowych kamyków. Natomiast sama królowna nie była zbyt ładna – taka jakaś blada i chuda. Stała w rogu podwórka pod trzepakiem...

Tyle opisu wystarczy, by złamać stereotyp królowny. Tylko która postać jest bliższa dziecku? Która wydaje się prawdziwą królową – ta z bajki, czy z podwórka?

I jeszcze inna sytuacja fabularna, w której widać zmianę. W baśni literackiej Andersena dziewczynkę z zapalkami ratuje, czyli uwalnia z ziemskiego nieszczęścia – babcia „wniebowzięta”:

– Jestem, kochanie. Choć ze mną, a już nigdy nie zaznasz głodu ani zimna. Dziewczynka objęła babcię mocno i poszybowała wysoko, wysoko do krainy wiecznego szczęścia.

Z kolei w książce *Lato Garmanna*⁴⁴ autorstwa współczesnego, norweskiego autora, Stiana Hole, to chłopiec usiłuje ochronić staruszkę przed spodziewanym nieszczęściem.

Ciotka Ruth się zamyśla – Ja też się boję – szepcze. – Niedługo będę musiała chodzić z balkonikiem. Mogę pożyczyć ci deskorolkę – proponuje Garmann i oczami wyobraźni widzi, jak ciotka Ruth pędzi po chodniku.

I tu, i tu ktoś oczekuje pomocy. Raz wnuczka, raz starsza kobieta. Ale atmosfera uczuciowa jest zdecydowanie odmienna.

Najbardziej wyraziste różnice pomiędzy „starą” a „nową” literaturą dla dzieci pokazuje zestawienie dwu książeczek: *Raz termometr zachorował*⁴⁵, autorstwa Trzaski (wojenny pseudonim Tadeusza Kwiatkowskiego) i *Turlututu. Akuku, to ja!*⁴⁶ Herve Tulleta. Pierwsza z nich (z wyglądu poszarpana na strzępy, znajdująca się w moich zbiorach rodzinnych) ma już przeszło 70 lat, bo wychowały się na niej cztery pokolenia: pradziadzius Jacek, babcia Małgosia, tata Kuba i mały

Władzio, mój czteroletni prawnuk. Chłopczyk uwielbia tę książkę i prosi o czytanie bez końca. Choć wielu słów i sytuacji nie rozumie, wygląda na to, że cieszy go wzrastający w napięciu ciąg zdarzeń i szczęśliwe rozwiązanie, a może brak dydaktycznych wskazówek.

Druga ukochana książka czterolatka to *Turlututu. A kuku to ja!* Należy do dotykowych książek w stylu: *Naciśnij mnie!*¹⁷, które zapraszają w podróż po magicznym świecie wyobraźni. Proste manipulacje z książką i polecenia: „zapukaj”, „potrząśnij” uruchamiają styl ludyczny, naturalną mowę ciała. Którą z tych książeczek dziecko woli? Władzio nie umie jeszcze dokonać wyboru. Mówi, że obie, ale wyczuwa ich różnicę.

Za każdym razem w przywołanych przykładach pojawiają się inne światy przedstawione, inne sytuacje liryczne. Z tych starych się nie wyrasta, nowe trzeba „ogarniać”.

Patrzac „z góry”, a więc całościowo na dzieje literatury, da się zauważyć kierunek – od spraw kręgu rodzinnego do opisu systemów społecznych. Od apoteozy posłuszeństwa i naiwnej moralistyki do głębokich rozważań aksjologicznych; od prostego uładzonego świata do skomplikowanych wizji filozoficznych; od uproszczonej, szablonowej sylwetki dziecięcego bohatera do postaci złożonych, nawiązujących do odkryć współczesnej psychologii; od alegorii do symbolu, wizji panoramicznej. I taki rozwój jest słuszny. Bo literatura, zwłaszcza dobra literatura nie apeluje wprost do świadomości czytelnika, jego racjonalnego umysłu, ale do sfery jego nieświadomości poprzez obrazy, symbole, nastrój, jak również – a może przede wszystkim – do archetypów. Dokonuje się wtedy mocny przekaz od nieświadomości twórcy do nieświadomości odbiorcy – tu dziecka. Podobnie dzieje się we śnie lub podczas słuchania muzyki, gdzie racjonalność nie ma racji bytu¹⁸. Albowiem niekoniecznie trzeba wszystko zrozumieć, lepiej otworzyć się na intuicyjne przeżycie.

Idąc dalej torem alfabetyzacji literatury, także tej dla dzieci, trzeba uznać, że stanowi ona program budowania wspólnoty, co wyraźnie zaznaczał w swoich książkach Jerzy Cieślikowski. Wszystko zaczyna się od gromadki dzieci – rówieśników śpiewających, recytujących

folklorystyczne teksty (dawniej podczas pasionki, potem podwórkowej zabawy, dziś – może w przedszkolnych inscenizacjach?), potem szerszej grupy, np. harcerzy, wreszcie naturalnych społeczności, które łączy jedna idea... A więc w takim szeregu mieszczą się zabawy dzieci typu „rączkę mi daj”, wiersze Tadeusza Bełzy *Kto ty jesteś?*, Marii Konopnickiej *Pojedziemy w cudny kraj*, Kornela Makuszyńskiego *Podróże Koziółka Matolka*, który niby Odyseusz szukał Pacanowa:

Szuka swego Pacanowa
I wciąż chodzi zatroskany,
Choć pół świata przewędrował
i przepłynął oceany

Jak wiadomo, bohaterski Matolek zaczął od księgarni Gebethnera i Wolffa, w której oglądał mapę. Potem odwiedził Kielce, Zakopane, Nowy Targ, Rabkę, Baranią Górę, Gdynię, wreszcie Morze Śródziemne, Nowy Jork, Afrykę, Chiny... W końcu trafił na Księżyc... Wszędzie czuł się dobrze – i u Murzynów, i u Chińczyków, ale zawsze tęsknił do polskich dzieci. Tak poprzez literaturę kształtują się pierwsze uczucia patriotyczne – krok po kroku.

W napisanym przeze mnie *Bajarzu krakowskim*¹⁹ mieszczą się stare i nowe legendy krakowskie, m.in. o Lajkoniku, o leżącej pod Ratuszem uciętej głowie olbrzymia, który pilnował kiedyś czarodziejskiego miecza Sieczeńca.

– Jestem Dobromir z Krakowa, potrzebuję miecza do walki z czarodziejem Częstogniewem.

– Aaa – odezwała się znowu głowa. – Chętnie ci dam ten miecz, ale musisz coś dla mnie zrobić. Byłem kiedyś potężnym olbrzymem, dziś jak widzisz jestem tylko pustą, spętaną głową, żyję tak już tysiąc lat. A wszystko za sprawką Częstogniewa, który mnie spętał i kazał pilnować czarodziejskiego miecza Sieczeńca, który mu zagraża. Ale jeśli spełnisz moje życzenie, подарuję ci go.

– A jakie jest twoje życzenie? – zapytał Dobromir.
– Kiedy tak tu leżę, czuję się pusta. Wprawdzie mam jakieś marzenia, ale one nie mogą się już spełnić. Zrób tak, aby mnie znów wypełniły marzenia, które się spełnią.

Mieszkańcy Krakowa, a zwłaszcza ci najmłodsi, poznają literaturę też podczas spacerów po mieście. Tu mieszkał smok, tu królewna Wanda skoczyła do Wisły, tu Nawojka siedziała przy uniwersyteckiej studni przebrana za studenta, tu drepczą zaczarowane gołębie, a przed Ratuszem leży pusta głowa wielkoluda, w której bawią się dzieci. W ten sposób najmłodsi w otoczeniu dorosłych doświadczają literatury „na piechotę”, czyli słuchają krakowskich opowieści. Mamy tu do czynienia z gestem zapowiedzianym przez Jerzego Cieślikowskiego w jego metodologicznej propozycji. Na pewno ten gest – spacer z legendą – pogłębia wartość tekstu i związanego z nim przeżycia.

Warto wiedzieć więcej o literaturze dla dzieci, zwłaszcza kiedy człowiek podejmuje rolę pośrednika lektury. Stosunkowo pełna wiedza o literaturze dla dzieci, a raczej o kolejności i sposobach jej emocjonalnego czytania, ekspresywnego wykonania i rozumnego oglądu, jest zawarta w przygotowanym przeze mnie opracowaniu *Książka jest światem*²⁰. Na 135 stronach mieści się 35 tytułów „rozdziałków” ze znaczącymi obrazkami. Pierwsza część książki – *Pogaduszki do poduszki* – traktuje o literaturze dla dzieci, druga zaś – *Samodzielne czytanie* – o literaturze dla młodzieży. Tak więc nauka lektury jest konieczna nie tylko dla dzieci – jej etapy muszą być znane dorosłym. Dzięki temu kontakt z książką może stać się głębszy, bardziej twórczy i satysfakcjonujący.

odwołania

- 1 J. Cieślikowski przygotował następujące pionierskie opracowania: *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1974; *Słowo - obraz - gest czyli. O intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*, Poznań 1975; *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań*, Wrocław

- 1983; *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław 1985; tenże, *Literatura osobna*, Warszawa 1985;
- 2 S. Jachowicz, *Bajki i powiastki*, Petersburg 1860 – pierwsze wydanie.
 - 3 H. Ch. Andersen, *Baśnie wybrane*, tłum. C. Niewiadomska, Warszawa 1947.
 - 4 J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996.
 - 5 J. Ługowska, *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*, Wrocław 1981.
 - 6 R. Waksmund, *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, Wrocław 1987
 - 7 G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i XX wieku*, Warszawa 2006.
 - 8 A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Rzeszów 2009.
 - 9 A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli o tajemnicach dziecięcej lektury*, Warszawa 1987.
 - 10 A. Kamińska, *Dębowa kołyska*, Warszawa 1967.
 - 11 D. Wawilow, *Wiersze dla niegrzecznych dzieci*, Poznań 2013.
 - 12 J. Porazińska, *Za górami, za lasami*, Warszawa 1952.
 - 13 R. Jędrzejewska-Wróbel, *Królewna*, Łódź 2009.
 - 14 S. Hole, *Lato Garmanna*, tłum. M. Skoczko, Gdańsk 2008.
 - 15 T. Kwiatkowski, *Raz termometr zachorował*, Kraków 1942.
 - 16 H. Tullet, *Turlututu. A kuku to ja!*, tłum. M. Tychmanowicz, Warszawa 2012.
 - 17 Tenże, *Naciśnij mnie!*, tłum. M. Tychmanowicz, Warszawa 2013.
 - 18 Por. J. Papuzińska, dz. cyt.
 - 19 A. Baluch, *Bajarz krakowski*, Kraków 2013.
 - 20 Taż, *Książka jest światem, O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków 2005.

* Tekst został przygotowany w związku z webinarium pt. *Alfabetyzacja, czyli podstawy nauki lektury dla dzieci*, które prof. dr hab. Alicja Baluch przeprowadziła 10 maja 2016 roku dla Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Łukasza Grnickiego Galeria Książki w Oświęcimiu, w ramach 23. Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego.

Aleksandra Jaremko

Melancholics from the Valley

Uniwersytet Jagielloński

summary

The article is devoted to the issue of melancholy inherent in books about Moomin by Finnish writer Tove Jansson. It proves that melancholy is a category to which creatress of *Moomins* often referred, especially in last two parts of series, contrary to appearances based on reading habits.

In the article were analyzed fragments of *Moomins* which present melancholy in different ways: as depictions of the space, psychological portraits, relations between characters. Athor also tried to relate them to methods of expressing melancholy established in literature and visual arts.

Building on the analyzed fragments of *Moomins* and referring to scholar's texts about melancholy, sought to show ambiguity of the Jansson's melancholy as well as its positive aspects.

key words

Tove Jansson, Moomins, melancholy

streszczenie

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu melancholii obecnej w książkach o Muminkach autorstwa fińskiej pisarki Tove Jansson. Dowodzi, że wbrew pozorom, które opierają się na przyzwyczajeniach czytelnicznych, melancholia jest kategorią, do której często nawiązuje twórczyni *Muminków*, szczególnie w dwóch ostatnich częściach swojej serii.

W artykule przeanalizowane zostały fragmenty *Muminków*, które na różne sposoby mówią o melancholii: opisy przestrzeni, portrety psychologiczne, relacje między bohaterami. Podjęta została również próba odniesienia ich do utrwalonych w literaturze oraz sztukach wizualnych wzorców wyrażania melancholii.

Opierając się na analizowanych fragmentach *Muminków* oraz odwołując się do tekstów badaczy, którzy podejmują problematykę melancholii, starano się ukazać niejednoznaczność oraz pozytywne aspekty melancholii Janssonowskiej.

słowa kluczowe

Tove Jansson, Muminki, melancholia

biogram

Aleksandra Jaremko – studentka I roku studiów magisterskich, na Wydziale Polonistyki UJ, artykuł stanowi fragment rozprawy licencjackiej napisanej pod kierunkiem dr Marty Rusek, która zfobyła III miejsce w konkursie pracy licencjackich.



melancholicy z Doliny

Zauważyłem na przykład, że gdy owdładnie mną dostatecznie czarna melancholia, gdy wzdycham i gapię się na morze, robi mi się niemal przyjemnie¹.

wprowadzenie

Muminki i melancholia – to zestawienie może wydawać się zaskakujące. Historie fińskiej pisarki Tove Jansson o białych trollach najczęściej kojarzą się z opowieściami pogodnymi, pełnymi radości i słońca, a samo wspomnienie muminkowych opowiadań sprawia, że przed oczami wielu czytelników pojawia się obraz pełnej kwiatów doliny w środku upalnego lata. I wygląda na to, że nie ma w nim miejsca na szare półcień melancholii, zresztą – czy książki dla dzieci są dla niej odpowiednim miejscem?² Jednak dokładniejsze

przyjrzenie się temu z pozoru jasnemu obrazowi, zgłębienie nie tylko pierwszego planu, ale i planów dalszych pozwala zauważyć, że melancholia jest silnie zakorzeniona w świecie Muminków.

Na wstępie należy jeszcze wyjaśnić ważną, lecz nieco problematyczną kwestię – określić, jakie rozumienie melancholii będzie podstawą dla niniejszych rozważań. Od wieków pod tą nazwą rozumiano różnorakie stany psychiczne, waloryzowane zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. Melancholia stała się w końcu pojęciem tak pojemnym i rozmytym, że trudno sformułować jej jednoznaczną i krótką definicję. „Proteuszowa jest melancholia” – zauważa bardzo trafnie Marek Bieńczyk w swojej książce poświęconej temu zjawisku³.

