

Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i **szkodliwych**



Młody odbiorca
w kręgu lektur
pożytecznych i szkodliwych



NR 2910

Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych

pod redakcją
Krystyny Heskiej-Kwaśniewicz

przy współpracy
Sylwii Gajownik

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2012

Redaktor serii: Nauka o Książce i Bibliotece –
Book and Library Science –
Buch und Bibliothekswissenschaft

Irena Socha

Recenzent

Bogumiła Staniów

Książka dotowana przez ING Bank Śląski

Publikacja będzie dostępna – po wyczerpaniu nakładu – w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa
www.sbc.org.pl

Spis treści

Od redaktorek	7
Małgorzata Gwadera O zagrożeniach płynących z czytelnictwa dzieci i młodzieży w XXI wieku	9
Katarzyna Krupka-Jedynak Dziecko czytające. Obrazy lektury „książki zakazanej” w polskiej kulturze II połowy XIX i na początku XX wieku (na wybranych przykładach z litera- tury pięknej i pamiątek)	23
Alicja Baluch O pożytkach płynących z właściwego rozpoznania w praktyce lektury	35
Alicja Ungeheuer-Gołęb „Łzy i dreszcze”. O emotywnym odbiorze literatury dziecięcej	45
Michał Rogoż Kubuś Puchatek jako bohater wielu pokoleń. Z dziejów recepcji arcydzieła Alana Aleksandra Milne’a na polskim rynku wydawniczym	59
Zofia Budrewicz Modne, bo pożyteczne. Wartość i edukacyjne znaczenie międzywojennych podróży krajoznawczych dla młodzieży	77
Zofia Ożóg-Winiarska Bianca Pitzorno i jej bohaterowie	93
Marta Nadolna Lęk przed książkami o Lwowie	111

Krystyna Heska-Kwaśniewicz	
Książki harcerskie – książki groźne	123
Ewa Jabłońska-Stefanowicz	
„Szkolne” edycje klasyki po 1989 roku. Szkody i korzyści	135
Sylvia Gajownik	
O szkodliwości książek trywialnych	155
Barbara Pytlos	
Portret nastolatki kreowany na łamach miesięcznika „Dziewczyna” w latach 2005–2009 (rekonesans badawczy)	167
Katarzyna Tałuć	
Przejaw młodzieżowego buntu czy walki politycznej? Niezależne młodzieżowe czasopisma w Polsce lat 80. XX wieku	175
Małgorzata Chrobak	
Postawy wobec obcości w prozie dla młodzieży po 1989 roku	189
Renata Grigoriew	
Oniryczny most porozumienia z dzieckiem, które boi się ciemności. Na przykładzie poezji Danuty Wawiłow	203
Agnieszka Kotwica	
Biblioterapeutyczna działalność śląskich bibliotek na przykładzie Biblioteki Śląskiej w Katowicach i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Zabrzu	221
Barbara Mauer-Górska	
Biblioterapia a edukacja informacyjna z zakresu wiedzy o zdrowiu	233

Od redaktorek

W refleksji badawczej nad czytelnictwem w ostatnich dziesięcioleciach coraz częściej pojawia się problem odpowiedzialności za rekomendowaną lekturę, i to zarówno w aspekcie historycznym, jak i współczesnym. Dzieje odbioru niektórych książek są bardzo interesującym świadectwem tego, że słowo drukowane to nie tylko treści edukacyjne, poznawcze czy dobra rozrywka, ale czasem także przekaz ideologiczny, który może okazać się groźniejszy niż granaty. Groźniejszy, bo zwielokrotniony nie tylko przez wysokość nakładu, ale i liczbę czytelników, którzy wzięli książkę do rąk. Dla kogo drukowane słowo jest pożyteczne, a dla kogo groźne; co jest niebezpieczeństwem umownym, swoistą metaforą lęku przed wolnością, na przykład w systemie totalitarnym (Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Marta Nadolna, Katarzyna Tałuć), a co niesie faktyczne zagrożenie i dla kogo – to problemy nieustannie powracające w refleksji nad czytelnictwem.

Dzieje książek „zakazanych” (Katarzyna Krupka-Jedynak) są tematem fascynującym, mającym już bogaty stan badań¹. Równie atrakcyjne jest szukanie odpowiedzi na pytania, kto komu zakazywał jednych lektur, a zalecał inne, i czym się kierował w swych rekomendacjach. Czy kiedykolwiek udało się połączyć w tej kwestii piękne z pożytecznym (Zofia Budrewicz, Zofia Ożóg-Winiarska)?

Tom niniejszy w swym głównym przesłaniu poświęcony jest dziejom zarówno takich książek (i czasopism), które dzięki przekazowi pokoleniowemu dostarczały wzruszeń kolejnym generacjom (Michał Rogoź), jak i takich, które włożone w dziecięce ręce przez niefrasobliwego wydawcę i nieświadomego niczego rodzica (Małgorzata Gwadera, Sylwia Gajownik,

¹ Por. S. Z a b i e r o w s k i: *150 lat „Ody do młodości”*. Warszawa–Kraków 1973.

Barbara Pytlos) mogą spowodować ogromne szkody w psychice młodych czytelników. Lektury tego drugiego typu nie tylko bowiem kształtują fatalny gust estetyczny, lecz także uczą lekceważenia kultury osobistej, niszczą naturalne dla człowieka poczucie intymności, higieny osobistej i psychicznej, odzierają z należnego szacunku prywatność własną oraz drugiego człowieka, niejednokrotnie sprowadzają świat wartości do błyszczący i lakieru do włosów.

Czytelnik niedorośli, nawet ten nastoletni, jest odbiorcą bardzo wrażliwym i bezbronnym (Alicja Baluch, Alicja Ungeheuer-Gołąb, Marta Chrobak), kieruje się głównie emocjami. Warto uświadamiać o tym zarówno wydawców, jak i bibliotekarzy. Nie można jednak pominąć faktu, że książka jest także wartością handlową i w pogoni za zyskiem wydawca może o odpowiedzialności za czytelnika zapomnieć, „wkładając” w młode ręce publikacje bezwartościowe czy niszcząc nieodpowiedzialnymi działaniami edytorskimi to, co wartościowe (Ewa Jabłońska-Stefanowicz). Wybitny holenderski psycholog Douwe Draaisma w znanej książce *Fabryka nostalgii. O fenomenie pamięci wieku dojrzałego* zauważa, że najsilniejszy ślad na psychice człowieka odciskają książki przeczytane w młodym wieku, to one „zmieniają w nas coś definitywnie”². Tym większa więc jest odpowiedzialność osób, które kierują do młodego odbiorcy nieodpowiednie książki.

Są też książki, „które leczą”. Publikacjami takimi zajmuje się biblioterapia, dynamicznie rozwijająca się współcześnie i przebijająca do świadomości społecznej, co jest kolejnym pożytkiem z właściwego rozpoznania możliwości lektury. Z tego właśnie powodu w prezentowanym tomie znalazły się teksty poświęcone biblioterapii (Renata Grigoriew, Agnieszka Kotwica, Barbara Mauer-Górska).

Mamy nadzieję, że ze względu na podjętą tematykę książka niniejsza, stworzona wspólnym wysiłkiem badaczy różnych pokoleń, reprezentujących kilka ośrodków akademickich w Polsce, trafi do szerokiego grona odbiorców i okaże się pożyteczna zarówno dla bibliologów, zwłaszcza czynnych bibliotekarzy, jak i dla badaczy literatury, pedagogów oraz wszystkich czytelników, którym nieobojętne są sprawy dziecięcej i młodzieńczej lektury.

² D. Draaisma: *Fabryka nostalgii. O fenomenie pamięci wieku dojrzałego*. Przeł. E. Jusiewicz-Kalter. Wołowiec 2010, s. 92.

O zagrożeniach płynących z czytelnictwa dzieci i młodzieży w XXI wieku

Czytelnictwo dzieci i młodzieży, w swym wymiarze ilościowym i jakościowym, stanowiło przedmiot zainteresowań badaczy czytelnictwa od samego początku kształtowania się tej dyscypliny naukowej. Znaczący wkład w jej rozwój miały prace Marii Ilnickiej, Anieli Szycówny oraz Izabeli Moszczeńskiej-Rzepeckiej powstałe w końcu XIX wieku¹. Przyczynę szczególnego traktowania tej grupy czytelników stanowią zarówno psychologiczne, jak i pedagogiczne konteksty czytelnictwa dziecięcego, które uzewnętrzniają się przez funkcje literatury dla młodego odbiorcy – poznawcze, estetyczne, a zwłaszcza wychowawcze i wartościujące. Zadania literatury „czwartej” czy „osobnej”² stanowiły immanentną część systemów kształcenia i wychowania realizowanych na ziemiach polskich w XIX i XX wieku³. W nich miał swe źródło mniej lub bardziej siermiężny dydaktyzm obecny w tekstach literackich adresowanych do młodego odbiorcy na przestrzeni wieków⁴, utożsamiany obecnie z próbą oddziaływania na sferę osobowości młodego

* Uniwersytet Śląski.

¹ J. Chwaścyski-Kowalczyk: *„Bluszczy” w latach 1918–1939. Tematyka społeczna oraz problemy kultury i literatury*. Kielce 2003; T. Kamiński: *„Przegląd Pedagogiczny” (1882–1905). Zarys monograficzny*. Wrocław 1978.

² Terminy określające status literatury dla dzieci zaproponowane przez Jerzego Cieślakowskiego. Por. J. Cieślakowski: *Literatura czwarta. O naturze i sposobach istnienia literatury dla dzieci*. W: *Idem: Literatura osobna*. Warszawa 1985, s. 9–21.

³ Zob. np. M. Lipowska: *Koncepcje wychowania w polskich programach szkolnych okresu międzywojennego*. W: *Rozprawy z dziejów oświaty*. T. 12. Red. Ł. Kurdybacha. Wrocław 1969.

⁴ Zob. *Dydaktyzm literatury dla dzieci i młodzieży*. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. Tylicka, G. Leszczyński. Wrocław 2002, s. 94–95.

człowieka i wprowadzania w niej określonych zmian⁵. Stawiany dziś często znak równości między dydaktyzmem i funkcjami wychowawczymi, osobotwórczymi, kreatywnymi literatury dla dzieci i młodzieży wydaje się dużym, nieuprawnionym uproszczeniem.

Po II wojnie światowej wychowawczemu oddziaływaniu tekstu literackiego adresowanego do młodego odbiorcy poświęcone zostały badania Haliny Skrobiszewskiej, Anny Przecławskiej, Stefanii Wortman, Ireny Słońskiej, Stefana Szumana i innych⁶. W latach 80. XX wieku badacze, m.in. Maria Tyszkowa, Irena Wojnar, Wiesława Pielasińska, Joanna Papuzińska, Bogusław Żurkowski, zaczęli snuć refleksje dotyczące aksjologii tekstu literackiego dla dzieci i młodzieży⁷. Temat ten został w kolejnych latach podjęty przez wielu badaczy, lecz oprócz jednej publikacji zwartej Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak pt. *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży* (1994)⁸ ukazywały się, i nadal się ukazują, zaledwie przyczynki, pojedyncze artykuły w tomach zbiorowych⁹, często dotyczące określonych tekstów, bestsellerów czytelnicznych i wydawniczych (np. *Harry'ego Pottera*¹⁰). Warto

⁵ Sformułowanie odzwierciedlające definicję wychowania. Zob. W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. 10 uzupełnione i poprawione. Warszawa 2007, s. 466–467.

⁶ H. Skrobiszewska: *Literatura i wychowanie. O literaturze dla starszych dzieci i młodzieży*. Warszawa 1973; Eadem: *Baśń i dziecko*. Warszawa 1978; *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*. Red. A. Przecławska. Warszawa 1979; S. Szuman: *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*. Kraków 1951; S. Wortman: *Baśń w literaturze i życiu dziecka*. Warszawa 1958; I. Słońska: *Dzieci i książki*. Wyd. 2 rozszerzone. Warszawa 1959; H. Mystkowska: *Książka w wychowaniu przedszkolnym*. Warszawa 1965.

⁷ B. Żurkowski: *Zagadnienie wartości a odbiorca i nadawca w wierszach dla dzieci*. W: *Miejsce dziecka w komunikacji literackiej*. Red. B. Żurkowski. Warszawa–Poznań 1989, s. 224–233; *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*. Red. J. Papuzińska, B. Żurkowski. Warszawa–Poznań 1985; *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski. Warszawa–Poznań 1984; *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*. Red. I. Wojnar, W. Pielasińska. Warszawa 1990; H. Kwiatkowska: *Przeżycia literackie a moralne postawy uczniów*. Warszawa 1981.

⁸ M. Kwiatkowska-Ratajczak: *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*. Poznań 1994.

⁹ Zob.: A. Frindt: *Antypedagogika jako nowy nurt wychowania i jej odbicie w literaturze dziecięcej*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. Papuzińska, G. Leszczyński. Warszawa 2002, s. 125–134; B. Szargot: *Problem wartościowania książki dziecięcej w ujęciach współczesnej krytyki literackiej*. W: *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając. Warszawa 2006, s. 245–254; J. Kida: *W kręgu zagadnień kształcenia i wychowania uczniów poprzez literaturę i sztukę*. W: *W pobliżu literatury dziecięcej*. Red. A. Ungeheuer-Gołąb. Rzeszów 2008, s. 143–168.

¹⁰ D. Kowalewska: *Harry i czary-mary, czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści „Harry Potter” J.K. Rowling*. Kraków 2005.

podkreślić, że pojęcie aksjologii wyparło niepoprawny, niemodny termin „wychowanie” czy pochodzący od niego przymiotnik „wychowawczy”. I tak zamiast „funkcji wychowawczych”, „procesów wychowania”, „roli w wychowaniu” mamy obecnie „świat wartości”, „wartościowanie” i „język wartości”.

Dlaczego tak trudno jest pisać ogólnie o kwestiach aksjologicznych dotyczących literatury dla niedorosłych na przełomie wieków XX i XXI? Odpowiedzi należy szukać w przemianach kulturowych, społecznych i gospodarczych, jakie dokonały się w Polsce po symbolicznym roku 1989. Nurty liberalizmu, postmodernizmu i antypedagogiki odcisnęły swe piętno na wszystkich przekazach myśli ludzkiej i z całą pewnością możemy mówić dziś o nich jako o praprzyczynie rozpadu systemu wartości obiektywnie uznawanych na rzecz systemów wartości relatywnych¹¹. Świadczą o tym zwłaszcza programy wychowawcze szkół i przedszkoli sankcjonujące wychowanie ucznia w duchu wartości społecznie akceptowanych, a nie obiektywnie istniejących¹². W XXI wieku nie mamy wspólnego mianownika, do którego można by sprowadzić kwestie aksjologiczne – brakuje jednego, społecznie i kulturowo akceptowanego pojęcia prawdy, kłamstwa, dobra, zła, piękna czy brzydoty; mianownika, który pozwalał naszym przodkom formułować określone wytyczne, wskazówki i oceny¹³.

Opisane zmiany nadały nowy wymiar rynkowi wydawnictw dla dzieci i młodzieży, zwłaszcza w zakresie oferty wydawniczej. Momentem zwrotnym dla współczesnego rynku książki w Polsce była Ustawa o zniesieniu cenzury z dnia 12 maja 1990 roku¹⁴. Po 45 latach PRL-u wyznacznikami nowej rzeczywistości stały się przepisy gospodarcze, które umożliwiły funkcjonowanie wolnego rynku wydawniczego. Zasadniczą implikacją tego faktu było określenie statusu książki, która przestała być wyłącznie dobrem kulturowym, a w coraz większym stopniu zaczęła stawać się towarem podlegającym jedynie prawom rynkowym.

¹¹ Z. Bauman: *Etyka ponowoczesna*. Warszawa 1996; I d e m: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994; *Postmodernizm. Teksty polskich autorów*. Red. M.A. Potocka. Kraków 2003; T. Szkuclarek, B. Śliwerski: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków 2009.

¹² Zob. np. *Program wychowawczy Zespołu Szkół Społecznych nr 1 im. Zbigniewa Herberta w Kołobrzegu*. Dostępny w Internecie: www.kolobrzeg.oswiata.org.pl/PROGRAM_WYCHOWA_WCZY.doc [data dostępu: 14.06.2010]; *Plany wychowawcze i zamierzenia. Program wychowawczy realizowany w punktach przedszkolnych „Akademii smyka” w gminie Suchy Dąb*. Dostępny w Internecie: http://www.przedszkola.suchy-dab.pl/uploads/pdf/program_wychowawczy.pdf [data dostępu: 14.06.2010]. Por. J.W. Dawid: *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa 1997.

¹³ Zob. M. Gwadera: „Czaruj albo gin”. *Problematyka tanatologiczna w cyklu powieści o Harrym Potterze J.K. Rowling*. W: *Problemy współczesnej tanatologii. Medycyna – antropologia kultury – humanistyka*. T. 11. Red. J. Kolbuszewski. Wrocław 2007, s. 449–456.

¹⁴ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce. Edycja '98*. Warszawa 1998, s. 11.

Zniesienie cenzury politycznej (Główny Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk zakończył działalność w kwietniu 1990 roku) trzeba dziś widzieć szerzej, mianowicie w kontekście zniesienia cenzury – rozumianej jako jakakolwiek ingerencja w niczym nieskrępowaną wolność jednostki, np. czytelnika, przez selekcję czy ocenę materiałów mu dostarczanych – w ogóle, a więc także w sferze obyczajowej i mentalnej. Prymat tak rozumianej wolności został zagwarantowany przez dokumenty Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń Bibliotekarskich (IFLA) czy też rodzimego Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich (SBP)¹⁵.

Procesy te zbiegły się w czasie z kryzysem czytelnictwa. W świetle badań Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej w 2008 roku czytanie książek (tzn. kontakt w ciągu roku przynajmniej z jedną) zadeklarowało 38% badanych (62% społeczeństwa polskiego stanowi sferę absencji czytelniczej)¹⁶. Był to najniższy wskaźnik czytelnictwa, jaki odnotowano od 1992 roku. W obliczu tych alarmujących ustaleń lansuje się *expressis verbis* tezę: „lepiej, żeby dzieci czytały cokolwiek niż nic”. Dobitnie brzmią głosy Joanny Papuzińskiej czy Grzegorza Leszczyńskiego o bezprawnym narzucaniu młodemu pokoleniu lektur przez starsze generacje¹⁷. Jako argument za takim stanowiskiem przytacza się „teorię zakazanego owocu”. Młody odbiorca musi mieć nieograniczone prawo doboru tekstów według własnych upodobań, co więcej, zgodnie z determinantami kultury prefiguratywnej, ma za zadanie wyznaczać ścieżki, które staną się obligatoryjne dla starszego pokolenia¹⁸.

Biorąc pod uwagę wspomniane procesy, we współczesnej literaturze dla młodego odbiorcy wyróżnić można następujące nowe wartości, czy raczej antywartości:

- wolność i tolerancja (rozumiana jako bezwarunkowa akceptacja wszystkiego i wszystkich);
- zerwanie z tradycją, kanonami, normami, wzorcami zachowań, walka z autorytetami;

¹⁵ Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka. Wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży. Red. G. Lewandowicz-Nosal, E.B. Zybert. Warszawa 2009; Kodeks etyki bibliotekarza i pracownika informacji. Warszawa 2006.

¹⁶ Co z tą książką? Dostępne w Internecie: http://www.rynek-ksiazki.pl/archiwum/co-z-ta-ksiazka_19517.html [data dostępu: 18.06. 2010].

¹⁷ J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą*. Warszawa 2007; *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje, doświadczenia, postulaty*. Red. J. Papuzińska, G. Walczewska-Klimczak. Płock 2004; G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007; Idem: *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*. Warszawa 2010.

¹⁸ T. Szukdlarek, B. Śliwerski: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki...*, s. 70.

- przekonanie o wolności dziecka, podkreślanie jego praw, zwłaszcza prawa do samostanowienia o sobie, brak wymagań, wzorców wychowawczych, skrajny indywidualizm, przekonanie o samoświadomym bycie, doskonale ukształtowanej osobowości dziecka – równoprawnego partnera dorosłych, zakaz oddziaływań wychowawczych (traktowane są one jako przemoc)¹⁹.

Przekaz wartości dokonuje się zawsze przez całokształt struktury tekstu literackiego, fabułę oraz postaci bohaterów. Czy mogą one stanowić zagrożenie dla młodego odbiorcy, a więc nieść z sobą elementy destruktywne?

Na gruncie literaturoznawstwa odpowiedź na to pytanie jest przecząca. Eksponuje się tu bowiem walory estetyczne i artystyczne utworu, również funkcja deskryptywna (odtworzająca wiernie rzeczywistość – im dosadniej, tym lepiej) uznana jest w praktyce za fundamentalną²⁰.

Jednak tekst literacki to także tekst kultury, przekaz będący komunikatem w społecznej komunikacji. W informacji naukowej funkcjonuje już pojęcie „informacji toksycznej”, czyli „zatrutej treściami świadomie i celowo szkodliwymi”²¹ i stanowiącej jeden z największych informacyjnych problemów współczesności. Jeżeli wynosimy obecnie funkcje poznawcze i edukacyjne publikacji dla najmłodszych (zwłaszcza w obrębie dydaktyki) nad wszystkie inne, to konieczne jest postawienie pytania: Czy smog informacyjny i jego antidotum – ekologia informacji, nowa dziedzina, stanowiąca przedmiot pilnych eksploracji badawczych²², nie mają racji bytu w obrębie kultury książki dziecięcej i literatury dla młodego odbiorcy?. Co stanowi „tarczę ochronną” wobec wyzwań i zagrożeń społeczeństwa informacyjnego?

¹⁹ H. von Schoenebeck: *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*. Przeł. N. Szymańska. Warszawa 2007; Idem: *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*. Przeł. D. Sztobryn. Toruń 1991; A. Miller: *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*. Przeł. B. Przybyłowska. Poznań 1999.

²⁰ D. Świerczyńska-Jelonek: *Poprowadzić w życie między ludzi. Kilka uwag na temat wrażliwości antropologicznej współczesnej literatury młodzieżowej*. W: *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*. Red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając. Warszawa 2009, s. 249–260; D. Świerczyńska-Jelonek: *Współczesna proza dla młodzieży wobec przeżyć adolescencji*. W: *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*. Red. D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zając. Warszawa 2008, s. 69–85.

²¹ K. Materska: *Rola bibliotek w rozwiązywaniu informacyjnych problemów współczesności*. Dostępne w Internecie: <http://www.coniwp.wp.mil.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=446> [data dostępu: 19.06.2010].

²² W. Babik: *Ekologia informacji – wyzwanie XXI wieku*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej i Technicznej” 2002, nr 1 (37), s. 20–25; R. Tadeusiewicz: *Smog informacyjny*. Dostępne w Internecie: http://www.aries.com.pl/ariespage/old/bbnet99/rt_smog.html [data dostępu: 20.06.2010].

Autorka artykułu stoi na stanowisku, że nie ma takiej ochrony, a zatem uzasadnione jest (przy spełnieniu określonych warunków) mówienie o zagrożeniach płynących z czytelnictwa dzieci w XXI wieku.

Walka o postmodernistyczne widzenie świata – zanegowanie tradycyjnych wartości – odbywa się najczęściej przez lansowanie hasła „bez tabu”. Seria o takim właśnie tytule – Bez Tabu – ukazała się w wydawnictwie Jacka Santorskiego (obecnie Wydawnictwo Czarna Owca). Prezentuje ona treści pojawiające się niemal w każdej współczesnej publikacji dla młodego odbiorcy w postaci przynajmniej sygnałnej. Wspomniana seria stanowi ich swoistą kondensację, stąd może służyć jako wyrazista egzemplifikacja problemów współczesnej kultury. W skład cyklu wchodzi m.in. następujące tytuły: *Mała książka o śmierci*, *Mała książka o kupie*, *Mała książka o przemocy*, *Mała książka o strachach*, *Mała książka o miłości*, *Mała książka o włosach*, *Wielka księga siusiaków*, *Wielka księga cipek*, *Przecież boga nie ma*²³.

Wszystkie należące do serii Bez Tabu teksty prezentują koncepcję człowieka jako istoty *stricte* biologicznej, zrównanej w każdym wymiarze ze światem roślin i zwierząt, np. w intensywności doznawanego bólu i cierpienia, oraz zdeterminowanej swoją seksualnością. Autorzy popularyzują na przykład szczegółowe instrukcje masturbacji w wykonaniu damskim i męskim, gdyż „Dzisiaj masturbację – albo, jak się zwykło mówić, brandzlowanie – uważa się za coś całkiem normalnego. Wszyscy eksperci mówią, że dzięki niej poznajemy własne ciało i popędy”; „Dla Kościoła to w dalszym ciągu bardzo drażliwy temat”; „W Ameryce czterech mężczyzn na dziesięciu wstydzi się brandzlowania. Stąd wniosek, że musi upłynąć dużo czasu, zanim odejdą w niepamięć przestarzałe poglądy”²⁴. W publikacjach takich nie brak wulgaryzmów: synonimy penisa, waginy i masturbacji, takie jak: „walić konia”, „grzać gruchę”, „spuszczać z kija”, „targać się za fujare”²⁵, czy też „tarmosić kaškę”, „szarpać szparę”, „pieścić poziomkę”, „drażnić papieża”²⁶ itp. Teksty typu: „Tobiasz myśli wtedy o różnych dziewczętach. Zaliczył już wszystkie z klasy i nauczycielkę. Wyobrażam sobie, że są nagie – mówi –

²³ P. Stalfelt: *Mała książka o śmierci*. Przeł. I. Jędrzejewska. Warszawa 2008; Eadem: *Mała książka o kupie*. Przeł. I. Jędrzejewska. Warszawa 2008; Eadem: *Mała książka o przemocy*. Przeł. I. Jędrzejewska. Warszawa 2008; Eadem: *Mała książka o włosach*. Przeł. I. Jędrzejewska. Warszawa 2010; Eadem: *Mała książka o miłości*. Przeł. B. Gawryluk. Warszawa 2010; Eadem: *Mała książka o strachach*. Przeł. B. Gawryluk. Warszawa 2010; D. Höjer, G. Kvarnström: *Wielka księga cipek*. Przeł. E. Jaszczuk. Warszawa 2010; Iidem: *Wielka księga siusiaków*. Przeł. H. Thylwe. Warszawa 2009; P. Lindenfors: *Boga przecież nie ma. Książka o niewierze w boga*. Przeł. E. Jaszczuk. Warszawa 2010.

²⁴ D. Höjer, G. Kvarnström: *Wielka księga siusiaków...*, s. 50–51.

²⁵ Ibidem, s. 52.

²⁶ D. Höjer, G. Kvarnström: *Wielka księga cipek...*, s. 56.

czasami je dotykam”²⁷ – oferuje młodemu czytelnikowi (szóstoklasiście) Jacek Santorski. Uosobieniem ciemnogrodu w omawianych książkach jest Kościół, snuje się w nich rozważania na temat Jezusa kobiety – jako dziewczynki na rękach Matki Bożej i jako kobiety przybitej do krzyża. Są to książki obrazkowe, zatem zdeformowane, wynaturzone ilustracje odgrywają w nich równie doniosłą rolę, co tekst. Konsternację budzi na przykład próba egzemplifikacji przemocy z wykorzystaniem postaci ukrzyżowanego Jezusa Chrystusa oraz Matki Bożej w tej samej konwencji estetycznej i artystycznej²⁸.