Starając się w kilku słowach zakreślić pole znaczeniowe tego kłopotliwego pojęcia, a zarazem traktując je dość szeroko, można powiedzieć, że melancholia jest stanem niesprecyzowanego smutku, tęsknoty za czymś utraconym lub nieosiągalnym, refleksyjnej zadumy, ale też pesymistycznym spojrzeniem na rzeczywistość wynikającym z poczucia jej niedoskonałości. Może być to krótkotrwały stan, ledwie impresja wywołana chwilą, lub też właściwość charakteru czy postawa życiowa, a czasami również przyjęta poza. Może być stanem wartościowym, wzbogacającym czy nawet dla niektórych przyjemnym, może też powodować duży dyskomfort. Drogą projekcji przypisuje się melancholię światu nieożywionemu. Dzięki intencji twórcy i interpretacjom odbiorców jest obecna w dziełach sztuki i literaturze. Niewątpliwie jednak pozostaje czymś ważnym w życiu ludzi – zaskakujące, jak wiele uwagi i zainteresowania poświęcano jej w różnych epokach.

Pierwsze wzmianki o melancholii można znaleźć w starożytnej teorii czterech temperamentów, gdzie jednym z nich był właśnie temperament melancholiczny, ceniony zresztą najwyżej przez Arystotelesa, który łączył go ze skłonnościami filozoficznymi i twórczymi. Już u samych początków jej istnienia związano melancholię z ponurą planetą Saturn, zwaną czarnym słońcem, a co za tym idzie – z saturniczną symboliką nieubłaganego upływu czasu

i wspomnienia utraconego Złotego Wieku. Z kolei w średniowieczu była potępiana jako skierowany przeciw życiu grzeszny smutek, nobilitowana natomiast w renesansie, kiedy to patronowała geniuszom i myślicielom. Wzbudzała zainteresowanie nie tylko lekarzy i filozofów, ale i artystów, czego efektem są słynne dzieła powstałe z inspiracji melancholią, takie jak miedzioryt Albrechta Dürera *Melancholia I* czy opasłe dzieło Roberta Burtona *Anatomia melancholii*⁴. Przychylnością i sympatią cieszyła się w wieku XVIII i XIX, dając początek pokrewnym sobie „spleenom” i „Weltschmerzom”. Wraz z rozwojem nowoczesnej psychiatrii rosło zainteresowanie melancholią z medycznego punktu widzenia. Zaczęto klasyfikować ją jako różnego rodzaju zaburzenia psychiczne. Tak – w dużym skrócie i uproszczeniu – przedstawia historię tego pojęcia Antoni Kępiński w książce *Melancholia*, która analizuje tytułowy stan jako tożsamy z zaburzeniami depresyjnymi⁵.

Na potrzeby tego artykułu melancholia jest jednak określana nie w kategoriach psychopatologicznych, lecz jako stan psychiczny, który odczuwa w pewnych momentach swojego życia wielu ludzi. Przedmiotem uwagi będą zwłaszcza sposoby literackiego obrazowania tego specyficznego stanu w cyklu książek o Muminkach.

Muminki pod znakiem Saturna

Tęsknota za minionym, za tym, co nieosiągalne, za czymś trudnym do sprecyzowania i niejasny smutek – to odczucia, które niejednokrotnie wkradają się do zielonej, słonecznej Doliny Muminków. Dotyczą nie tylko bezpośrednio sfery przeżyć bohaterów, czasami w zagadkowy sposób przenikają przestrzeń, w której żyją. Pora zatem przyjrzeć się dokładniej obliczom melancholii z Doliny Muminków, różnym jej aspektom i środkiem wyrazu.

W serii Tove Jansson lato, słońce i ciepło nieodłącznie towarzyszące pełnej witalizmu Dolinie są symbolem idealnego świata, małego raju, w którym można czuć się bezgranicznie szczęśliwym. Nic dziwnego, że kiedy nastaje zima, to właśnie lato ze wszystki-

mi swoimi przymiotami staje się obiektem największej tęsknoty Muminka, który niespodziewanie przebudził się z zimowego snu. W *Zimie Muminków* pojawiają się opisy ogarniającej Muminka z tego powodu melancholii:

Nie mógł jednak zapomnieć rzeczy, która była okropna – tego mianowicie, że słońce nie wschodziło. [...] Zagubiło się po prostu lub może potoczyło się gdzieś we wszechświat. Początkowo Muminek nie chciał w to wierzyć. I długo czekał.

Chodził co dzień na brzeg morza i siedział wyczekując z pyszczkiem zwróconym na wschód. Ale nic się nie działo. Wracał więc i zapalał długi rząd świec na gzymsie kominka. [...]

Muminek znalazł na strychu duże tekturowe pudełko z kalkomaniami i zatopił się w tęsknym zachwycie nad ich pięknnością. Były tam kwiaty i wschody słońca, i małe wózki z kolorowymi kołami. Lśniące i pełne spokoju obrazki, które przypominały utracony świat⁶.

Podobna nostalgia – bardzo bliska krewniaczka melancholii – przenika *Kometę nad Doliną Muminków*. Kiedy znika słońce i niebieskie niebo, a cały świat wydaje się szary i zakurzony w czerwonym, pośepnym świetle komety, bohaterowie tęsknią za tym, co przynależne obrazowi sielankowego, radosnego lata. Nie brakuje i nawiązań do melancholijnych znaków przemijania:

Wtem zobaczyli przed sobą wrak statku. Biedny wrak przedstawiał żaloszny widok: maszt był złamany, do potrzaskanych burt przywarły muszle i wodorosty, cały osprzęt został zabrany przez prądy morskie. Ale rzeźbiona figura na dziobie ocalała i uśmiechała się teraz smętnie sama do siebie, patrząc gdzieś w dal, poza nich⁷.

Opisywana przestrzeń ewokuje nastrój tęsknoty za utraconym poczuciem bezpieczeństwa i ładem świata:

Wtem ukazało się przed nimi zamarłe dno morza. Był to widok niezwykle przygnębiający. Pęki pięknych traw morskich, które kiedyś tak ładnie kołysały się w przezroczystej wodzie, leżały teraz na dnie, zwiędłe i czarne, a ryby trzepotały się żałośnie w nielicznych kałużach, które nie zdążyły jeszcze wyschnąć. [...]

Stąd, z dołu, kometa była jakby znacznie większa i zdawała się drzeć i migotać w osłonie pary wodnej⁸.

Pod jednym ze szczytów świeciło małe, malutkie światelko. Z bliska można było dostrzec, że to żółty namiot oświetlony od wewnątrz. A w namiocie Włóczykij grał na organkach. Ale jak smutno to brzmiało w tym ponurym krajobrazie!

Gdzieś daleko wilk podniósł pysk i nastawił uszy. Nigdy jeszcze nie słyszał muzyki, więc zawył długo i przeraźliwie⁹.

Melancholii można jednak doświadczać także w środku upalnego lata, z nieokreślonych powodów, co jest w zasadzie dla niej charakterystyczne. Być może piękno świata i poczucie szczęścia doświadczane zbyt mocno mogą rodzić melancholię ze względu na swoją efemeryczność? Wydaje się, że tak się dzieje z przeżyciami Muminka:

Tego wieczora Muminek nie mógł zasnąć. Leżał patrząc w jasną, czerwcową noc pełną jakichś tęsknych westchnień i tajemniczego szelestu kroków. Powietrze było ciężkie od zapachu kwiatów. [...]

Muminek westchnął. Było mu smutno, chociaż nie wiedział czemu¹⁰.

Był koniec sierpnia. Nocami hukwały sowy, a nietoperze krążyły

bezszelestnie nad domem. Las pełen był szumu, morze –

niepokoju. W powietrzu było oczekiwanie i smutek, a księżyc wschodził wielki i złoty. Muminek zawsze najbardziej lubił ostatnie tygodnie lata, ale nigdy dokładnie nie wiedział dlaczego¹¹.

Tak więc również w *Lecie Muminków* pojawiają się melancholijne nastroje: Muminek i Panna Migotka, którzy przypadkiem znaleźli się sami w nieznannej dolinie, z dala od swojego tymczasowego domu – pływającego teatru, przywołują między sobą wspomnienia minionych nocy świętojańskich, hucznie obchodzonych w czasach przed powodzią:

– Tak – melancholijnie powiedział Muminek – Zapomnieliśmy, że to Noc Świętojańska...

Ogarnęła ich tęsknota za domem. [...]

W Dolinie Muminków zwykle o tej porze wino palmowe, które robił Tatuś, było już gotowe. W Noc Świętojańską rozpalali ognisko nad morzem, a wszystkie stworzonka z doliny i z lasu schodziły się, aby na nie popatrzeć. [...] Kiedy rozpalilo się na dobre i płomienie były wysoko w górę, Muminek zwykle wchodził do ciepłej wody w zatoce, kładł się i kołysząc się na falach patrzył na ognisko¹².

Nie sposób nie przywołać tutaj także innej postaci pojawiającej się w tej części – skrajnej pesymistki, pełnej kompleksów Bufki. Zdarza się nierzadko, że Bufka poddaje się smutkowi dla przyjemności:

– Czemu płaczesz? – zapytał Homek.

– Nie wiem, ale jakoś mi z tym dobrze – odpowiedziała.

– Przecież płacze się wtedy, kiedy dzieje się coś smutnego –

obruszył się Homek.

– No tak... ten księżyc... – odpowiedziała niejasno Bufka i wytarła nos. – Księżyc, noc i ten dziwny nastrój tutaj...¹³

Bufka najlepiej się czuje jako melancholiczka, co znajduje swój wyraz w jej wyborze roli teatralnej dla siebie:

– Chcę być primadonną – przerwała Bufka. – Ale chcę grać smutną rolę. Taką, w której się zawodzi i płacze. [...] Nikt nie mówiłby już: „To idzie Bufka”, tylko: „Spójrzcie na tę smutną damę w czerwonym aksamicie... na wielką primadonnę... Ona na pewno wiele wycierpiała”¹⁴.

Bycie melancholiczką nie wyklucza wcale osiągnięcia szczęścia. Bufka w końcu realizuje się jako aktorka, w czym pomaga jej zamilowanie do okazywania smutku i nadwrażliwa natura. Całkiem inny jest natomiast jej znajomy Homek – dociekliwy i żywo zainteresowany tym, co się zdarza, na sposób niemal filozoficzny, lubi rozmyślać nad istotą rzeczywistości. Melancholia ogarnia go z całkiem innych przyczyn – wtedy, gdy czuje się bezradny wobec tajemnic pływającego teatru, nie potrafi ich sobie wyjaśnić i zrozumieć. Nie jest dla niego bynajmniej nastrojem pożądanym: „– Idę stąd – wymamrotał Homek. – Te wszystkie rzeczy przyprawiają mnie o melancholię”¹⁵.

Pisząc o melancholii w cyklu o Muminkach nie można pominąć najbardziej chyba osobliwych stworzeń, które pojawiają się na kartkach tych książek. Mowa oczywiście o Hatifnatach. Te niewielkie, białe stworzenia o okrągłych białych oczach i ruchliwych łapkach nic nie mówią i nie słyszą. Wyrastają z nasion zasianych w noc świętojańska i prowadzą tajemnicze życie, pływając po morzu, jakby wciąż gnane jakąś tęsknotą. „Tatuś twierdzi, że oni nigdy nie dochodzą tam, gdzie chcą, i zawsze tęsknią za jakimś innym miejscem...”¹⁶ – tak mówi o nich Muminek.

Wszyscy trzej patrzyli na morze i wyglądali tak, jakby pokłócili się ze sobą. Ale Tatuś słyszał, że Hatifnatowie nigdy nie kłóca się ze sobą i że są milczkami z usposobienia, a interesuje ich jedno: żeby płynąć dalej, tak daleko, jak to było możliwe. Najchętniej aż do horyzontu albo na koniec świata, co przypuszczalnie na jedno wychodzi¹⁷.

Okazuje się, że prawdopodobnie tym, za czym tęsknią, są wielkie burze i wyładowania elektryczne: „Nic nie czuli, nic nie myśleli, mogli tylko szukać. Dopiero kiedy zetknęli się z elektrycznością, zaczęli żyć ze wszystkich sił, pełni wielkich, gwałtownych uczuć”¹⁸. Te dziwaczne, milczące istoty pływają błędnie od wyspy do wyspy, szukając wciąż tego, co mogą mieć tylko na chwilę, by wkrótce znów być skazanymi na utratę. Są jak cienie, które dzięki wyładowaniom elektrycznym zostają obdarowane pełnią życia – lecz tylko na krótki czas. Każdy Hatifnat staje się w ten sposób nietypową metaforą melancholijnej, niezaspokojonej tęsknoty.

Nic więc dziwnego, że ich widok budzi niepokój i fascynację u Tatusia Muminka, bohatera skłonnego do melancholii. Tak pisze on o nich w swoich *Pamiętnikach*:

Od czasu do czasu widywałem przepływających nieopodal Hatifnatów i wtedy przez cały dzień następny trapiła mnie melancholia. W tym to okresie rozwinął się we mnie ów niepokój, który później spowodował, że nagle poczułem gwałtowną niechęć do uporządkowanego i ubogiego w wydarzenia życia i zapragnąłem po prostu uciec¹⁹.

W życiu Tatusia miały miejsce dwa takie epizody: jeden z nich wspomniany jest w *Małych trollach i wielkiej powodzi*. „Nigdzie nie było mu dobrze. No i znikł – odszedł z Hatifnatami, tymi małymi wędrownikami”²⁰ – mówi o tym zdarzeniu Mama Muminka. Natomiast kolejny został opisany dokładnie w *Opowiadaniach z Doliny Muminków* jako *Tajemnica Hatifnatów*. Tatuś, znudzony „werandową”

egzystencją, pewnego dnia nie mówiąc nic rodzinie ucieka, by podróżować razem z tymi enigmatycznymi stworzeniami. W noweli ponownie znakiem melancholii staje się przestrzeń korespondująca z odczuciami Tatusia:

Gdy słońce poczęło tonąć w morzu, Tatuś wyszedł na długi, zasypany żwirem brzeg morski, gdzie nie było już żadnej drogi i gdzie nikt nie robił wycieczek.

Nigdy przedtem nie widział tego smutnego i szarego brzegu, który właściwie nie oznaczał nic innego poza tym, że tu właśnie kończył się ląd, a zaczynało morze. Tatuś zszedł aż do samej wody i patrzył w dal. [...]

Tatuś nigdy jeszcze nie widział tak dużego i tak samotnego księżyca. Nigdy też nie zdawał sobie sprawy z bezkresu morza, z jego ogromu, który teraz oglądał²¹.