W *Małej książce o miłości* czytelnik odnajdzie następujące dialogi między rodzicami a dziećmi: „Tato, możemy pojechać razem na ryby?”, „Nie mam czasu”; „Mówiłem, że nie wolno ci jeść słodyczy w dzień powszedni”. „Przepraszam” – opatrzone pointą: „Miłość rodziców... czasem nazywana jest wychowaniem”²⁹. Popularyzowane pozytywne postawy opisane są następująco: „Czasem kochają się dwie osoby bardzo do siebie podobne. Na przykład... dwaj mężczyźni. Albo dwie kobiety”³⁰. Stwierdzenie to opatrzone jest stosowną (w zamyśle autorki) ilustracją.

Mała książka o przemocy w warstwie słownej zniechęca do niej, jednak w opozycji do tekstu sytuują się ilustracje, ukazujące przemoc w kategoriach zabawy czy też gry. To podwójny, sprzeczny z sobą przekaz. Oczywiście przemoc dopuszcza się tu nie mała Ula, lecz ciocia Ula, która z premedytacją przejeżdża wózkiem małego kotka i małą wiewiórkę³¹. Jest to przykład realizacji założeń antypedagogiki, a ściślej postulatu walki ze złym do szpiku kości światem dorosłych.

Poruszająca jest geneza śmierci, jaką daje Pernilla Stalfelt w *Małej książce o śmierci*: „[...] wszystko, co żyje musi kiedyś umrzeć. Dzieje się tak dlatego, że ciągle rodzą się i rosną nowi ludzie, dla których musi się znaleźć miejsce na ziemi. [...] Ludzie i inne stworzenia zazwyczaj umierają, gdy się zestarzeją. Gdy nie mogą już chodzić ani jeździć na wózku inwalidzkim. Kiedy nie mają siły się śmiać, słuchać, patrzeć. Kiedy są bardzo zmęczeni i wszystko wydaje im się nudne i monotonne. Wtedy umierają. Może chcą już odpocząć”³². Wybrzmiewają tutaj wyraźnie hasła o przeludnieniu planety wykorzystywane przez ruchy proaborcyjne, jak również zwolenników eutanazji.

Z pozoru treści zawarte w *Małej książce o śmierci* nie odbiegają od standardowych rozwiązań, warto jednak zwrócić uwagę, co przekazują dziecku

²⁷ D. H ö j e r, G. K v a r n s t r ö m: *Wielka księga siusiaków...*, s. 30.

²⁸ P. Stalfelt: *Mała książka o przemocy...*, s. 17.

²⁹ P. Stalfelt: *Mała książka o miłości...*, s. 6.

³⁰ Ibidem, s. 10.

³¹ Ibidem, s. 3.

³² P. Stalfelt: *Mała książka o śmierci...*, s. 3.

ilustracje: człowiek leżący w trumnie jest nagi (widoczny jest penis, ale bez owłosienia), w scenie w kościele pokazana jest flaga piracka (symbol czaszki i piszczeli jest w książce wykorzystywany nagminnie), dymki dialogowe na ilustracji przedstawiającej rodzinę przy stole wypełnione są monosylabami „bla bla bla bla bla bla”), rozmowa ze zmarłym nad jego niejako „odsłoniętym” grobem potraktowana jest werystycznie: „– Cześć jak ci tam? – Dziękuję dobrze, tylko trochę ciasno”³³. Z kolei w *Małej książce o strachach* młody czytelnik znajdzie test sprawdzający jego odwagę. Akt finalny sprowadza się do deklamacji: „Kostucho, kostucho, kostucho, przyjdź, przyjdź, przyjdź”³⁴. W całej publikacji poświęconej strachom i obrzydliwościom nie ma wyjaśnienia, czy choćby wzmianki o śmierci, z którą „kostucha” jest utożsamiana.

W *Małej książce o kupie* autorka zaprasza czytelników do zdjęcia bielizny i skakania nago po łóżku, jak robią to mama, tata, pan i pani, po to, by puszczać baki ustami. Ekspozowanie penisa jest w *Małej książce o kupie* powszechne, choć merytorycznie nieuzasadnione. „Dzieci uważają, że robienie kupy to coś zabawnego, ale nie dorośli – denerwuje ich”³⁵. Powraca tutaj antypedagogiczne antagonizowanie dwóch światów. W istocie trudno oczekiwać, aby matka i ojciec fascynowali się kształtami i rozmiarami kupy, bawili się w budowanie „kupowego drapacza chmur” oraz jedli „kielbasę z kupy” na obiad³⁶.

Tak realizowane detabuizowanie określić można jako niszczenie *sacrum*, definiowanego w pracach z dziedziny aksjologii jako termin mający desygnować znacznie wykraczający poza sferę religijną. Pojęcie to dotyczy obszaru intymności człowieka, jego psychiki czy też duchowości, którego destrukcja jest równoznaczna z odarciem istoty ludzkiej z godności, z redukcją do poziomu zwierzęcia. Publikacji powielających ten schemat ukazało się na polskim rynku więcej. Należą do nich: *Kupa. Przyrodnicza wycieczka na stronę i Robale, czyli co nas zżera. Przegląd pasożytów*³⁷ Wydawnictwa Dwie Siostry oraz *O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę*³⁸ Wydawnictwa Hokus-Pokus. Skąd to widoczne zainteresowanie ekskrementami? Czy jest ono przejawem niezbyt wyrafinowanego poczucia humoru, czy niesmacznym żartem?

³³ Ibidem.

³⁴ P. Stalfelt: *Mała książka o strachach...*, s. 25.

³⁵ P. Stalfelt: *Mała książka o kupie...*, s. 15.

³⁶ Ibidem.

³⁷ N. Davies: *Kupa. Przyrodnicza wycieczka na stronę*. Przeł. J. Jędryas. Warszawa 2006; Eadem: *Robale, czyli co nas zżera. Przegląd pasożytów*. Przeł. J. Jędryas. Warszawa 2008.

³⁸ W. Holzwarth, W. Erlbruch: *O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę*. Przeł. Ł. Żebrowski. Warszawa 2005.

Mathias von Gersdorff w pracy *Rewolucja seksualna zagraża dzieciom* zamieszcza następującą diagnozę tego zjawiska: „W emancypacji seksualnej dziecka przykładą się dużą wagę do tego, aby nie przeszkadzać dzieciom bawiącym się swoimi odchodami. Dla czołowych liderów rewolucji seksualnej oraz pedofilii »zajmowanie się dziecka własnymi odchodami jest rodzajem praktyk seksualnych«”³⁹. Ten sam badacz cytuje czołowego niemieckiego seksuologa: „Potrzebujemy seksualnej stymulacji uczniów w celu przeprowadzenia restrukturyzacji społeczeństwa i zlikwidowania posłuszeństwa wobec autorytetów, włącznie z wyeliminowaniem miłości dzieci do rodziców”⁴⁰.

Są to podstawowe założenia antypedagogiki, której prekursorami na gruncie europejskim są właśnie Niemcy (Hubertus von Schoenebeck). Tezy te znajdujemy w tekstach adresowanych do dzieci: w świecie przedstawionym pojawia się schemat konfrontacji bardzo wrażliwego, niezwykle inteligentnego, utalentowanego dziecka, wyzyskiwanego, dręczonego, upokarzane go przez głupich, brutalnych, podstępnych, sadystycznych dorosłych. Zwłaszcza dwie grupy w tym świecie pałają nienawiścią do dzieci – ich rodzice (członkowie rodziny) oraz nauczyciele.

Prekursorem nurtu antypedagogicznego w literaturze dziecięco-młodzieżowej jest Roald Dahl (*Matylda*, *Czarownice*, *Jakubek i brzośkwinia olbrzymka*⁴¹). Model zaproponowany przez Dahla obecny jest w wielu tekstach pisanych z myślą o adresacie dziecięcym, głównie w przekładach z literatur obcych (*Harry Potter*, *Szkoła przy Cmentarzu Toma Stone’a*, Gillian Cross *Demoniczny dyrektor* i inne). Analogiczne tendencje obecne są w literaturze popularnonaukowej (czy literaturze z pogranicza) dla młodego odbiorcy. Zaliczyć tu można m.in. *Nie dajmy się dorosłym* oraz *Jak wychować sobie rodziców* (*How to train your parents*) Johnsona Pete’a⁴² czy serię Strrrasna Historia, którą w angielskim oryginale zapoczątkował William Terence Deary (Terry Deary)⁴³.

„Jedna z młodszych dziewczyn, Nicole, była jakby moją przyjaciółką, ale jednego wieczoru opowiedziała mi, że zrobiła loda jakiemuś chłopakowi, a ja nie miałam pojęcia, co to znaczy zrobić loda. Miałam tylko jedenaście lat, choć to żadna wymówka, bo ona miała tyle samo”⁴⁴. Przytoczony cytat

³⁹ M. von Gersdorff: *Rewolucja seksualna zagraża dzieciom*. Przeł. M. Merunowicz. Kraków 2008, s. 27.

⁴⁰ Ibidem, s. 98.

⁴¹ R. Dahl: *Czarownice*. Przeł. T. Wyżyński. Warszawa 1997; Idem: *Jakubek i brzośkwinia olbrzymka*. Przeł. L.J. Kern. Warszawa 1982.

⁴² J. Pete: *Nie dajmy się dorosłym*. Przeł. A. Marcinkowska. Warszawa 2005; Idem: *Jak wychować sobie rodziców*. Przeł. M. Kittel. Warszawa 2005.

⁴³ Zob. np. T. Deary: *Groźni rycerze w ponurych zamczyskach*. Przeł. T. i E. Kublikowscy. Wyd. 2. Warszawa 2003.

⁴⁴ M. Cabot: *Pamiętnik księżniczki I*. Przeł. E. Jacewska, E. Spirydowicz. Warszawa 2003, s. 36.

pochodzi z będącej bestsellerem czytelnictwem (wśród uczennic szkół podstawowych) książki autorstwa Meg Cabot *Pamiętnik księżniczki*, w której obecne są niemal wszystkie opisane zjawiska.

Gatunkiem uznanym za źródło ogromnego potencjału terapeutycznego jest baśń, zwłaszcza ta wywodząca się z folkloru, będąca zapisem wiedzy i doświadczeń pokoleń⁴⁵. Do odbiorców przemawia językiem symbolicznych obrazów pozwalających porządkować emocje, treści nieświadome, dojrzewać i wzrastać ku „pełni człowieczeństwa”. Współcześnie trudno jednak o autorskie realizacje tego gatunku w stylu baśni braci Grimm czy Perraulta. Rynek zalewany jest obecnie antybaśniami, czy też, jak chce Jacek Santorski, niebaśniami⁴⁶. Seria opublikowana pod takim tytułem stanowi krańcową wersję adaptacji literackiej, podobnie jak teksty Bohdana Butenki zamieszczone w tomie *Krulewna Śnieżka*⁴⁷. Świetne edytorsko publikacje niosą z sobą przekaz całkowicie sprzeczny z oryginałem: Czerwony Kapturek został zjedzony przez wilka, ponieważ był zbyt posłuszny rodzicom, wilk okazuje się niewinną, pokorną istotką, babcia uosabia natomiast wszelkie możliwe złe cechy. Te modernistyczne zabawy są oczywiście do przyjęcia na gruncie literaturoznawstwa (oraz sztuki scenicznej, o czym przekonują znakomite *Bajki dla potłuczonych* kabaretu Potem⁴⁸). Rodzi się jednak wątpliwość, dla kogo wspomniane teksty są przeznaczone (*Bajki dla potłuczonych* powstały wyłącznie dla dorosłych). Pytanie o adresata wymaga szybkiej odpowiedzi. Jeśli uznać te zabiegi za grę z tradycją literacką⁴⁹ – czyli ostatni etap recepcji utworu literackiego przez dziecko – to co z etapami poprzednimi?

Analogiczna moda czytelnictwa i wydawnicza dotyczy tzw. bajek terapeutycznych. Genologicznie rzecz ujmując, bajka terapeutyczna nie istnieje na gruncie literaturoznawstwa. Twór z pogranicza (literatury, psychologii i psychoterapii) nosi cechy nieliterackiego tekstu instrumentalno-technicznego, w którym treści słowne służą jako naczynie psychotechnik. Rekordy popularności biją bajki terapeutyczne Marii Molickiej⁵⁰, Doris Brett czy też ostat-

⁴⁵ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T. 1–2. Przeł. D. Danełk. Warszawa 1985.

⁴⁶ Seria Niebaśnie obejmuje następujące publikacje: M. Rusinek: *Kopciuszek*. Warszawa 2006; L.K. Talko: *Jaś i Małgosia*. Warszawa 2005; J. Olech: *Czerwony kapturek*. Warszawa 2005.

⁴⁷ B. Butenko: *Krulewna Śnieżka*. Warszawa 2008.

⁴⁸ Kabaret Potem: *Bajki dla potłuczonych*. Dostępne w Internecie: <http://www.google.pl/#q=Bajki+potluczonych+potem&hl=pl&sa=G&prmd=v&source=univ&tbs=vid:1&tbo=u&ei=FLA9> [data dostępu: 21.06.2010].

⁴⁹ Zob. A. Baluch: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Wrocław 1994.

⁵⁰ M. Molicka: *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań 2002; Eadem: *Bajki terapeutyczne*. Cz. 1. Poznań 2004, cz. 2 – Poznań 2006; D. Brett: *Bajki*,

ni bestseller *Biblioterapia, czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać* w opracowaniu głównie aktorów (nie autorów) znanych z telewizji⁵¹. Pisane według określonego z góry „terapeutycznego” scenariusza stanowią *sui generis curiosum*, tyleż ciekawe, ile zastanawiające.

Jeden z twórców antypedagogiki Hubertus von Schoenebeck pisał: „Postępowanie rodziców nowej generacji jest w dużym stopniu terapeutyczne – akceptują bowiem bezwarunkowo tożsamość dziecka, nie stawiając mu żadnych wymagań co do jego rozwoju”⁵². Jest to jedno z najlepszych stwierdzeń ukazujących naturę bajek terapeutycznych – żadnych wymagań, wysiłku, rozwoju, przezwyciężania słabości, jak w klasycznej baśni – mamy tu tylko bezwarunkową akceptację ze strony dorosłego i techniki pozwalające na akceptację siebie. Bajka terapeutyczna, którą, jak piszą liderzy tego ruchu, może stworzyć każdy, jest oparta na fałszywej definicji terapii, problem nie rozwiąże się bowiem tylko dlatego, że na przykład wydmuchamy go w butelkę – trzeba go nazwać, zmierzyć się z nim i pokonać go, a na to w bajce terapeutycznej nie ma miejsca. Tekst, jaki proponują czytelnikowi autorzy bajek terapeutycznych, nie operuje symbolem, jest przekazem w całości niemal deskryptywnym. Opis emocji bohatera i ich szczegółowa analiza zastępuje proces identyfikacji z nim przez przeżycie, eskalację napięcia fabularnego. Bruno Bettelheim krańcowo przeciwnie diagnozował fenomen terapii przez tekst, pisząc: „Oczarowania, jakiego doznajemy, gdy poddajemy się oddziaływaniu baśni, nie wywołują jej psychologiczne treści (choć one również do tego się przyczyniają), ale jej wartości literackie: wywołuje je baśń jako dzieło sztuki. Baśń nie miałaby takiego psychologicznego wpływu na dziecko, gdyby przede wszystkim i nade wszystko nie była dziełem sztuki”⁵³.

Podsumowując rozważania poczynione w artykule, zagrożenia płynące z czytelnictwa dzieci mogą być wskazywane i nazywane wszędzie tam, gdzie obraz świata, a zwłaszcza człowieka, jest niepełny, wybiórczy, zredukowany, stanowi półprawdę, czyli fałsz. Procesy recepcji młodego czytelnika przebiegają zawsze od odbioru naiwnorealistycznego do symbolicznego, nigdy na odwrót. Dlatego wierność całościowej, holistycznej naturze rzeczy jest dla tej grupy odbiorców istotna z punktu widzenia ich potrzeb – wiedzy i informacji o świecie, kształtowania światopoglądu, osobowości,

które leczą. Cz. 1–2. Gdańsk 2003; *Bajkoterapia, czyli jak z Guziółkiem tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym*. Red. K. Szeliś. Kraków 2008.

⁵¹ *Biblioterapia, czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać*. Wstęp i komentarz K. Klimowicz. Warszawa 2009.

⁵² H. von Schoenebeck: *Antypedagogika...*, s. 18.

⁵³ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T. 1..., s. 53.

zwłaszcza w odniesieniu do tekstów popularnonaukowych. Takie konstatacje są jednak możliwe tylko przy założeniu, że rozpatrujemy problem na gruncie prawd obiektywnych. Wchodząc na ścieżkę relatywizmu (w tym założeń antypedagogiki), odbieramy sobie prawo mówienia o jakichkolwiek zagrożeniach. Zapisy Niemieckiego Manifestu Dziecięcego z 1980 roku głoszą, że dziecko ma: prawo do seksualizmu – samo może określać swój seksualizm oraz doświadczać jego skutków; prawo do wolności religijnej – samo może decydować o przynależności do określonej grupy wyznaniowej (bez względu na wyznanie rodziców); prawo do wyboru życiowego partnera – wyboru kolegów, przyjaciół – aż po możliwość wyrzeczenia się własnych rodziców⁵⁴. W tym rozumieniu wszystko jest akceptowane, nawet pedofilia nie jest pedofilią, jeśli dziecko wyrazi na nią zgodę. Post- czy też antypedagogika to postać kultury, w której dotychczasowym jej wzorcom przeciwstawia się praktykę i filozofię życia wolną od wychowania. Czy jednak egzemplifikacja wolności, jaką podaje (z autopsji!) Schoenebeck, nie jest wprowadzaniem określonych zmian w osobowość człowieka, czyli pewnego rodzaju wychowaniem (czy antychowaniem)? „»Bawię się z wami«. Przychodzi moja kolej i mówią: »Przez dziesięć sekund masz całować Christianę w usta«. Robię to i wokół zaczynają wirować kwiaty. Uczę się bez końca. To cudowne jeśli się całują, nawet jeśli to tylko zabawa [...]. Nagle spostrzegam, że to ja sam budzę się ze stuletniego snu i od tej chwili czuję obecność wszystkich zakazów – fizycznego kontaktu i erotyki – również wtedy, gdy po prostu przebywam wśród dzieci»⁵⁵.

Podążając drogą lansowaną przez nowoczesną pedagogikę, bezpiecznie ominiemy wszelkie zagrożenia, kontemplując stan szczęścia i wolności, jednak w końcu dojdziemy do celu – kultury, w której społecznie uznawane będą aksjomaty: „Lubię siebie. Nie muszę się zmieniać. To w porządku, że jestem taki, jaki jestem”; „Jestem środkiem świata i wszechświata. Kiedy umrę, wraz ze mną umrze cały świat”; „Wiem, kim jestem, o czym tu i teraz informuje mnie mój organizm”; „Mogę polegać na swoim ciele”; „Jeśli ktoś mówi, że sprawiam mu ból, słucham i wiem, że tak to odbiera. Nie jestem zobowiązany mu pomóc”; „Podporządkowanie swego postępowania pragnieniom innych byłoby bez sensu”; „Przyznając drugiemu człowiekowi prawo do decydowania o sobie, nie mogę zabronić mu wyboru, czy chce żyć, czy nie”⁵⁶.

⁵⁴ T. Szkudlarek, B. Śliwerski: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki...*, s. 61–62.

⁵⁵ H. von Schoenebeck: *Antypedagogika...*, s. 46–47.

⁵⁶ Ibidem, s. 12, 87, 165.

Małgorzata Gwadera

On dangers coming from reading by children and young people in the 21st century

S u m m a r y

Reading by children and young people, in its quantitative and qualitative dimension, constituted the subject of interest of researchers investigating reading from the very beginning of its development as an academic field. The reason why this social group is treated in a special way, both psychologically and pedagogically, derives from the contexts of children's reading which manifests itself through functions of the literature for a young reader; cognitive and aesthetic ones, priority being given to educational and valuing functions.

A change of the culture model in Poland after 1989 made it difficult to write about axiological issues concerning texts of the literature for non-adults at the turn of the 20th and 21st centuries because of the lack of a coherent and commonly accepted system of values. Trends of liberalism, postmodernism and anti-pedagogy also left their mark on a contemporary face of literature for a young reader.

Treating a literary text as a culture text, a source being a message in a social communication, one should ask a question on the contribution of the literature in transmitting the so called toxic information constituting one of the biggest information problems of modernity. From this perspective new conceptions of the literature aspiring to be called a popular-academic one; instrumental-technical texts of the so called therapeutic fairy-tales, as well as contemporary fable adaptations (anti-fables).

Małgorzata Gwadera

Die mit der Lektüre der Kinder und Jugendlichen im 21.Jh. verbundenen Bedrohungen

Z u s a m m e n f a s s u n g

Die Lektüre der Kinder und Jugendlichen in ihrem quantitativen und qualitativen Ausmaß war schon von Anfang an der wichtigste Forschungsgegenstand der neuen wissenschaftlichen Disziplin. Einem so großen Interesse an dieser gesellschaftlichen Gruppe liegen sowohl psychologische, wie auch pädagogische Kontexte der kindlichen Lektüre zugrunde, welche durch ästhetische Funktionen und Erkenntnisfunktionen, aber besonders erzieherische u. bewertende Funktionen der Literatur zum Ausdruck kommen.

Mit den in Polen 1989 vollgezogenen Änderungen ging auch die Veränderung des Kulturmodells einher, so dass es kaum möglich ist, die mit literarischen Texten für Jugendliche verbundenen axiologischen Fragen zu berühren, denn es fehlte an der Wende des 20. zum 21.Jh. an einem kohärenten, allgemein gebräuchlichen Wertesystem. Liberale, postmodernistische und pädagogikfeindliche Tendenzen haben auch dem gegenwärtigen Bild der Literatur für junge Leser ihren Stempel aufgedrückt.

Betrachtet man den literarischen Text als ein Kulturtext und eine Mitteilung im Bereich der gesellschaftlichen Kommunikation, sollte man die Frage beantworten, inwieweit die Literatur für die Übermittlung von sog. toxischer Information, einem der wichtigsten Probleme der heutigen Zeit, verantwortlich ist. Aus dieser Sicht zeigt die Verfasserin in ihrem Artikel neuartige Formen der die Bezeichnung „populärwissenschaftlich“ beanspruchende Literatur: instrumental-technische Texte, sog. therapeutische Märchen, und gegenwärtige Adaptionen von Märchen (Antimärchen).

Katarzyna Krupka-Jedynak*

Dziecko czytające
Obrazy lektury „książki zakazanej”
w polskiej kulturze II połowy XIX
i na początku XX wieku
(na wybranych przykładach
z literatury pięknej i pamiętników)

Dziecko czytające, zarówno to najmłodsze, jak i nastoletnie, stanowi interesujący przedmiot badań, nie tylko pod względem preferencji czytelniczych, ale także całego procesu dojrzewania intelektualnego, ewolucji zainteresowań i potrzeb. Książka towarzyszy dzieciom w rozmaitych sytuacjach i perypetiach życiowych, nierzadko będąc powiernikiem i pocieszycielem; jest również ważnym źródłem wiedzy, kształtuje świadomość i poglądy na otaczającą rzeczywistość. Szczególną rolę w życiu dziecka odgrywa „książka zakazana”. Jak zwracał uwagę Jan Kuchta, jest ona obiektem silnego zainteresowania młodych ludzi głównie w okresie dojrzewania. Niespokojna ciekawość dziecka wzbudza chęć zdobycia za wszelką cenę niedozwolonych informacji. Burza duchowa i rozterki towarzyszące dorastaniu kierują uwagę młodzieży na różne problemy, które przed nią stają¹. Piętrzące się pytania dotyczące zagadnień życia płciowego, wątpliwości religijnych, problemów etycznych, zagadnień społecznych, kwestii politycznych, przyrodniczych i naukowych inspirują młodych ludzi do poszukiwania odpowiedzi –

* Miejskie Gimnazjum nr 2 im. Łukasza Górnickiego w Oświęcimiu.

¹ J. Kuchta: *Książka zakazana jako przedmiot zainteresowań młodzieży w okresie dojrzewania*. Warszawa [b.r.w.], s. 8–10.

niezadko w lekturze „książek zakazanych”. Nie tylko chęć rozwiązania dręczących wątpliwości motywuje nastoletnich czytelników do oddawania się niedozwolonej lekturze, równie ważna jest silna potrzeba przeżywania doznań erotycznych, sensacyjnych; nie bez znaczenia jest także naturalny bunt przeciwko zakazom, który wynika z opozycyjnego nastawienia młodych ludzi do rzeczywistości².

Pod wpływem lektury zabronionych książek młodzi ludzie dojrzewają intelektualnie, rozszerzają horyzonty myślowe, uzyskują siłę moralną, która pomaga im odnaleźć własną drogę życiową. „Książka zakazana” z jednej strony pozwala zaspokoić ciekawość, uzyskać odpowiedzi na nurtujące pytania, przeżyć skrajne emocje: wzruszenie, zachwyt, strach lub smutek. Z drugiej strony sięganie po dzieła antyreligijne, przyrodnicze czy polityczne przeznaczone dla dorosłego czytelnika bywa wyrazem buntu dziecka przeciwko tradycji religijnej, rodzinnej, a nawet staje się przyczyną konfliktów z najbliższymi. Czasem wywołuje też frustracje i przewrażliwienie, odbiera spokój ducha, burząc wewnętrzną harmonię. Niedozwolona lektura jest przyczyną pierwszych kłamstw i tajemnic dziecka przed najbliższymi.

Analiza źródeł wykorzystywanych w dotychczasowych badaniach nad czytelnictwem w II połowie XIX stulecia dowodzi, że poza pamiętnikami i korespondencją żaden typ materiałów nie informuje o praktykach lekturowych wprost³. Badacze zagadnienia kierują zatem uwagę na literaturę piękną, która może stanowić interesujące uzupełnienie wiedzy w tym zakresie. Przekaz literacki stwarza nowe możliwości interpretacyjne⁴. Jak wskazuje Małgorzata Rowiecka, literatura piękna w dużej mierze dotyczy życia codziennego, pozwala rekonstruować typowe działania, postawy i sposób myślenia⁵. Ukazane w niej lektury bohaterów nie świadczą jedynie o gustach czytelnicznych⁶. Literackie obrazy czytających dzieci obrazują dokonujące się w młodym człowieku przemiany o charakterze psychicznym, społeczno-obyczajowym lub światopoglądowym. Literatura ukazuje związki lektury z różnymi sferami aktywności dziecięcej, preferencje i sposoby recepcji tekstów, społeczne znaczenie oraz różnorodne funkcje słowa drukowanego. Badanie przemian związanych z czytelnictwem jest konieczne, ponieważ brakuje studium historyczno-bibliologicznego nad kulturowymi

² Ibidem, s. 11.

³ M. Rowiecka: *Sceny lektury w polskiej powieści realistycznej II poł. XIX wieku*. W: *Instytucja – publiczność – sytuacje lektury. Studia z dziejów historii czytelnictwa*. Red. J. Kostecki. T. 3. Warszawa 1991, s. 98–100.

⁴ M. Stolzmann: *Dzieło literackie jako źródło wiedzy o książce*. W: *Z historycznych i metodologicznych problemów badań księgoznawczych i bibliotekoznawczych*. Red. Z. Jabłoński. Kraków 1985, s. 37–45.

⁵ M. Rowiecka: *Sceny lektury...*, s. 98–100.

⁶ M. Stolzmann: *Dzieło literackie...*, s. 43.

wzorami czytania najmłodszych. Opracowania dotyczące tej kwestii na przełomie XIX i XX wieku poświęcone bezpośrednio czytelnictwu dzieci są najmniej liczne. Skonfrontowanie motywu lektury najmłodszych w relacjach pamiętnikarskich z ujęciami tego zagadnienia w powieściach pozwoli na odtworzenie obrazu dziecka czytającego. Refleksja nad młodym odbiorcą i jego zachowaniami lekturowymi, ukazanie dziejów tej grupy społeczności czytającej pozwoli na poznanie udziału dziecka w kulturze czytania.