W ten sposób Tatuś Muminka poddaje się wszechogarniającemu nastrojowi jednostajności, pustki i bezbarwności: „Myśli jego płynęły jak łódź, bez wspomnień i marzeń, były jak szare fale, które nawet nie miały chęci dopłynąć do horyzontu”²². Bohater stopniowo jednak odkrywa prawdę o Hatifnatach, których życiem był tak zafascynowany. W rzeczywistości jest ono bardzo smutne i monotonne, przeraża go też, że mógłby stać się taki sam jak oni. Z ulgą powraca do swojej rodziny, na własną, bezpieczną werandę. Ale nie oznacza to wcale końca okresów melancholii w jego życiu, do których Tatuś Muminka miał skłonność już od wczesnej młodości. Znajduje to wyraz w jego pamiętnikach, w których kreuje wizerunek siebie jako wciąż pogrążonego w rozmyślaniach i tęskniącego za czymś niesprecyzowanym samotnika. Tove Jansson w *Pamiętnikach Tatusia Muminka* traktuje głównego bohatera z przymrużeniem oka i nie bez ironii. Wykorzystuje utrwalone w literaturze stereotypy dotyczące melancholików i włącza je w swoją wyraźnie satyryczną opowieść. Tatuś-melancholik jest egocentrykiem, teatralizuje wła-

sne przeżycia i smutki, czyniąc z nich uczucia „wzniosłe” i „głębokie”. Jego melancholia jest poddana tak wyraźnej stylizacji, że staje się pozą. Smutek to dla niego podstawowy atrybut osoby niezwyklej. Oczywiście do przeżywania tegoż smutku istnienia konieczna jest odpowiednia sceneria:

Toteż snułem się samotnie po nadmorskim bezdrzewnym pustkowiu otaczającym dom i rozmyślałem nad pajęczynami i gwiazdami, nad małymi stworzonkami o zakręconych ogonkach uwijającymi się w kałużach, i nad wiatrem, który wiał z różnych stron i zawsze miał inny zapach [...]. Był to okres pełen melancholii.

Jednak powolutku zaszła pewna zmiana [...] zacząłem się zastanawiać coraz bardziej i bardziej nad sobą, znajdując w tym nieodparty urok²³.

Tatuś całkowicie skupia się na sobie i nie dostrzega wcale przesady we własnym zachowaniu, wręcz przeciwnie:

Nieraz stawałem przed małym lustrem w przedpokoju i patrzyłem głęboko w odbicie mych smutnych niebieskich oczu, starając się przeniknąć tajemnicę swego życia. I z pyszczkiem w łapkach wdychałem: „Jestem sam. Okrutny świat! Nie uniknę mego przeznaczenia”, i wypowiadałem tym podobne smutne słowa, dopóki nie zrobiło mi się trochę lżej na sercu²⁴.

Również w przypadku tego bohatera przeżywanie melancholii nabiera zaskakujących walorów:

Wróciłem do domu. W głowie kłębiło mi się od myśli, całkiem niestety bezużytecznych, i po raz pierwszy nie znajdowałem najmniejszej przyjemności w zastanawianiu się nad sobą.

Popadłem w stan głębokiej depresji, takiej, która ogarniała mnie również później w życiu, kiedy ktoś inny dokonywał więcej niż ja.

To nowe uczucie wydało mi się jednak bardzo ciekawe i uznałem, że mimo wszystko jest ono jednak związane z moimi

uzdolnieniami. Zauważyłem na przykład, że gdy owdalnie mną dostatecznie czarna melancholia, gdy wzdycham i gapię się na morze, robi mi się niemal przyjemnie²⁵.

W powyższych cytatach bardzo wyraźnie zaznacza się konwencja satyry, właściwa całym *Pamiętnikom Tatusia Muminka*. Melancholia tytułowego bohatera odbita w krzywym zwierciadle jego wybującego egocentryzmu, w połączeniu ze skłonnościami do szampowego poetyzowania traci całą swoją powagę. Silnym kontrastem wobec tego tomu jest część przedostatnia, w której również Tatus i jego melancholiczny charakter to główni bohaterowie.

jesienne mgły

W *Tatusiu Muminka i morzu* nie ma najmniejszego śladu po pobłażliwym tonie *Pamiętników* czy – w mniejszym stopniu – innych, wcześniejszych części. Nie tylko Tatus przeżywa kryzys, właściwie dotyczy on całej rodziny. Tove Jansson umiejętnie i konsekwentnie buduje melancholię samotnej wyspy, na którą przeprowadza się rodzina.

Słowne portrety przyrody i krajobrazów zajmują dużo miejsca i to głównie one tworzą specyficzną atmosferę tej książki. W melancholijnej tonacji utrzymane są zwłaszcza opisy morza i pogody. Dwa poniższe cytaty to swoiste próbki dające wyobrażenie o stylistyce, w jakiej utrzymana jest cała opowieść o Tatusiu i morzu:

Wyspę zasnęła mgła. Wyłoniła się znad morza, przez nikogo

nie zauważona, i nagle wszystko zatoneło w bladej szarości, a półka skalna latarnika unosiła się samotna i opuszczona w miękkiej wełnistej pustce²⁶.

Łódź leżała na boku, ze zwiniętym żaglem, jakby nie miała ochoty już nigdy więcej żeglować. [...]

Nad morzem ukazały się chmury, spokojne, szaroniebieskie, ciągnące równoległymi pasmami nad horyzontem. Plaża była całkiem opustoszała²⁷.

Znamienna jest charakterystyka odgrywającej ważną rolę w książce latarni morskiej:

Wieża było pusta w środku jak zmurszały pień, od dołu do góry wypełniały ją chwiejne kręcone schody. Z ogromnym wysiłkiem wspinały się ku górze, czepiając się ścian coraz mniejszymi spiralami, trzeszcząc i skrzypiąc pod krokami Tatusia, którego ledwo było widać u samej góry. Przez kilka dziur w grubych murach wpadało nikle światło, a w każdej dziurze siedział wielki nieruchomy ptak. Ptaki patrzyły na nich²⁸.

Tak przestronnie, swobodnie i pusto. A jak popatrzeć przez okno, to jest to samo – wszędzie przestrzeń, swoboda, pustka. [...] wszędzie było tylko morze, morze i krzyczące jaskółki. Lądu wcale nie było widać²⁹.

Skaliste pustkowie, nad którym góruje opuszczona latarnia morska, beładny krzyk ptaków i nieskończona przestrzeń pogrążonego we mgle morza to swego rodzaju odbicie nastroju bohaterów, pejzaż-wewnętrzny, który przybrał postać rzeczywistego. Nie brakuje w nim elementów odwołujących się do tradycyjnej symboliki związanej z melancholią, takich jak cmentarz czy ruina³⁰. Na wyspie Muminek

i Mała Mi odkrywają cmentarz ptaków umarłych od uderzenia w szyby latarni. Sama latarnia jest stara i daleka od świetności – schody są spróchniałe, dach przecieka. To miejsce pełne śladów po Latarniku. Codzienne przedmioty, rozbita lampa, „kalendarz” wycinany na stole, wiersze pisane na ścianie: „Jak pusto jest na morzu./ Gdzie tylko księżyc wstaje./ Gdzie nie widziano żagli/ Od czterech długich lat”³⁴, potęgują uczucie opuszczenia.

Mama Muminka tęskni za domem w zielonej dolinie, tak różnej od szarej, wietrznej wyspy: Muminek przeżywa nieodwzajemnione uczucie i niechęć do rodziny; to, co czuje tajemniczy Rybak, jest niewiadome, lecz jego postać budzi niejasny smutek. Ale na pierwszy plan wysuwa się kryzys Tatusia, najpoważniejszy w jego życiu, za sprawą którego zostaje odwrócona do góry nogami codzienność jego rodziny:

Któregoś popołudnia w końcu sierpnia Tatuś Muminka spacerował po ogrodzie i czuł się niepotrzebny. Nie wiedział, do czego by się wziąć, bo wszystko, co było do zrobienia, albo już zostało zrobione, albo ktoś inny się tym zajmował³².

Przypatrywał się swoim zasmolonym łapkom, usiłując zebrać kołujące myśli, niejasne i smutne. A gdy zrobiło mu się tak ciężko na sercu, że trudno bardziej, szybko zerknął na kulę, żeby się pocieszyć. Zawsze go pocieszała. Każdego wieczoru chodził patrzeć na nią, przez całe długie, ciepłe, nieopisanie piękne i melancholijne lato³³.

Poczucie bezsensu i niekonkretnego braku sprawia, że Tatuś skłania swoją rodzinę do przeprowadzki na odległą, samotną wyspę, by zacząć „nowe życie”. Szybko okazuje się, że ucieczka nie była żadnym wyjściem, a w nowym miejscu wszystko jest jeszcze trudniejsze. Tatuś próbuje realizować się jako latarnik, badacz morza, gospodarz wyspy i podpora rodziny, jednak z bardzo marnym skutkiem. Zmagając się nieustannie z własnymi splątanymi myślami,

popada w coraz większą apatię i smutek:

Tatuś spochmurniał, [...] „Robisz coś i robisz, i nic z tego nie wychodzi, wszystko jakby przeciekało przez palce...” Myśli Tatusia stały się mgliste, mieszał wciąż łyżeczką w filiżance, choć cukier już dawno się rozpuścił”³⁴.

Tatuś właściwie nie rozwiązuje swoich problemów. Kiedy uświadamia sobie, że jego miejsce nie jest na wyspie, a morza nie da się całkowicie zrozumieć i oswoić, wtedy kryzys samoistnie mija. Takie dość połowiczne rozwiązanie ponownie sugeruje, że okresy melancholii są czymś nieuniknionym w życiu Tatusia, czymś, od czego nie sposób uciec i uwolnić się na zawsze.

Akcja *Tatusia Muminka i morza* rozgrywa się między końcem sierpnia a początkiem października. Powolne odchodzenie lata, które ustępuje jesieni, zwiastują zmiany w przyrodzie i pogodzie – ptaki odlatują na zimę, coraz częstsze są ulewy, sztormy i silny wiatr. Ta schyłkowość, odzwierciedlona w porze roku, odwołuje się wyraźnie do tradycji literackich przedstawień melancholii. Najpełniej jednak realizuje się ona w *Dolinie Muminków w listopadzie*. Ostatnia część cyklu jest jak „melancholia ubrana w słowa i obrazy”.

Przestrzeń i sfera przeżyć wewnętrznych bohaterów są w całości przesiąknięte sugestywnym melancholijno-nostalgicznym nastrojem. Jansson niejednokrotnie wykorzystuje nawet najmniejsze szczegóły, by jeszcze mocniej podkreślić jesienną tonację tej książki. Jesienną zarówno w sensie dosłownym, jak i metaforycznym. Ostatni tom cyklu uważany jest za pożegnanie i rozliczenie z opowieściami o Muminkach³⁵, których nie da się już opowiadać w dawny sposób – po ciepłym lecie nadchodzi deszczowy listopad, coraz trudniej jest przywołać obraz rodziny Muminków i słonecznej Doliny.

I znowu niezmiernie ważnym elementem tej części są opisy przyrody i pogody, przynoszące w metaforycznym domyśle wyrażone skojarzenia z przemijaniem, tęsknotą, brakiem czy nawet

umieraniem. Proces stopniowego przechodzenia jesieni w zimę został ukazany w wielu obrazach pełnych szarości, deszczu, mgły i butwienia. Trzeba tutaj przytoczyć przynajmniej kilka ekspre-sywnych cytatów:

Podczas gdy szarzał leniwy świt i noc listopadowa przeobrażała się w ranek, znad morza nadciągnęła mgła. Uniosła się zboczami gór i po drugiej ich stronie spłynęła w doliny, wypełniając je po brzegi. [...] Mgła przyniosła absolutną ciszę, dolina tkwiła w bezruchu. [...] Mgła podnosiła się i rozpraszała, w lesie powstawał z niej biały pułap podtrzymywany przez czarne słupy pni – wyniosły, uroczysty krajobraz stworzony dla ciszy³⁶.

Kiedy dotarł do doliny, siąpił drobniutki, szary deszcz. [...] Dom milczał. Tymczasem deszcz, coraz gęściejszy, wciąż padał i padał na czekającego Paszczaka i w całej dolinie nie było słyhać nic innego, tylko szum padającego deszczu³⁷.

Dni zrobiły się krótsze i zimniejsze. Rzadko padało. Słońce ukazywało się nad doliną tylko na chwilę w środku dnia i wtedy огоłocone z liści drzewa rzucały cień na ziemię, lecz rano i wieczorem wszystko tonęło w półmroku, a potem zapadała ciemność. Nigdy nie widzieli zachodzącego słońca, tylko żółte niebo na zachodzie i ostry zarys gór dookoła: żyli jakby na dnie studni³⁸.

Zamieranie przyrody łączy się tutaj z uspokojeniem, bezruchem i ciszą. Robi się coraz zimniej i coraz ciemniej, a wspomnienie lata i Doliny pełnej życia staje się tylko nikłym wyobrażeniem. Wokół nie brakuje znaków opustoszenia i samotności: prostokąt zbielełej trawy po namiocie, nieużywana, szerniała łódź, kabina kąpielowa pachnąca pleśnią i minionym latem, uporządkowany na zimę, pusty ogród Filifionki. W centrum stoi opuszczony dom Muminków, tak

różny od tego znanego z poprzednich tomów – głośniego, jasnego, zapełnionego licznymi lokatorami, prawdziwego serca Doliny:

Okno okazało się brudne, deszcz zostawił na szybach długie, smutne pasma. Zasłony były zdjęte. Dopiero widząc to zrozumiała, że rodziny Muminków nie ma w domu. Zobaczyła też kryształowy żyrandol owinięty tiulem. Nagle otoczył ją zewsząd chłodny zapach opuszczonego domu i poczuła się bezgranicznie zawiedziona. [...] Wszędzie było strasznie cicho.

Filifionka pobiegła na pierwsze piętro. Tam było jeszcze zimniej, taki nieruchomy chłód w domu zamkniętym na zimę. Otworzyła po kolei wszystkie drzwi, we wszystkich pokojach było pusto, panował w nich półmrok, bo rolety były spuszczone!³⁹

Wszystkie te elementy tworzą mozaikę pasującą do „najważniejszego wzoru świata przedstawionego melancholii, świata rozpadłego, nieharmonijnego”⁴⁰.

Goście, którzy przybyli do Doliny, nie są w stanie na nowo ożywić osamotnionego domu. A przecież tyle w nim wciąż śladów pozostałych po rodzinie, której nie ma – puste pokoje i drobne przedmioty, leżący list, stare papiery po prezentach. Dla bohaterów *Doliny Muminków w listopadzie* rodzina Muminków urasta prawie do rangi symbolu tego, czego pragną i czego im brakuje: poczucia sensu, bezpieczeństwa, radości, beztroski, przyjaźni i miłości. Rodzina nieustannie pojawia się w ich rozmowach i myślach, kojarzona ze wspomnieniem ciepłego lata:

Pamiętał pokój gościnny z oknem na południe, przypominał sobie, jak miło było budzić się w nim rano. Okna były otwarte, łagodny letni wietrzyk poruszał białą firanką, haczyk w oknie stukał leciutko od powiewu...A pod sufitem bzyczała mucha. I nie trzeba było się spieszyć. Kawa czekała na werandzie,

wszystko było proste i samo dobrze się układało⁴¹.

Wyobrażenia te siłą rzeczy zostają zderzone z rzeczywistością – jesienną szarugą, pustym domem i rozczarowaniem: „[...] piękny obraz lata i pokoju gościnnego zniknął, widział teraz tylko schody prowadzące na ciemne poddasze z pustymi pokojami”⁴². Niemożność porozumienia między bohaterami, którzy są zmuszeni zamieszkać razem, narastające lęki i napięcie wraz z ciągłym przywoływaniem wspomnień wzmagają nastrój smutku i dojmującej tęsknoty. Właściwie każdy z bohaterów żyje jakby zamknięty w szklanej kuli. Nawet codzienne zajęcia mają melancholijny wydźwięk: Paszczak buduje dom na drzewie, który w końcu się rozpada, Włóczykij nie może znaleźć taktów do upragnionej piosenki, Homek Toft nie rozumie książki, którą czyta, a Filifionka jest przekonana, że nigdy nic się jej nie udaje.

W jesiennym ciszy dużo jest miejsca na refleksję i zadumę, które uparcie dotykają problemu przemijania. Paszczak porównuje życie do rzeki i snu, Wuj Truj zauważa, że potok płynie tak, jak mijają dni. Nie da się odzyskać tego, co minione. Rodzina nie wraca, a zamiast lata powoli nastaje zima. Bohaterowie uświadamiają sobie, że to, za czym tęsknią, jest nieosiągalne i muszą poradzić sobie bez tego. Rolę znaczącej prefiguracji spełnia tutaj przytaczane na początku książki opowiadanie o szczęśliwej rodzinie Homka Tofta, którego w pewnym momencie nie da się kontynuować:

Nagle szara mgła przesłoniła cały krajobraz, wszystko zamazało się, widział już tylko ciemność pod zamkniętymi powiekami i słyszał nieustający jesienny deszcz, który bił o brezent. Homek próbował wrócić do doliny, ale nie mógł⁴³.

Dolina staje się jeszcze bardziej pusta i cicha, wręcz nierzeczywista: „[...] wyglądała jak jakiś niewiele znaczący cień, daleko w tyle”⁴⁴. Rodzina wreszcie powraca, lecz nie ma żadnego dalszego ciągu opowieści. Mimo że zakończenie *Doliny Muminków w listopadzie* jest z pewnością szczęśliwe, to wcale nie znosi melancholii, prze-

ciwnie – potęguje ją.

z kulturowej rekwizytorni

Pochylenie się nad zestawem dotąd przytoczonych cytatów z *Muminków* pozwala zauważyć, że Jansson buduje melancholijną osnovę swoich opowieści, używając dość tradycyjnych środków – korzysta z zakorzenionej w kulturze symboliki. Zostało to już kilka razy zaznaczone. Parę poniższych spostrzeżeń to próba bardziej dociekliwego ukazania, w jaki sposób autorka wplata pewne symbole do swojej prozy.

W niektórych ilustracjach do *Muminków*, które można uznać za „melancholijne” w swojej wymowie, wyraźnie widoczna jest pewna tendencja charakterystyczna dla przedstawiania pejzaży wyrażających tego typu nastrojowość, obecna w malarstwie od XIX wieku. Pejzaże te ukazują rozległe, puste przestrzenie, takie jak morze, góry czy skalista wyspa, oraz niewielkie, czasem wręcz miniaturowe postaci⁴⁵. Według historyka sztuki Wojciecha Bałusa obraz taki dzieli się na niewielką:

część zajętą przez określone i skończone formy cielesne i mało cielesną przestrzeń. A dokładniej: „bezcielesna” i nieokreślona, a więc nieskończona przestrzeń stawać się zaczyna środowiskiem, w którym dopiero napotkać możemy jakiegokolwiek istnienia ograniczone. [...] świat bytów skończonych postrzegany będzie przez pryzmat zobrazowanej nieskończoności⁴⁶.

Takie ujęcie świata ma swoje odzwierciedlenie nie tylko w ilustracjach, ale też w warstwie tekstowej opowieści o Muminkach. Wojciech Bałus zauważa, że poprzez ten sposób kształtowania relacji postać–przestrzeń „figura melancholiczna powiązana została z nieskończonością”⁴⁷, tworząc relację „człowiek – nieskończony pejzaż (przestwór)”⁴⁸. W interpretacji metaforycznej może wskazywać to

na fakt, że melancholijna refleksja prowadzi często do odczucia własnej ograniczoności i małości wobec ogromu świata, przeświadczenia o istnieniu sfery tego, co niewytłumaczalne i niezrozumiałe, a jednocześnie fascynujące swoją obcością, monumentalnością i pięknem. Być może powyższe uwagi wydają się dość daleko idącą analogią, ale prawdopodobnie to właśnie wyraźne odwołania do pewnych mocno utrwalonych tradycji ikonologicznych sprawiają, że określone ilustracje i fragmenty tekstu w *Muminkach* ewokują tak rozpoznawalny nastrój melancholii. Do tej samej tradycji nawiązuje również użycie symbolicznej nadbudowy na porach roku, określonymi zjawiskami pogodowymi czy kolorystyką, obecne jednak w o wiele większym stopniu w tekście niż na ilustracjach.

Wśród bohaterów *Muminków* pojawiają się dalecy kuzynowie archetypowych melancholików ubiegłych wieków. Marek Bieńczyk pisze, że „wagabunda (albo pielgrzym, albo żeglarz) jest obok więźnia i pustelnika jednym z najczęściej przedstawianych «dzieci Saturna» w renesansowym imaginariu astrologicznym”⁴⁹. Trzeba tu wymienić zwłaszcza żeglarzy Hatifnatów, wagabundę w młodości, a później „niedzielnego” podróżnika Tatusia Muminka czy Rybaka-pustelnika.

Charakterystyczną cechą Janssonowskiej melancholii jest operowanie opozycjami, które wyrażają tęsknotę za idealnym, lecz utraconym światem. Na jednym biegunie leży ten właśnie świat, znajdujący odzwierciedlenie przede wszystkim w zielonej, pełnej życia Dolinie Muminków latem – słonecznym miejscu ciepła i szczęścia, gdzie panuje gwarantujący bezpieczeństwo ład. Po przeciwnej stronie znajduje się wszystko to, co obce, zimne, ciemne, a więc Dolina zimą i jesienią, jałowa, nieprzyjazna wyspa, rozległe morze i góry. Napięcie między tymi dwoma obszarami jest źródłem melancholii. Takie rozumienie tego stanu wydaje się odwoływać do bardzo starych archetypów. Mircea Eliade tak pisze na ten temat:

Najpospolitsza „tęsknota” kryje „nostalgię za rajem”. [...] owe obrazy wyrażają tęsknotę za przeszłością poddaną procesom

wi mityzacji, przeistoczoną w archetyp, że „przeszłość” owa niezależnie od żalu za utraconym czasem obejmuje tysiąc innych znaczeń: wyraża to wszystko, co mogłoby się stać, a co się nie stało; melancholię wszelkiego istnienia [...] tęsknotę za czymś całkiem innym niż chwila obecna, niedostępnym lub nieodwołalnie utraconym, za rajem⁵⁰.

Zdarza się też, że melancholia jest tylko niejasnym smutkiem, którego powód nie jest znany i któremu bohaterowie po prostu się poddają, nie próbując dociekać jego przyczyny lub go uniknąć. Jak zauważa Anna Kamieńska, w *Muminkach* „nieokreślone smutki i tęsknoty przychodzą nieoczekiwanie i odchodzą”⁵¹. Czasami melancholijny nastrój jest czymś przyjemnym, innym razem trudno go znieść. Saturnowi od zawsze przypisywano ambiwalencję:

Reprezentuje on Złoty Wiek ludzkości i wróży jego powrót. Jest uosobieniem przemijania czasu, a zarazem trwania mimo wszystko. Jest symbolem smutku i medytacji nad minionym szczęściem, ale i nadzieją na nie⁵².

Melancholia jako nastrój uspokojenia, medytacyjnego wyciszenia i oddania się refleksji może być z pewnością zjawiskiem dobrym i czasami pożądanym. Wojciech Bałus zauważa, że „od epoki romantyzmu pewien typ melancholii poczęto postrzegać jako doświadczenie o charakterze filozoficznym”⁵³. Również badaczka Alicja Kuczyńska pisze, że jest to „pewien szczególny stan wrażliwości ludzkiej z założenia ukierunkowanej na intensywne przeżywanie własnej egzystencji”⁵⁴. Spostrzeżenia te w dużym stopniu dotyczą także melancholii w *Muminkach*.

Janssonowską melancholię jako stan sam w sobie, bez całego sztafażu rekwizytów, przez które przejawia się ona w książkach, można zdefiniować jako swego rodzaju zatopienie się we własnej świadomości, a zarazem uciekanie do jak najbardziej ogólnej refleksji, próby całościowego ujęcia życia jednostki i natury rzeczywistości,

w której żyje. Stan ten pozwala bohaterom istnieć bardziej świadomie, a w efekcie niejednokrotnie dojść do nowych wniosków, spojrzeć na daną sprawę z innej perspektywy czy podjąć ważne decyzje. Stan melancholii uwrażliwia na odbiór świata, pozwala zauważyć szczegóły, które łatwo umykają uwadze. Trafne spostrzeżenie robi Balus, zauważając, iż „dzięki Heideggerowi wiemy, że człowiek odnosi się poznawczo do świata nie tylko poprzez akty spostrzeżeniowe, ale i poprzez nastroje, te ostatnie bowiem otwierają go na całość bytu”⁵⁵. Światopogląd melancholiczny zakłada przyjęcie tego, że świat w pewnych aspektach musi budzić smutek, poczucie niedoskonałości i braku. Zgoda na ich przeżywanie jest jednak zgodą na pełne przeżywanie swojej egzystencji. Alicja Kuczyńska, poruszając ten temat, przywołuje poglądy duńskiego filozofa

Kierkegaard na przykład uważa, że lęk, rozpacz, melancholia stanowią nieodłączne, istotne, konstytutywne cechy naszego człowieczeństwa [...]. W myśl tej koncepcji, jeśli ktoś nie zna melancholii lub nie doświadcza «lęku istnienia», nie jest osobą pełnowartościową⁵⁶.

Ważną myślą, jaką zdaje się sugerować Tove Jansson w *Muminkach*, jest to, że ludziom bardzo często czegoś brakuje, a możliwość całkowitego zaspokojenia jest nieosiągalna. I taki stan rzeczy jest w pełni akceptowany. Melancholik „nie zajmuje się poszukiwaniem sensu, bowiem wartością dla niego jest samo doświadczenie życia, takim jakie ono jest. [...] Zadowolona go w istocie sam fakt, że trwa, że żyje, że czuje życie”⁵⁷ – pisze Alicja Kuczyńska. Melancholia w rozumieniu Jansson prowadzi do trudnej akceptacji i afirmacji życia – mimo wszystko. Trudno też nie zauważyć, że z poczucia braku i niedoskonałości często bierze swój początek sztuka, wyobraźnia i wszelka inna szeroko rozumiana twórczość. A sama melancholia – jeśli można sobie pozwolić na takie stwierdzenie – to smutek refleksyjny, złagodzony, przechodzący nierzadko w stan wyciszenia i uspokojenia, smutek, który można łatwiej zaakceptować, również z racji

tego, że (w *Muminkach*) nigdy nie prowadzi donikąd. Wydaje się, że choćby ze względu na to umiejętnie wypowiedziana melancholia jest potrzebna również w książkach czytanych przez dzieci.

odwołania

1. T. Jansson, *Pamiętniki Tatusia Muminka*, tłum. T. Chłapowska, il. autorki, Warszawa 2003, s. 120.
2. To pytanie traci nieco na ostrości wobec obecnej tendencji do coraz częstszego i odważniejszego mówienia w literaturze dziecięcej o problemach takich jak śmierć, choroba, trudne emocje, orientacja seksualna itp. Jednakże wydaje się wciąż aktualne, zwłaszcza jeśli nieco się je przeformułuje: jeśli mówić o melancholii w książkach dla dzieci, to w jaki sposób?
3. M. Bieńczyk, *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*, Warszawa 2012, s. 95.
4. R. Burton, *The Anatomy of Melancholy. What it is: With all the Kinds, Causes, Symptomes, Prognostickes, and Several Cures of it. In Three Maine Partitions with their severall Sections, Members, and Subsections. Philosophically, Medicinally, Historically, Opened and Cut Up*, 1621.
5. Zob. A. Kępiński, *Z dziejów melancholii* [w:] tenże, *Melancholia*, posł. J. Bomba, Kraków 2001, s. 272–309.
6. T. Jansson, *Zima Muminków*, tłum. I. Szuch-Wyszomirska, il. autorki, Warszawa 2003, s. 27–28.
7. T. Jansson, *Kometa nad Doliną Muminków*, tłum. T. Chłapowska, il. autorki, Warszawa 2003, s. 106.
8. Tamże, s. 104.
9. Tamże, s. 51.
10. T. Jansson, *W Dolinie Muminków*, tłum. I. Szuch-Wyszomirska, il. autorki, Warszawa 2001, s. 38.
11. Tamże, s. 123.
12. T. Jansson, *Lato Muminków*, tłum. I. Szuch-Wyszomirska, il. autorki, Warszawa 2001, s. 61–62.
13. Tamże, s. 43.
14. Tamże, s. 92–93.
15. Tamże, s. 38.
16. T. Jansson, *Kometa nad Doliną Muminków*, dz. cyt., s. 32.
17. T. Jansson, *Opowiadania z Doliny Muminków*, tłum. I. Szuch-Wyszomirska, il. autorki, Warszawa 2004, s. 121.
18. Tamże, s. 138.
19. T. Jansson, *Pamiętniki Tatusia Muminka*, dz. cyt., s. 135.
20. T. Jansson, *Małe trolle i duża powódź*, tłum. T. Chłapowska, il. autorki, Warszawa 2003, s. 16.

21. T. Jansson, *Opowiadania z Doliny Muminków*, dz. cyt., s. 120–123.
22. Tamże, s. 132.
23. T. Jansson, *Pamiętniki Tatusia Muminka*, dz. cyt., s. 16.
24. Tamże, s. 13.
25. Tamże, s. 120.
26. T. Jansson, *Tatuś Muminka i morze*, tłum. T. Chłapowska, il. autorki, Warszawa 2001, s. 120.
27. Tamże, s. 41.
28. Tamże, s. 46.
29. Tamże, s. 47–49.
30. Zob. A. Kępiński, dz. cyt., s. 277.
31. T. Jansson, *Tatuś Muminka i morze*, dz. cyt., s. 82.
32. Tamże, s. 5.
33. Tamże, s. 10.
34. Tamże, s. 88.
35. Zob. B. Westin, *Tove Jansson. Mama Muminków*, tłum. B. Ratajczak, Warszawa 2012, s. 383.
36. T. Jansson, *Dolina Muminków w listopadzie*, tłum. T. Chłapowska, Warszawa 2014, s. 64–66.
37. Tamże, s. 29–30.
38. Tamże, s. 101.
39. Tamże, s. 44–45.
40. M. Bieńczyk, dz. cyt., s. 42.
41. T. Jansson, *Dolina Muminków w listopadzie*, dz. cyt., s. 27.
42. Tamże, s. 37.
43. Tamże, s. 14.
44. Tamże, s. 159.
45. Artyści tworzący dzieła wyróżniające się taką kompozycją to np. Caspar David Friedrich, Johan Christian Dahl, Karl Friedrich Lessing, Arnold Böcklin.
46. W. Bałus, *Mundus melancholicus. Melancholiczny świat w zwierciadle sztuki*, Kraków 1996, s. 83.
47. Tamże, s. 85.
48. Tamże.
49. M. Bieńczyk, dz. cyt., s. 57.
50. M. Eliade, *Sacrum. Mit. Historia*, wybór i wstęp M. Czerwiński, tłum. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1970, s. 30.
51. A. Kamieńska, *Traktat o historii Muminków*, „Twórczość” 1971, nr 3, s. 89.
52. A. Kępiński, dz. cyt., s. 279.
53. W. Bałus, dz. cyt., s. 11.
54. A. Kuczyńska, *Piękny stan melancholii. Filozofia niedosytu i sztuka*, Warszawa 1999, s. 12.
55. W. Bałus, dz. cyt., s. 139–140.
56. A. Kuczyńska, dz. cyt., s. 202.
57. A. Kuczyńska, dz. cyt., s. 20–21.