Na przestrzeni dziejów „książkę zakazaną” dla dzieci rozumiano różnie. Ogólnie rzecz ujmując, pod pojęciem książek zabronionych, nieodpowiednich lub wręcz szkodliwych dla niedoświadczonego czytelnika kryła się literatura sensacyjno-awanturnicza, brukowa i kryminalna, książki informujące o życiu płciowym, powieści erotyczne i pornograficzne oraz dzieła naukowe lub pseudonaukowe, polityczne, socjalistyczno-komunistyczne, antyreligijne czy przyrodnicze⁷.

Historia kontaktu dziecka z książką dowodzi, że dostęp najmłodszych do „zakazanej literatury” nie był łatwy, zwłaszcza w XIX wieku, kiedy istniały instytucjonalne i obyczajowe normy dotyczące ograniczania lektur. Zgodnie z poglądami popularyzowanymi na przełomie XIX i XX wieku, dzieci należało chronić przed zgubnym wpływem niewłaściwych publikacji. Książka właściwie dobrana stanowiła ważny element wychowania. Czytanie, na co zwracała uwagę Zofia Kowerska, polska pisarka, nowelistka, było potęgą pedagogiczną, którą każda rozsądna matka brała pod uwagę⁸. Żyjący w II połowie XIX i na początku XX wieku lekarze, pedagodzy, filantropi i duchowni w popularnych poradnikach pouczali matki w sprawie wychowania potomstwa. Przykładowo, ksiądz Adam Słotwiński we *Wskazówkach dla matek chrześcijańskich* przestrzegał kobiety przed nieroztropnością i brakiem czujności, która może doprowadzić najmłodszych do nieodpowiednich książek. „Złe książki”, obok wulgarnych obrazków, rycin i figur, mogły stać się, zdaniem duchownego, przyczyną wprowadzenia dziecka na grzeszną drogę, której, z natury czyste i niewinne, samo nigdy by nie znalazło. Matka unikająca gwałtownych wzruszeń, złych namiętności, brzydkich widoków i, co istotne, niebezpiecznych, niemoralnych książek, mogła uchronić czystość swego dziecka⁹.

W podobnym tonie wypowiadała się Klementyna z Tańskich Hoffmannowa, jedna z pierwszych polskich pisarek dla dzieci, pedagog, publicystka, która doradzała rodzicom i opiekunom ograniczenie liczby czytanych przez

⁷ J. Kuchta: *Książka zakazana...*, s. 25.

⁸ Z. Kowerska: *O wychowaniu macierzyńskim*. Warszawa 1894, s. 76.

⁹ A. Słotwiński: *Higiena moralna czyli wskazówki dla matek chrześcijańskich jak mają wychować dzieci*. Kraków 1876, s. 21.

dzieci książek i staranne ich dobieranie¹⁰. Namiętność do złych lektur i zabaw, oprócz pychy, niestałości, obłudy i bezczynności zaliczano do tradycyjnych dziewczęcych wad. Trwonienie czasu na lekturę niemoralnych romansów mogło doprowadzić dorastające panny do zguby.

Szkodliwa literatura, zdaniem Zofii Kowerskiej, zbyt jaskrawymi, słownymi i malarskimi obrazami rozdrażnia dziecko, pozbawiając je wesołego i ufnego świata uczuć. Przedstawia bowiem okrutne obchodzenie się z ludźmi i zwierzętami, obrazy męczeństwa świętych, szczegóły igrzysk olimpijskich, w których ludzkie i zwierzęce cierpienie sprawiało rozkosz widzom, przez co podnieca dziecinne uczucia, nierzadko prowadząc do choroby¹¹. Wpływ złej książki na dziecko ilustruje przywołany przez autorkę przykład chłopczyka, któremu wieczorem przeczytano szczegółowy opis śmierci synów Edwarda IV. Dziecko nie mogło w nocy spać, miało gorączkę i majaczyło, powtarzając fragmenty wysłuchanego tekstu¹².

Ciężar odpowiedzialności za edukację dzieci w społeczeństwie polskim przełomu XIX i XX wieku ponosiły głównie matki. Chrześcijańskie kobiety odpowiadały przed samym Bogiem za kształcenie swych pociech¹³. Z powierzonego im zadania wiele wywiązywało się sumiennie, dbając o właściwy dobór lektur dla swych podopiecznych. Zaczne i bogobojne damy całkowicie zgadzały się z lekarzami doradzającymi nadzorowanie domowych lektur. Potępiały one siejące spustoszenie czytanie romansów, w których dochodziło do niebezpiecznej gry pożądania i przekraczania zakazów¹⁴.

Obrazy dziecięcej lektury „książek zakazanych” przedstawione w literaturze pięknej i pamiętnikach II połowy XIX i na początku XX wieku są godne uwagi. Dowodzą one wyjątkowego znaczenia książki w życiu dziecka, jako powiernika jego najskrytszych myśli i pragnień. Ukazują jej szczególną rolę w kształtowaniu postaw i światopoglądu młodych bohaterów.

Literackie obrazy skrytego czytania dzieci są niezwykle ujmujące i posiadają niepowtarzalny urok, pokazują czytelnictwo żywe, emocjonalne i bardzo zaangażowane. Zabronione książki dzieci czytają w samotności albo w towarzystwie rówieśników. Z dużym wysiłkiem zdobywają je samodzielnie lub otrzymują od starszych kolegów. Nierzadko trafiają na „zakazaną książkę” przypadkowo, podczas zabawy na strychu lub w innym zapomniana-

¹⁰ K. z Tańskich Hoffmanowa: *Dzieła*. Red. N. Żmichowska. T. I. Warszawa 1875, s. 10.

¹¹ Z. Kowerska: *O wychowaniu...*, s. 76.

¹² Ibidem, s. 77.

¹³ M. Jonca: *Enfants terribles: dzieci złe, źle wychowane w literaturze polskiej XIX wieku*. Wrocław 2005, s. 70.

¹⁴ *Historia życia prywatnego. Od rewolucji francuskiej do I wojny światowej*. Red. M. Perrot. T. 4. Wrocław 2006, s. 654.

nym miejscu w domu. Lekturę zabronioną uprawiają w tajemnicy przed dorosłymi, buntując się przeciwko rodzicom, nauczycielom lub zaborcom.

Siła oddziaływania „zakazanej książki” jest duża, obejmuje swym zasięgiem nie tylko zmianę sposobu myślenia, ale też pobudza do działania, motywuje do dokonania zmian.

Jak już wspomniano, niedozwolona lektura odbywa się często w odosobnieniu, co pozwala na spokojne dojrzewanie myśli, zaspokojenie ciekawości i przeżywanie emocji. Samotny i zatopiony w lekturze jest czytający nad rzeką bohater *Nieba w płomieniach* Jana Parandowskiego.

Teofil wykradł się na godzinę lektury [...]. Znalazł sobie miejsce zupełnie bezpieczne nad potokiem, rozlanym wśród olch i nieużytków. Czytając po kilka razy te same zdania, zamyślał się nad nimi, póki nie uwiodła go błękitna ważka albo pliszka skacząca po kamykach nawodnych¹⁵.

Samotna i zaczytana w niedozwolonej lekturze jest również autorka wspomnień *Moje życie z książką* Zuzanna Rabska, polska poetka, pisarka i tłumaczka urodzona w 1888 roku.

Zabierałam grube tomy *La Lecture* w gąszcze parku i siedząc w łodzi na stawie pokrytym rzęsą lub na gałęzi ulubionego wiązu, dobrze ukryta przed wzrokiem Matki, zagłębiałam się w rozkoszną lekturę¹⁶.

Potajemną lekturę romansów powodujących szkody moralne u niedoświadczonych czytelniczek ciekawie ilustrują powieści z połowy XIX wieku. Zakazane książki fascynują i kuszą dziewczęta, wywołując jednak nadwrażliwość i przesadne pragnienia.

I tak na przykład lektura francuskich romansów spustoszyła serce i duszę córki baronów – panny Maryi, bohaterki powieści *Wnuczeta* Zygmunta Kaczkowskiego. Czytaniu książek miłosnych oddawała się pilnie, z wolą i pomimo woli rodziców. Dzieła Balzaka pozwoliły jej poznać wszystkie intrygi i pułapki serca. Wypracowały w niej zdolność do egzaltacji, uczyniły ją pewniejszą w zastawianiu sideł, kokietowaniu i flirtowaniu z młodzieńcami, pozostawiając przy tym serce dziewczyny chłodnym i niewzruszonym¹⁷.

Z kolei młodziutka panna Laura Brońska, szkolna koleżanka Walerii i Józki, bohaterki powieści Seweryny Duchińskiej pt. *Sierota*, podczas wizyty na wsi z entuzjazmem wspomina czytane na pensji francuskie romanse. W latach szkolnych, gdy były dla niej zakazanym owocem, ich czytanie bar-

¹⁵ J. Parandowski: *Niebo w płomieniach*. Warszawa 1981, s. 107.

¹⁶ Z. Rabska: *Moje życie z książką*. Wrocław 1959, s. 48.

¹⁷ Z. Kaczkowski: *Wnuczeta. Powieść współczesna*. T. 1. Petersburg 1855, s. 216–217.

dzo ją pasjonowało, jednak gdy dojrzała do swobodnej lektury miłosnych książek, zaprzestała jej¹⁸.

Zabroniona literatura dla niedojrzałego czytelnika nierzadko spełniała ważną funkcję w kształtowaniu młodego umysłu i charakteru. „Książka zakazana” pozwalała dojrzeć intelektualnie. Tworzyła inny, odmienny obraz świata, niejednokrotnie negowała istnienie Boga. Chociaż budziła niepokój, zasiewała wątpliwości i wywoływała wewnętrzne rozterki, pomagała odnaleźć własną drogę życiową. W młodym umyśle wspomnianego już Teofila Grodzickiego, bohatera *Nieba w płomieniach* Jana Parandowskiego, książki stworzyły wizje bardziej przejmujące niż wszystko, co dotychczas przeżył. Czytanie „zakazanych publikacji” pochłonęło go całkowicie, stało się nową namiętnością. Skryta lektura *Żywota Jezusa* Ernesta Renana, książki polecanej przez starszego kolegę Jurkina, wywołała u Teofila ciężkie myśli, obawy oraz niespokojną ciekawość. Gorliwe i wnikliwe studiowanie literatury naukowej i antyteologicznej doprowadziło zbuntowanego młodzieńca do zaplątania w pajęczynę myśli, wywołało spustoszenie w duszy i utratę wiary. Przyczyniło się do konfliktu z rodzicami i nauczycielami.

Wyjątkową rolę „książki zakazane” o treściach społecznych i ideologicznych odegrały wśród dorastającej młodzieży żyjącej pod zaborami. Potajemna lektura budziła w nich silnie uczucia patriotyczne, wywoływała nostalgię za wolnym krajem, miłość i szacunek dla Ojczyzny, mobilizowała do czynu i zmiany myślenia. Rozwijiała intelektualnie, dodawała odwagi do przeciwstawienia się zaborcom. Taką rolę odegrała w życiu młodych bohaterów *Urody życia* i *Szyfowych prac* – powieści Stefana Żeromskiego.

U niepokornych pupilów pana Kozdroja, wychowawcy i pedagoga ukazanego w *Urodzie życia*, skryte czytanie książek wywołuje silne wzruszenia natury patriotycznej. Tajne, konspiracyjne lekcje z filozofii, polskiej poezji i historii odbywające się na strychu jednoczyły i uświadamiały uczniom przynależność narodową. Wspólnie czytane traktaty, wypracowania, recytowane wiersze wywoływały żywe emocje:

[...] jeden z przybyszów, nie znanych Piotrowi, wydobył z zanadru książkę i zaczął półgłosem czytać. Był to jakiś traktat zakazanie ekonomiczny. Uczeń czytał ów elaborat z przejęciem, a nawet pasją, od której nos mu poczerwieniał¹⁹.

Sugestywne obrazy potajemnej lektury kozdrojowców korespondują z literackimi scenami wspólnego czytania innych gimnazjalistów, których dojrzwienie intelektualne i niepokoje światopoglądowe zostały ukazane w *Szy-*

¹⁸ S. Duchńska: *Powieści naszych czasów. Sierota*. T. 1. Warszawa 1853, s. 35–36.

¹⁹ S. Żeromski: *Uroda życia*. Warszawa 1984, s. 219.

fowych pracach. Literatura zakazana przez zaborców rozbudzała umysły młodych uczniów. Utwory Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, pamiętniki z roku 1831 i 1863, broszury polityczne, literatura naukowa i antyteologiczna wzruszały i zachwycaly młodzieńców, doprowadzając do zuchwalego i odważnego wolnego myślenia. Teksty „zabronione” czytali ze zdwojoną starannością, ucząc się ich namietnie i z uniesieniem. I tak na przykład, pod wpływem lektury *Dziadów* dusza Borowicza „[...] mocowała się z własnymi błędami, ulepszała w sobie i staliła się raz na zawsze w kształt niezmienny niby do białości rozpalone żelazo rzucone w zimną wodę”²⁰.

Emocje towarzyszące czytaniu „książek zakazanych” wspominają również autorzy pamiętników z przełomu XIX i XX wieku. Autentyczne i prawdziwe przeżycia związane z potajemną lekturą są cenne i godne uwagi. Czytanie w tajemnicy całkowicie pochłania myśli młodych ludzi, wiążące się z tym zainteresowania są silniejsze niż wszystko inne, a fascynacja związana z lekturą „zabronionych książek” nawet po latach wywołuje żywe uczucia.

Anna z Działyńskich Potocka, działaczka społeczna i oświatowa urodzona w 1894 roku, w swym pamiętniku nadmienia, jak od najmłodszych lat karmiono ją pobożną lekturą, surowo zakazując czytania wszelkiej poezji i powieści. Religijne książki budziły jej niechęć i nużyły ją. Autorka wspomina o kilku książkach pięknie ilustrowanych, pisanych wierszem i prozą, które były dostępne w salonie. Gdy tylko ktoś się odwracał, pożerała ich treść. W ten sposób przeczytała zakazaną dla niej *Grażynę*, *Konrada Wallenroda* oraz *Moje więzienia* Silvia Pellica.

Nie byłoby podobnym opisać zachwycenia, z jakim czytałam takie książki, ale wyobrażenia moja podsycana tak w skrytości, nie kierowana przez nikogo, galopowała jak koń nieokiełzany [...]”²¹.

Chciwość, z jaką czytała wiersze, przechodziła wszelkie granice. Niepostrzeżone zdobycie książeczki, która prawdopodobnie nosiła tytuł *Antologia poezji*, wywoływało w niej prawdziwy dreszcz zachwytu. Chociaż rewizja w domu była ścisła, *Śmierć templariuszy*, *Do Stwórcy* Voltaire’a czy *Jesień* André Chéniera z uwielbieniem czytała po tysiąc razy²².

O czytaniu niedozwolonych, ale niezwykle kuszących książek pisze wspomniana już Zuzanna Rabska. W wieku 15 lat poznała poczytne i zabronione dla niej powieści Antoine’a-François Prévosta. Literaturę ckliwą, nudną, która ze szczegółami omawiała sprawy miłości i komplikacje kobie-

²⁰ S. Żeromski: *Szyfowe prace*. Warszawa 1984, s. 219.

²¹ A. z Działyńskich Potocka: *Mój pamiętnik*. Oprac. A. Jastrzębski. Warszawa 1973, s. 52.

²² Ibidem.

cego serca. „Książki zakazane” zachłannie, z dreszczem wzruszenia czytała skrycie nocami, w parku lub nad rzeką. Kilka tomów *La Lecture* znalazła na strychu u dziadka. W wielkiej tajemnicy przeczytała *Znak zapytania*. Kartka z *dziejów młodego serca* Mariana Gawlewicza, powieść o gorącej miłości, szczególnie nieodpowiednią dla osób niedorośliwych²³. Jako uczennica tajnej pensji sięgała do surowo zakazanych w zaborze rosyjskim publikacji. Po latach wspomina książki, które stanowiły dla niej świętość:

Kochane zakazane książki, niesione z biciem serca pod fartuszkciem! *Pan Tadeusz*, *Śpiewy historyczne* Niemcewicza, *Pieśń ziemi naszej* Wincentego Pola, wiersze Syrokomli, Konopnickiej, Lenartowicza! [...] ²⁴.

Lektura interesującej, ale zabronionej książki zakłóca normalny tryb życia, pochłania niepodzielnie i bez reszty – bez względu na ryzyko i zagrożenie, które może się z nią wiązać²⁵. Aleksander Słapa, urodzony w 1895 roku, tak wspomina czytanie książki objętej powszechną klątwą:

W piątej klasie wstrząsnęła mną potajemna lektura *Dziejów grzechu*. Przyniósł ją do klasy Staszek S. Egzemplarz był ohydny, lepił się od brudu. Książka była obłożona powszechną anatimą. Od Staszka wziął ją Stefek Lg., od niego książka przyszła do mnie. Naraz grom z jasnego nieba! W klasie wybuchła szkarlatyna. Zapadają na nią obaj moi poprzednicy w lekturze. Staszek S. umiera. W panicznym strachu rzucam nieszczęsną książkę do pieca [...] Oczekuję „kary bożej”²⁶.

Szczególne znaczenie w życiu Aleksandra Słapy odegrała zakazana literatura brukowa. *Przygody Sherlocka Holmesa – Kubę rozpruwacza*, pożyczył mu starszy kolega, szóstkłasiśta. Mrozące krew w żyłach opowieści, ilustracje pełne grozy i okrucieństwa podsycali jego wyobraźnię. Wyimaginowany świat włamywaczy, morderców, nożowników pochłoniął go całkowicie, doprowadzając do niebezpiecznej zabawy potajemnie kupionym rewolwerem. Zeszytowa seria przygód detektywa, zdaniem postronnych osób i przerażonej matki, prowadziła chłopca na drogę zbójnictwa i bandytyzmu²⁷.

Przykłady kontaktu najmłodszych z „książką zakazaną” bogato opisane w literaturze tworzą wyjątkowy obraz tajnego czytelnictwa. Przy całej złożoności omawianej problematyki można wyróżnić pewne prawidłowości.

²³ Z. R a b s k a: *Moje życie...*, s. 111–112.

²⁴ Ibidem, s. 67.

²⁵ J. K u c h t a: *Książka zakazana...*, s. 8.

²⁶ A. S ł a p a: *Chłopięca pasja książek*. W: W. B o d n i c k i et al.: *Kopiec wspomnień*. Kraków 1964, s. 195.

²⁷ Ibidem, s. 178–202.

Czytana literatura wywołuje silne emocje. Najczęściej spotykane to wzruszenie natury patriotycznej i emocjonalnej, takich przeżyć dostarczają książki miłosne, literatura sensacyjno-awanturnicza, utwory Adama Mickiewicza, Marii Konopnickiej, Teofila Lenartowicza. Opisywane książki są także dla bohaterów bodźcem do przemiany, powodują przełom w ich poglądach społecznych, światopoglądowych i filozoficznych. W tej roli występują dzieła naukowe Henryka Tomasza Buckle’a, Herberta Spencera, Ernesta Renana. Zestawienie konkretnych tytułów i określenie funkcji, jaką pełnią, dostarcza interesujących wiadomości i refleksji o obiegu książki i jej rzeczywistej roli.

Zebrane materiały dotyczące praktyk lekturowych podejmowanych przez bohaterów powieści i autorów pamiętników prezentują czytelnictwo aktywne. Dzieci zdobywają się na wysiłek, by dotrzeć do upragnionych książek, czytają je chętnie i zaangażowaniem. Wykorzystują literaturę do konkretnych celów, zaspokajają potrzeby emocjonalne, szukają argumentów i kontrargumentów do objaśnienia trudnych spraw, poszukują wiedzy z rozmaitych dziedzin życia.

Wykorzystane świadectwa literackie przekonują o wyjątkowym znaczeniu książki w życiu dorastającego dziecka, która pełni funkcję intymnego nauczyciela. „Książka zakazana”, najczęściej polecana przez starszego kolegę, nierzadko wtajemnicza w sprawy wstydliwe i trudne, poucza i fascynuje swą treścią.

Analiza powieści i pamiętników pozwala na wyróżnienie dwóch modeli lektury „książek zakazanych”: czytelnictwo indywidualne i zbiorowe. Czytanie o charakterze całkowicie prywatnym zaspokajało jednostkowe potrzeby. Lektura zbiorowa natomiast niejednokrotnie wprowadzała bohatera w krąg zagadnień dotyczących najważniejszych problemów współczesności, w sferę działalności społecznej, politycznej lub ideologicznej. Wspólne czytanie określonych tekstów i dyskusja na temat literatury wykształcała w bohaterach poczucie przynależności do pewnej zbiorowości, integrowała i jednoczyła, pobudzała do działania i dzielenia się zdobytymi informacjami. Ukazane świadectwa literackie przekonują, iż na zróżnicowanie zachowań lekturowych poszczególnych bohaterów niezwykle silny wpływ miały uwarunkowania sytuacyjne, wiek i indywidualne potrzeby czytelnika.

Historia kontaktu najmłodszych z książką pozwala na poznanie kultury dziecka, uświadamia jego potrzeby związane z rozwojem fizycznym, intelektualnym i emocjonalnym. „Książka zakazana” wywołuje zmiany w zachowaniach kulturowych bohaterów, stojąc nierzadko w opozycji do tradycyjnych wartości i wzorów postępowania. Zmusza do myślenia, nie pozwala pozostać obojętnym wobec rodzących się wątpliwości i pytań. Niewątpliwie zbieranie literackich obrazów czytających dzieci dostarcza wiedzy na temat udziału najmłodszych w kulturze czytania, ukazuje modele zachowań czytelniczych tej grupy odbiorców.

Katarzyna Krupka-Jedynak

**A child reading books
Images of a “forbidden book”
in the Polish culture of the second half of the 20th century
(on selected examples of the literature and diaries)**

S u m m a r y

The subject of considerations on reading “forbidden books” is recognition of the ways of presenting an image of a child reading books in the literature and diaries in the second half of the 20th century. The need to investigate changes connected with child reading is necessary because bibliological-historical studies on cultural models of reading by the youngest are missing. The works concerning the period defined in the title and directly devoted to child reading are few.

Literary images of child reading show not only ways of reading, but also motives of book selection. The book accompanies adolescent children in various situations, provides them with experiences and emotions, as well as satisfies curiosity. It helps them to become intellectually mature, is the source of knowledge, develops awareness and opinions on surrounding reality. A reflection on a young reader and his/her reading behavior, as well as presentation of the history of this group of readers allow for learning about the culture of the youngest. A confrontation of a child motif realized in a prose with a topic dealt with in diary relations allows for recreating an image of a child reading books. The sources used in the article show relations between books and various spheres of child activity, preferences and means of text reception, as well as a social role and different functions of a printed word.

Katarzyna Krupka-Jedynak

**Ein lesendes Kind
Die Lektüre von einem „verbotenen Buch“
in polnischer Kultur der 2. Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jhs
(an ausgewählten Beispielen aus der schönen Literatur und Memoiren)**

Z u s a m m e n f a s s u n g

Die Lektüre von „verbotenen Büchern“ wird im vorliegenden Artikel hinsichtlich der Art und Weise, auf welche ein lesendes Kind in der schönen Literatur und in den Memoiren in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jhs dargestellt ist, untersucht. Man muss die mit der Wandlung der Kinderlektüre verbundenen Forschungen durchführen, denn es gibt bisher keine bibliologisch-historische Studie über ein Kulturvorbild von der Lektüre der Jüngsten. Die den genannten Zeitraum betreffenden und der Lektüre von den Kindern gewidmeten Studien sind nicht zahlreich.

Ein literarisches Bild von der kindlichen Lektüre veranschaulicht nicht nur verschiedene Lesensformen sondern auch verschiedene Motive der Buchauswahl. Das Buch begleitet heranwachsende Kinder in verschiedenster Situationen, bereitet ihnen Erlebnisse, Emotionen, befriedigt ihre Neugierde, hilft intellektuell heranwachsen, ist eine Wissensquelle, bildet ihr Bewusstsein und ihre Ansichten heraus. Die Charakteristik von dem jungen Leser, dessen Lektüre und Geschichte der Lesergruppe lassen die Kultur von den Jüngsten kennen lernen.

Die Gegenüberstellung von der Motivation des in der Literatur dargestellten Kindes mit dessen Bild in Memoirenberichten macht die Wiederherstellung des Bildes von einem lesenden Kind möglich. Die in dem Artikel ausgenutzten Quellen zeigen die Zusammenhänge der Lektüre mit verschiedenen Formen der kindlichen Aktivität, Präferenzen, Rezeptionsmethoden von den Texten und gesellschaftliche Bedeutung u. verschiedene Funktionen des gedruckten Wortes vor.

Alicja Baluch*

O pożytkach płynących z właściwego rozpoznania w praktyce lektury

Pożytki płynące z lektury nie wynikają tylko z dobrze wybranego pod kątem aksjologicznym tekstu do czytania dla dziecka. Ta kwestia dotyczy wartości dzieła i mieści się w innym polu badawczym (notabene Jerzy Cieślowski uważał, że dobry tekst dla dziecka niekoniecznie musi nosić znamię arcydzieła. Utwory proste, wręcz prymitywne, którym daleko do poziomu wysokoartystycznego, czasem lepiej spełniają swoją rolę jako teksty przeznaczone dla maluczkich). Korzyści, jakie może dać lektura, sytuują się w dziale „nauki lektury” – sprawności czytania ze zrozumieniem, otwierania się na przeżycie emocji i uczuć płynących z utworu literackiego, a także umiejętności włączenia dzieł do zbioru innych, poznanych wcześniej utworów literackich, zwanego przez użytkowników tradycją literacką.

W artykule tym podejmuję więc temat czytelniczego rozpoznania – aktu poprzedzającego badawczą analizę i interpretację utworu literackiego. Działania badawcze bowiem nie są przeznaczone ani dla dziecka, ani dla ucznia szkoły podstawowej lub gimnazjum. Dla tych odbiorców są one zbyt trudne. Dlatego mogą się dokonywać dopiero w szkołach ponadgimnazjalnych pod opieką nauczyciela, który pomoże podopiecznym w sformułowaniu hipotezy interpretacyjnej, w doborze odpowiednich kontekstów towarzyszących lekturze i nie dopuści do beładnego komentowania utworu podporządkowanego tylko subiektywnym odczuciom.

Rozpoznanie to zadanie dla każdego odbiorcy, także dla małego czytelnika, który potrafi odwołać się do własnego doświadczenia lekturowego. Taki wrażliwy, „oczytany”, a może nawet osłuchany, w literaturze małec

* Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

umie wskazać podobne zdarzenia, postaci, motywy, wątki, „miejsca wspólne”, czyli toposy. Potrafi odróżnić prozę od wiersza, słyszy wyraźnie elementy mowy wiązanej, wyczuwa, że opowiedziana, ewentualnie przeczytana, historyjka z życia należy do sztuki słowa, jest „zmyślona”, a nie prawdziwa. I tyle wystarczy na poziomie podstawowym. Chodzi tu bowiem o uchwycenie funkcji estetycznej dzieła (w znaczeniu ontologicznym) i powiązanie utworów z tradycją literacką. Ta funkcja estetyczna u dzieci objawia się w formie funkcji ludycznej, wychodzącej ponad potrzeby codziennego bytowania, zaciekawia i fascynuje.