Marta Tomczyk-Maryon

Two newest Stian Hole's books

summary

The author presents and analyses the newest and not-translated into Polish books of the famous Norwegian graphic artist Stian Hole – *Annas himmel* from 2013 and *Morkels alphabet* from 2015. Both books are standing out with authentic and poetic illustrations and interesting and symbolic texts. *Annas himmel* raises problem of deaths of close friends and family. *The Morkels alphabet* is telling about words, love and adolescence.

keywords

Stian Hole, Norwegian children's books, symbolism, picturebook

streszczenie

Autorka przedstawia dwie najnowsze i nietłumaczone na język polski książki znanego norweskiego autora i rysownika Stiana Hole, *Annas himmel* z 2013 roku i *Morkels alfabet* z 2015. Obie książki wyróżniają się oryginalnymi i poetyckimi ilustracjami oraz interesującymi i symbolicznymi tekstami. *Annas himmel* podejmuje temat śmierci najbliższej osoby. *Morkels alfabet* opowiada o słowach, miłości i dojrzewaniu.

słowa kluczowe

Stian Hole, norweska książka dziecięca, symbolizm, książka obrazkowa

biogram

Marta Tomczyk-Maryon – poetka, prozaik, blogerka i dziennikarka. Studiowała polonistykę na Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie obroniła również doktorat. Od 2010 roku mieszka w Norwegii.

Autorka książek edukacyjnych m.in. *Trener. Jak czytać wiersze i oglądać obrazy*, Warszawa 2010, *Trener. Jak czytać wiersze?*, Warszawa 2012, oraz biografii Stanisława Wyspiańskiego, *Wyspiański*, Warszawa 2009. W 2015 zdobyła I nagrodę w konkursie poetyckim im. Kazimierza Ratonia. Rok później ukazał się jej tomik wierszy pt. *Sto par bytów*. Prowadzi dwujęzyczny, polsko-norweski blog „Trolle i misie” poświęcony skandynawskiej literaturze dla dzieci i młodzieży. Recenzuje książki, które nie były tłumaczone na język polski. <http://trolleimisie.blogspot.no/>



dwie najnowsze

książki Stiana Hole

Polscy czytelnicy mieli okazję zaznajomić się z twórczością Stiana Hole dzięki dwóm książkom przetłumaczonym na język polski. Są to *Lato Garmanna* wydana w 2008 roku i *Ulica Garmanna* z 2009 roku. Obie ukazały się w tłumaczeniu Mileny Skoczko nakładem Fundacji Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych z Gdańska. Niektórzy uważają, że pechowo stało się dla autora, że *Garmann* został wydany przez tę fundację, a nie przez inne, większe wydawnictwo, które posiada lepszą dystrybucję. Jest w tym jakaś racja, jednak jestem całkiem spokojna o przyszłość i popularność tego autora w Polsce⁴.

Stian Hole jest jednym z najciekawszych norweskich rysowników, chętnie tłumaczonym i znakomicie przyjmowanym na całym świecie. Rozpoznawalny i oryginalny styl, który wypracował

sprawia, że jego książek nie sposób przeoczyć. Niniejszy artykuł jest poświęcony dwóm jego ostatnim książkom.

Bohaterami wydanego w roku 2013 *Annas himmel (Niebo Anny)*² są tytułowa dziewczynka o imieniu Anna i jej tata. Postacie te poznajemy w dość szczególnej sytuacji. Tata ma na sobie czarny garnitur, białą koszulę, a w rękę ściska bukiet czerwonych róż, jest zdenerwowany i smutny. Musi gdzieś zdażyć z córką na czas, tymczasem ona ociąga się wyraźnie opóźniając wyjście. Prawdę powiedziawszy nie wygląda, aby w ogóle zamierzała ruszyć się z huśtawki, na której malowniczo wisi głową w dół. Nie jest to jednak opowieść o zatraceniu się w dobrej zabawie lub nieposłuszeństwie dziecka. Okazuje się, że Anna i tata idą... na pogrzeb mamy dziewczynki.

Annas himmel to niezwykła opowieść o śmierci i stracie. Tytułowa bohaterka przenosi swój ból w krainę fantazji. Wyrusza razem z tatą w magiczną podróż po niebie. Wciągnięcie ojca w świat wyobraźni dziecka spełnia podwójną rolę – terapeutyczną i filozoficzną. Terapeutyczną, ponieważ Anna odrywa rodzica od smutku, przynosi ulgę w jego cierpieniu. Filozoficzną, bo podróż stwarza okazję do zadania podstawowych pytań o Boga i życie po śmierci. Rozważania o tym, co dzieje się z mamą mają wymiar osobisty i uniwersalny. Może mama dogląda rajski ogród? Może spędza czas w bibliotece Boga? Podróż ojca i córki to również rodzaj wspólnego przeżywania śmierci najbliższej im osoby.

Więcej treści wyraża Hole w obrazie niż w tekście. Zaryzykowałabym nawet stwierdzenie, że tekst ukrywa, a obraz odkrywa. Obraz ma silniejszy wyraz, to w nim zawiera się opowieść o śmierci i emocje, jakie jej towarzyszą. Na przykład w ilustracji przedstawiającej Annę wchodzącą do pokoju mamy: na środku leży kartonowe pudło, buty, klucze, rozerwany naszyjnik, nadgryzione jabłko, widome znaki nieobecności, kogoś, kto jeszcze przed chwilą tu był. Obrazy opowiadają także o podróży w inne światy, gdzie nie ma bólu i smutku. Kraina, którą odwiedza Anna i tata przypomina ulotną rzeczywistość snu. Przestrzeń traci swoje zwykłe wymiary³, niebo

jest równocześnie morzem, morze niebem. W tej surrealistycznej krainie wszystko się może zdarzyć... I zdarza się! Odbicie taty w wodzie zadziwiająco przypomina Białego Królika z *Alicji w Krainie Czarów*. Bóg wygląda jak paw z tysiącem oczu na skrzydłach. Morze zaludniają postacie ze świata kultury i popkultury, np. Elvis Presley czy Pablo Picasso. Zjawiają się także bohaterowie z wcześniejszych książek autora, zarówno ci ze świata kultury⁴ jak i stworzeni przez norweskiego rysownika. Takie „wędrujące postacie” są jednym z ulubionych chwytów norweskiego twórcy⁵.

Annas himmel to książka przemyślana w najdrobniejszych szczegółach. Świadczy o tym np. interesująca kłamra kompozycyjna. Na pierwszym obrazie widzimy dziewczynkę na huśtawce, wiszącą głową w dół i smutnego tatę, który na nią czeka. Ostatnia ilustracja jest odwrotnością pierwszej: tata z uśmiechem na twarzy huśta się, a Anna stoi obok i głaszcze go po twarzy. Tekst mówi o tym, że bohaterowie wracają do realnej rzeczywistości, teraz córka popęda tatę i stwierdza, że muszą już iść.

Rolę kłamry kompozycyjnej spełniają również wyklejki książki, także zaprojektowane przez autora. Mają one wiele wspólnego z malarstwem belgijskiego surrealisty René Magritte'a w szczególności ze słynnym obrazem *Golconde*⁶. Pierwsza wyklejka przedstawia niebo i chmury, między którymi widać spadające gwoździe. Na drugiej wyklejce znajduje się identyczne niebo, tyle, że ze spadającymi truskawkami. Znaczące i symboliczne przejście od cierpienia do pocieszenia i powrotu do życia.

Oryginalność i precyzja w realizacji pomysłu w tej, i nie tylko tej książce Stiana Hole, przypomina barokowy koncept, który ma odbiorcę zadziwić i zaskoczyć. Książki norweskiego autora oddziałują właśnie w taki sposób. Zaskakują pomysłami, wyobraźnią i doskonałością techniczną. Hole tworzy rzeczy piękne i doskonałe. Jest obdarzony nieprawdopodobną wyobraźnią. To bogactwo wprawia mnie w podziw. A jednak mam pewną wątpliwość, która nie daje mi spokoju, czy doskonałość nie jest zbyt doskonała, a piękno nie jest zbyt piękne? Chodzi o to, czy niezwykle bogactwo wyobraźni

autora nie przytłacza wyobraźni czytelnika? Czy Hole zostawia miejsce dla wyobraźni dziecka?

Z tym pytaniem w myślach można się przyjrzeć kolejnej książce. Wydany w roku 2015 *Morkels alfabet (Alfabet Morkela)*⁷ opowiada o słowach i miłości. O odkryciach i oczarowaniach.

Opowieść zaczyna się od słowa, a dokładniej od słowa „Hei” (cześć), które bohaterka, znana z *Annas himmel* znajduje zapisane na kartce. Papier leży przyciśnięty kamieniem na zamrożonej łące. I choć miejsce wydaje się dziwne i niesprzyjające korespondencji, list jest skierowany do Anny. Jego autorem jest tytułowy Morkel, który chodzi do tej samej szkoły co dziewczyna. Bohaterowie wymieniają listy, a następnie się spotykają.

Morkel jest dość dziwnym chłopcem, unika szkoły i najczęściej spędza czas w lesie, w domku na drzewie. Zdecydowanie woli towarzystwo zwierząt niż ludzi. Powodem tego jest jedynie zasygnalizowana przez autora – wszak Hole to mistrz niedopowiedzeń – historia ojca Morkela, który jest złodziejem. Chłopiec przeżywa dramat, w którym możemy się domyślać takich uczuć, jak wstyd, żal i bunt. Przyroda jest ratunkiem i ucieczką od rzeczywistości, w której Morkel jest zapewne napiętnowany jako syn kryminalisty.

Jego obrona polega na wycofaniu się z życia społecznego i kreowanie swojego własnego świata. Panują w nim inne reguły niż w „normalnej rzeczywistości”. Najważniejszą rolę odgrywa tajemniczy alfabet, od którego pochodzi tytuł książki. Alfabet Morkela to słowa, które chłopiec wycina w korze drzewa. Wyrazy, które należą do niego, trochę rzadkie, staromodne, pociągające swoją urodą i brzmieniem. Anna zostaje zaproszona do tego świata i wkrótce dołącza swoje słowa do alfabetu, np. takie jak „piżmo”, „gęsia skórka”, „skrawek ziemi”. W języku norweskim wszystkie te słowa mają formę jednego wyrazowu. Asocjacje związane z symboliką słowa i kreacją, które przywołuje Hole są inspirujące i otwierają szerokie możliwości interpretacyjne dla dorosłych czytelników.

Bohaterowie przeżywają fascynację słowami i... sobą. Przyjaźń przeradza się w miłość. W tym pierwszym młodzieńczym uczu-

ciu występują różne etapy: radość, przyjaźń, zakochanie, rozstanie i odnalezienie. Przeżycia i doświadczenia otwierają przed Anną i Morkelem nowy etap życia, który oznacza pożegnanie z dzieciństwem. Wszystko rozgrywa się na tle przyrody, choć słowo „tło” nie jest tu chyba właściwe. Natura odgrywa tu bowiem niezwykle ważną rolę, współgrając z uczuciami bohaterów. Historia zaczyna się zimą, a kończy wiosną. Rozpoczyna się od nieśmiałej, trochę nieufnej przyjaźni, a kończy na rozkwitającej miłości. Obumarcie i rozkwit to czytelny paralelizm pomiędzy uczuciami bohaterów i naturą.

Temat pierwszej miłości został potraktowany oryginalnie, w sposób daleki od uproszczeń i sentymentalizmów. *Morkels alfabet*, podobnie jak wszystkie książki tego autora, wyróżnia się niezwykłym, poetyckim nastrojem. Hole kreuje go zarówno poprzez słowo jak i obraz. Pierwsze jest oszczędne, starannie dobrane i znaczące. Ma raczej uruchamiać wyobraźnię czytelnika niż wypełniać ją gotowymi treściami. Podobnie dzieje się z obrazem. Ilustracje norweskiego autora zasługują na szczególną uwagę, ponieważ, według mnie, to głównie na nich opiera się międzynarodowy sukces tego autora.

Stian Hole należy do tych ilustratorów, którzy tworzą, jak to metaforycznie określam – „po jasnej stronie mocy”. Wyrażenie to oznacza dla mnie ilustracje ładne, budzące pozytywne odczucia u większości odbiorców, których głównym wyróżnikiem jest estetyka idąca w parze z wysokim poziomem artystycznym⁵. „Ładne” ilustracje nie są dziś wiodącym trendem w książce obrazkowej dla dzieci. Szczególnie w publikacjach skandynawskich dominują rysunki groteskowe i „charakterystyczne”. W pewnym sensie można więc stwierdzić, że Stian Hole jest rysownikiem konserwatywnym, jeśli chodzi o samą „ideę” ilustracji. Z drugiej strony, jeśli spojrzeć na stronę techniczną procesu twórczego – są to prace nowoczesne, w których norweski artysta z dużą wprawą i wyobraźnią wykorzystuje komputerową obróbkę obrazów. Technika, którą stosuje, została pokrótce opisana np. w *Store Norske Leksikon*:

Technikę ilustracji można opisać jako bezszwowy montaż cyfrowy. Hole przetwarza warstwa po warstwie zdjęcia i rysunki w Photoshopie. W ten sposób osiąga wizualny efekt, który przypomina zarówno fotografię, jak i dzieła surrealistyczne oraz fantastyczne ⁹.

Efekty tego procesu są zaskakujące i oryginalne. Widać to zarówno w przedstawianiu postaci jak i scenerii. W przypadku *Morkels alfabet* możemy podziwiać przedstawienia norweskiej przyrody, nieprawdopodobne kolory pór roku, piękno zimy i gry światła, które jest całkiem inne od tego, które można zobaczyć np. w Polsce.