Nauka lektury zaczyna się bardzo wcześnie, jeszcze w ramionach matki, która śpiewa dziecku kołysanki, kołysząc je rytmicznie, a także głaszcze i stuka palcem w otwartą rączkę dziecka, recytując przy tym słowa: „srocza, srocza kaszkę gotowała...”. W ten sposób mowa ciała wsparta słowem przez zabawę prowadzi w kierunku literatury. Nieświadomie koduje się wówczas dziecku pierwsza podstawowa zasada sztuki słowa – powtarzalność. Bo nie raz i nie dwa powtarza matka słowa i towarzyszące im gesty, a to jest miłe i łatwo wpada w pamięć. Pojawiające się w trakcie tych dziecięcych zabaw napięcia psychofizyczne wywołują emocje – strach i radość, że wszystko się dobrze kończy: „idzie myszka po kościele, kto się prędzej roześmieje...”.

W ten sposób już małe dziecko czuje, że słowo, łącząc się z obrazem i gestem, tworzy jakąś inną rzeczywistość – miłą, własną i osobną. Do tych doświadczeń dołączają folklorystyczne klaskanki, tupanki, przedrzeźnianki, zgadywanki i skrętacze języka, a także patataje zanurzone w „wielkiej zabawie”. Dzięki słownym zabawom dziecko coraz bardziej zbliża się do tekstów *stricte* literackich – bajeczek, których typologię przedstawił Jerzy Cieślikowski¹. Dziecięcym bajeczkom towarzyszą bajki proveniencji ludowej o charakterze etiologicznym lub zaczynające się od słowa „dlaczego”. W tego typu utworach również realizowana jest zasada powtarzalności, wyraźne są także motywy „wędrujące” i formy inicjalne (otwierające i zamykające utwór). Są one łatwo zapamiętywane przez dzieci i stanowią klucz do rozpoznania przez małych odbiorców odrębności mowy dzieła sztuki.

Wymienione elementy słownego porządku należą do tzw. uporządkowania naddanego – funkcji poetyckiej, autotelicznej dzieła literackiego. Jawi się ona jako swoisty „dodatek” funkcjonujący ponad potrzebami komunikatu językowego. W wierszu objawia się w rymach, rytmie i intonacji, a także w anaforze, epiforze i metaforze. Wszędzie tam, gdzie „słowa dziwią się sobie”.

¹ J. Cieślikowski: *Bajeczka dziecięca (próba określenia gatunku)*. W: I d e m: *Literatura osobna*. Warszawa 1985.

Wychodząc zatem od dziecięcego świata, można wybrać bohatera literackiego bliskiego dziecku, którego łatwo przedstawić w mowie wyrazistej, czyli wiązanej:

Pies Azorek patrzy w górę
Na wędrowną białych chmurę
Naraz chmurkę wiatr wydłuża
Była mała, już jest duża
Rosną chmurce uszy ogon
I zębami kłapie srogo
Jeszcze zje mnie ten potworek
Więc do budki – myk! – Azorek².

W wierszu Czesława Janczarskiego *Azor i chmurki* zwraca uwagę cztero-stopowy, trocheiczny tok wypowiedzi (akcentowana – nieakcentowana). Dziecko może go wyklaskać i wyskakać. Takie zachowanie odpowiada jego możliwościom ruchowym i potrzebom emocjonalnym, a co za tym idzie – zdolnościom percepcyjnym. Regularność sprawia bowiem radość nie tylko dzieciom, współgra ona z harmonijnym doświadczeniem świata i literatury.

Chmura potworek okazuje się (także na towarzyszącej tekstowi ilustracji) lustrzanym odbiciem Azorka, jego artystycznym sobowtorem. Dlaczego więc tego potworka boi się Azorek? Co z niego za pies obrońca? Te i podobne pytania mieszczą się w możliwościach „filozoficznych” dzieci, są one dla nich bardzo ciekawe, a co najważniejsze, zmuszają je do powrotu do tekstu, do wyszukania słów: „Rosną chmurce uszy, ogon. / I zębami kłapie srogo”. Zapowiada się pyszna zabawa w podobieństwo...

W prozie natomiast najprostszymi, najbardziej widocznymi sygnałami rozpoznawalności tekstu literackiego dla dzieci są przede wszystkim topiczne sformułowania, pojawiające się na początku i na końcu baśni: „Za górami, za lasami...”, „Dawno, dawno temu...” albo „I ja tam byłem, miód i wino piłem...”. Bez tych znaczących formuł dziecko orientuje się w tekście literackim na podstawie intonacji głosowej pośrednika lektury. Ta intonacja zapowiada początek i koniec świata przedstawionego. W opowiadaniu Doroty Gelner zatytułowanym *Porwanie* akcja rozpoczyna się „od środka”, bez narracyjnej zapowiedzi:

– Siedź tutaj i nie ruszaj się! – powiedzieliśmy do Azora. – My zaraz wrócimy, tylko się trochę połuścimy.

Azor usiadł pod krzakiem i miał taką minę, jakby był najgrzeczniejszym psem na podwórku.

Niestety gdy wróciliśmy z huśtawek, Azora nie było.

² Wiersze i opowiadania dla 4-latków. Poznań 1997.

– Porwali go! – wrzasnął Arkadiusz i zaczął wycierać oczy rękawem, bo jak zwykle nie miał chusteczki.

– Ale kto, kto go porwał? – zawołała Ola, rozglądając się dookoła.

– No wiadomo, że porywacze.

Natychmiast zaczęliśmy ich szukać i prawie znaleźliśmy...

Jeden siedział z dużą torbą na ławce obok piaskownicy. Ale okazało się, że to pan listonosz. A po co listonoszowi nasz Azor? Żeby pogryzł wszystkie listy?

A potem szedł przez podwórkę pan z wielkim worem na plecach.

– Nie zbieram żadnych psów, tylko chleb dla kur – krzyknął ze złością. I wtedy wszyscy razem zaczęliśmy płakać i pobiegliśmy do domu. Płacząc i szlochając, wdrapaliśmy się po schodach i, na szczęście, w ostatniej chwili zobaczyliśmy... Azora! Spał ze znudzoną miną na wycieraczce pod naszymi drzwiami. Kochany Azorek! Dobrze, że nie nadepnęliśmy mu na ogon!³.

Prosty układ zdarzeń posiada typowy kształt „sokoła”. Znaczy to, że napięcie stopniowo rośnie, a po przekroczeniu punktu kulminacyjnego gwałtownie spada: „nie ruszaj się... Azor usiadł... porwali go... szukajmy!... z płaczem do domu... Azor na wycieraczce”. Ta historyjka z życia jest tak skomponowana, żeby dzieci, czytelnicy tego utworu, przeżyły wiele emocji. Tak też się dzieje – po dużym napięciu, po dużym zmartwieniu wszystko się dobrze kończy.

Do rozpoznania tego tekstu jako literackiego może też przyczynić się odkrycie głębszej warstwy znaczeniowej – sensów alegorycznych. Pies w takim rozumieniu jawi się jako alegoria przyjaźni i wierności. Alegoria jako chwyt obrazowy jest dzieciom znana z bajek, w których rozpoznają one na przykład w chorym kotku, upartym osiołku czy przemądrzałej sowie – cechy własne lub swych rówieśników. Przeniesienie tego doświadczenia semantycznego alegorii z bajek na opowiadanie prozą wymaga przejścia czytelnika od odbioru faktycznego do odbioru rozumiejącego. Dzieci biorące udział w zdarzeniach z opowiadania o porwanym Azorku na początku nie rozumieją lub nie odczuwają potrzeby przyjaźni. Dopiero po utracie psa przyjaciela i wysiłku związanym z poszukiwaniami doceniają wartość tej przyjaźni.

Warto podkreślić, że w książeczkach dla dzieci ważną funkcję pełnią ilustracje. Pokazują one sposoby konkretyzowania tego, co mieści się w polu naturalnego obrazowania. A więc najpierw kontury i wyraziste barwy, potem próby lirycznego, a więc na przykład impresjonistycznego, porządku lub humorystycznej karykatury (rysunki Azorków). W książkach dla młodzieży i nastolatków ilustracje są niepotrzebne, wręcz przeszkadzają, co

³ Ibidem.

przysną młodzi czytelnicy. Wyglądy, które uruchamia lektura w zupełności bowiem wystarczają.

Problem fikcji literackiej, czyli granicy między tym, co prawdziwe, a tym, co zmyślane, wykreowane, jest najtrudniejszy do rozstrzygnięcia przez małego odbiorcę, który „wchodząc” w sam środek świata przedstawionego, czuje się jego uczestnikiem. Jak uczy psychologia, nie powinno się zbyt wcześnie wyprowadzać dziecka z raju gadających zwierzątek, ożywionych przedmiotów i spełniających się życzeń. W tym bowiem świecie fantazji przeżywane emocje sprzyjają funkcji poznawczej. Dopiero parolátky nabywające z czasem doświadczenia lekturowego, które prowadzi je do roli obserwatorów, uczą się rozróżniać prawdę od bajki, „wyrastają” z krasnoludków i wrózek. Stefan Szuman, wybitny psycholog dziecięcy, zwrócił uwagę na fakt, że po baśniach magicznych należy powoli, ale konsekwentnie przechodzić do utworów przyrodoznawczych, aby równowaga sztuki i życia była zachowana.

Dziecko zdobywając doświadczenia lekturowe, przechodzi od roli uczestnika do obserwatora, uczy się też rozpoznawać i akceptować proste konwencje literackie; rozróżniać utwory pisane wierszem lub prozą; wie, że to, co opowiedziane lub zapisane w książeczce, jest „na niby” i wygląda „jak na obrazku”.

Idea rozpoznania – trzeba to przypomnieć – sięga czasów starożytnych, bo już Arystoteles posługiwał się pojęciem *anagnorisis* w tragedii greckiej, czyli rozpoznania dającego satysfakcję. W czasach współczesnych praktyka rozpoznania powinna znaleźć swoje miejsce w nauce lektury, prowadzonej przez mądrego pośrednika lektury – w domu, w przedszkolu, w szkole podstawowej, gdzie procedury badawcze nie powinny się pojawiać zbyt wcześnie (z wyjątkiem analizy pozawerbalnej, która opierając się na semiotologii, dokonuje przekładów ze znaków werbalnych na znaki niewerbalne – obraz lub gest).

Rozpoznanie w ramach dziecięcej lektury dotyczy wyrazistych elementów świata przedstawionego: zdarzeń, postaci, miejsca akcji, zwłaszcza w ich aspektach przestrzennych, figur narratorów, a także wyrazistych struktur kompozycyjnych, form inicjalnych, repetycyjnych, brzmieniowych. Małe dziecko, osłuchane w tekstach piosenek, wylizane, bajeczek, historyjek z życia, a także baśni magicznych i literackich potrafi wskazać wyraziste, podobne elementy utworów, których nie musi jeszcze nazywać. Wystarczy, że je wyczuwa, wyodrębnia i zestawia z sobą. I tak, te pierwsze, „wskazane paluszkiem” podobieństwa sprawiają dziecku radość, dają poczucie orientacji. Dzieci intuicyjnie czują, że utwory czytane im przez dorosłych tworzą pełnię – potem nazwaną tradycją literacką.

W tej tradycji literackiej mieszczą się na przykład postaci pięknych królewien – od Kopciuszka, przez Śnieżkę, Śpiącą Królową, Księżniczkę na

ziarnku grochu – aż do nieśmiałej królowy stojącej pod trzepakiem z koroną na głowie. Jak główna bohaterka książki Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel *Królowna* ma się do kanonicznego wzorca? Dawne królowy wystrojone w zwiewne szaty, ozdobione błyskotkami zachowywały się godnie, tworząc w ten sposób swoiste *decorum*: tańczyły na balach, gubiły pantofelki, wybierały lub odrzucały narzeczonego, kłuły się w paluszek i spały sto lat, czekając na wybawiciela, czuły się obolałe i posiniaczone, bo gniotło je ziarnko grochu włożone pod stopy poduch... Tymczasem współczesna królowna, chcąc zawisnąć głową w dół na trzepaku, musi zdjąć koronę i odstawić ją do kąta.

Bez znajomości dziejów tych wszystkich królowien oraz umiejętności powiązania właściwych postaci z dziewczynką pod trzepakiem, która też jest „prawdziwą królową”, lektura książki Jędrzejewskiej-Wróbel okazałaby się mniej ciekawa i niepożyteczna.

Rozpoznanie bowiem jest podstawą dobrej lektury, właściwą praktyką dającą czytelnikowi satysfakcję poznawczą, emocjonalną i estetyczną. Przy braku właściwego rozpoznania, które pozwala czytać na różnych poziomach lektury – przedmiotowym, alegorycznym i mitycznym – czytanie zostaje zawieszone w próżni, może przynieść więcej szkód niż pożytku.

Tematem wspomnianej *Królowy* autorstwa Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel jest przygoda „królowy, która pojawiła się na podwórku zupełnie niespodziewanie”. Fragment zdania ujęty w cudzysłów jest pierwszym zdaniem książki. Słowem rozpoznawczym dla dziecka jest słowo „królowna”, które powinno skierować jego wyobraźnię ku znanym mu postaciom baśniowym. Druga część tego zdania wskazująca na miejsce i sposób pojawienia się bohaterki zbija małego czytelnika z tropu – królowna czy dziewczynka przebrana za królową? Dalsze dzieje zagadkowej osóбки trzymają w napięciu. Dopiero w toku akcji i na końcu zdarzeń dziecko przekonuje się, że bohaterka to prawdziwa królowna, bo jej rodzicami są król i królowa, mieszka ona wysoko, jak na prawdziwą królową przystało (wieża, szklana góra), dlatego też do swego królestwa wchodzi po sznurkowej drabinie.

W porządku przedmiotowym, najłatwiejszym w percepcji dla dziecka, zdarzenia układają się logicznie, aczkolwiek zagadkowo. Główna bohaterka utworu pojawia się niespodziewanie na podwórku, niedaleko gromadki dzieci. Te, zdziwione, najpierw nie wierzą własnym oczom, potem próbują znaleźć jakieś rozwiązanie. Dopiero po dłuższej chwili zapraszają „dziwną” dziewczynkę do siebie. Potem jest już coraz lepiej. Dzieci zaczynają się wspólnie bawić. W końcu dowiadują się, skąd się wzięła nieznajoma. Królowna opowiada koleżankom i kolegom o swojej sytuacji w domu – samotnej jedynaczki, dla której rodzice – król i królowa – nie mają wiele czasu. Opuszczona i pozbawiona rówieśników dziewczynka czuje się źle, ucieka

więc ze swego królestwa. Schodzi po sznurkowej drabinie, którą sama uplotła, na podwórko, gdzie spotyka gromadkę dzieci. Po przełamaniu bariery nieufności uczy się od nich gier i zabaw – w berka, pomidora, które „zabiera” z sobą do Tęczowego Królestwa. Obiecuje swym przyjaciółom, że wkrótce wróci. Oni zaś cieszą się, że niespodziewanie na ich podwórku pojawiła się prawdziwa królowa, z koroną na głowie, w falbaniastej sukience i w pantofelkach z kokardkami. Rekwizytem sygnałnym tej sytuacji spotkania jest korona. Świeci ona blaskiem diamentów i przyciąga uwagę dzieci, pomaga w nawiązaniu relacji, uwiarygodnia status królowy.

W głębszym porządku znaczeń – na poziomie alegorycznym lektury – na plan pierwszy wysuwa się osamotniona, nieznana nikomu dziewczynka, stojąca przy trzepaku – chuda, blada i nieśmiała. Czeka na przyjazny gest ze strony dzieci. One zaś zaniepokojone pojawieniem się kogoś obcego potrzebują czasu, aby oswoić się z sytuacją. Po dłuższej chwili lody pękają, „królowa” włącza się do zabawy, pozwala dzieciom dotykać i przymierzać koronę, sama wisi głową w dół na trzepaku. Uradowane dzieci obdarzają ją swymi skarbami – podwórkowymi zabawami, które dziewczynka może „wziąć” z sobą, tzn. czerpać je dowolnie z wyobraźni. Tu pora, żeby pomyśleć, czy ta „królowa” też nie była wytworem dziecięcej wyobraźni? Przedmiotem symbolicznym spajającym zdarzenia w ciągu alegorycznym jest sznurkowa drabina ze snu Jakuba (z góry na dół, z zewnątrz do wewnątrz), którą pokazuje dzieciom Amelka.

Na trzecim, najgłębszym poziomie lektury powinny pojawić się porządki mityczne. W nich można dopatrzeć się takiego układu zdarzeń, w którym rozpoznanie czerpie z głębi. I tak, Amelka – „prawdziwa królowa” z Tęczowego Królestwa – opuszcza krainę czarów i próbuje włączyć się w zabawę podwórkowych dzieci. Gdyby te dzieci nie znały baśni, „zostałyby królową w spokoju i wróciły do stawiania szałasów w krzakach”. To ich odczytanie, a zwłaszcza „Kasi, która uchodziła na podwórku za specjalistkę od bajek”, sprawia, że rozpoznają one w ubiorze Amelki i w jej opowieściach królową, która sama – tak jak chciała Roszpunka – uplotła sznurkową drabinkę i zeszła po niej z wysokości na ziemię. W kontakcie z prawdziwą królową, a więc postacią wzorcową, dzieci zyskują, bo dzielą się z nią darami i w ten sposób ratują ją od przygnębiającego poczucia samotności. Sobie natomiast sprawiają radość z przebywania z niezwykle osobą z bajek.

Symbolem spajającym zdarzenia w porządku mitycznym jest księga. Może to być wielka księga baśni Grimmów, w której mieszczą się magiczne opowieści.

To „głębokie” odczytanie tekstów jest możliwe dla tych dziecięcych czytelników, które nauczyły się odnosić sensy i znaczenia utworów do tradycji literackiej. Widząc królową, dzieci powinny przypomnieć sobie te królew-

ny z baśni, które też były samotne i smutne. A więc Kopciuszka lekceważonego przez siostry, Śnieżkę otrutą przez macochę, Śpiącą Królowną, na którą zła wróżka rzuciła klątwę. W starożytnych mitach również pojawia się postać królowny odrzuconej przez społeczność i własną rodzinę. Jest nią Andromeda, którą miał pożreć smok za winy popełnione przez jej matkę. W obronie Andromedy stanął Perseusz, któremu udało się pokonać smoka i uratować ukochaną.

Ten grecki wątek nie jest oczywiście do odszyfrowania przez dziecięcych odbiorców, ale w przyszłości, w miarę dorastania do lektury, poznawania dziedzictwa literatury światowej stanie się on kontekstem znaczącym, pozwalającym na umocnienie znaczeń – królowna potrzebuje oparcia, czeka na wybawiciela.

Zarówno baśnie magiczne, zwłaszcza te inicjacyjne, jak i mity nie są bezpośrednim źródłem twórczości dla dzieci. Jest nim natomiast dziecięcy folklor. Dlatego w *Królownie Roksany* Jędrzejewskiej-Wróbel zdarzenia, postacie, przestrzenie i wartości odnoszą się do dziecięcej zabawy i związanej z nią wyobraźni.

Zaproponowane odczytania na różnych poziomach znaczeniowych, należące do praktyki rozpoznawania lektury, wystarczą do zainteresowania dziełem literackim, pogłębienia jego rozumienia i przeżycia. Takie podejście do czytania, nawet tego dziecięcego, jest fascynujące. Gwarantuje prawidłowy tok jego ewolucji – od form prostych do arcydzieła – także w doświadczeniu lekturowym czytelnika. Bo i tu jest potrzebne prawidłowe rozpoznanie, podstawa mentalnego porządku dla dzieci, ale i dla dorosłych pośredników kierujących lekturą młodych odbiorców.

Dawniej objaśnianiem i komentowaniem utworów dla dzieci rzadko zajmowali się literaturoznawcy. Wiedza dotycząca książek dla najmłodszych była raczej domeną pedagogów, którzy w swych analizach akcentowali tylko funkcję dydaktyczną tekstów i infantyлизując język oraz znaczenia, podpisywali się anonimowo: „wujek Romek” lub „ciocia Zosia”. Współcześni badacze literatury, podejmując się autentycznych badań nad literaturą „czwartą”, „osobną”, umieszczają ją w porządku historii lub komparatystyki, a także teorii literatury z jej obudową metodologiczną. Poszukują dla niej odpowiednich kontekstów i odniesień kulturowych, socjologicznych i psychologicznych. Ale wyniki tych badań i ich metajęzyk – warto o tym pamiętać – nie są przeznaczone dla dzieci ani młodych odbiorców, dla których liczy się przede wszystkim wir emocji i przeżyć płynący z lektury. Dlatego dorośli opiekunowie lub doradcy lektury powinni przełożyć własną wiedzę i umiejętności na język małych i młodych czytelników. Powinni także pamiętać o tym, że właściwa dla tych mniej doświadczonych odbiorców jest rola czytelnika. W niej właśnie na czoło wysuwa się praktyka rozpoznania. Decyduje ona o wartości dzieła i płynących z lektury pożytkach. Jeśli

bowiem utwór jest zawieszony w próżni i nie ma on żadnego związku z tradycją lub niedoświadczony czytelnik nie potrafi tego związku w czytany dziele rozpoznać, to mamy do czynienia z lekturą, która przynosi tylko szkody...

Alicja Baluch

On benefits derived from a proper recognition of a book in practice

S u m m a r y

Benefits coming from a book devoted for children derive from a properly selected literary text, taking into account reader's age, his/her literary experience and reading needs. Apart from a selection of literary works what is important for a reading intermediary taking care of a child is the ability to teach reading based on a proper recognition.

Recognition in terms of a child reading concerns distinctive elements of the world presented; events, figures, places, especially in their spacious aspects, narrator figures, as well as distinctive composition structures, initial, repetitive and sound forms. A small child, exposed to song lyrics, rhymes, life stories, as well as magic and literary fables can indicate distinctive similar elements of works that he/she does not have to name.

The former similarities, indicated with a finger, make children happy and give sense of orientation. The youngest readers intuitively feel that works read to them by adults make a whole called a literary tradition later on. Such recognition has nothing to do with an analysis and interpretation of the work, that is, research tasks devoted for older readers. A small child that experiences a joy of reading should understand, experience emotions and do recognition at a subject level, at least an allegoric one (a mythic level is for literature experts).

Alicja Baluch

Die aus der richtigen Ausarbeitung einer Lektüre folgenden Nutzen

Z u s a m m e n f a s s u n g

Die von der Lektüre für Kinder gezogenen Nutzen hängen von einem richtig ausgewählten literarischen Text ab, der den Alter des Lesers, dessen literarische Erfahrung und Lesebedürfnisse berücksichtigt. Es ist außerdem wichtig, dass eine Person, die sich um lesendes Kind kümmert über eine Fähigkeit verfügt, dem Kind eine vorher richtig ausgearbeitete Lektüre beizubringen. Solche Ausarbeitung betrifft deutliche Elemente der dargestellten Welt: Ereignisse, Figuren, räumlich wahrgenommener Handlungsort, Erzähler; als auch deutliche Aufbaustrukturen, initiale Formen, repetitive Formen u. Wortlautformen. Ein kleines Kind, welches sich mit den Texten von Liedern, Kinderreimen, Kindermärchen, Bilder Geschichten, magischen Märchen und Fabeln vertraut gemacht hat, ist im Stande, auf deutliche und ähnliche Elemente hinzuweisen, die von ihm nicht genannt werden müssen; die werden von dem Kind nur gespürt, unterschieden und miteinander zusammengesetzt.

Diese ersten „mit dem Finger gezeigten“ Ähnlichkeiten machen dem Kind Spaß und lassen sich in der Lektüre gut auskennen. Die jüngsten Leser können ganz intuitiv spüren, dass die ihnen von Erwachsenen gelesenen Werke eine Fülle bilden, die dann literarische Tradition genannt wird. Solche Ausarbeitung hat mit der Analyse und Interpretation des Werkes, also mit den für ältere Leser bestimmten Forschungsaufgaben nichts zu tun. Ein Kleinkind, welches die Lesensfreude fühlt, sollte den Text verstehen, Emotionen erleben und das Werk auf objektiver, eventuell allegorischer Ebene verhandeln (mythische Ebene ist für Literaturkenner vorbestellt).

Alicja Ungeheuer-Gołąb*

„Łzy i dreszcze”**

O emotywnym odbiorze literatury dziecięcej

[...] ludzie czytają dlatego, że chcą się wzruszać i lękać, rozpaczać i współczuć, oburzać i triumfować, zdumiewać i cieszyć...

J. Papużyńska

Literatura dziecięca jest pełna emocji. Napisała o tym Joanna Papużyńska w pracy *Dziecko w świecie emocji literackich*. Problem „emocji literackich” wydaje się jednak nadal niewyczerpany i bardzo interesujący. Papużyńska rozpoczyna rozważania o emocjach literackich od pytań: Jakie jest dziecko?. Kim ono jest? Pyta: „Czy w rzeczy samej dziecko to *homo ludens*, istota beztroska i żyjąca li tylko w republice śmiechu i fikcyjnej czasoprzestrzeni »na niby«?”¹. Zdaniem Brunona Bettelheima, dziecko powinno wiedzieć, że życie ma także ciemne strony, a te najlepiej pokazuje baśń ludowa², która pod symbolicznymi obrazami ukrywa bolesne doświadczenia człowieka takie, jak: samotność, strata, śmierć, ból. Badaczka dochodzi do podobnych wniosków, uznając, iż „lęk, cierpienie, gniew, odkrycie mrocznych stron życia [...] i mrocznych stron samego siebie – są nieodłączną częścią zarówno kondycji człowieka, jak i procesu dorastania”³.

* Uniwersytet Rzeszowski.

** Sformułowanie pochodzi z pracy S. Fisha. Zob. Idem: *Literatura w czytelniku: Stylistyka afektywna*. Przeł. M.B. Fedewicz. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. T. 4. Cz. 1. Red. H. Markiewicz. Kraków 1996, s. 190.

¹ J. Papużyńska: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996, s. 9.

² B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. Danełk. Warszawa 1985.

³ J. Papużyńska: *Dziecko w świecie emocji...*, s. 10.

Lektura „emocji literackich” nie tylko daje obrazy, które docierają do świadomej sfery odbiorcy, lecz dostarcza także symboli i znaków, które zapadają w głębokie, nieświadome warstwy ludzkiej psychiki. Pobudzają one sferę emocji, co przejawia się niekiedy w reakcjach cielesnych. Rodzi się pytanie: Jak to działa?. Jak to się dzieje, że słowo porusza sferę uczuć, że w momencie lektury odbiorca doznaje wewnętrznych wstrząsów i wzruszeń? Prace Carla Gustawa Junga i Maud Bodkin wskazują, że to, co wzrusza, prawdopodobnie oddziałuje na głębokie nieświadome warstwy ludzkiej psychiki zawierające obrazy archetypowe. Czy takie przeżycie jest dostępne dziecku? Prawdopodobnie tak, o ile utwór zawiera archetypy właściwe dziecięcej wrażliwości. Bodkin twierdzi, że „Tak u dziecka, jak i u osobnika prymitywnego odbywa się [...] wynurzanie się świadomości jaźni osobniczej z łona pewnej mniej zróżnicowanej samowiedzy, którą można nazwać świadomością kolektywną czy zbiorową”⁴. Jeśli więc dziecięca świadomość wynurzyła się z przestrzeni archetypowej, zapewne sama także posiada jej znamiona. Alicja Baluch wykazała istnienie takich obrazów w literaturze dziecięcej w postaci archetypów ogrodu, królowny, księgi i przewodnika. W przypadku kilkulatka elementy wzruszeniowe dotyczą sfery poczucia bezpieczeństwa, lęku przed samotnością, nieznanymi zwierzętami, ciemnością albo radości wywołanej zaspokojeniem potrzeby miłości, obietnicą miłej niespodzianki, uczuciem satysfakcji związanym z elementami treści utworu. Lektura odrywa dziecko od spraw bieżących, zajmuje je. Wykorzystuje do tego cały sztafaż środków artystycznych, na które wrażliwe jest ucho i oko dziecka, jak: rytm, refren, powtórzenie, onomatopeja, nonsens, komizm, fantastyka itp. Środki artystycznego wyrazu wzbogacone ilustracją wpływają na przeżywanie dzieła nawet przez bardzo młodego odbiorcę. Spotkanie z literaturą „grającą” na dziecięcych emocjach odbywa się bowiem stosunkowo wcześnie. Już w rymowance o raku, który idzie i szczypie, kierowanej do niemowlęcia zawiera się silna emocja połączona ze sferą dotyku. Choć ta opatrzona słowem zabawa manipulacyjna odbywa się w atmosferze ogólnej radości, dziecko, mimo iż wybucha śmiechem, czuje niepewność. Prawdopodobnie właśnie to zmysłowe poruszenie powoduje, że czeka ono na kolejny i kolejny „marsz raka”.

Co do przeżyć dzieci nieco starszych i nastolatków nie można mieć wątpliwości, że ci, którzy czytają, czynią to całym sercem, poszukując w literaturze nie tylko radości i wytchnienia, lecz także odbicia własnych smutków i cierpień. O potrzebie zastępczego przeżywania emocji świadczą teksty folkloru dziecięcego, jak na przykład „straszne opowieści” i bajki

⁴ M. Bodkin: *Wzorce archetypowe w poezji tragicznej*. Przeł. P. Mroczewski. W: *Studia z teorii literatury. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego”*. Red. M. Głowiński, H. Markiewicz. Wrocław i in. 1977, s. 282.

opowiadane sobie przez dzieci. Bohaterka *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren – Lisa, opisuje, jak silne były jej przeżycia w chwilach, gdy starszy brat Lasse opowiadał nocą niesamowite historie. Kiedy leżąc bezpiecznie w łózkach przy zgaszonym świetle, drżąc, czekali na kulminacyjny moment opowieści. O dreszcz emocji przyprawiają dzieci baśnie, szczególnie ludowe, w których roi się od okrutnych kar i złoczyńców. Także w wieku młodzieńczym zauważa się potrzebę oderwania od rzeczywistości przez lekturę, wejścia w nowe nieznane światy. Tym tłumaczyć można popularność *fantasy*, gdzie istnienie światów równoległych pozwala na przekraczanie granic w sferze wewnętrznych wyobrażeń. Z taką lekturą wiążą się szczególnie silne emocje determinowane całkowitą identyfikacją z bohaterem literackim.

W ostatnich latach literatura zawierająca elementy lękowe ulegała stopniowym przeobrażeniom. Można wręcz powiedzieć, że obecnie panuje moda na strachy, zmieniła się też rekwizytornia i zbiór bohaterów. Postaci takie, jak: Skrzydlak, Koralina, rodzeństwo Baudelaire, bohaterowie powieści Roalda Dahla, Harry Potter, doświadczają wciąż uczuć lęku i trwogi, które z pewnością udzielają się odbiorcom.

Jednak „drzenie” może towarzyszyć nie tylko odbiorowi literatury grozy, zdarza się bowiem, że pojawia się niespodziewanie dla odbiorcy w momentach najbardziej nieoczekiwanych, w sytuacjach odbioru także innych typów wypowiedzi. Właśnie te reakcje interesują mnie w niniejszej refleksji.

Zdaniem Michała Januszkiewicza, „literatura od wieków ustala pewne paradygmaty przeżywania, ematywne wzory, które stają się punktem odniesienia dla ludzkiej egzystencji”, tworząc coś w rodzaju „literackiego» wzorca emotywnego”⁵. Podobne paradygmaty istnieją także w literaturze dla dzieci, a ich specyfika nie jest jeszcze dostatecznie zbadana i opisana. Choć może się wydawać, że emocje powinny raczej stanowić domenę badań psychologicznych, trudno jednak obecnie zajmować się badaniem literatury, pomijając zupełnie tę kwestię. Przede wszystkim jako podstawowa nasuwa się opinia Januszkiewicza, że „emocjonalny wymiar literatury powinien być uchwycony w odniesieniu do – z jednej strony – samego tekstu, z drugiej zaś – do czytelnika”⁶. Tak też będę się starała przedstawić zagadnienie emocji literackich: z jednej strony ujawniając jakości ematywne wchodzące w skład dzieła, z drugiej – pokazując skutki, jakie wywołują one u odbiorców. Najpewniej nie rozwikłam wszystkich konfliktów, które powstają w momencie wnikania w zagadnienia związane z emotywnością dzieła. Nie podejmuję się też wyjaśnienia, czy na swoiste znaczenie emocjonalne ma wpływ typ wypowiedzi literackiej, choć na dalszych etapach badań nale-

⁵ M. Januszkiewicz: *Emotywny wymiar dzieła literackiego i problem ematywnej koncepcji znaczenia*. W: *Magma uczuć*. Red. P. Orlik. Poznań 2005, s. 349.

⁶ Ibidem, s. 351.

żałoby to uczynić. Jako pedagoga i literaturoznawcę, interesuje mnie głównie to, co powstaje na linii kontaktu utwór literacki – odbiorca. Próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie, co powoduje, że w którymś momencie recepcji czytelnik odczuwa dreszcz albo ściskanie w gardle? I czy w odbiorze dziecięcym mechanizm ten jest podobny?

Jak wspomniałam, dzieci około trzeciego, czwartego roku życia reagują w sposób emocjonalny na treści niektórych utworów, głównie na momenty lękotwórcze i komizm. Objawia się to w ich mimice, westchnieniach, okrzykach, pytaniach, a nawet we łzach. Dorosły odbiorca zwykle nie wybucha płaczem podczas lektury⁷, jego wzruszenie przybiera raczej formę „wewnętrzznego łkania”, które przejawia się w takich reakcjach, jak dreszcze, ściśnięte gardło, wstrzymanie oddechu, skostnienie („wbicie w fotel”). Te i inne reakcje to cena, jaką płaci on za szczególne, powodowane literaturą *katharsis*, które wyzwala i jednocześnie rozładowuje emocje. W wyniku tego procesu pojawiają się wspomniane reakcje psychosomatyczne, świadczące o głębokim przeżywaniu lektury. Szczególnie obecnie, w okresie wzmożonego zainteresowania wszelkimi terapeutycznymi oddziaływaniami, koncepcja ta staje się popularna. Głosi ona bowiem, że sztuka prowokuje u odbiorcy emocje, które go uzdrawiają⁸. Do tych walorów sztuki odwoływał się już Herbert Read, uznając ją za harmonizujący i integrujący osobowość mechanizm, który kieruje życiem⁹. Irena Wojnar podkreślała ponadto, że sztuka intensyfikuje przeżycie chwili teraźniejszej, co staje się ważne dla przyszłości każdego z odbiorców¹⁰. Ta intensyfikacja uzależniona jest najpewniej od wyzwalanych bądź rozładowywanych przez sztukę emocji.

Warto zauważyć, że w wielu kulturach, także w naszej, odkrywanie i pokazywanie przed światem swego życia emocjonalnego świadczy o słabości, mówimy przecież: „musisz być twardy”, „life is brutal”. Paradoksalnie jednak właśnie w ostatnich latach, czyli w czasach, w których emocje dziecka tłumi Internet, a ekran stał się świadkiem najszybszych zwierzeń ukrytych w blogach, coraz częściej pytamy o rolę emocji w życiu i zauważamy ich wagę¹¹. Spostrzegamy, że sfera ludzkiej psychiki związana z emocjami jest równie istotna, co sfera racjonalna. Może więc istotą ludzkiego bytu nie jest głównie rozum, ale także w dużej mierze emocje.

⁷ J. Papużyńska pisze o tzw. odbiorze naiwnym, który jest typowy dla dziecka, a nieadekwatny w przypadku dorosłego. Zauważa jednak, że pewna grupa wyrobionych odbiorców ma skłonność do ekspresywnego reagowania na tekst. Por. J. Papużyńska: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa 1988, s. 20.

⁸ A. Szczekliki: *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*. Kraków 2002.

⁹ H. Read: *Wychowanie przez sztukę*. Przeł. A. Trojańska-Kaczmarek. Wrocław i in. 1976, s. 21.

¹⁰ I. Wojnar: *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa 1984.

¹¹ Dowodem takiego stanowiska może być niezwykle popularna praca D. Goldmana. Por. D. Goldman: *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. Janowski. Poznań 1997.

O niektórych utworach literatury dziecięcej można powiedzieć, że w całości są utrzymane w pewnej specyficznej tonacji uczuciowej, na przykład bajki Jana Brzechwy są śmieszne, wiersze liryczne Anny Onichimowskiej budzą zadumę, a czasem wręcz smutek. W interesującym mnie zagadnieniu nie jest jednak tak ważny całościowy sens emotywny tekstu. Bardziej zajmuje mnie wywołane lekturą nagłe, chwilowe doznanie o charakterze wzruszeniowym. Dlatego, mimo iż większość dociekań literaturoznawczych odnosi się do odbiorcy wirtualnego, wydaje mi się, że w kwestii odbioru emotywnego konieczne jest nawiązanie do badań empirycznych. W obszarze badań polskich dotyczących kontaktu dziecka z literaturą jedną z pierwszych prac był artykuł Stefana Szumana na temat odbioru literatury przez dziecko pt. *Wpływ bajki na psychikę dziecka*, opublikowany w 1928 roku¹². Badacz nie mówił jeszcze wówczas o kategoriach odbioru, ale łatwo zauważyć, że badanie opierające się na rejestrowaniu zmian mimiki dziecięcego odbiorcy miało służyć ujawnieniu specyfiki recepcji tekstu. Reakcje mimiczne były odzwierciedleniem stanów psychicznych małego czytelnika, obrazowały więc jego uczucia. Praca Szumana przyczyniła się nie tylko do nowego postrzegania wpływu literatury na dziecko, ale zwróciła uwagę teoretyków na problem odbiorcy dziecięcego i odbioru dzieła literackiego w ogóle. Ważną rolę odegrały także badania Marii Kielar-Turskiej i Marii Przetacznik-Gierowskiej¹³, Alicji Baluch¹⁴, Joanny Papuzińskiej¹⁵, Wiesławy Limont¹⁶, Katarzyny Krasoń¹⁷, które w szerszym bądź węższym stopniu rozwijały problem odbioru w związku z fizycznym czytelnikiem. Do tego nurtu badań nawiązywałam już w swych pracach i niektóre moje refleksje są wynikiem próbnych wycinkowych badań odbiorców fizycznych. Na przykład koncepcja metody eksperymentalnego wykonania utworów poetyckich¹⁸ zrodziła się pod wpływem

¹² S. Szuman: *Wpływ bajki na psychikę dziecka*. „Szkoła Powszechna” 1928, nr 1–2.

¹³ M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolatnie*. W: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Red. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska. Warszawa–Poznań 1992.

¹⁴ A. Baluch: *Co da się wyczytać z dziecięcych „prabaśni”*. W: *Dziecko jako odbiorca literatury*, Eadem: *Paralelizmy w baśni i rysunkach dziecka (na podstawie „Siedmiu przygód Sindbada Żeglarza”)*. W: Eadem: *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)*. Kraków 1998.

¹⁵ J. Papuzińska: *Inicjacje literackie... Za świadectwo empirycznych doświadczeń odbioru literatury uznaję także pracę Drukowaną ścieżką J. Papuzińskiej*, choć prawdopodobnie inne były intencje autorki. Por. Eadem: *Drukowaną ścieżką*. Łódź 2001.

¹⁶ W. Limont: *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej. Badania eksperymentalne*. Toruń 1996.

¹⁷ K. Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice 2005.

¹⁸ Por. A. Ungeheuer-Gołąb: *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*. Rzeszów 1999; Eadem: *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*. Rzeszów 2007.

obserwacji dziecięcej grupy tanecznej i grupy parateatralnej. Natomiast teoria tzw. miejsc ciepłych¹⁹, o których wspominam w ostatniej książce, ma swe korzenie w obserwacji własnych stanów emocjonalnych związanych z lekturą oraz w wywiadach przeprowadzonych z wybranymi dziećmi i dorosłymi.

Z badań zagranicznych niezwykle istotne wydaje się studium Lwa S. Wygotskiego pt. *Lekki oddech*²⁰ oraz badania Stanleya Fisha i Normana Hollanda, którzy starali się sprawdzić, jak działa tekst na fizycznych odbiorców. Badacze ci nie zajmowali się wprowadzaniem problematykę uczuć w sensie ścisłym, otworzyli jednak drogę do budowania opinii o pewnych walorach dzieła na podstawie badań odbioru utworu przez konkretnego odbiorcę. Holland brał pod uwagę własne odczucia wywołane lekturą i własne ich interpretacje, stanowiły one dla niego podstawę reakcji odbioru. W wyniku obserwacji uznał, że właściwsze byłoby połączenie dwóch czynników odbioru: obiektywnego i subiektywnego, ponieważ w procesie odbioru zlewają się one z sobą. Wprowadził pojęcie procesu „transaktywnego”, w trakcie którego „czytelnik »przerabia« [*transacts*] – przemierza wzdłuż i wszerz – tekst, by doświadczyć przeżycia w sobie samym”²¹. Tak powstała koncepcja teorii transaktywnej, która zakłada m.in., że „teoria literatury powinna brać pod uwagę zarówno recepcję tekstu, jak i sam tekst” oraz że „dla teorii transakcji literackiej różnice w odbiorze tego samego tekstu są nie mniej ważne niż jego identyczność”²². Badanie Hollanda dało mi możliwość włączenia w obszar refleksji własnych stanów psychicznych prowokowanych lekturą.

Inny badacz – Stanley Fish, wprowadził pojęcie „stylistyki afektywnej”, a do kategorii odbioru zaliczył „nie tylko »łzy i dreszcze« i »inne objawy psychologiczne«, ale także wszelkie operacje myślowe związane z czytaniem, łącznie z formułowaniem kompletnych myśli, dokonywaniem (i za-

¹⁹ Por. A. Ungeheuer-Gołąb: *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrownie, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*. Rzeszów 2009.

²⁰ L. S. Wygotski: *Lekki oddech*. W: *Idem: Psychologia sztuki*. Przeł. M. Zagórska. Red. S. Balbus. Kraków 1980.

²¹ N. Holland: *Transaktywne ujęcie krytyki transaktywnej*. Przeł. G. i A. Branni. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. T. 4. Cz. 1., s. 276.

²² W 1968 roku Norman Holland opublikował pracę (*The Dynamics of Literary Response*. New York 1968), w której podjął problematykę pojmowania literatury jako zjawiska dynamicznego, będącego „transformacją nieświadomych procesów psychicznych”. Odniósł się on do teorii dwuczynnikowej i założył, że zarówno tekst, jak i odbiorca (słuchacz, widz lub czytelnik dzieła literackiego) mają swój udział w skutku, jakim jest odbiór. Późniejsze badania empiryczne Hollanda pozwoliły mu stwierdzić, że „można zaobserwować występowanie pewnego schematu różnic i podobieństw w ocenach różnych tekstów literackich przez jedną i tę samą osobę, przy czym podobieństwa te przypisać należy osobie, różnice zaś tekstom”. Ibidem, s. 271–273.

lowaniem) aktów oceny, śledzeniem i tworzeniem sekwencji logicznych”²³. Wprawdzie Fish wziął pod uwagę idealnego czytelnika, wyrobionego literacko i kompetentnego, a więc nie dziecko, jego uwagi dotyczące odbioru stały się jednak cenne, zwłaszcza gdy mowa o emotywnym charakterze odbioru.

Wspomniane tu koncepcje pozwalają na podjęcie rozważań o istnieniu odbioru emotywnego w obszarze recepcji literatury dziecięcej. Szczególnie jasno obrazuje to emocjonalny sposób reagowania na dzieło typowy dla małych dzieci. Właśnie w odbiorze dziecięcym literatura przestaje być jedynie „przedmiotem”, stając się „sztuką kinetyczną”, nabierającą cech „ruchomych”²⁴. Uczuciowa sfera odbioru znalazła się w polu zainteresowań Michała Januszkiewicza i Anny Martuszewskiej²⁵. Sugerują ją także kategorie opisu zjawisk odbioru literatury pojawiające się w refleksji naukowej badaczy literatury dla dzieci, takich jak: Joanna Papużyńska czy Alicja Baluch. W pracach teoretycznych występują bowiem określenia, które pokazują związek dzieła literackiego z fizycznym odbiorcą, zwłaszcza ze sferą jego uczuć, na przykład: „ścieżka mokra od łez”, „topofilie”, „strachy”, „ciemne moce”, „miejsca ciepłe”²⁶. Terminy te świadczą o tym, że nie tylko dziecko doświadcza literatury przez reakcje emocjonalne. Podobne odczucia, choć należące już nie do sfery behawioralnej, lecz psychicznej, są bliskie także dorosłemu czytelnikowi. Na przykład Alicja Baluch pisze o wręcz cielesnych odczuciach, jakich dostarcza jej czytanie utworów Doroty Terakowskiej²⁷. Z kolei Joanna Papużyńska wraca pamięcią do *Baśni o trzech siostrzyczkach* Lucyny Krzemienieckiej: „Książeczka była dla mnie jakimś żywym stworzeniem lub maleńkim, żywym światem. Obsypywałam ją pocałunkami, nie skąpiłam uścisków [...] Przede mną po krętych drózkach śmigają *Trzy siostrzyczki*. Ich czerwone spódniczki to nikną, to pojawiają się wśród zieleni – one mnie prowadzą. Gdzieś z oddali, jak przez mgłę, dobiegają wątle głosy rzeczywistości [...] ja jestem właśnie na brukowanej słowami ścieżce. Spieszę się [...]”²⁸. Dygresja badaczki ma charakter wspomnieniowy, ale pokazuje, jak mocno oddziałuje na czytelnika literatura okresu dzieciństwa, pozostawiając na dalsze lata życia niezatarte wspomnienia odczuć związanych z lekturą i książką. Są to świadectwa, że dorośli (także krytycy) reagują na dzieło w sposób emotywny i włączają do jego opisu własne reakcje na tekst. Przejawia się tu wspomniana teoria krytyki transaktywnej. Badacz

²³ S. Fish: *Literatura w czytelniku...*, s. 190.

²⁴ O tym problemie wspominałam także w swej książce pt. *Wzorce ruchowe...*, s. 9. Por. S. Fish: *Literatura w czytelniku...*, s. 191.

²⁵ A. Martuszevska: *Radosne gry. O grach/zabawach literackich*. Gdańsk 2007.

²⁶ Por. A. Ungeheuer-Gołąb: *Wzorce ruchowe...*, s. 12.

²⁷ A. Baluch: *Od ludus do agora*. Kraków 2003, s. 97.

²⁸ J. Papużyńska: *Drukowaną ścieżką...*, s. 8.

bierze bowiem pod uwagę nie tylko sam tekst i przewidywanego odbiorcę, lecz także własne reakcje, które w części rzutują na prawdopodobny, wirtualny model dziecięcego odbiorcy.

Sprawozdanie z projektu badawczego

Opisane tu badania stanowią jedynie próbę skonstruowania projektu badawczego, mającego na celu pokazanie cech typowych dla odbioru emocyjnego wybranego utworu literatury dziecięcej, z uwzględnieniem roli badacza, a zarazem odbiorcy. Chodzi mi o ustalenie, czy odczute przeze mnie wrażenia natury emocjonalnej można odnieść także do dziecięcego oraz do innego – dorosłego – odbiorcy, oraz czy na podstawie analizy przebiegu reakcji na dzieło da się zbudować specjalny wzorzec o charakterze emocyjnym? Warto byłoby także znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie cechy percypowanego tekstu sprawiają, że prowokuje on u odbiorcy reakcje wzruszeniowe. W badaniach posłużyłam się studium przypadku, które pozwala na wykorzystanie małej liczby badanych (trzy osoby). Proponowane przedsięwzięcie jest projektem, jego wyniki należy więc traktować z ostrożnością. Tym bardziej że refleksje dotyczące uczuć mają tu charakter arbitralny.

Przyjęłam za Hollandem, że „krytyk, który nie określa swojej osobistej reakcji na dzieło literackie, opuszcza informację, którą jego czytelnik może w sposób uzasadniony uważać za najistotniejszą w swoim odbiorze dzieła. I odwrotnie, aby w pełni i otwarcie pisać dla innych o transakcji literackiej, krytyk powinien mówić o roli czynnika osobistego”²⁹. Na tej podstawie wykorzystałam własne reakcje na przeczytany utwór literacki. Ponadto badaniem objęłam dziecko – dziewczynkę w wieku 10 lat, aby spróbować odpowiedzieć na pytanie, czy w odbiorze dziecięcym reakcje na dany tekst są podobne, oraz kobietę w wieku 40 lat, która pełniła funkcję odbiorcy kontrolnego. W wyborze osób kontrolnych kierowałam się takimi kryteriami, jak:

- w przypadku dziecka: wiek i związana z nim umiejętność biegłego czytania ze zrozumieniem, umiejętność werbalizowania własnych przeżyć, zdolności intelektualne determinujące zrozumienie idei utworu, zainteresowanie czytelnictwem, wrażliwość na artystyczne walory literatury. Gabriela K., 10 lat, uzdolniona plastycznie uczennica klasy III szkoły podstawowej, z pełnej rodziny, wielokrotnie spontanicznie reagowała pracami plastycznymi na przeczytane utwory literackie;

²⁹ N. Holland: *Transaktywne ujęcie...*, s. 286–287.

- w przypadku dorosłego: wiek i związane z nim prawdopodobne myślenie o charakterze retrospektywnym, zainteresowanie czytelnictwem, wrażliwość na artystyczne walory sztuki słowa, obiektywizm i zrozumienie dla prowadzonego przeze mnie badania. Anna K., 40 lat, psycholog, mężatka, dwoje dzieci, wielokrotnie dała świadectwo wrażliwości na różne aspekty dzieł literatury.

Ograniczenie badanych do osób jednej płci wynika ze wstępnego etapu badań, na którym nie chciałam wprowadzać zmiennych, jak płeć, wiek, wykształcenie (w przypadku osób dorosłych), pochodzenie, rodzaj rodziny (pełna, niepełna) itp.

W badaniu recepcji dzieła literackiego wykorzystałam opowiadanie Tove Jansson pt. *Choinka* ze zbioru *Opowiadania z Doliny Muminków*. O wyborze prozy Jansson zdecydowały subiektywne odczucia po przeczytaniu tekstu, wysokie walory artystyczne utworu, wartości terapeutyczne, zawarte w nim „drugie dno” oraz krótka forma.

Badani mieli za zadanie samodzielnie przeczytać utwór w warunkach intymnych oraz zaznaczyć w formie pisemnej (w przypadku odbioru dziecięcego dopuściłam także formę plastyczną) subiektywne odczucia związane z utworem, które pojawiają się w miarę trwania lektury. Miałam na uwadze odczucia o charakterze somatycznym³⁰, a oprócz nich wszelkie wewnętrzne skojarzenia, wyobrażenia i myśli, budujące indywidualne konkretyzacje, które mogłyby być w jakiś sposób związane z reakcjami na dzieło. Podstawą analizy były więc intencjonalnie tworzone dokumenty powstałe w wyniku swobodnego działania osób biorących udział w projekcie.

Każda z badanych przyznała, że nie poprzestała na jednokrotnym przeczytaniu utworu. Podstawowym ich zadaniem było wyłonienie ważnych dla nich fragmentów tekstu. Odbiorca badacz (OB) wyłonił ich osiemnaście, odbiorca kontrolny (OK) – czternaście, a odbiorca dziecko (OD) – trzynaście. W kilku przypadkach wskazano te same fragmenty. I tak, OB i OK wskazali sześć wspólnych fragmentów tekstu, OB i OD – dwa, OK i OD – również dwa (były to jednak inne fragmenty tekstu niż wskazane poprzednio). Wszystkie respondentki trzy razy wskazały wspólny fragment jako ważny. W sumie w całym utworze wyróżniono trzydzieści momentów uznanych za istotne.

Kolejnym zadaniem respondentek była odpowiedź na pytania:

1. Jakie uczucia wywołuje wskazany przez badanego fragment utworu?
2. Jakie reakcje psychosomatyczne towarzyszą danym momentom odbioru?

³⁰ O odbiorze „cielesnym” czytaj w: E. Showalter: *Krytyka feministyczna na bezdrożach*. Przeł. I. Kalinowska-Blachwood. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. T. 4. Cz. 2...

3. Jakie dygresje pojawiają się u badanych w danych momentach odbioru?

Na podstawie relacji respondentek wyłoniłam kilkanaście stanów emocjonalnych towarzyszących odbiorowi opowiadania Jansson. Uczucia te oscylują od bardzo przyjemnych do bardzo nieprzyjemnych, z przewagą ilościową tych drugich. Zaskakuje ich nagromadzenie prowokowane tak krótkim tekstem. Wśród uczuć negatywnych badane wymieniały: niepewność, niepokój, strach, żal, poczucie straty, zdenerwowanie, przykrość, irytację, złość, tęsknotę, smutek, lęk; natomiast wśród uczuć pozytywnych: przyjemność, spokój, poczucie bezpieczeństwa, radość, satysfakcję, ulgę. Często wymieniano *w z r u s z e n i e*, rozumiane jako „wewnętrzne poruszenie”, które towarzyszyło zarówno uczuciom pozytywnym, jak i negatywnym.

W obszarze reakcji psychosomatycznych odnotowano: odczucie zimna i wilgoci, napięcie, odczucie blokady oraz napięcia w klatce piersiowej, skurcz w okolicy żołądka, ściśnięty żołądek, napięcie w okolicy szyi, wstrzymanie oddechu, głęboki oddech, dreszcz, ściśnięte gardło, łzy, przypływ śliny, ożywienie, uczucie ulgi.

Okazało się, że odbiór utworu literatury dziecięcej również przez osobę dorosłą może być w wysokim stopniu nacechowany emotywnie. Reakcje emocjonalne rozwijają się w czasie czytania, a wraz z nimi obserwuje się dygresje o charakterze wewnętrznego komentarza odnoszące się do indywidualnych doświadczeń każdej z badanych osób.

Odbiorca kontrolny w swych komentarzach zbliżał się do odbioru dziecięcego, pojawiła się u niego tylko jedna uogólniona refleksja dotycząca czasu, potrzeby posiadania go lub jego braku. Odbiorca badacz oprócz uwag związanych z retrospekcją mówił o odczuciach uogólnionych, jak: niepowetowana strata, możliwość powrotu, istnienie porządku rządzącego życiem, odkrywanie istoty świąt i choinki, potrzeba posiadania spokojnego miejsca, potrzeba obdarowywania, potrzeba harmonii.

Podobieństwa, jakie znajduję w reakcjach odbiorców dorosłych, to:

- odwołania do sytuacji i przeżyć z dzieciństwa (mają one charakter subiektywny, na przykład pamięć o zgubionych rękawiczkach czy smaku orzechowego tortu);
- obraz świąt jako przeżycie nieprzyjemne, kojarzone z postawą zapracowanej, spieszącej się matki.