Dbłość o każdy element publikacji wyraża się również w literaturze i wyklejkach książki, co wynika z faktu, że Stian Hole zajmuje się również projektowaniem książek innych autorów oraz grafiką użytkową. Warto również dodać, że *Morkels alfabet* artysta tworzył około dwóch lat, co jest dla niego standardowym czasem poświęcanym każdej jego autorskiej książce. Trudno się zatem dziwić, że efektem takiej pracy są publikacje artystyczne i w pewnej mierze „luksusowe”, lecz równocześnie dostępne dla szerokiego grona odbiorców¹⁰. I dlatego z niecierpliwością czekam na następną książkę Stiana Hole, mając równocześnie nadzieję, że książki, o których napisałam zostaną wkrótce przetłumaczone na język polski.

odwołania

1. Potwierdzeniem tego, jest m.in. fakt, że na podstawie *Lata Garman-na*, *Ulicy Garmanna* i *Garmanns hemmelighet* w warszawskim teatrze Baj powstał w roku 2010 spektakl w reż. Ewy Piotrowskiej pt. *Świat Garmanna*. Został on zrealizowany przy wsparciu Islandii, Liechtensteinu i Norwegii w ramach projektu „Dziecko-teatr-świat. Ponad barierami”.
2. S. Hole, *Annas himmel*, Oslo 2013, język norweski (bokmål), grupa wiekowa: 10–12 lat.
3. „Zwykłe”, czyli te, które są dostępne dla naszych zmysłów.
4. Ulubioną „postać wędrującą” ze świata kultury jest wspomniany wcześniej król rock and rolla Elvis Presley.

5. A może nie należy tu mówić o wędrowaniu postaci, ale raczej o tym, że Stian Hole tworzy cały czas jedną książkę w wielu częściach?
6. Pisała o tym m.in. Monika Obuchow (Pani Zorro) na swoim blogu <http://znak-zorro-zo.blogspot.no/2011/01/stian-hole-wywiad.html> [dostęp: 24.04.2016].
7. Stian Hole, *Morkels alfabet*, Oslo 2015, język norweski (bokmål), grupa wiekowa: 10–12 lat.
8. Zagadnienie rozumienia piękna/estetyki upraszczam tu z pełną świadomością i premedytacją.
9. Tłumaczenie własne: „Illustrasjonsteknikken kan beskrives som sømløse, digitale montasjer. Hole bearbeider foto- og bildeutklipp, lag på lag, i Photoshop. Slik skapes et visuelt uttrykk som minner om fotografiet, men som samtidig er surrealistisk og eventyraktig”. https://snl.no/Stian_Hole [dostęp: 25.04.2016]
10. W jednej z norweskich recenzji *Morkles alfabet* można przeczytać: „*Morkels alfabet* er enda en eksepsjonelt vakker bildebok i Stian Holes rekke av eksepsjonelt vakre bildebøker”. (*Morkels alfabet* jest jeszcze piękniejszą książką wśród szeregu niezwykle pięknych książek Stiana Hole. Tłumaczenie własne.) Eirik Høyner Leivestad, *Fugler og alfabet*, <http://www.barnebokkritikk.no/fugler-og-alfabeter-2/#.Vx-9c49OJ9A> [dostęp: 26.04.2016].

Weronika Śliwiak

How to Blend in the Wall – the Thing about Being Polite According to Dahle Game and Svein Nyhus

Uniwersytet Jagielloński

summary

The article gives a glance over the book *Nice Girl* written by Gro Dahle and Svein Nyhus, which had been published in Poland for the first time in 2010, and now the additional printing, the second run appeared on 20. International Book Fair in Cracow. The author of the text shows what is unusual in the story and why the pictures are outstanding. *Nice girl* is told to be one of the most important publication which is connected to antipedagogical stream of children literature and important presentation of feminist point of view. It is also excellent material to work with the group during bibliotherapy and psychotherapy workshops, especially with children and adults from dysfunctional families. The author is assessing chances of this publication in reading and compares it with other books prepared by the same artistic duet, which have Polish editions and among other titles. Researcher also tries to situate the book against the historical background of the children's fiction. Therefore the invisibility is considered on the basis of another literary and other position, in which we may find the theme of invisible child. In article we can find also a few

problems which are actual during the children's workshop based on this book.

key words

picturebook, antipedagogic literature, bibliotherapy, invisibility, workshop

streszczenie

Recenzja książki Gro Dahle i Sveina Nyhusa *Grzeczna*, wydanej w Polsce po raz pierwszy i jedynej w 2010 roku, której dodruk ukazał się podczas trwania 20. Międzynarodowych Targów Książki w Krakowie. Artykuł wyjaśnia fenomen książki, poruszając kwestie związane z fabułą opowieści oraz jej warstwą graficzną. Ukazuje *Grzeczną* jako ważną pozycją nurtu antypedagogicznego w literaturze dziecięcej oraz pozycję będącą głosem w dyskursie feministycznym. Ocenia ją również jako utwór odpowiedni do pracy z uczestnikami zajęć biblioterapeutycznych oraz psychoterapeutycznych – szczególnie z dziećmi z rodzin borykających się z problemami oraz z Dorosłymi Dziećmi Dysfunkcyjnymi. Autorka ocenia szanse czytelnicze tej lektury w porównaniu do pozostałych książek jej autorów wydanych w Polsce oraz sytuuje ją na tle historycznym literatury dla dzieci. Problem niewidzialności rozpatruje w kontekście innych, wybranych pozycji, w których pojawia się motyw niewidzialnego dziecka. Omawia również niektóre problemy, jakie pojawiają się podczas pracy warsztatowej opartej na lekturze *Grzecznej* w grupach dziecięcych.

słowa kluczowe

książka obrazkowa, antypedagogika, biblioterapia, niewidzialność, warsztaty.

biogram

Weronika Śliwiak – mgr inżynier, doktorantka I roku Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ukończyła studia ma-

gisterskie na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego na specjalności literaturoznawstwo i kroatystyka oraz podyplomowe studia na Uniwersytecie Warszawskim w zakresie literatury i książki dla dzieci młodzieży w obliczu wyzwań współczesności. Jest też absolwentką UR w Krakowie na kierunku zootechnika oraz UJ na kierunku biologia molekularna. Autorka dwóch książek literackich i wielu publikacji naukowych, popularnonaukowych i popularyzatorskich z zakresu literatury, kultury oraz genetyki. Posiada wieloletnie doświadczenie w pracy z dziećmi od 2 roku życia. Jest pomysłodawczynią i prowadzącą wielu warsztatów, spotkań, wykładów i wydarzeń masowych oraz koordynatorką projektów edukacyjnych dla dzieci i dorosłych z dziedziny literatury, przyrody i kulturoznawstwa.



jak wtopić się w ścianę

czyli rzecz o byciu grzeczną według Gro Dahle i Sveina Nyhusa

Na 20. Międzynarodowych Targach Książki w Krakowie, oprócz wielu nowości wydawniczych, pojawił się również dodruk niezwyklej pozycji – książki obrazkowej *Grzeczna* Gro Dahle i Sveina Nyhusa. Dlaczego jest to pozycja niezwykła, co więcej, wydaje się niezbędną w bibliotece współczesnego młodego czytelnika, a przede wszystkim czytelniczki? Czym wyróżnia się spośród innych, dostępnych na polskim rynku książek tego artystycznego tandemu, *Włosów mamy*, *Złego pana* oraz *Wojny*? W tej ostatniej warstwę wizualną przedsięwzięcia zajęła się córka Sveina i Gro, Kaia Dahle Nyhus. I dlaczego w Polsce, która zdaniem analityków tonie w głębinach kryzysu czytelniczego i gdzie – według badań przeprowadzonych

przez TNS Polska dla Biblioteki Narodowej – jedynie 41% osób deklaruje przeczytanie przynajmniej jednej książki w przeciągu roku¹. Wydawnictwo EneDueRabe zdecydowało się na dodruk pozycji, która z pewnością nie należy do książek łatwych i przyjemnych? Na czym polega ten fenomen?

Według Instytutu Książki *Grzeczna* to „poetycka, skłaniająca do refleksji książka, którą łatwo zrozumieją małe dzieci wcielając się w postać Lusi, a starsze dzieci i dorośli dostrzegą symbolikę i przesłanie w tekście”². To prawda, książka jest skonstruowana w taki sposób, że jej odbiorcą może być każda osoba – niezależnie od wieku, płci, doświadczenia czytelniczego czy wrażliwości. Dwa ostatnie czynniki z pewnością pomagają jednak w zrozumieniu głębszych warstw znaczeniowych utworu – jego „wielopoziomowość” pozwala od nowa delektować się opowieścią nawet najbardziej wytrawnemu czytelnikowi. Zresztą nie tylko samym tekstem, który za pomocą prostych, codziennych słów, ułożonych w rytmiczną całość przypomina miejscami mantrę lub zaklęcie, maluje emocje bohaterów oraz przemianę Lusi. To również, a może przede wszystkim za sprawą sugestywnych obrazów Sveina Nyhusa, czar książki ma nieodpartą moc. Uważam, że *Grzeczna* jest idealnym przykładem książki obrazkowej – kompletnego splecenia płaszczyzny komunikatu słownego i wizualnego³. Obie te warstwy wprawdzie mogłyby ewentualnie istnieć osobno, ale siła ich przekazu nie byłaby ani w ułamku procenta tak silna, jak wtedy, gdy działają wspólnie.

Co tak naprawdę dzieje się w *Grzecznej*? Lusiu – idealna dziewczynka, spełnienie marzeń rodziców, dziecko niesprawiające problemów, nagle... znika. Ale czy na pewno nagle? A może dziewczynka wtapia się w ścianę stopniowo? A co, jeśli tak naprawdę nigdy jej nie było? Może to jedynie projekcja wyobrażeń o roli dziecka stworzona przez świat dorosłych. Paradygmat, według którego dziecko musiało trwać, nie będąc naprawdę dzieckiem? Stan, w którym liczyło się tylko to, aby „przeczekać”, chcąc – nie chcąc aż do momentu przejęcia roli dorosłego, uzyskania prawa do samostanowienia o sobie, odzyskania czy wreszcie uzyskania głosu?

Książka skłania do refleksji nad rolą dziecka we współczesnej rodzinie oraz do zagłębienia się w historię masek nakładanych nieletnim w ciągu minionych epok. Pozwala też na przeprowadzenie warsztatów psychologicznych, na których obrazuje się i nazywa emocje towarzyszące dzieciom na co dzień. Jest wspaniałym punktem wyjścia do rozmowy z młodszym dzieckiem na temat tego, że warto być sobą, a z dziećmi starszymi – jak o sobie walczyć. Dorosłym pomoże zaś w zastanowieniu się nad tym, jaką rolę sami chętnie wyznaczyliby dzieciom, tudzież jaką rolę sami odgrywali będąc nimi.

Poruszany w niej problem niewidzialnego dziecka nie jest nowym zjawiskiem w literaturze czy psychologii. Najsłynniejszym „niewidzialnym dzieckiem” jest Nini, bohaterka opowiadania *Niewidzialne dziecko* w tomie *Opowiadania z Doliny Muminków* Tove Jansson. Nini znika ze strachu, zduszona dominującym charakterem ciotki, która wprowadziła ją pod opiekę, ale jej nie lubiła. Nie jest zła, to można by jeszcze zrozumieć. Tylko zimna jak lód i ironiczna⁴. Dziewczynka pod wpływem krewnej wyzbywa się dziecięcych cech, ponieważ denerwuje nimi opiekunkę, zawsze jest grzeczna i dobrze ułożona, aż w końcu staje się tak idealna jak... Lusia z *Grzecznej*. Obie bohaterki egzemplifikują ten sam problem: zanika w nich prawdziwe dziecko, a tak naprawdę w końcu nie ma w nich również prawdziwego człowieka, ze wszystkimi wadami i zaletami, słabościami, złością i radością. Jest tylko zarys idealnej, wyimaginowanej „grzecznej” postaci – dziewczynki będącej projekcją postaci dziecka z wiktoriańskiej powieści, które przecież nigdy nie było prawdziwą osobą z krwi i kości, o czym dobitnie przekonuje autor *Alicji w Krainie Czarów*. Więc obie bohaterki – Nini i Lusie – znikają, bo jak zauważyła Mała Mi: „Ona nie potrafi się nawet rozzłościć. W tym tkwi całe nieszczęście. [...] Nigdy nie będziesz miała własnej twarzy, dopóki nie nauczysz się bić. Możesz mi wierzyć.”⁵. A przecież również Lusie umie się tylko uśmiechać i odpowiadać na pytania.

Niebagatelną rolę odgrywa również wiek Lusi. Jest on właściwie nie do zdefiniowania – wiemy jedynie, że jest dziewczynką w wieku

szkolnym. Moim zdaniem takie niedookreślenie działa jedynie jako wzmacniacz całości efektu zaplanowanego przez autorów pictu-rebooka. Bo tak naprawdę chodzi o pokazanie zniewolenia osoby, która dla spokoju i ku zadowoleniu innych wyrzeka się własnego „ja”. Wtapia się w ścianę, znika dla rodziny, która po prostu koncentruje się na innych jej członkach, pozwalając „grzecznej osobie” rozpląnąć się we mgle.

Okoliczność płci, czyli to, że Lusie jest kobietą, kreśli ciekawe tło historyczne problemu walki o prawo kobiet do bycia pełnoprawnymi członkami społeczeństwa. Wybór dziewczynki jako bohaterki osadza również utwór na osi literackiej pomiędzy takimi postaciami jak inne „grzeczne” z literatury dydaktycznej oraz wszelkie apatyczne książeczki z klasycznych bajek dla dziewczynek z jednej strony, z drugiej strony stawiając buntowniczkę w stylu Pippi Langstrumpf Astrid Lindgren oraz Matyldy Roalda Dahla. *Grzeczna* przewrotnie zajmuje więc poczesne miejsce między lekturami nurtu antypedagogicznego, który w Polsce reprezentowany jest również przez twórczość rodzimą np. przez bardzo podobną w wymowie książkę Joanny Olech i Grażki Lange *Czerwony kapturek* z serii „Niebaśnie”⁶.

Niezaprzeczalną zaletą *Grzecznej* jest to, że nie znajdziemy w niej oceny postawy Lusi – ani tej słodkiej, idealnej i po prawdzie nijakiej, ani Lusi-Pippi, która „umie już przewracać krzesła” i obżerać się jak smok, i krzyżeć, i dłużyć w nosie. Każdy czytelnik dostaje możliwość wyrobienia sobie własnego zdania na temat tytułowej bohaterki – opis postaw do indywidualnej oceny i wyboru. Bo przecież nie każdy musi i chce być buntownikiem. Ale każdy powinien wiedzieć, że ma wybór, aby móc wybrać, jakim chce być.

Adresatem wpisanym w tekst jest dziecko w wieku wczesnoszkolnym (6–10 lat). Wskazuje na to celowe użycie prostego języka oraz przewaga zdań pojedynczych, w centrum których znajduje się opis emocji dziecka. Świat *Grzecznej* przedstawiony jest oczami dziecka, to jego sposób percepcji decyduje zarówno o opisie, jak i o perspektywie ilustracji. Emocje i napięcie budowane są z prostych, codziennych słów, ale miejscami zestawianych w sposób niezwykle

odwołujący się bardziej do zmysłów takich jak dotyk, wzrok i słuch, niż do tradycyjnego literackiego opisu, nawet poetyckiego.

Adresatem wpisany w ilustracje jest również dziecko w wieku wczesnoszkolnym, ważnymi motywami są szkoła i dom (zarówno w sensie angielskiego *home* jak i *house*). Również perspektywa przedstawiania świata, w tym postaci, jest charakterystyczna dla dziecka w wieku ok. 6–10 lat. Jednakże na początkowych ilustracjach (przed uwięzieniem Lusi) obserwujemy pewną deformację, polegającą na tym, że świat Lusi jest wyraźnie dla niej za duży – przez to osiągnięty jest dodatkowy efekt poczucia odrzucenia, obojętności, braku ciepła i samotności w jej odbiorze rzeczywistości. Ważnym motywem ilustracji są cyfry i zegary symbolizujące czas – jego upływ, ale też brak czasu rodziców dla dziecka. Giełdowe notowania w cyfrowym zapisie określają sztywne kontury taty, będącego personifikacją współczesnego człowieka biznesu. Sama idealna córeczka – taka czyściutka, staranna, grzeczna i idealna – jest wpisana w papier milimetrowy, będący jednocześnie tapetą pokoju, w którym dziecko odrabia samotnie lekcje. Idealnie wkomponowane we wnętrze, dom i rodzinę. Idealnie ciche i niesprawiające problemów. Z ząbkami jak perełki wyszczerzonymi w uśmiechu, gdy siedzi na kanapie pomiędzy obojętnymi, zajętymi swoimi sprawami rodzicami.

Na uwagę czytelników zasługują powtarzające się na ilustracjach dodatkowe motywy i detale potęgujące atmosferę przygnębienia, pustki i chłodu na początku książki (zwiędłe kwiaty, odłączone od prądu urządzenia, pusta klatka), a potem zmieniające się tak, aby zobrazować gwałtowną przemianę Lusi. Warto pobawić się z dzieckiem w śledzenie ukrytych szczegółów – jak np. kamieni wyglądających jak zakrzepła lava pojawiających się na każdym rysunku książki, ponieważ dla w umyśle dorosłych pojawia się refleksja: czy to kamień u szyi, kamień węgielny czy też może kamień do wybijania okien?

Ilustracje są wyważone, często pastelowe. Brak na nich zbędnych szczegółów, każdy element odgrywa znaczącą rolę. Ważna

jest geometryzacja postaci oraz motywy geometryczne pojawiające się w przestrzeni – do momentu, kiedy uporządkowany świat Lusi, a potem jej więzienie w ścianie zostaje zburzone przez erupcję wyzwolonego żywiołu dzieciństwa. Sam pomysł „uścianowienia” bohaterki przywodzi na myśl obraz *Ukrzesłowana* Andrzeja Wróblewskiego, a motyw zegara – płótna Salvadora Dalego. Styl ilustracji jest symboliczny, często również metaforyczny. Początkowo Lusie nie zajmuje na ilustracjach zbyt wiele miejsca – ot, tyle co zwiędły kwiatek, ale mniej niż tatusiowa gazeta i poducha przycięśnięta do łona zaczytanej w romansidła matki. Kiedy znika – nie dość, że wtapia się w ścianę, to jeszcze staje się niema.

W kulminacyjnym momencie książki, czyli wtedy, kiedy krzyk uwalnia się z ust Lusi i kiedy dziewczynka staje się młotem, bykiem, a na końcu nożycami i wychodzi jak taran ze ściany, to ona zaczyna niepodzielnie panować na ilustracjach – stwór umorusany...„drący się”, pierwotny i walczący o swoje prawa. Dziecko z krwi i kości. Takie, które ma swoje prawa i nie pozwala na ich łamanie. Które potrafi wystraszyć innych. I które „jest”, a wówczas staje się bardzo dobrze widoczne i widziane, nie tak jak wcześniej, dopiero wtedy, gdy znika. W tle natomiast, jak smoła i erupcja wulkanu rozlewa się szarość i czerń kontrastująca z różową sukienką dzikiego dziecka, które niszczy i depcze kolumny cyfr. I ta czerń wkrada się pod lusiowe paznokcie, wbija między jej zęby, wchodzi do nosa dziewczynki. Celowym zabiegiem jest w tym miejscu również epatowanie brzydota (umorusane dziecko z czarnymi zębami, rozczochrane, dłubiące w nosie), która ma porazić i przerazić czytelnika, świadcząc dobitnie o przełomie, jaki dokonał się w dziewczynce. Bo każdy z nas ma prawo mieć w sobie czerń, nie tylko złoto i róż.

Ciekawe jest to, że cała historia nie kończy się na Lusi, ale poprzez pojawienie się kolejnych „odmurowanych” dzieci osiąga poziom pewnego uniwersum – przypowieści o losie postaci pozbawionych osobowości i tożsamości. Osób, których na co dzień nie dostrzegamy i które są jak powietrze – po prostu obok i dopiero w momencie, gdy znikają, zaczyna ich brakować. Dzięki zabiegowi

uogólnienia autorzy zmuszają do zastanowienia się nad naszym otoczeniem oraz uczą empatii. Ale nie czystego altruizmu, który może z kolei doprowadzić do zatracenia się i „rozmycia” w pracy dla innych. Autorzy zwracają uwagę na to, że trzeba myśleć przede wszystkim o sobie, koncentrować się na własnych potrzebach, ponieważ i tak nie da się uzdrowić całego świata, więc przede wszystkim należy pomagać sobie i tym, którzy są tuż obok. Tak właśnie zinterpretowałam wraz z dziećmi podczas pracy nad przedmiotową książką obraz Lusi obżerającej się w obliczu problemu „I co teraz? Może gdzieś są inne ściany? Może jest więcej niewidocznych dziewczynek? Może ktoś czeka?”⁷.

Osobiście na warsztatach z dziećmi w różnym wieku bawiłam się z *Grzeczną* np. w określanie różnicy pomiędzy uśmiechem a sztucznym uśmieszkiem, w „wychodzenie ze ściany”, czyli wyzwalanie gwałtownych i męczących emocji. Ponieważ książka ta daje również płaszczyznę, na której można spróbować wypracować z dziećmi sposób na własne *katharsis*. Ćwiczyliśmy więc krzyk, stawaliśmy się młotem i bykiem, niszczyliśmy po to, aby zbudować na nowo.

Przy okazji czytania o Lusi, rozmawialiśmy też o miejscu dzieci w rodzinie. I chociaż niewielu uczestników moich zajęć określiłabym jako pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych, wiele z nich odnajdywało w grzecznej postawie Lusi siebie, a raczej to, jakimi chcieliby ich widzieć rodzice.

Jakie są jednak szanse tej książki jako lektury dla dzieci? Myślę, że spore. Jest to pozycja, o której dzieci mówią między sobą po zajęciach i polecają ją sobie nawzajem. Szanse *Grzecznej* jako książki rówieśniczej mogą być osłabione jedynie przez postawę nadopieczonych rodziców, bojących się, że lektura ta nakłania dzieci do szeroko pojętego, chociaż niesprecyzowanego „bycia złym”. Miejmy jednak nadzieję, że ze względu na wyraźny trend czytania dzieciom (nawet jeśli rodzice sami nie czytają)⁸, również *Grzeczna* znajdzie się między lekturami wybieranymi przez opiekunów – często pod wpływem rekomendacji ze strony bibliotekarzy, któ-

rzy – jak wynika z moich własnych badań i obserwacji – chętnie polecają tę książkę.

Książkę o Lusi oceniam o wiele lepiej niż dwóch pozostałych dzieł Gro Dahle i Sveina Nyhusa wydanych w Polsce pt. *Włosy mamy* oraz *Zły pan*, jak też *Wojny* z ilustracjami córki duetu twórców. Problem depresji czy przemocy fizycznej w rodzinie cały czas traktowany jest jako „nie dla dzieci”, stanowiąc obszar społecznego „tabu”. Natomiast problematyka rozwodu, którą porusza *Wojna*, została ujęta w tak drastyczny sposób, że w moim odczuciu jest „ciężką” lekturą nawet dla nastolatków. Dlatego praca z dziećmi przy wykorzystaniu wyżej wymienionych trzech pozycji może być bardzo trudna, a poza specjalistycznymi ośrodkami, do których zgłaszają się osoby ewidentnie cierpiące z powodu konkretnych problemów opisanych w tych książkach, może nastręczyć prowadzącemu zajęcia wielu problemów. Rodzice częstokroć „nie życzą” sobie zatruwania dzieci problemami, które ich nie dotyczą. Jest to ciekawe zjawisko – tak, jakby problem mógł się w swoisty sposób urzeczywistnić za pomocą słów. Albo tak jakby nie istniał, póki się go w słowa nie ujmie, nie zamknie i nie przedstawi jako książkę.

Natomiast ten opisany w *Grzecznej* jest na tyle metaforyczny, mglisty i literacki, że nie wyzwała na pierwszy rzut oka gniewnej ani pełnej sprzeciwu reakcji rodziców. Co więcej, dorośli sami chętnie sięgają po tę lekturę po tym, jak dzieci zareklamują im ją po zajęciach w bibliotece czy szkole. Miejmy tylko nadzieję, że odczytywana jest przez nich również ta głębsza warstwa utworu, a nie jedynie ta widoczna na pierwszy rzut oka lub dostępna dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Bowiem narracja norweskiego utworu jest prowadzona w trzeciej osobie, ale przyjmuje punkt widzenia dziecka, koncentrując się na jego sposobie postrzegania i uczuciach. Zaś stany emocjonalne są wyrażone w sferze metafory połączonej z obrazem – to rysunki w pełny sposób oddają dynamizm psychiki postaci Lusi oraz osób z jej otoczenia.

Wszystkie aspekty, o których wspomniałam, czynią ten utwór żywym, literacko wartościowym i fabularnie atrakcyjnym, pomimo

że tak naprawdę fabuła jest znikoma. Wszystkie opisane wydarzenia odzwierciedlają jedynie stany psychiczne małej, samotnej dziewczynki, która dorasta do tego, aby stać się sobą.

Myślę, że jest wiele sposobów promowania *Grzecznej* i to w dużej mierze przesądza o jej sukcesie rynkowym. Po pierwsze – książka ta sama się promuje za sprawą okładki. W okresie fascynacji dzieci kolorem różowym, trafi prosto do rąk i serc większości małych dziewczynek. Jest też zwyczajnie (potocznie) „ładna”. Wystarczy więc – posługując się językiem księgarzy – „wypożyczonować” ją na półce w księgarni czy bibliotece i czekać na rezultaty. Uważam też, że tak ważna lektura powinna być dostępna dla dzieci w szkołach, bibliotekach, świetlicach, polecana przez pedagogów szkolnych i wychowawców. Problem niewidzialnego dziecka, który poruszają autorzy, jest aktualny i obecny w różnych społecznościach, niezależnie od tradycji, kultury i statusu materialnego.

Dowodem na ważkość zagadnienia **niewidzialności** i przykładem poruszania go również na płaszczyźnie pozaliterackiej i pozapsychologicznej jest film *Wszystkie niewidzialne dzieci* z 2005 roku, będący hołdem złożonym najmłodszym przez największych twórców światowego kina⁹. Niewidzialne dzieci ukazane w tym dziele to nie tylko te, które żyją w ubóstwie. To również dzieci, których bogaci rodzice nie zauważają w wirze swoich codziennych obowiązków. Bo łatwo się pogubić na tej zwariowanej karuzeli życia, a jeszcze łatwiej niestety zgubić na niej zależne od nas dziecko.

Ogromna moc terapeutyczna książki *Grzeczna* i to, że właśnie nie mówi wprost o „wielkich” problemach jak przemoc, alkohol i depresja, ale o tak powszechnym zjawisku jak wymagania stawiane dzieciom, wygórowane oczekiwania aby były grzeczne, miłe, ładne, idealne, jest atutem i prawdziwym „asem w rękawie” dobrego animatora grupy zajęciowej. Sam problem znikania jest tutaj na tyle metaforycznie i ogólnie omówiony, że tekst Gro Dahle i ilustracje Sveina Nyhusa mogą być świetnym materiałem nawet do pracy z dorosłymi ludźmi cierpiącymi na syndrom DDD. Są to tzw. Dorosłe Dzieci Dysfunkcyjne – zależnie od okoliczności DDA

czyli Dorosłe Dzieci Alkoholików lub np. DDDR – Dorosłe Dzieci Rozwiedzionych Rodziców. A to właśnie syndrom DDA objawia się m.in. przyjęciem roli ofiary, bohatera, maskotki lub... zagubionego tudzież niewidzialnego dziecka¹⁰.

Tak naprawdę z książką *Grzeczna* można rozmawiać zarówno o problemie przemocy psychicznej i obojętności jako jednej z jej przejawów, o alkoholizmie (tak jak wspomniałam DDA często są niewidzialnymi dziećmi), oraz o braku więzi i czasu na jej budowanie we współczesnej rodzinie. Ale także o nieśmiałości i agresji u dzieci, jak też o braku zrozumienia między pokoleniami. Można dyskutować nawet o piętnowanej dziś jako niewłaściwa tradycji wychowawczej rodem z XIX wieku, która wciąż jest jeszcze żywa jeśli weźmiemy pod uwagę częstotliwość padania z ust wychowawców i rodziców znaczącej wszystko i nic frazy, aby dziecko było „grzeczne”. Innymi słowy książka ta jest wspaniałym pretekstem do rozmów na właściwie każdy temat związany z problemami, które doprowadzają do tego, że dzieci (a czasami też dorośli) wolą zniknąć, niż być naprawdę. Zdaniem psycholożki Barbary Domagały to właśnie osoba będąca niewidzialnym dzieckiem, a nie ta, która przyjmuje inne role nawet w najbardziej patologicznej rodzinie, ma najtrudniej w dorosłym życiu¹¹.

W pełni zgadzam się z tezą zamieszczoną pod opisem *Grzecznej* na stronie Instytutu Książki – jest to niewątpliwie ważna pozycja. Dodatkowo należy podkreślić, że niezwykle piękna, mądra i wielowymiarowa. To wszystko sprawiło, że w 2002 roku otrzymała Nagrodę Literacką Brage dla najlepszej książki dziecięcej. Zapewne dlatego też pierwsze i jedyne wydanie książki, które ukazało się w Polsce w 2010 roku, dosłownie zniknęło z półek księgarń tradycyjnych jak i internetowych.

Osobiście uważam, że *Grzeczna* powinna być obowiązkową lekturą dla każdego dziecka, rodzica, dziadka i babci. Dla wszystkich tych, którzy w jakikolwiek sposób wpływają na kształtowanie postaw najmłodszych członków społeczeństwa. Czyli właściwie, dla każdego.

odwołania

1. I. Koryś, D. Michalak, R. Chymkowski, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, Warszawa 2015, s. 5.
2. Recenzja na stronie <http://www.institutksiazki.pl/ksiazki-dla-dzieci.aktualnosc.25659.grzeczna.html> [dostęp: 06.11.2016].
3. M. Cackowska, *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce*, część II, „Ryms” lato 2009, nr 6, s. 14–16.
4. T. Jansson, *Opowiadanie o niewidzialnym dziecku [w] Opowiadania z Doliny Muminków*, Warszawa 2006, s. 126.
5. Tamże, s. 140.
6. J. Olech, G. Lange, *Czerwony Kapturek*, Warszawa 2005.
7. G. Dahle, S. Nyhus, *Grzeczna*, Gdańsk 2010, s. 30.
8. I. Koryś, D. Michalak, R. Chymkowski, dz. cyt. s. 22.
9. Informacje o filmie na stronie <https://www.rottentomatoes.com/m/all-the-invisible-children/> [dostęp: 07.11.2016].
10. S. Wegscheider-Cruse, *Nowa Szansa – nadzieja dla rodziny alkoholowej*, Warszawa 2000, s. 81.
11. A. Lewińska, *Dziecko obsadzone w roli*, http://wyborcza.pl/dda/1,110613,8728820,Dziecko_obsadzone_w_rol.html [dostęp: 06.11.2016].