Z kolei odbiorca dziecięcy po pierwszym czytaniu oznajmił, iż opowiadanie jest tak smutne, że prawdopodobnie nic więcej poza smutkiem nie będzie czuć. Dopiero drugie czytanie przyniosło komentarze dotyczące subiektywnego spostrzegania zachowań bohaterów, podszyte postawą etyczną typową dla dziecka w młodszym wieku szkolnym, charakteryzującą się silnym jednoznacznym odczuwaniem tego, co dobre, i tego, co złe (dziew-

czynka potępiła kradzież drzewka z ogrodu Gapsy, cieszyła się, że wszystko w świecie Muminków wróciło do normy, było jej przykro, że stworzenia nie wiedzą, co to jest Wigilia). Dziecko ujawniło też specjalną wrażliwość na los pokrzywdzonych, ganiło postawę lenistwa. Święta kojarzyło z odczuciami przyjemnymi, smakołykami, ładną choinką, pakowaniem prezentów, tajemnicą. Jednak mimo skupienia się na tych swojskich dziecięcych kontekstach odczuwało silne emocje, a „linia odbioru”³¹ analizowanego tekstu przebiegała podobnie jak u badanych osób dorosłych, osiągając punkt kulminacyjny (odczucie ulgi) w tym samym miejscu. Dziewczynka wykonała także z własnej inicjatywy rysunek kredkami, na którym przedstawiła moment Wigilii. Centralne miejsce zajmuje na nim przystrojona choinka oraz prezenty, z lewej strony znajdują się rodzice Muminka, a z prawej Muminek z Migotką. Warto zauważyć, że Migotka nie występuje w tym opowiadaniu. Dziecko scalało więc poznane wcześniej postaci w obrazie Wigilii Muminków, w której, jak każe tradycja, powinny uczestniczyć wszystkie bliskie sobie osoby. Uwagę przyciągają prezenty, które badana wykonała z papieru, pokolorowała je i w formie małych pudełeczek nakleiła na kartkę. Drobiazgowość i staranność w prezentowaniu tych rekwizytów może potwierdzać silne oddziaływanie fragmentu utworu dotyczącego przygotowywania i obdarowywania się prezentami.

„Linia odbioru” odbiorcy badacza posiadała najwięcej skrajnych punktów, oscylowała często między odczuciami pozytywnymi i negatywnymi. Jednocześnie odczucia związane z tekstem u wszystkich badanych przebiegały po stronie emocji negatywnych, miały tendencję wzrostową i osiągały punkt kulminacyjny przy lekturze 27. fragmentu utworu. To moment w opowiadaniu, kiedy Muminki spośród swych ulubionych przedmiotów wybierają prezenty pod choinkę, a potem ofiarowują je leśnym stworzeniom. Warto zauważyć, że odczucia wszystkich trzech odbiorców spotykały się w trzech miejscach, są to: moment 1. (gdy po raz pierwszy jest mowa o rękawiczkach Paszczaka), moment 27. – kulminacyjny (gdy Muminki przygotowują prezenty, a następnie oddają je stworzeniom) oraz moment 30. (gdy znajdują się rękawiczki Paszczaka).

Zgubione rękawiczki Paszczaka stają się niezwykle ważnym rekwizytem. Są w tekście kilkakrotnie przypominane, przywołują u dorosłych odbiorców nieuświadomiane wspomnienia z okresu dzieciństwa. Stanowią też specjalną klamrę dla tekstu, utwór bowiem zaczyna się i kończy refleksją dotyczącą rękawiczek Paszczaka („Na łapkach miał żółte wełniane rękawiczki, które powoli robiły się mokre i nie mile. Więc je zdjął położył na kominie i westchnąwszy grzebał dalej” – s. 152; „Paszczak ogromnie się zirytował, a ponadto niezupełnie był pewien, gdzie położył swoje żółte rękawiczki;

³¹ Określenie „linia odbioru” odnosi się do procesu zachodzącego w czasie.

a właśnie te rękawiczki szczególnie lubił” – s. 152; „[...] rękawiczki na pewno przepadły” – s. 153; „Poczekaj! – zawołał Muminek. – Wytłumacz mi!... I twoje rękawiczki...” – s. 160; „Potem położyli żółte rękawiczki Paszczaka na poręczy werandy, gdzie od razu mógł je dostrzec” – s. 165). Sądzę, że jest to świadomy zamysł pisarki. Ten, wydawałoby się, nieważny i prawie niezauważalny rekwizyt towarzyszy odbiorcy przez cały czas trwania akcji. Dzięki temu czytelnik na koniec doświadcza uczucia ulgi, swoistego *katharsis*, które uświadamia mu, że wszystko dobrze się skończyło. Uczucie to pojawia się dzięki trwaniu lektury w czasie. Tak więc istotne znaczenie w procesie odbioru ma efekt ciągłości w percepcji oraz otwieranie się przed odbiorcą kolejnych, następujących po sobie zdarzeń, otoczonych specjalnymi rekwizytami (przedmioty, zjawiska przyrody, rośliny i zwierzęta).

Prawdopodobnie wykonanie podobnych badań na większej liczbie osób pozwoliłoby zorientować się, czy ich uczucia, reakcje somatyczne i dygresje towarzyszące percepcji utworu Jansson przebiegały według zarysowanego tutaj charakterystycznego wzorca emotywnego. Warto byłoby zastanowić się także, jak duże znaczenie w procesie odbioru ma kolejność następujących po sobie zdarzeń, pojawiania się rekwizytów i postaci³².

Lektura tekstu Tove Jansson mogłaby oczywiście zakończyć się uogólnionym stwierdzeniem, iż autorka chciała powiedzieć czytelnikowi, że odkrywanie tajemnicy przez świętowanie jest ważne. Jednak na podstawie poczynionej przeze mnie próby badawczej sądzą, że przede wszystkim chciała ona uświadomić, jak ważne są emocje towarzyszące odkrywaniu tajemnicy, a prowokowane przez tekst.

³² Na związek struktury utworu z odczuciami odbiorcy zwracał uwagę L.S. Wygotski. Zob. L.S. Wygotski: *Lekki oddech...*

Alicja Ungeheuer-Gołąb

“Tears and rains”

On an emotive reception of the literature for children

S u m m a r y

“Tears and rains”, as used in the title, come from S. Fish’s *Literature in a reader: an affective stylistics* (1996). The article presents the results of the pilot studies of the project concerning an emotive reception of the literature for children.

The author used Tove Jansson’s *The Fir Tree* from *Moomin Stories* and analysed it in terms of reactions it evokes in readers. The results prove an extremely rich sphere of emotional, somatic and intellectual experiences accompanying the reception of the text. The research conducted takes a form of a project which in a broader perspective can show the

existence of emotive patterns existing in reception of the literature for children. The findings are arbitrary in nature and should be treated with caution.

Alicja Ungeheuer-Gołąb

**„Tränen und Schauder“
Emotive Rezeption von der kindlichen Literatur**

Z u s a m m e n f a s s u n g

Der in dem Titel erscheinende Ausdruck „Tränen und Schauder“ stammt von S. Fishs Arbeit *Die Literatur in dem Leser: affektive Stilistik* (1996). Im vorliegenden Artikel werden die Ergebnisse der Probeforschungen über emotive Rezeption von der kindlichen Literatur dargestellt. Die Verfasserin nahm das Werk *Weihnachtsbaum* von Tove Jansson aus der Sammlung *Die Erzählungen aus dem Tal von Muminki* in Angriff und untersuchte es hinsichtlich der von ihm bei den Lesern hervorgerufenen Reaktionen. Die Ergebnisse zeugen vom außergewöhnlich reichen Bereich von den der Lektüre beiwohnenden emotionellen, somatischen und intellektuellen Empfindungen. Die oben genannte Untersuchung ist ein Entwurf, der das Vorhandensein von emotiven Mustern bei Rezeption der kindlichen Literatur aufzeigen könnte. Es ist aber nicht zu vergessen, dass diese Ergebnisse einen arbiträren Charakter haben und sollen nur vorsichtig bewertet werden.

Michał Rogoż*

Kubuś Puchatek jako bohater wielu pokoleń

Z dziejów recepcji arcydzieła Alana Aleksandra Milne’a na polskim rynku wydawniczym

Jedną z najpopularniejszych postaci literatury dziecięcej jest Winnie the Pooh, w Polsce znany przede wszystkim jako Kubuś Puchatek¹. O niezwykłej karierze dwóch książek² angielskiego pisarza Alana Aleksandra Milne’a świadczą zarówno ich tłumaczenia na kilkadziesiąt języków³, jak również liczne nowe wydania oraz nawiązujące do treści dylogii londyńskiego autora opracowania o charakterze popularnonaukowym i rozrywkowym. Wiele wyrażen występujących w literackiej historii Kubusia Puchatka funkcjonuje współcześnie jako charakterystyczne kolokwializmy. W języku polskim taki status uzyskały dla przykładu frazy: „małe co nieco”, „co Tygrysy lubią najbardziej” czy „krewni i znajomi Królika”. Wyrażenia te bywają niekiedy stosowane w bardzo odległych od pierwotnego kontekstu sytuacjach i świadczą o sile oddziaływania specyficznego stylu Alana Aleksandra Mil-

* Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

¹ Imiona bohaterów i inne nazwy własne pochodzące z utworu przytoczone zostały za najpopularniejszym polskim przekładem Ireny Tuwim.

² A.A. Milne: *Winnie the Pooh (Kubuś Puchatek)*. Londyn–Methuen 1926; *I d e m*: *The House at Pooh Corner (Chatka Puchatka)*. Londyn–Methuen 1928. Zob. A. Thwaites: *A.A. Milne. His life*. Londyn 1990, s. 488.

³ Por.: B. Tylicka: *Bohaterowie naszych książek. Przewodnik po literaturze dla dzieci i młodzieży*. Łódź 1999, s. 116–119; M. Machnowska: *Zabawy z Kubusiem Puchatkiem*. „Guliwer” 1991, nr 2, s. 35–41.

ne'a⁴. Niewątpliwą zaletą interesującego nas arcydzieła jest możliwość jego odczytania zarówno na poziomie „dziecięcym”, jak i „dorosłym”. Tekst posiada wiele ukrytych sensów i znaczeń, umożliwiających różnorodne interpretacje. Wszystko to powoduje, że refleksja teoretycznoliteracka na ten temat jest po dziś dzień żywa i posiada wiele intrygujących wątków.

Po raz pierwszy zbiór opowiadań *Winnie-the-Pooh* został wydany w Anglii i w Stanach Zjednoczonych w 1926 roku, dwa lata później rozpoczęto sprzedaż *The House at Pooh Corner*. Pierwsze polskie tłumaczenie obu pozycji ukazało się w 1938 roku w warszawskiej oficynie Jakuba Przeworskiego⁵. Biorąc pod uwagę ówczesne realia, adaptacja nie była szczególnie spóźniona⁶. Przekładu, dziś uznawanego za klasyczny, dokonała Irena Tuwim, siostra znanego poety. Oba tomy miały jednolitą szatę graficzną. Uwagę zwracała wierszowana dedykacja poprzedzająca treść *Kubusia Puchatka*, powtórzona jeszcze w wydaniu z 1946 roku⁷. W stosunku do angielskiego oryginału jej treść była innowacyjna, świadczyła o spodziewanej popularności utworu, sam Milne otwierał książkę bardziej osobistym przesłaniem skierowanym do swojej żony Daphne⁸.

Przedwojenna polska krytyka literacka poświęciła utworowi niewiele uwagi. Jedynie Władysław Tarnawski w przeglądowym artykule zamieszczonym na łamach „Nowych Książek” przypisywał tekstowi Milne'a wtórność w stosunku do *Alicji w krainie czarów*, zauważając wprawdzie wielopoziomową symbolikę, ale nie rokując powodzenia, jakie stało się udziałem dzieła Charlesa Lutwidge'a Dodgsona, bardziej znanego pod pseudonimem Lewis Carroll⁹. Trudno jednoznacznie określić zasięg odbioru twórczości Milne'a w przedwojennej Polsce. Z pewnością jednak schyłek lat 30. XX wieku nie należał do najspokojniejszych okresów w naszych dziejach. W ówczesnej literaturze dominował nastrój niepewności, przejściowości,

⁴ Por. też H. Markiewicz, A. Romanowski: *Skrzydlate słowa*. Warszawa 1990, s. 461–462. W publikacji tej zamieszczono cztery charakterystyczne cytaty z obu tomów opowieści o Kubusiu Puchatku.

⁵ J. Dunin: *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*. Wrocław 1981, s. 144; *Bibliografia literatury dla dzieci i młodzieży 1918–1939. Literatura polska i przekłady*. Oprac. B. Krassowska, A. Grefkowicz. Warszawa 1995, s. 313.

⁶ Por. M. Adamczyk: *Polskie tłumaczenia angielskiej literatury dziecięcej. Problemy krytyki przekładu*. Wrocław 1988, s. 42.

⁷ „Dzieci, przychodzę do was razem z Krzysiem, / by dać wam w prezencie tę książkę. / Powiedzcie, czy was to cieszy? / Czy wam się książeczka podoba? / Powiedzcie, czy jest to właśnie to, czegoście chcieli? / Bo jest to wasza książka, / a my was kochamy”. Zob. A.A. Milne: *Kubus Puchatek*. Tłum. I. Tuwim. Warszawa 1938, s. 7.

⁸ Por. B. Sibley: *Hejże ha! Niech żyje miś!* Warszawa 2002, s. 64–65.

⁹ W. Tarnawski: *Przekłady z literatur obcych*. „Nowa Książka” 1938, nr 8, s. 477–478.

przeczuwanej apokalipsy¹⁰. Sytuacja polityczna nie sprzyjała zatem recepcji książki opisującej świat hermetyczny w swej beztrosce, przywołującej odległy staroświecki klimat, jakby żywcem wyjęty z wiktoriańskiej Anglii. Teksty o Kubusiu Puchatku stały się swoistym „odkryciem” w późniejszym okresie. Zbigniew Herbert konfrontował ten sukces z latami wojny, łącząc go z arkadyjskim, eskapistycznym charakterem fabuły:

Nad małym światem [...] od Zakątka Kłapouchego aż do Dobrego Miejsca Na Majówki, świeci nieprzerwanie pogodne słońce, a wszystkie zdarzenia, nawet te, które już w samej nazwie noszą załączek dramatu – powódź, wyprawa do bieguna, polowanie na słońce – kończą się szczęśliwie. Mechanizm tego świata nastawiony jest tylko na pomyślność i teraz łatwo zrozumieć, dlaczego książka ta tak popularna była w czasie, gdy mechanizm świata działał odwrotnie¹¹.

W latach 1946–1948 pojawiły się dwa kolejne wydania dyalogii¹² oraz wiele recenzji zawierających teoretycznoliteracki komentarz. Kazimierz Wyka porównał narrację autora *Chatki Puchatka* do narracji *Klubu Pickwicka* Karola Dickensa¹³. W tym naśladownictwie widział nie tylko źródło inspiracji twórczej, ale także charakterystyczną cechę dobrej literatury, swoistą nośność przedstawionych motywów¹⁴. Pozostając w nurcie komparatystycznym, warto nadmienić, że Wanda Grodzieńska w tym samym czasie przywołała teksty Kornelia Czukowskiego prezentujące, jej zdaniem, podobny w charakterze nonsens słowny¹⁵. Kazimierz Wyka jako pierwszy zaliczył skromną książeczkę w poczet arcydzieł gatunku. Wtórowała mu Krystyna Kuliczowska, stwierdzając, że *Kubuś Puchatek* jest „najpiękniejszą książką, jaką wydała literatura angielska” i dalej: „[...] utworem, który ma o wiele większe szanse przetrwania w literaturze dla dzieci niż słynne książki pokoleń poprzednich [...]”¹⁶. Warto zauważyć, że wątki porównawcze także później będą wielokrotnie pojawiać się w refleksji krytycznoliterackiej nad dwoma tomami opowiadań o Kubusiu Puchatku.

Za atut książek Alana Aleksandra Milne’a uznawano przede wszystkim „sugestywny humor”¹⁷, psychologiczną prawdę¹⁸, wykreowanie szeregu wy-

¹⁰ Por. W. Maciąg: *Zarys dziejów literatury polskiej*. Cz. 3. Wrocław 1990, s. 505–516.

¹¹ Z. Herbert: A.A. Milne (1882–1956). „Twórczość” 1956, nr 4, s. 202–204.

¹² Przygotowane przez Spółdzielnię Wydawniczą Wiedza.

¹³ K. Wyka: *Pan Pickwick na łyżwach*. „Odrodzenie” 1948, nr 3, s. 7.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ W. Grodzieńska: *Trzy przekłady książek dla dzieci*. „Kuźnica” 1947, nr 50, s. 10.

¹⁶ K. Kuliczowska: *Od Beecher Stowe’a do Milne’a*. „Dziennik Literacki” 1948, nr 50, s. 4–5.

¹⁷ E. m. t.: *Książka dla dużych i małych*. „Tygodnik Powszechny” 1948, nr 27, s. 11.

¹⁸ W. Grodzieńska: *Trzy przekłady...*, s. 10.

razistych postaci, łatwych do utożsamienia przez młodego odbiorcę¹⁹, umiejętność balansowania na granicy fikcji i rzeczywistości²⁰ oraz żywioł przygodowy podobny do klasycznych robinsonad²¹. Uwagę zwracała także poetyzacja języka, w czym dostrzegano przede wszystkim zasługę tłumaczki. Przez uosobienia, animizację, fałszywe etymologizacje, symbolizację, zbitki i zestawienia słów, powtarzanie fraz uzyskano efekt absurdu i dziecięcą „świeżość” spojrzenia na rzeczywistość.

Tylko dla nielicznych dyskusyjną kwestię stanowiła wychowawcza wartość lektury. Sukcesu w tej kwestii odmówiła omawianemu dziełu Wanda Grodzieńska²², z kolei w innych notach recenzyjnych wyliczano, szczególnie istotne dla tego okresu, utylitarne walory fabuły: naukę przyjaźni, solidarności, empatii, umiejętności współżycia w grupie, logicznego myślenia czy wreszcie sztukę humoru²³. Możliwe, że dwie ostatnie cechy przyczyniły się do wycofania *Kubusia Puchatka* z listy dzieł wydawanych dla dzieci w czasach stalinowskich²⁴. Kiedy Irena Tuwim zgłosiła ponowną chęć wydania przygód łakomego misia, otrzymała odpowiedź ilustrującą paradoksalny, ksenofobiczny lęk przed rozpowszechnianiem twórczości niezwiązanej z ideologią proletariatu: „Czy pani chce, żeby z naszych dzieci powyrastali faszyci?”²⁵. Podobnie Zbigniew Herbert, który jako pierwszy zaadaptował opowiadania na potrzeby *Melpomeny*, bezskutecznie zabiegał w urzędach, aby sztuka pojawiła się w repertuarze teatralnym²⁶. Dopiero w 1954 roku Nasza Księgarnia wznowiła książkę o popularnym misiu w dwóch tomach (*Kubuś Puchatek* i *Chatka Puchatka*)²⁷. Kolejne edycje ukazywały się pod auspicjami tej właśnie oficyny wydawniczej i dopiero w drugiej połowie lat 80. XX wieku monopol przełamała oficyna Książka i Wiedza, kilkakrotnie wznowiając opisywaną dylogię. Do 1989 roku w Naszej

¹⁹ S. Wortman: *Kubuś Puchatek*. „Kurier Popularny” 1947, nr 3, s. 4.

²⁰ W. Grodzieńska: *Trzy przekłady...*, s. 10.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

²³ Por. S. Wortman: *Kubuś Puchatek...*, s. 4.

²⁴ Od 1949 do 1953 roku nie ukazała się w Polsce ani jedna książkowa edycja utworów A.A. Milne’a.

²⁵ Por. K. Hesk a-Kwaśniewicz: *Zwycięstwo Koziołka Matołka nad stalinizmem*. W: *Książka dla dzieci wczoraj – dziś – jutro*. Red. K. Hesk a-Kwaśniewicz, I. Socha. Katowice 1998, s. 37.

²⁶ Por. Z. Herbert: A.A. Milne 1882–1956. „Guliwer” 2002, nr 2, s. 5–7 (przedruk artykułu z 1956 roku, por. przypis 12). Po raz pierwszy Puchatek został wystawiony w teatrze w 1957 roku. Por. R. Pawłowski: *Puchatek schodzi ze sceny*. „Gazeta Wyborcza” 2000, nr 222, s. 17.

²⁷ W 1955 roku pojawił się w sprzedaży tom zbiorczy zawierający zarówno *Kubusia Puchatka*, jak i *Chatkę Puchatka*. Do takiej strategii sprzedaży Nasza Księgarnia powróciła dopiero w latach 90. XX wieku.

Księgarni pojawiło się 13 wydań *Kubusia Puchatka* i 9 – *Chatki Puchatka*. Pierwszy tom opowieści, funkcjonujący jako szkolna lektura, cieszył się nieco większym zainteresowaniem, stąd kilka dodatkowych edycji powstałych w latach 80. ubiegłego stulecia. Do 2009 roku ukazało się w Polsce ponad 40 wydań *Kubusia Puchatka* i ponad 30 *Chatki Puchatka*. O popularności książek świadczą wysokie nakłady kolejnych wznowień. Edycje z 1954 roku (ponad 50 tys. egzemplarzy) i 1955 roku (ponad 90 tys. egzemplarzy) zostały błyskawicznie sprzedane. W późniejszych latach pozycje te drukowano w nakładach od 40 tys. do ponad 200 tys. egzemplarzy²⁸, a mimo to do początku lat 90. XX wieku ciągle brakowało ich na księgarskich półkach. Wydania Naszej Księgarni utrwaliły tradycyjny wizerunek książki, zachowano w nich bowiem oryginalne rysunki Ernesta Howarda Sheparda, które stanowiły integralną część lektury. Istotnym elementem była tu także mapa Stumilowego Lasu, której zabrakło w niektórych edycjach *Kubusia Puchatka* czy *Chatki Puchatka* pochodzących z innych oficyn wydawniczych²⁹. Jeżeli chodzi o szatę graficzną, to zmienny charakter miały jedynie okładki kolejnych wydań, zawsze jednak wykorzystywano na nich jedną lub kilka autentycznych ilustracji z wnętrza książki.

W latach 50. XX wieku Kubuś Puchatek stał się „bohaterem pokoleniowym”. Ogromną popularność zyskał po październikowej „odwilży” (nie bez znaczenia była śmierć autora w 1956 roku), czytały go wówczas zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli³⁰. W zabawny sposób przedstawiła to Agnieszka Osiecka w swoich wspomnieniach zatytułowanych *Szpetni czterdziestoletni*³¹. Jednocześnie książka zaczynała funkcjonować w obiegu społecznym jako swoisty most międzypokoleniowy. Rodzice, pamiętający fabułę z dzieciństwa, kupowali ją swym dzieciom, a przy okazji odkrywali w lekturze nowe, wcześniej niezauważone przez nich sensy³². Opowiadania Milne’a miały też w ustroju socjalistycznym walor terapeutyczny, wspomniany już pierwiastek eskapistyczny oraz intelektualny, a także lekki i niewinny humor. Puchatek mógł zatem odgrywać rolę antidotum na ówczesne realia społeczno-polityczne. Kulturowe zjawisko „misiowej mody” opisał Bohdan Czeszko:

Dziewczyny zwłaszcza infantylniały nagminnie i ich puchatkowe bla-bla i ple-ple zamulało życie mężczyzn, którzy też z kolei nie wiadomo kiedy puchatkowacieli, przy goleniu przestawali śpiewać arie *Piękna Aido...*

²⁸ Informacje zawarte w stopkach redakcyjnych kolejnych edycji.

²⁹ Na przykład we wspomnianych edycjach Książki i Wiedzy.

³⁰ Por. J. Hartwig-Sosnowska: *Kubuś Puchatek. Wyjście z raju dzieciństwa*. W: Eadem: *Wyoobrażenia bez granic*. Warszawa 1987, s. 117–133.

³¹ A. Osiecka: *Szpetni czterdziestoletni*. Warszawa 2008, s. 107–108.

³² Por. *Bardzo zabawne zwierzątka*. „Trybuna Ludu” 1973, nr 292, s. 7.

a układali kretyńskie „mruczanki” i miodkiem misiowym stawiała się nawet ich porcja flaków z pulpetami lub golonka. Wydawali mruczenia, stawali się pluszowi, porastali psychicznymi kudełkami. Mniejsi posturą i chudzi prosiaczkowacieli, starsi i pośpiejniejsi kłapouszeli, narwańcy tygrysieli, itd., itd.³³.

Do „puchatkowych” inspiracji przyznawali się także poeci, na przykład wspomniany już Zbigniew Herbert, Julia Hartwig³⁴, Czesław Miłosz³⁵ czy Wisława Szymborska. Fascynacja Kubusiem Puchatkiem niewątpliwie przyczyniła się do rozwoju rodzimej fantastyki dla dzieci na przełomie lat 50. i 60. XX wieku³⁶. Zasięg zjawiska społecznego był na tyle szeroki, że w 1956 roku powstała w warszawskim Śródmieściu ulica Kubusia Puchatka³⁷. Dla uczczenia tego wyjątkowego bohatera literatury dziecięcej w wielu miastach Polski zaczęto także nazywać jego imieniem przedszkola, skwery i place zabaw.

W latach 70. i 80. wątek Puchatka pojawiał się w prasie niezbyt często, i zwykle nie ze względu na kolejne wznowienia popularnej dylogii, lecz przy okazji wydania innych utworów angielskiego pisarza³⁸. Dość szeroko komentowane było ukazanie się w wydawnictwie Czytelnik pierwszego tomu wspomnień Christophera Milne’a, czyli książkowego Krzysia³⁹. Na okładce znajdował się napis: „Książka o szczęśliwym dzieciństwie w latach dwudziestych i trzydziestych w Londynie i w wiejskim domu w Cotchford w południowej Anglii”. Rodzima krytyka była raczej rozczarowana tą pozycją. Treść pamiętnika jest bowiem swoistym rozrachunkiem z mitologią dzieciństwa, nie roztacza sentymentalnych klimatów, a wręcz odbiera blask literackim bohaterom⁴⁰. Z pewnym przekąsem krytycy postrzegali autora jako człowieka cierpiącego z powodu kompleksu Edypa⁴¹, zblazowanego sławą i pieniędzmi dandysa⁴². Podobny sentymentalizm w dużym stopniu zdominował drugi istotny spór dotyczący jakości nowego przekładu autor-

³³ B. C z e s z k o: *Kubuś*. „Przegląd Kulturalny” 1962, nr 4, s. 6.

³⁴ J. H a r t w i g: *Grzeczne lektury (książki dzieciństwa)*. „Dekada Literacka” 1996, nr 3, s. 5.

³⁵ W 1998 roku w tomie *Piesek przydrożny* pojawił się krótki utwór pt. *Krzyś*, w którym noblista poruszony śmiercią Christophera Robina Milne’a rozważa arkadyjskość Stumilowego Lasu.

³⁶ J. H a r t w i g - S o s n o w s k a: *Kubuś Puchatek...*, s. 117–133.

³⁷ Nazwę wybrano w plebiscycie przeprowadzonym przez „Express Wieczorny”.

³⁸ J. L e w o Ń: *Szczęście zapóźnionego czytelnika*. „Nowe Książki” 1984, nr 4, s. 87–89; wydanie zbiorów wierszy w jakiś sposób nawiązujących do postaci z dylogii oraz satyrycznej baśni *Dawno, dawno temu*.

³⁹ Ch. M i l n e: *Zaczarowane miejsca*. Przeł. K. J u r a s z - D ą m b s k a. Warszawa 1982.

⁴⁰ B. S o w i Ń s k a: *Odczarowany Kubuś Puchatek*. „Życie Warszawy” 1983, nr 122, s. 7.

⁴¹ Por. W. B i l l i p: *Nic darmo*. „Antena” 1983, nr 39, s. 15.

⁴² A.M.: *Koleś Kubusia Puchatka*. „Szpilki” 1976, nr 49, s. 15.

stwa Moniki Adamczyk⁴³. Kubuś Puchatek już w pierwszej połowie lat 80. zaistniał w Polsce także w innych mediach (7-częściowe słuchowisko według scenariusza Emilii Stawskiej w reżyserii Andrzeja Pruskiego), czego świadectwem była dość nieprzychylna recenzja autorstwa Krystyny Kuliczkowskiej⁴⁴. Wraz z ukazaniem się na Zachodzie do dziś nieprzetłumaczonej na język polski pracy Fredericka Crewsa *The Pooh Perplex* (1963) dzieło Milne'a zostało wprzęgnięte w dyskurs postmodernistyczny. W latach 70. i 80. XX wieku w Polsce te wątki interpretacyjne dopiero się kształtowały, natomiast dostrzegano potencjał postaci, określanej w książce amerykańskiego filologa mianem *holy fool* (*morosophos*), i ową „świętą głupotę” wykorzystywano w aluzyjnych wzmiankach na tematy lokalne i aktualne, używając ezopowego języka Milne'a jako maski⁴⁵. Podobnie jak w poprzednich okresach, również w latach 70. starano się usunąć *Kubusia Puchatka* z listy lektur szkolnych. Polemika Juliusza Kydryńskiego ukazywała absurdalność takiej decyzji:

Uzasadnienie samej zmiany całości tego programu jest bardzo sensowne, jednakże na tle owego sensownego uzasadnienia, usunięcie z programu właśnie *Kubusia Puchatka* jest rażącym nonsensem. Tym bardziej, że jeśliby rzeczywiście kierować się zawartymi w uzasadnieniu sformułowaniami, mówiącymi o kształceniu wyobraźni dziecka, itp., to należałoby jak najprędzej umieścić w tym programie przede wszystkim *Kubusia Puchatka*, gdyby go w nim przedtem nie było. Słowem, im bardziej szuka się w tej decyzji sensu, tym bardziej go tam nie ma – żeby strawestować słynne powiedzonko o szukaniu Prosiaczka przez Kubusia [...]⁴⁶.

Rozwój ruchu wydawniczego po 1989 roku spowodował, że dziełem o niewątpliwie ugruntowanej już marce zainteresowały się inne oficyny wydawnicze. Oprócz Naszej Księgarni książki o łakomym misiu były wydawane przez takie wydawnictwa, jak: Krajowa Agencja Wydawnicza, Książka i Wiedza, Philip Wilson, Prószyński i Spółka, Świat Książki⁴⁷. Wzrost kon-

⁴³ A.A. Milne: *Fredzia Phi-Phi*. Przeł. M. Adamczyk. Lublin 1986, s. 128; Idem: *Zakątek Fredzi Phi-Phi*. Red. M. Adamczyk-Grabowska. Lublin 1990, s. 152.

⁴⁴ K. Kuliczkowska: *Świat Kubusia Puchatka*. „Antena” 1984, nr 26, s. 13.

⁴⁵ Na przykład S. Zieliński: *Rolmops w torcie*. „Nowe Książki” 1979, nr 24, s. 25–27. Jest to recenzja kolejnego wydania, ale napisana w formie reinterpretacji treści – „zwierzątka” zaczynają myśleć i okazuje się, że Stumilowy Las to niekoniecznie najlepsze miejsce na świecie.

⁴⁶ J. Kydryński: *Obrońmy Kubusia Puchatka*. „Dziennik Polski” 1970, nr 248, s. 3. Na szczęście od wielu już lat *Kubuś Puchatek* niezmiennie pozostaje szkolną lekturą.

⁴⁷ Warto zauważyć, że w zakresie pozycji adresowanych do dzieci, odwołujących się w swej fabule do postaci stworzonych przez A.A. Milne'a, zdecydowany prym wiodło wydawnictwo Egmont Polska.

kurencji wpłynął zarówno na liczbę wznowień, jak i na różnorodność edycji oraz ich poziom estetyczny. Wydane zostały m.in. woluminy w wersji dwujęzycznej: angielskiej i polskiej⁴⁸, oraz książki z nowymi, kolorowo retuszowanymi ilustracjami Ernesta Sheparda⁴⁹. Dzieło Alana Aleksandra Milne'a ukazało się w ramach kilku serii wydawniczych⁵⁰. Warto podkreślić obecność dwóch książek o misiu ze Stumilowego Lasu w serii Kanon na Koniec Wieku⁵¹, propagowanej przez ogólnopolskie porozumienie wydawców z udziałem licznych patronów medialnych.

Stosownie do rangi lektury po 1989 roku w Polsce znacząco wzrosła także liczba publikacji na temat arcydzieła Milne'a. Były to głównie niewielkie wzmianki w prasie codziennej, odnoszące się bądź to do nowych wydań dylogii, bądź do organizacji przeróżnych imprez promocyjnych. W zasadzie już pięćdziesiąte urodziny misia zostały odnotowane w prasie⁵², ale dopiero siedemdziesiąty jubileusz stał się okazją do krótkich dziennikarskich podsumowań⁵³. Uroczysty charakter uzyskał dzień „narodzin” misia (14 października – data ukazania się pierwszego angielskiego wydania) w 2002 roku, kiedy to w ramach akcji kierowanej przez fundację Ireny Koźmińskiej ABCXXI – Program Zdrowia Emocjonalnego⁵⁴ zorganizowano w całej Polsce publiczne inscenizacje oraz odczytywanie opowieści o zwierzątkach ze Stumilowego Lasu przez znane postaci świata teatru lub polityki. W prasie odnotowano także fakt, że rok 1998 został uznany przez wytwórnię Walta Disneya Rokiem Kubusia Puchatka⁵⁵. Z tej okazji pojawił się w kioskach ilustrowany miesięcznik dla dzieci „Kubuś Puchatek” (pierwszy numer wyszedł w marcu 1998 roku), prezentujący w disneyowskim sztafetu nowe historyjki, łamigłówki oraz materiały edukacyjne z udziałem bohaterów literackich stworzonych przez Alana Aleksandra Milne'a.

Warto przywołać także sceniczne sukcesy Kubusia Puchatka. Szczególnie wiele komentarzy wywołało przedstawienie w reżyserii Piotra Cieplaka

⁴⁸ Przez wydawnictwo Prószyński i S-ka – *Kubuś Puchatek* (1999), *Chatka Puchatka* (2000).

⁴⁹ Wydawnictwo Nasza Księgarnia – *Kubuś Puchatek* i *Chatka Puchatka*. Warszawa 1995.

⁵⁰ Kanon Literatury Dziecięcej (Świat Książki); Klasyka Dziecięca (Prószyński i S-ka); Książki dla Kilku Pokoleń (Philip Wilson); Lektury Szkolne (Nasza Księgarnia); Obowiązkowe Lektury Szkolne (Krajowa Agencja Wydawnicza).

⁵¹ Tom sygnowany tym znakiem seryjnym ukazał się w Naszej Księgarni w 2000 roku i zawierał dylogię londyńskiego pisarza.

⁵² S. Zieliński: *Rolmops w torcie...*, s. 25–27.

⁵³ E. Turska: *Kubusiowi Puchatkowi stuknęła siedemdziesiątka*. „Rzeczpospolita” 1996, nr 241, s. 10; T. Miarecki: *Urodziny Kubusia Puchatka*. „Gazeta Robotnicza” 1996, nr 200, s. 8; K.B.: *Urodziny Puchatka*. „Gazeta Wyborcza” 1996, nr 241, s. 11.

⁵⁴ W 2006 roku fundacja zmieniła nazwę zgodnie z tytułem najważniejszej prowadzonej przez nią kampanii „Cała Polska czyta dzieciom”.

⁵⁵ K. A d a m i a k: *Pierwsza wizyta Puchatka*. „Życie” 1998, nr 74, s. 9.

wystawione w warszawskim Teatrze Studio (premiera 24 października 1999 roku). Był to bowiem doskonały przykład twórczej reinterpretacji fabuły siódmego rozdziału *Kubusia Puchatka*. Spektakl został przeznaczony dla widzów dorosłych, o czym często nie wiedzieli rodzice przyprowadzający do Teatru Studio swoje pociechy⁵⁶. Opowieść ze Stumilowego Lasu stanowiła tu tylko pretekst do egzystencjalnych rozważań o przyjaźni, miłości, samotności czy akceptacji. Jednocześnie spektakl miał inspirować do dyskusji na temat komercyjnych przemian u zarania XXI wieku, infantylizacji kultury, tworzenia na potrzeby kultury masowej wygodnych, łatwych w percepcji mitów⁵⁷.

Książki Alana Aleksandra Milne'a stały się z jednej strony obszarem refleksji o charakterze naukowym (dotyczącej na przykład techniki przekładu literackiego), z drugiej zaś – kluczem do popularyzowania określonych dziedzin wiedzy. Puchatek przypomina w tym drugim ujęciu jakby dadaistyczną *ready-made* (rzecz gotową), jego treść zostaje przeinterpretowana, można powiedzieć – przedefiniowana zgodnie z założeniami popularyzatorskimi. Przykładowo, motywy z książek Milne'a posłużyły za pretekst do przybliżenia zachodnim czytelnikom zasad taoizmu. Dokonał tego sinolog Benjamin Hoff w książkach *Tao Kubusia Puchatka*⁵⁸ i *Te Prosiaczka*⁵⁹. Witalność postaci z popularnej lektury występuje tu z jednej strony jako element formalny (książka ma postać historyjki opowiadanej z podobnej pozycji narracyjnej jak angielski pierwowzór), z drugiej zaś – uwidocznia prymarną zasadę taoistyczną: „żyć a nie pragmatyzować życia”.

– A ty myślisz, że o czym to jest? – zapytałem.

– O głupim małym misiu, który chodzi tu i tam, zadając niemądre pytania, układając piosenki i doświadczając różnych przygód, przez co jednak nie przybywa mu intelektualnej mądrości, ani też nie odchodzi od swego prymitywnego pojęcia szczęścia. Oto o czym to jest⁶⁰.

Podobną konwencję przyjęły książki Rogera E. Allena przybliżające zasady zarządzania i rozwiązywania problemów⁶¹ oraz Ethana Morrdena przed-

⁵⁶ M. Głowacka: *O czym myśli Kubuś P.* „Więź” 1999, nr 12, s. 184–185.

⁵⁷ Z. Mikołajko: *Świat (rozdwójony) według Kubusia P.* „Dialog” 2000, nr 5, s. 143–156.

⁵⁸ Wydana po raz pierwszy w USA w 1982 roku, polska wersja wydawnictwa Rebis z 1993 roku.

⁵⁹ Wydana po raz pierwszy w USA w 1992 roku, polska wersja wydawnictwa Rebis z 1993 roku.

⁶⁰ B. Hoff: *Tao Kubusia Puchatka*. Przeł. R.T. Prinke. Poznań 1995, s. 10.

⁶¹ R.E. Allen: *Szkola menedżerów Kubusia Puchatka*. Przeł. R.T. Prinke. Poznań 1995 (oryginał amerykański wydany został w 1994 roku); R.E. Allen, S.D. Allen: *Kubuś Puchatek i rozwiązywanie problemów*. Przeł. T. Hornowski. Poznań 1997 (pierwsze wydanie amerykańskie pochodzi z 1995 roku).

stawiające zestaw ćwiczeń fizycznych dla każdego⁶². Kolejne takie realizacje przygotowywane przez poznańskie wydawnictwo Rebis dokonywały stopniowej infantylizacji poszczególnych dziedzin życia. Wiele z nich stanowiło zresztą rodzaj specyficznej „sztuki dla sztuki”, tworzenia pewnych charakterystycznych dla stylu angielskiego pisarza klisz: naśladownictwa wypowiedzi, akcentowania określonych stwierdzeń, epigramatycznej zwięzłości sensu. W *Małym poradniku Kubusia Puchatka* zebrano dla przykładu liczne sentencje stanowiące kwintesencję „puchatkowych” mądrości⁶³. Otóż w owej nadmiernej eksploatacji formy i treści kryje się z jednej strony niebezpieczeństwo jej przesadnej trywializacji, z drugiej zaś – groźba jej przeintelektualizowania⁶⁴. Zdaniem Zbigniewa Mikołajko,

W puchatkologii natomiast nie o literaturę chodzi, lecz o stosowną, skomercjalizowaną przebudowę świadomości i, co więcej, całego sposobu życia w najrozmaitszych jego sferach i przejawach, z uwzględnieniem nade wszystko różnych mód obyczajowych, kulturowych czy nawet religijnych.

Specyficzna interpretacja świata Puchatka ma się stać zatem nie tylko introdukcją do filozofii i systemem jej infantylizacji, ale dostarczyć musi odpowiednich wzorów zachowań codziennych: dowartościować ideę fizycznej sprawności oraz nauczać po prostu, jak poradzić sobie w życiu [...] ⁶⁵.

W przetłumaczonej na język polski książce Johna Tyermana Williamsa *Kubuś Puchatek i filozofowie*⁶⁶ pojawia się stwierdzenie, że „europejska tradycja filozoficzna” składa się z kolejnych wstępów (a pewnie też i przypisów) do *Kubusia Puchatka*⁶⁷. Taką karkołomną egzegezę kontynuował autor w dwóch innych publikacjach: *Kubuś Puchatek i nauki tajemne*⁶⁸ (tradycje astrologiczne, numerologiczne i alchemiczne godne tajemnych ksiąg kabalistycznych) oraz *Kubuś Puchatek i psychologowie*⁶⁹. W 2001 roku ukazała się w prasie kanadyjskiej rewelacja dotycząca rzekomych zaburzeń psychicznych i psychospołecznych mieszkańców Stumilowego Lasu. Z ową „chirurgiczną” dosłownością interpretacji polemizował polski psychiatra w krótkim komentarzu zamieszczonym w lokalnym wydaniu „Gazety Wybor-

⁶² E. Mordden: *Ćwicz razem z Kubusiem Puchatkiem*. Przeł. R.T. Prinke. Poznań 1997.

⁶³ J. Powers: *Mały poradnik Kubusia Puchatka*. Poznań 1998; podobnie: Eadem: *Mały ponurnik Kłapouchego*. Poznań 1998; M.D. France: *Etykietnik towarzyski Kubusia Puchatka*. Poznań 1998; Eadem: *Pokrzepnik fizyczny Kubusia Puchatka*. Poznań 1998. Wszystkie tytuły przeł. E. Jagła.

⁶⁴ Por. M. Wiatr: *Czyje to Tao?* „Guliwer” 1994, nr 4, s. 26; Eadem: *Katarynka Kubusia Puchatka*. „Guliwer” 1996, nr 1, s. 26–27.

⁶⁵ Z. Mikołajko: *Świat (rozdwojony) według Kubusia P...*, s. 153.

⁶⁶ J.T. Williams: *Kubuś Puchatek i filozofowie*. Przeł. R.T. Prinke. Poznań 1996, s. 177.

⁶⁷ Ibidem, s. 11.

⁶⁸ J.T. Williams: *Kubuś Puchatek i nauki tajemne*. Przeł. R.T. Prinke. Poznań 1998.

⁶⁹ J.T. Williams: *Kubuś Puchatek i psychologowie*. Przeł. M. Motak. Poznań 2001.

czej»⁷⁰. W nurcie postmodernistycznym powstały również pozycje związane w większym stopniu z samym tekstem źródłowym, a nie jego różnymi, często dziwacznymi interpretacjami. Do tego typu wydawnictw zaliczyć należy *Słownik Kubusia Puchatka* A.R. Melrose'a, stanowiący zabawny zbiór zwrotów, pojęć i neologizmów występujących w obu tomach dylogii. Leksykon ten naśladuje „poważne” opracowania tekstologiczne, opatrując każde z cytowanych wyrażen pseudonaukowymi wyjaśnieniami, na przykład „głupio i nieprzyjemnie», okolicznik desperacji»⁷¹. Istotną pozycją jest także monografia *Kubusia Puchatka* autorstwa Briana Sibleya⁷², opisująca historię i kulisy powstania interesującej nas książki⁷³. Znaczącym wydarzeniem na polskim rynku literatury dziecięcej było wprowadzenie do sprzedaży w 2010 roku przez Naszą Księgarnię pierwszej oficjalnej kontynuacji przygód Kubusia Puchatka i jego przyjaciół autorstwa Davida Benedictusa⁷⁴.

Należy zwrócić uwagę na istotną zmianę w tematyce prasowych artykułów dotyczących Kubusia Puchatka po 1989 roku. Wykroczyła ona poza sferę *stricto* literacką, poruszając kwestie finansowe oraz medialne. Znamienne są tytuły prasowe: *Mały miś z bardzo wielką kasą*⁷⁵ czy *Miś się sprzedał*⁷⁶. W tego typu publikacjach wyraźnie obecny jest współczesny żargon, trochę nieadekwatny do opisu zjawisk sprzed kilkudziesięciu lat⁷⁷. Jednocześnie z kontekstem kulturowym zmieniała się kwestia praw autorskich do Kubusia Puchatka. Postać sympatycznego misia ulegała daleko posuniętej komercjalizacji, czego efektem była rozwinięta produkcja rozmaitych gadżetów z nim związanych. W prasie pojawił się nawet zaaranżowany wywiad z gwiazdą dziecięcej wyobraźni⁷⁸. W opisanych zjawiskach zauważalny jest związek z filmową wersją przygód Kubusia Puchatka rozpowszechnianą przez koncern Walta Disneya⁷⁹. Wprawdzie trudno zgodzić się z twierdzeniem Agnieszki Filak, że „disneyowska kreskówka [...] zapoczątkowała fa-

⁷⁰ K. Czuma: *Kłapouchy z depresją – polemika*. „Gazeta w Katowicach” 2001, nr 17, s. 6.

⁷¹ A.R. Melrose: *Słownik Kubusia Puchatka*. Przeł. E. Jagła. Poznań 1999, s. 53.

⁷² B. Sibley: *Hejże ha! Niech żyje miś!...*, s. 130.

⁷³ Szeroką panoramę „okołopuchatkowego” rynku wydawniczego znaleźć można w artykule T. Nowaka: *Żywot Kubusia Puchatka*. „Megaron. Biuletyn Nowości Wydawniczych” 2000, nr 5, s. 36–37.

⁷⁴ D. Benedictus: *Powrót do Stumilowego Lasu. Dalsze przygody Kubusia Puchatka, Krzysia i reszty przyjaciół*. Tłum. M. Rusinek. Warszawa 2010.

⁷⁵ J. Pańków: *Mały miś z bardzo wielką kasą*. „Fakt” 2003, nr 37, s. 8.

⁷⁶ J. Kamiński: *Miś się sprzedał*. „Polityka” 1999, nr 15, s. 34.

⁷⁷ M. Łuków: *Nieh nam rzyje i mjut sobie pije!* „Viva” 2006, nr 10, s. 58–61.

⁷⁸ B. Wstęp: *Istnieje naprawdę*. „Viva” 2001, nr 24, s. 86–88.

⁷⁹ W sumie stworzono kilkanaście filmów rysunkowych opartych na fabule A.A. Milne'a; najstarszym był pochodzący z 1966 roku *Winnie the Pooh and the Honey Tree* (*Kubuś Puchatek i miododajne drzewo*). Oprócz produkcji pełnometrażowych powstały także trzy serie opowiadające o przygodach misia i jego gromadki.

scynację sympatycznym pluszakiem”⁸⁰, jednak odnotować należy popularność kolejnych spektakli, co zaowocowało licznymi recenzjami dotyczącymi adaptacji klasycznej fabuły do nowego kanału dystrybucji medialnej⁸¹.

W początkach XXI wieku pojawiły się bardzo wyraźne tendencje do monopolizacji przekazu związanego z arcydziełem Milne’a. Prawa do wydania książek oraz innej działalności związanej z marką Puchatek wykupił koncern Walta Disneya. W 2000 roku z polskich teatrów zniknęły autorskie przedstawienia oparte na angielskiej dylogii. Skończyła się bowiem wówczas umowa między polskim ZAIKS-em a spadkobiercami Milne’a. Wydawnictwo Egmont wprowadziło na rynek liczne disneyowskie wersje bogato ilustrowanych książek wykorzystujących postacie z oryginalnego utworu angielskiego pisarza. Monopolizacja produktu związana była z określoną strategią promocyjną amerykańskiej firmy, która rozpoczęła wystawianie na całym świecie interaktywnego show *Disney Live! Kubuś Puchatek*⁸². W 2008 roku widowisko zawitało także do Polski, po raz pierwszy zostało wystawione 28 lutego we Wrocławiu⁸³. W odniesieniu do tej komercyjnej wersji scenicznej wypada zaznaczyć, że praktyka ograniczania swobody twórczej za pomocą dyktatu pieniądza w jakimś stopniu przypomina działalność cenzorską z okresu przed 1989 rokiem:

Takie prawo właściciela, ale dochodzi tu jeszcze jeden problem – firma objęła embargiem każdy wizerunek różniący się od oficjalnego. Disney nie pozwala na inną interpretację postaci Puchatka niż jego, przesłonzona i sztuczna. [...] Cenię stare bajki Disneya, ale nie to, co teraz wyprawia z klasycznymi bohaterami. [...] To ohydna pazerność. Najgorzej że sprawa dotyczy dziecięcej psychiki, wyobraźni, na których próbuje się robić duże pieniądze⁸⁴.

Klasyczna postać literacka uległa subtelnej transformacji, dostosowującej ją do amerykańskiego wzorca kulturowego i wymogów globalnej publiczności. Dotyczyło to zarówno „poprawionego” wizerunku zwierzątka, jak i dokonywanych „ulepszeń” w samej fabule, w tym wprowadzania do niej nieistniejących w oryginale postaci. Już w pierwszym filmie z 1966 roku pojawił się nowy mieszkaniec lasu o imieniu Gopher⁸⁵. Później wytwórnia

⁸⁰ A. F i l a k: *Podboje Kubusia*. „Gazeta Wyborcza” 1998, nr 213, dodatek „Gazeta w Krakowie”, s. 4.

⁸¹ Por. M. W a l u s i a k: *Wyprawa na Hefalumpę*. „Dzień Dobry” 2005, nr 7, s. 1, 11.

⁸² R. P a w ł o w s k i: *Uwolnić Kubusia Puchatka*. „Gazeta Wyborcza” 2008, nr 52, s. 14.

⁸³ M. S z l o s e r: *Niezwykłe widowisko o Kubusiu Puchatku po raz pierwszy w Polsce*. Dostępne w Internecie: <http://www.wiadomosci24.pl> [data dostępu: 11.04.2010].

⁸⁴ M. F u z o w s k i: *Gdzie Puchatek z tamtych lat?* „Dziennik. Polska. Europa. Świat” 2009, nr 20, s. 20.

⁸⁵ R. P a w ł o w s k i: *Uwolnić Kubusia Puchatka...*, s. 14.

Walta Disneya przygotowała scenariusz, w którym miejsce Krzysia zajęła rudowłosa, rozbrykana sześciolatka⁸⁶.

Puchatek Sheparda nigdy się nie uśmiecha. To miś myślący – zwraca uwagę prof. Christie Davis, socjolog z uniwersytetu w Reading [...] – Puchatek Disneya nic nie robi, tylko cały czas się śmieje. Śmieje się nieszczerym śmiechem teleewangelisty, który próbuje nam sprzedać pachnącą, mydlaną wersję Pana Boga⁸⁷.

Wydaje się, że w owej uniformizacji zanikła rola autora jako twórcy określonej fabuły⁸⁸. Postać głównego bohatera stawała się stopniowo anonimową ikoną popkultury pozbawioną jednoznacznej identyfikacji kulturowej i psychologicznej. Nic więc dziwnego, że w różny sposób usiłowano przeciwdziałać temu zjawisku. W Warszawie artystyczny ruch Performeria zorganizował uliczny happening *Uwolnij Puchatka*, w Poznaniu odbył się panel dyskusyjny z udziałem naukowców – Przemysława Czaplińskiego i Piotra Śliwińskiego – połączony ze zbieraniem podpisów pod petycją *Kubuś Puchatek jest własnością ogólnoludzką* adresowaną do ONZ. Próbowano też umieścić łakomego misia na Liście Światowego Dziedzictwa Kulturowego UNESCO⁸⁹. Wszystkie te zabiegi nie przyniosły w zasadzie pożądanego skutku poza odzewem prasowym. Pojawiły się też głosy bardziej wyważone, stwierdzające, że opisywane wydarzenia pozwolą uporządkować chaotyczny rynek związany z edycją *Kubusia Puchatka* w Polsce. Uniemożliwią psucie rynku przez tandetne kopie oraz niekontrolowane wersje właściwe dla pirackiego obiegu⁹⁰. W naszym kraju problem był o tyle skomplikowany, że własność autorskiego przekładu Ireny Tuwim należała do Fundacji Pomoc Społeczna SOS Jacka Kuronia, co powodowało nierzadko konflikty interesów między różnymi podmiotami, mającymi prawa do dystrybucji artykułów związanych z Kubusiem Puchatkiem⁹¹. W artykułach prasowych z ostatnich lat widoczna jest tendencja do zmiany wizerunku małego bohatera, ewoluującego od wersji Shepardowskiej w kierunku postaci znanej z amerykańskich kreskówek. Sytuacja na pewno ulegnie istotnej zmianie

⁸⁶ Szerzej na temat filmowych dziejów Kubusia Puchatka zob. M. Marcjan: *Adaptacje filmowe i ich rola w odbiorze klasyki literackiej czyli filmowe przygody Winnie-the-Pooh – Kubusia Puchatka*. W: *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje, przekłady, adaptacje*. Red. L. Ludowski. Lublin 1998, s. 267–274.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ W. Skalmowski: *O autorze „Puchatka”*. „Tygodnik Powszechny” 1992, nr 38, s. 8.

⁸⁹ M. Fuzowski: *Gdzie Puchatek z tamtych...*, s. 20.

⁹⁰ K. Skrzydłowska: *Im bardziej zagłębiamy do środka, tym bardziej Puchatka tam nie ma*. „Życie” 2000, nr 281, s. 11–12.

⁹¹ J. Papuzińska: *Czy to nie straszne, Puchatku?* „Gazeta Wyborcza” 2000, nr 280, s. 15.

w 2026 roku, kiedy opowieści o Stumilowym Lesie wejdą w krąg własności publicznej.

O popularności opowiadań Milne'a w Polsce świadczy m.in. to, że dokonano aż pięciu różnych ich przekładów. Pierwszym chronologicznie, i uznanym za kanoniczne, jest tłumaczenie Ireny Tuwim z 1938 roku. Względnie popularna jest jeszcze wersja Moniki Adamczyk z końca lat 80. XX wieku. Recepcja pozostałych trzech translacji miała charakter marginalny. W okresie okupacji pojawił się na Węgrzech⁹² przekład Marii Grażyny Ławrukianiec pt. *Miś Puh-Niedźwiedzki*⁹³. Edycja ta została praktycznie zapomniana, a jej egzemplarze są dziś unikatami. W 1993 roku ukazało się czwarte z kolei tłumaczenie Agnieszki Traut, mające charakter „uproszczenia zarówno utworu oryginalnego, jak i tekstu Tuwimówny”⁹⁴. Wreszcie rok później pojawiła się wersja Bogdana Drozdowskiego wykorzystana w wydaniu oficyny Philip Wilson⁹⁵. Nie należy też zapominać o tłumaczeniach twórczości „okołopuchatkowej” posiłkujących się głównie przekładem Ireny Tuwim, ale nie tylko, o czym świadczy choćby tytuł filmu *Kubuś i Heffalumpy* oddany zgodnie z angielskim oryginałem (według polskiego kanonu powinny być „słonie”). Kolejne tłumaczenia stały się tematem kilku studiów komparatystycznych⁹⁶ oraz dość burzliwej polemiki prasowej związanej z translacją Moniki Adamczyk pt. *Fredzia Phi-Phi*⁹⁷. W obszernym tekście krytycznym Jan Marx zarzucił autorce nowego przekładu wynikające z nadmiernej wierności oryginałowi uchybienia stylistyczno-składniowe⁹⁸. Tłumaczka zrezygnowała m.in. z licznych zdrobnień, w jakie obfituje wersja z 1938 roku, wprowadziła sztucznie brzmiące imiona głównych bohaterów, w inny sposób zaadaptowała liczne gry językowe obecne w oryginalnym

⁹² W kraju tym Puchatek był już znany, ponieważ w 1936 roku powstała jego lokalna wersja *Micimacków* w tłumaczeniu Fryderyka Karinthy.