Weronika Kostecka

Report of the conference “To Laugh About. Humour in Art for Children”

Uniwersytet Warszawski

summary

The conference “To Laugh About. Humour in Art for Children” has been held in Poznań in November 3rd–4th, 2016. It was organised by the Children’s Art Centre. The author briefly presents the history of the Biennial of Art for Children and the main goals of this artistic-educational project. She discusses the idea of specialist workshops that have proceeded the conference for the first time. Most attention is paid to the panels of the conference as the author points out the individual subjects of papers presented.

key words

Biennial of Art for Children, Children’s Art Centre, laugh, humour

streszczenie

Konferencja „Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka” została zorganizowana 3–4 listopada 2016 roku w Poznaniu przez Centrum Sztuki Dziecka. Autorka krótko przedstawia historię Biennale Sztuki dla Dziecka i główne cele tego projektu artystyczno-edukacyjnego. Omawia ideę specjalistycznych warsztatów, które w tej edycji Biennale po raz pierwszy poprzedziły konferencję. Najwięcej uwagi

poświęca panelom konferencji, wskazując poszczególne zagadnienia, których dotyczyły referaty.

słowa kluczowe

Biennale Sztuki dla Dziecka, Centrum Sztuki Dziecka, śmiech, komizm

biogram

Weronika Kostecka – dr nauk humanistycznych, pracuje w Instytucie Literatury Polskiej Wydziału Polonistyki UW. Napisała i zredagowała m.in. następujące publikacje: *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*, Warszawa 2014; *Tajemnica księgi. Tropami współczesnej fantastyki dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2010; *Geografia krain zmyślonych. Wokół kategorii miejsca i przestrzeni w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej* (współred. M. Skowera), Warszawa 2016.



sprawozdanie

z konferencji „Do śmiechu.
Komizm w sztuce dla dziecka”
Centrum Sztuki Dziecka
w Poznaniu

3 i 4 listopada 2016 roku w Poznaniu odbyły się inspirujące spotkania inicjujące XXI Biennale Sztuki dla Dziecka – warsztaty tematyczne i konferencja naukowa. Tradycja Biennale sięga lat 60. ubiegłego wieku. W 1973 roku organizowane w Poznaniu cykliczne przedsięwzięcia artystyczne: „Konfrontacje Teatralne” oraz „Przeгляд Filmów dla Dzieci” przekształciły się w jeden wszechstronny, przygotowywany co dwa lata projekt o charakterze zarówno artystycznym, jak i edukacyjno-popularyzatorskim, skupiający wokół siebie artystów, pedagogów, animatorów kultury i przedstawicieli nauki, a także – rzecz jasna – dzieci. O ile jednak w latach 70. i 80.

dziecko jako uczestnik tego festiwalu oraz bohater festiwalowych dyskusji i podmiot naukowego namysłu traktowane było przede wszystkim jako **odbiorca** kultury, o tyle od lat 90. – w związku z przemianami ustrojowymi, a więc i kulturowymi, zachodzącymi w Polsce – zaczęło być postrzegane również jako jej pełnoprawny **współtwórca**. Toteż od tamtej pory przedsięwzięcia podejmowane w ramach Biennale umożliwiają prowadzenie działań twórczych nie tylko dla dzieci, ale przede wszystkim – z dziećmi.

Biennale Sztuki dla Dziecka ma kilka celów. Obok inspirowania artystów i animatorów kultury oraz prezentowania rezultatów ich pracy, a także pobudzania i rozwijania twórczych zdolności dzieci, ważnym zadaniem jest inicjowanie dyskusji nad sztuką dla niedorosłych mającej charakter naukowy i edukacyjny. Co dwa lata w Poznaniu odbywa się konferencja, podczas której reprezentanci różnych dyscyplin nauki i dziedzin sztuki rozważają wybrany temat z obszaru szeroko rozumianej kultury i sztuki (dla) dziecka. Inicjatorzy Biennale, skupieni wokół Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, za każdym razem wybierają problematykę dotyczącą istotnych zjawisk i zagadnień współczesności, zawsze nietuzinkową, sprzyjającą dyskusjom warsztatowym, rozważaniom naukowym i działaniom twórczym. W ostatnich latach wśród tematów wziętych „pod lupę” przez uczestników Biennale znalazły się, m.in.: baśń i jej kulturowe konteksty, dziecko i teatr w przestrzeni kultury, sposoby istnienia tradycji we współczesnej sztuce dla dziecka, słowo w rozmaitych formach twórczości dla dzieci, czy wreszcie muzyka w różnych odmianach sztuki dla odbiorców dziecięcych. Widać zatem wyraźnie, że twórcy Biennale dbają nie tylko o ważkość i atrakcyjność proponowanej każdorazowo tematyki, lecz także o jej multidyscyplinarność. Kulturoznawcze, ale też kulturotwórcze ambicje biennialowych spotkań odzwierciedlają się w formie i treści wszystkich kolejnych przedsięwzięć. Toteż jak w ubiegłych latach, tak i tym razem zaproponowano temat inspirujący do dyskusji i rozważań uwzględ-

niających rozmaite perspektywy: „Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka”.

Konferencja została po raz pierwszy poprzedzona specjalistycznymi warsztatami naukowymi, które odbyły się dzień wcześniej. Dotyczyły, m.in., znaczenia śmiechu w kulturze, a także funkcji i odmian śmiechu w różnych formach sztuki dla dziecka: literaturze, edukacji, terapii przez sztukę, dramaturgii i teatrze, filmie, telewizji, komiksie, multimediami i piosenkach. Co istotne, ich celem nadrzędnym było pobudzenie młodych przedstawicieli społeczności akademickiej – studentów i naukowców – do poważniejszego, głębszego zainteresowania się problematyką sztuki dla dzieci. Organizatorzy i współtwórcy warsztatów pragnęli zachęcić uczestników do kształtowania i rozwijania umiejętności pisania o sztuce dla dzieci oraz wyłonić potencjalnych, kompetentnych współpracowników Centrum Sztuki Dziecka, którzy podejmowaliby próby pozyskania nowych odbiorców – nie tylko wśród dzieci, lecz także rodziców i nauczycieli, rozwijając i ugruntowując w nich świadomość, jak istotna jest problematyka sztuki dla niedorosłych.

Po zakończeniu warsztatów wszyscy uczestnicy Biennale mieli okazję obejrzeć spektakl muzyczny w Teatrze Animacji (reż. A. Romański, muz. P. Klimek, dram. M. Prześluga), zatytułowany „Miłość nie boli, kolano boli (czyli dzieci piszą, dorośli grają)”, zainspirowany autentycznymi dziecięcymi wypowiedziami.

Organizatorzy konferencji – wśród nich koordynująca cały bienalowy projekt Hanna Gawrońska (Centrum Sztuki dla Dziecka w Poznaniu) oraz opiekun naukowy przedsięwzięcia prof. Grzegorz Leszczyński (Uniwersytet Warszawski) – proponując wybrany temat konferencji w ramach XXI Biennale wyszli z założenia, że komizm przejawia się we wszystkich gałęziach sztuki dla dziecka, w jej najrozmaitszych odmianach gatunkowych i konwencjach. Zmieniając swoją formę, sposoby oddziaływania i strategie artystyczne, występował w twórczości dla odbiorców dziecięcych od samego jej początku i jest w niej obecny – wręcz wszechobecny – do dzisiaj, wciąż ewoluując. We wprowadzeniu do książki *Do śmiechu. Komizm*

w *sztuce dla dziecka*, opublikowanej i udostępnionej jeszcze przed listopadową konferencją, redaktor naukowy, Grzegorz Leszczyński, sformułował serię znaczących pytań, nakreślając tym samym obszar problemowy tomu:

[...] o ile większość dorosłych pośredników ideał sztuki dla dziecka znajduje w jej pierwiastku apollińskim, łagodnym, respektującym przyjęte społecznie hierarchie i poglądy, zorientowanym na ład i umiar, o tyle niedorośli odbiorcy przeciwnie: poszukują w sztuce pierwiastka dionizyjskiego, burzycielskiego, buntowniczego, szaleńczego. Jak wobec tej polaryzacji postaw sytuuje się artysta? Czy możliwy jest jeszcze dialog pokoleniowy? Czy możliwe porozumienie przez sztukę? Czy tradycja w sztuce dla młodego pokolenia skazana jest na postmodernistyczną żonglerkę motywami, prześmiewczą dekonstrukcję i intertekstualną błazenadę? A może właśnie w tej błazenadzie kryje się zarzewie nowych wartości?*

Tak zarysowane zagadnienia zostały poruszone przez prelegentów, którzy podczas konferencji prezentowali skrócone wersje swoich artykułów, często opatrując je dodatkowymi komentarzami. Powracały też w refleksjach słuchaczy, gdy po każdym z konferencyjnych paneli inicjowano dyskusje.

Panel pierwszy, zatytułowany „Śmiech i radość w twórczości, terapii i edukacji”, rozpoczął się od zaprezentowanych przez prof. Dobrochnę Ratajczakową (UAM) rozważań nad różnymi odmianami komizmu oraz związkami między nim a pojęciami śmiechu i śmieszności. Doktor Cezary Marasiński (Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Zgierzu) zastanawiał się, „czy możliwa jest kultura bez śmiechu”, opowiadał o jego kulturotwórczych właściwościach, wskazywał także na niejednoznaczność ewentualnych granic wolności nieskrępowanego śmiechu. Wiedzą i własnym doświadczeniem z zakresu terapii śmiechem oraz funkcji

śmiechu w życiu tak jednostkowym, jak i społecznym dzielił się dr hab. Przemysław Grzybowski (UKW w Bydgoszczy). Odwołując się do rozmaitych koncepcji teoretycznych i własnej praktyki animacyjnej, Janusz Byszewski (animator kultury, twórca, kurator kultury współczesnej) analizował doświadczenie – i doświadczanie – radości tworzenia, biorąc pod uwagę różnorodne, nieraz sprzeczne ze sobą emocje towarzyszące temu procesowi.

Temat drugiego panelu brzmiał: „Oblicza komizmu w kulturze muzycznej i wizualnej”. Profesor Alicja Ungeheuer-Gołąb (UR) mówiła o relacjach między dzieciństwem a odbiorem muzyki w odniesieniu do jej cech humorystycznych. Wskazywała też na takie determinanty odczuwania komizmu przez dziecięcego odbiorcę sztuki, jak środowisko rodzinne, edukacyjne i wychowawcze, a także indywidualne możliwości rozwojowe dziecka. O różnorodności „śmiesznych piosenek” opowiadała prof. Joanna Maleszyńska (UAM), prezentując ich odmiany i dowodząc uwalniającej uczucie radości, oczyszczającej i katarskiej mocy splotu słowa i muzyki. Doktor Tomasz Żaglewski (UAM) przedstawił zaś rozważania nad odmianami i funkcjami komizmu w filmach rysunkowych i komiksach, przyjmując, że właśnie te rodzaje twórczości dla dzieci tworzą kanon „humoru wizualnego” dziecięcych uczestników kultury.

Panel trzeci – kończący konferencję – zatytułowany został: „Książka i ilustracja w żywiole śmiechu”. Profesor Violetta Wróblewska (UMK) analizowała różnorodne formy sztuki dla dziecięcych odbiorców w odniesieniu do kategorii karnawału, wskazując, m.in., że rozmaite twórcze strategie karnawalizacji świata mają swoje źródła w folklorze. Wystąpienie prof. Grzegorza Leszczyńskiego (UW) dotyczyło metamorfoz śmiechu i sztuki dla dziecka w odniesieniu do prozy i poezji dla odbiorców dziecięcych, ale także utworów filmowych, scenicznych oraz graficzno-literackich: śmiech, który w twórczości dla niedorosłych ewoluował przez stulecia, w XXI wieku przejawia się, z jednej strony, jako karnawałowe „królestwo rechotu”, z drugiej zaś – jako radosny dziecięcy uśmiech, bez którego nie da się osiągnąć pełni człowieczeństwa. Do komizmu

w literaturze dziecięcej odnosiła się również dr Weronika Kostecka (UW), skupiając się na literaturze popularnej: „błazeńskiego śmiechu” poszukiwała także w kulturze popularnej dla niedorosłego odbiorcy – filmach kinowych, serialach telewizyjnych i komiksach. Konferencję zakończyło wystąpienie dr Anity Wincencjusz-Patyny, która przybliżyła uczestnikom różnorodne aspekty komizmu w polskich ilustracjach książkowych kierowanych do dzieci, od dwudziestolecia międzywojennego po współczesność, dowodząc, że komizm wciąż stanowi jedną z najistotniejszych cech rodzimej sztuki ilustratorskiej w książkach dla niedorosłych.

Nie ma wątpliwości, że komizm stanowi jeden z fundamentów sztuki dla dziecka i tworzy mosty porozumienia między twórcą i odbiorcą. Śmiech jest przecież żywiołem dziecka, jego naturalną potrzebą i skłonnością, podstawowym elementem dzieciństwa, niezbywalnym dziecięcym prawem. Pytania o śmiech, komizm, humor, błazenadę czy też upodobanie (tak twórców, jak i odbiorców) do karnawałowego świata „na opak”, stały się zatem pytaniami o istotę sztuki dla dziecka: jej tradycję, ewolucję, współczesne przeobrażenia i obecne w niej dominujące tendencje. Zarówno wystąpienia poszczególnych zaproszonych gości, jak i refleksje zgromadzonych na Scenie Wspólnej słuchaczy – uczestników Biennale, pozwalają sformułować konkluzję o fundamentalnym znaczeniu komizmu i śmiechu w sztuce dla dziecka. Znaczenie to polega, z jednej strony, na niesieniu przez wymiar komiczny utworów głęboko humanistycznego przesłania, z drugiej zaś – na pełnieniu przezeń funkcji swoistego „wentylu bezpieczeństwa” i otwieraniu przed dzieckiem karnawałowej przestrzeni wolności – przestrzeni „wywrotowej”, pozbawionej krępujących i ograniczających reguł, mającej moc terapeutyczną i kreatywną.

odwołanie

* *Wstęp* [w:] *Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka*, red. G. Leszczyński, współp. H. Gawrońska, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2016, s. 10.

CZY/tam
tu

literatura dziecięca i jej konteksty



NR 1-2/2016