⁹³ J. Ś w i e c h: *Literatura polska w latach II wojny światowej*. Warszawa 1997, s. 274–276.

⁹⁴ J. K o k o t: *O polskich tłumaczeniach Winnie-the-Pooh A.A. Milne'a*. W: *Przekładając nieprzekładalne. Materiały z międzynarodowej konferencji translatorskiej Gdańsk-Elbląg*. Red. W. K u b i Ń s k i. Gdańsk 2000, s. 365–379.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ S. K a u f m a n: *Winnie-the-Pooh, Kubuś Puchatek, Fredzia Phi-Phi et Winnie l'Ourson: s'agit-il du meme personnage?* „Acta Universitatis Wratislaviensis. Romanica Wratislaviensis” 2003, Nr 50, s. 31–41; K. L i p i Ń s k i: *Co tygrysy lubią najbardziej albo czy przekład może być lepszy od oryginału. Rozważania na temat tłumaczeń „Winnie-the-Pooh” na język polski, niemiecki i czeski*. „Prace Komisji Neofilologicznej PAU” 2002, T. 3, s. 125–141; A. R z e m y k o w s k a: *O tłumaczeniu komizmu językowego na przykładzie polskich przekładów gier językowych w „Winnie-the-Pooh” i „The House at Pooh Corner” A.A. Milne'a*. „Rocznik Przekładoznawczy” 2005, T. 1, s. 75–83.

⁹⁷ *Fredzia Phi-Phi* (1986) oraz *Zakątek Fredzi Phi-Phi* (2000) ukazały się nakładem Wydawnictwa Lubelskiego.

⁹⁸ J. M a r x: *Rzeczy najgorsze. Książka pod choinkę*. „Kultura” 1986, nr 52/53, s. 13.

tekście⁹⁹. Jolanta Szpyra, broniąc nowej wersji popularnej książki, wskazała wiele konkretnych niuansów translatorskich, w których jest ona pełniejsza od poprzedniego tłumaczenia¹⁰⁰. Już wcześniej Robert Stiller zarzucał bowiem przekładowi Ireny Tuwim infantyлизację i niecałkowite rozumienie oryginału, co wykazał na przykładzie mruczanek¹⁰¹. Konflikt miał źródło w różnych sposobach widzenia utworu, z jednej strony jako dzieła literackiego podlegającego regułom przekładu, z drugiej zaś – jako archetypu ustalonego już wcześniej bohatera dziecięcego. *Fredzia Phi-Phi* wydaje się istotną, choć – co ciekawe – nieudaną próbą przeszczepienia angielskich schematów językowych do nowoczesnej polszczyzny¹⁰². Bogusław Lawendowski stwierdził, że wielość przekładów jest cechą klasycznej literatury, wzbogaca dyskusję dotyczącą wątków w niej zawartych, nie należy zatem potępiać pracy lubelskiej tłumaczki, którą on traktował jako rodzaj „dobrze zrobionej pracy domowej z tłumaczenia [...], ale pozbawionej klimatu bajkowego”¹⁰³. Kwintesencją sporu stała się dość zabawna polemika dotycząca płci misia. Kontynuowana ona była jeszcze wiele lat po ukazaniu się przekładów, stając się rodzajem symbolicznego dyskursu o charakterze feministycznym. Dyskusja ta przybliżyła polskiemu czytelnikowi kulisy powstania samej postaci (wieloznaczną nazwę wywodzono od ulubieńca Krzysia – niedźwiedzia Winnie z londyńskiego zoo, ustalano też, czy to zdrobnienie od imienia Winifreda czy od miasta Winnipeg)¹⁰⁴. Sama tłumaczka kilkakrotnie zabierała w tej sprawie głos, przedstawiając nieco groteskową sytuację: „»Trybuna Ludu« oskarżała mnie o naruszanie więzi między dziadkami a wnukami, natomiast angielski »Guardian« sugerował, że książka została wydana pod auspicjami ówczesnego polskiego Ministerstwa Kultury, aby jeszcze bardziej pogniebić Polaków i tak dostatecznie przybić szarością atmosfery późnego komunizmu”¹⁰⁵. Drugi tom przygód poprzedziła krótkim listem pisanym w imieniu bohaterki (bohatera?), z którego wynikało, że Fredzia jest zupełnie innym misiem od Kubusia Puchatka¹⁰⁶. Wspomniany wątek polityczny dotyczący książki powrócił

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ J. Szpyra: *O rzetelną krytykę przekładu*. „Kultura” 1987, nr 14, s. 7.

¹⁰¹ R. Stiller: *Powrót do Carrolla*. „Literatura na Świecie” 1973, nr 5, s. 337.

¹⁰² Mechanizm ten najlepiej chyba obnaża tekst krytyczny J. Jarniewicza: *Jak Kubuś Puchatek stracił dzieciństwo*. „Odgłosy” 1987, nr 10, s. 9.

¹⁰³ B. Lawendowski: *Nowe przekłady klasyki*. „Nowe Książki” 1987, nr 7/8, s. 32–33.

¹⁰⁴ S. Ciszewski: *W obronie męskości Kubusia Puchatka*. „Gazeta Wyborcza” 1996, nr 246, s. 6; P. Staniewski: *W obronie żeńskości Kubusia Puchatka*. „Gazeta Wyborcza” 1996, nr 247, s. 11; K. Zawieracz: *Trójgłos w sprawie płci oraz dobrego imienia Kubusia Puchatka*. „Gazeta Wyborcza” 1996, nr 254, s. 12.

¹⁰⁵ M. Adamczyk: *Ona czyli Kubuś Puchatek. Odpowiedź tłumaczki!* „Gazeta Wyborcza” 1996, nr 250, s. 23.

¹⁰⁶ M. Adamczyk: *Od tłumaczki*. W: A.A. Milne: *Zakątek Fredzi Phi-Phi...*, s. 5–6.

jeszcze raz przy okazji wydania w Poznaniu białoruskiej edycji przygód misia, pozycji niemile widzianej w kraju rządzonej przez reżim Aleksandra Łukaszenki, w której prymat przyznano wersji rosyjskiej. Twórcą tego przekładu zatytułowanego *Vinia Pych* był młody emigrant Vital Voranau.

Kilkupokoleniowa refleksja nad najważniejszym dziełem literackim dla dzieci Alana Aleksandra Milne'a ma wiele wątków wykraczających poza sferę czysto literacką. Istotnym wnioskiem wynikającym z recepcji dzieła jest stwierdzenie, że „Kubuś Puchatek prowadzi u nas żywot nie tylko książkowy, ale i społeczny”¹⁰⁷. Dla kilku pokoleń Polaków stał się on podstawą literatury tzw. dziecięcego pokoju¹⁰⁸. Zjawisko recepcji w naszym kraju wiązało się również ze specyficznym stylem przekładu, który stał się przykładem *licentia translatorica*. Rozpowszechnił się on w wielu książkach rozwijających kontekst Kubusia Puchatka, obecny był także w artykułach prasowych wykorzystujących sentencje i powiedzonka sympatycznego misia. Na przełomie XX i XXI wieku pojawiły się w owej recepcji nowe zjawiska związane z rozwojem nowoczesnych środków przekazu, rosnącą komercjalizacją marki i przekształcaniem Kubusia Puchatka we współczesny produkt totalny¹⁰⁹. Warto zauważyć, że w przypadku dzieła powstałego w latach 20. XX wieku jest to rodzaj swoistej rewitalizacji zachodzącej na wszystkich poziomach przekazu interpersonalnego. Puchatek, odmiennie niż Harry Potter, jest fenomenem ukształtowanym w okresie poprzedzającym dominację w kulturze masowej mediów elektronicznych. Ewentualne zmiany w jego wizerunku budzą zatem protesty nie tylko ze względu na ekspansywność pewnych wzorców kulturowych, lecz głównie z powodu zaburzenia określonej tradycji, która choćby z przyczyn sentymentalnych uznana została przez poprzednie pokolenia za kanoniczną¹¹⁰.

¹⁰⁷ K.B.: *Urodziny Puchatka*. „Gazeta Wyborcza” 1996, nr 241, s. 11.

¹⁰⁸ J. B o l e k: *Miś stulecia*. „Wprost” 1998, nr 15, s. 108–109.

¹⁰⁹ Szerzej o tym aspekcie współczesnego rynku pisze M. Z a j ą c: *Promocja książki dziecięcej*. Warszawa 2000, s. 163–164.

¹¹⁰ Por. P. S e m k a: *Mutant Puchatek*. „Życie” 2000, nr 280, s. 16.

Michał Rogoż

**Winnie-the-Pooh as a character of many generations
From the history of reception of Alan Alexander Milne's work
in the Polish publishing market**

S u m m a r y

Alan Alexander Milne's stories about *Winnie-the-Pooh* and his friends appeared for the first time in Polish in 1938 (*Winnie-the-Pooh* and *Winnie-the-Pooh's House*). The translation,

considered as a canonic one until now, was done by Irena Tuwim. However, the political situation at the end of the 1930s did not facilitate the reception of books describing a hermetic world in its carefreeness, quoting a distant old-fashioned atmosphere as if straightly taken from a Victorian England. The very works became extremely popular in Poland as late as after the World War II. One needs to remember, though, that they were not published for political reasons between 1949 and 1953. Over 40 editions of *Winnie-the-Pooh* and over 30 editions of *Winnie-the-Pooh's House* have been published in our native market till 2009.

Very strong tendencies of monopolization of the messages connected with A.A. Milne's masterpiece were visible at the beginning of the 21st century. Walt Disney's concern bought the right to publish books as well as conduct another activity connected with the brand of *Winnie-the-Pooh*. A classical literary character has undergone a subtle transformation, adjusting it to an American cultural model and requirements of global audience. Without a doubt, however, stories about *Winnie-the-Pooh* have become a basis of the literature of the so called children's room for many generations of Poles.

Michał Rogoż

**Pu der Bär als ein Held von mehreren Lesergenerationen
Die Geschichte der Rezeption von Alan Alexander Milnes Meisterwerk
auf dem polnischen Verlagsmarkt**

Z u s a m m e n f a s s u n g

Die Geschichten des Alan Alexander Milne über Pu den Bären (*Winnie-the-Pooh*) und dessen Freunden sind in Polnisch zum ersten Mal 1938 erschienen (*Pu der Bär*, pol. *Kubus Puchatek* und *Pu baut ein Haus*, pol. *Chatka Puchatka*). Das von Irena Tuwim übersetzte Buch gilt heute als ein literarischer Kanon. Politische Situation Polens am Ende der 30er Jahre des 20. Jhs war für die Rezeption von den Büchern nicht günstig, weil sie eine hermetische, sorgenlose Welt darstellten und vergangene altmodische Atmosphäre des viktorianischen Englands zurückriefen. Milnes Werke waren in Polen erst nach dem 2. Weltkrieg sehr populär. In dem Zeitraum 1949–1953 waren sie aus ideologischen Gründen nicht veröffentlicht. Bis 2009 sind auf dem polnischen Verlagsmarkt über 40 Auflagen von *Pu der Bär* und über 30 von *Pu baut ein Haus* erschienen.

Am Anfang des 21. Jhs wurden deutliche Versuche beobachtet, die Ausgabe des Meisterwerkes von A.A. Milne zu monopolisieren. Das Recht auf Veröffentlichung seiner Bücher und auf andere, mit der Marke „Pu der Bär“ verbundene Tätigkeit erwarb Walt Disneys Konzern. Die klassische literarische Figur wurde fein transformiert und an amerikanische Kulturmuster und an Anforderungen des globalen Publikums angepasst. Es ist aber zweifellos, dass für einige Generationen der Polen die Geschichten von Pu dem Bären zur Grundlage der sog. Literatur des Kinderzimmers geworden sind.

Zofia Budrewicz*

Modne, bo pożyteczne Wartość i edukacyjne znaczenie międzywojennych podróży krajoznawczych dla młodzieży

Edukacyjne pożytki z podróżowania po kraju

Przedmiotem analizy zjawiska mody w literaturze dla młodego czytelnika czynię prężnie rozwijający się w latach między wojnami (a pomijany dotąd w badaniach) nurt prozy, ukonstytuowany wokół motywu podróży krajoznawczej. Jego popularność, poza atrakcją obiecywanych przygód, wiązała się z zadaniami edukacyjnymi placówek oświatowych, krajoznawstwa, regionalizmu i skautingu. O dużym powodzeniu czytelniczym wyodrębnionej odmiany tematyczno-formalnej prozy świadczą nie tylko liczba wydań utworów, oceny krytyki literackiej i pedagogicznej, lecz także nobilitująca ją obecność w szkolnej polonistyce.

Wpływ na popularność wędrówek po kraju w okresie międzywojennym wywarły zarówno romantyczne, jak i pozytywistyczne wzorce podróżowania. W czasach niewoli narodowej wędrówki „w głąb” tradycji kultury pełniły swego rodzaju misję. Zainicjowane cyklem „przejażdżek” krajoznawczych Klementyny z Tańskich Hoffmanowej¹, łączyły wrażenia i doznania

* Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

¹ Autorka, wnikliwa i krytyczna obserwatorka, odbyła w latach 1825–1828 sześć podróży po kraju, które określiły jej miejsce w historii literatury. Zob. S. B u r k o t: *Opisy podróży Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*. W: I d e m: *Uwikłani w historię. Szkice o literaturze, autorach i utworach z XIX i XX wieku*. Kraków 2008, s. 12.

z komentarzem historyczno-kulturowym o przestrzeniach narodowych. Pedagogika pozytywistyczna z kolei, ceniąc rolę nauk przyrodniczych opartych na obserwacji i doświadczeniach², widziała w nich wartość edukacyjną, którą celnie streszczała teza Adolfa Dygasińskiego, iż „dobrym Polakiem może być tylko dobry obywatel”³. Znany pedagog i pisarz, wskazując na rolę wiedzy w kształtowaniu sylwetki moralnej człowieka, wiązał jej użyteczność społeczną z nauką powinności narodowo-obywatelskich.

Powieści krajoznawcze wyrastały z tych założeń edukacyjnych. Propagowały rzetelną wiedzę geograficzno-przyrodniczą⁴ i kulturową oraz zachęcały do odbywania podróży, by ją w praktyce weryfikować i „gruntować”. Zadania te, podjęte przez literaturę adresowaną do młodzieży, były tym cenniejsze, że już w początkach XX wieku oceniano ją krytycznie. W 1904 roku Stanisław Karpowicz, poddając surowej ocenie właściwości literatury, wskazywał jej konieczne zadania wychowawcze:

Dziecko od najmłodszych lat – pisał – powinno zaznajamiać się z **całym swym otoczeniem**, z życiem i stosunkami bliźnich, wytwarzać w sobie coraz bardziej **odpowiadający rzeczywistości pogląd na stanowisko swe w przyrodzie**, w rodzinie, koleżeństwie, **kraju**, zaprawiać do czynów podług wskazówek rozumu, ale też zgodnie z pomyślnością innych, wreszcie **poznawać i umiłować piękno w naturze** i w harmonijnym ukształtowaniu czy to wytworów sztuki, czy stosunków życia; **prawdę i piękno tak poznać i tak ukochać powinno, żeby ich wcielenie za cel sobie obrało i ku niemu niewzruszenie dążyło**⁵.

Rozumiejąc formacyjną funkcję literatury, międzywojenna proza dla młodego czytelnika chętnie ją zaaprobowała. Oprawdzała swych młodych wędrowców po ziemiach żyznych, urodzajnych, bujnych przyrodniczo czy

² Pozytywiści przypisując wielką formacyjną rolę naukom przyrodniczym, widzieli naród „jako całość funkcjonującą na zasadach rzeczywistego współdziałania i tworzenia, a nie na zasadach złączenia tylko więzią uczuciową, jak to miało miejsce w koncepcjach romantycznych”. Ł. K a b z i ń s k a: *Geneza i rozwój pedagogiki pozytywizmu warszawskiego w świetle publicystyki „obozu młodych”*. Olsztyn 1996, s. 88.

³ A. D y g a s i ń s k i: *Pisma pedagogiczne*. Wrocław 1957, s. 6.

⁴ A. Ś w i ę t o c h o w s k i pisał m.in.: „Poznaj wszystkie obowiązki, do jakich cię życiowe koleje i stosunki powołują, skoro zaś je poznasz i uznasz, trzymaj zawsze w pogotowiu wszystkie siły potrzebne do podjęcia ich i spełnienia”. I d e m: *Nowe drogi? Wychowanie człowieka*. „Przegląd Tygodniowy” 1874, nr 6. Cytat według wydania: I d e m: *Publicystyka społeczna i oświatowa*. Wyboru dokonał, wstępem i przypisami opatrzył Z. K m i e c i k. Warszawa 1987, s. 147–148.

⁵ S. K a r p o w i c z: *Główne cechy i zadania literatury powszechnej dla młodzieży*. W: S. K a r p o w i c z, A. S z y c ó w n a: *Nasza literatura dla młodzieży*. Warszawa 1904. Cyt. za: K. K u l i c z k o w s k a: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918. Zarys monograficzny. Materiały*. Warszawa 1975, s. 331 [podkr. – Z.B.].

z jakichś innych powodów niezwykłych. Manifestowała w ten sposób radość i dumę z odzyskanej niepodległości i tworzyła aksjologicznie konieczny fundament do formowania tożsamości narodowej i obywatelskiej młodego pokolenia. Przypisywanie literaturze dla młodego odbiorcy tej szczególnej roli wychowawczej w warunkach młodej państwowości nie dziwi. Kształtowanie lub wzmacnianie poczucia przynależności narodowej u młodych (urodzonych w niewoli) obywateli było prymarnym celem wychowawczym.

Międzywojenne podróże po polskiej ziemi

Od połowy XVIII wieku podróże po kraju służyły edukacji społecznej. W rozwoju form relacji z podróży można wyodrębnić kilka etapów, prowadzących od oświeceniowego racjonalizmu, przez ujęcia sentymentalno-romantyczne do pozytywistycznego utylitaryzmu, z jego kultem wiedzy o ziemi ojczystej⁶. Na przełomie XIX i XX wieku prezentacje osobliwości, urody i bogactwa narodowych przestrzeni powoli stawały się tematem równorzędnym wobec treści dydaktycznych, a w dwudziestoleciu rozwinęły się w program pedagogiki społecznej.

Wraz z przyrostem ilościowym tej prozy⁷ postępowało doskonalenie jej struktur artystycznych. Przewycięzano pragmatyzm poznawczy i dydaktyzm retoryczny, schematyzm kreacji bohaterów i naśladownictwo obcych wzorów fabularnych (schemat przygody ujmowanej na tle egzotyki kraj-obrazowej). Same zaś sytuacje podróżowania silnie wiązano z apologią wartości narodowo-obywatelskich, wpisując je w węzeł dynamicznych zdarzeń

⁶ Tradycje prozy krajoznawczej ukształtowały powieści S. Gębarskiego (np. *Robinson tatrzański*, 1896; *Zaginiony w grotach Ojcowa*, 1896), które pod koniec XIX wieku dały początek całej serii: Z. Urbanowska: *Róża bez kolców* (1903), M.J. Zaleska: *Przygody młodego podróżnika w Tatrach. Z dziennika Kazia przepisała...* (1882, do 1908 roku powieść ta miała trzy wydania), powieści M. Brzezińskiego, a przede wszystkim W. Umińskiego: *Po kraju* (1913), *Od Warszawy do Ojcowa. Przygody w podróży po kraju* (1896, wyd. 4 – 1925), *Wędrowiec leśny. Powieść dla młodzieży* (1914).

⁷ Tego typu literaturę publikowano w licznie powstających wyspecjalizowanych seriach lub nowych cyklach wydawniczych książek młodzieżowych, np. Polska i Świat Współczesny – Biblioteka Młodzieży (Gebethner i Wolf); Biblioteka Szkoły Powszechnej, cykl Przyroda (Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych); Biblioteka Powieści Podróżniczych dla Młodzieży (Warszawa); Biblioteka Najciekawszych Powieści i Podróż (Warszawa); Biblioteka Naukowa dla Młodzieży (Księgarnia Powszechna, Kraków). Powstawały też wydawnictwa lokalne (np. w Złoczowie, Przemyślu, Grudziądzu, Stanisławowie), propagujące m.in. walory krajoznawcze polskich ziem.

na tle konkretnych topograficznie przestrzeni, wzorcowo przez młodych bohaterów percypowanych oraz przeżywanych. Proza krajoznawcza dzieliła więc uwagę czytelnika między dwa filary konstrukcyjne: przedmiotowy i podmiotowy. Dominacja pierwszego kreowała utwory o podróżach będących pretekstem do przedstawień osobliwości przyrodniczo-kulturowych. Jeśli natomiast pisarze na pierwszy plan wysuwali prezentacje doświadczeń empirycznych narratora-bohatera, powstawała odmiana gatunkowa, bądź gatunek piśmiennictwa, w literaturoznawstwie nazywany podróżami. Posiadały one określoną strukturę wewnętrzną, podporządkowaną regułom relacji z przebiegu podróżowania jej autora-bohatera⁸.

Oba warianty (proza o podróżach i podróże) wyodrębniały się z międzywojennej prozy podróżniczo-przygodowej scenariuszami czytania krajobrazów przyrodniczo-kulturowych i podporządkowaną tej lekturze aksjologią. Przedstawiając obraz **doświadczenia** określonych regionów przez przybysza, literatura ilustrowała to, co prymarnie w bezpośrednim kontakcie podmiotu doświadczającego z rzeczywistością: empiryczne doznania cielesne. Autorzy rozumieli, że poznawanie przez doświadczenie jest biologiczną funkcją człowieka, zdeterminowaną przez strukturę organizmu, a nie przez same właściwości obiektów poznania. Jest umiejętnością poznającego podmiotu. Daje się więc rozwijać i doskonalić w procesie nauki czytania krajobrazów polskiej ziemi.

Najbardziej charakterystyczną cechą podróży krajoznawczych było manifestowanie istotności doświadczenia narodowego⁹. Uczenie polskości rozumiane jako nauka myślenia o świecie w kategoriach narodowych oraz jakość przeżywania więzi wspólnotowych stanowiły fundament programu socjalizacji narodowej, opartej na etnocentryczności, kulturze narodowej i ideologii państwa narodowego. Porównywalność doświadczeń bohaterów w podróży stabilizowała bowiem świadomość podobieństwa hierarchizowanych cech¹⁰ i ich różnicy (zwłaszcza w zestawianiu z niepolskimi krajobrazami), a przez powtarzalność tych procesów wpływała na doświadczenie prawdziwości poznawanych treści.

Ze względu na specyfikę adresata wpisanego w analizowany nurt prozy najważniejszą właściwością prezentacji była intencjonalna wzorcowość przedstawień sposobów poznawania krajobrazów przez doświadczenie. Realizowała się ona w manifestowaniu istotności, przydatności (wiabilności)

⁸ S. Burkot: *Polskie podróżopisarstwo romantyczne*. Warszawa 1988, s. 9–11.

⁹ Zob. J. Kurczewska: *Nowoczesne doświadczenie narodowe*. W: *Nowoczesność jako doświadczenie*. Red. R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska. Kraków 2006, s. 221–245.

¹⁰ Szerzej o hierarchiczności konstrukcji jako inwariantach organizujących nasze najprostsze doświadczenie pisze D. Lewiński: *Strukturalistyczna wyobraźnia metateoretyczna. O procesach paradygmatyzacji w polskiej nauce o literaturze po 1958 roku*. Kraków 2004, s. 19 i nast.

doświadczenia przez aktywne bycie w podróży. Jeśli przyjąć tezę opartą na teorii kognitywnej (korzystającej z badań neurofizjologów nad rolą mózgu w procesach poznania¹¹), że poznanie jest przypisywaniem znaczeń, czyli interpretacją, można powiedzieć, iż wartość czytania krajobrazów w prozie międzywojennej polegała na odkrywaniu przez czytelnika znaczeń literackich (imaginacyjnych, wyobrażonych) i dokumentalnych projekcji doświadczania narodowych przestrzeni.

Tak więc przypisywanie lekturom o polskich krajobrazach zadań „praktycznych” wymagało specjalnego ich przedstawiania. Po pierwsze, potrzeba nadania kreowanemu bądź odtwarzanemu doświadczeniu rangi wzorca wymagała wiarygodnego artykułowania doznań, reakcji i refleksji, czyli takiego, które w odbiorze czytelnicznym staje się synonimem wiedzy sprawdzonej i niezawodnej. Dlatego w prozie tej wyraźnie widoczna jest komplementarność dwóch pól prezentacji doznań: podmiotu „doświadczającego” – bohatera, który ujawniał swoje doznania, oraz podmiotu „potwierdzającego” horyzont percepcyjny głównych postaci (punkt widzenia narratora). Mówiąc inaczej, chodziło o stopień przystawalności dwóch poziomów relacji – „między tym, kto opowiada, i tym, kto widzi to, o czym się opowiada”¹² – określanej w narratologii terminem (wprowadzonym przez Gérarda Genette’a) focalizacji zmysłowej – figury podmiotowego doświadczenia sensualnego¹³, czyli wejścia i bycia narratora „w cudzej skórze”. Trzeba od razu dodać, że narratorzy dzieł należących do analizowanego nurtu próbowali przełamywać zastane konwencje narracyjne i „wchodzić w skórę” swych bohaterów, by być jak najbliżej dziecka, w świecie jego zmysłowego postrzegania i poznawania. Wydawać by się mogło, że ze względu na ideowo-edukacyjną wartość identyfikacji punktów widzenia narratora i bohaterów focalizacja w utworach o podróżach/podróżach dla młodego odbiorcy bez trudu zniesie najważniejsze różnice mię-

¹¹ Tezę tę konstruktywiści wyprowadzili z niemieckich badań neurofizjologicznych (Gerharda Rotha). Proces poznania polega „na przypisywaniu znaczenia procesom neuronalnym, które same w sobie nie posiadają znaczenia. [...] Podczas owego procesu przekładania z powodu funkcjonalnej nierozdzielności dwóch aktywności mózgowych, a więc funkcji opracowującej sygnały i funkcji produkującej znaczenia, te pierwsze (sygnały) otrzymują jedynie takie znaczenie, jakie zostaje im przez odpowiednie części mózgu przypisane”. Ibidem, s. 17.

¹² M. Rembowska-Płuciennik: *W cudzej skórze. Fokalizacja zmysłowa a literackie reprezentacje doświadczeń sensualnych*. W: *Literackie reprezentacje doświadczenia*. Red. W. Bolecki, E. Nawrocka. Warszawa 2007, s. 52.

¹³ Autorka badań nad przydatnością w badaniach literaturoznawczych focalizacji zmysłowej jako figury podmiotowego doświadczenia sensualnego obejmuje tym pojęciem „wgląd w doświadczenia percepcyjne postaci, w doświadczenia nie tylko psychiczne – programowo zgłębiane przez różne formy narracji zsubiektywizowanej – ale i psychosomatyczne. To doświadczenie orientuje bohatera wobec całego przedstawionego świata, wyznacza zasady jego kontaktu z tym światem i określa zasób zgromadzonych na tej podstawie informacji”. Ibidem.

dzy konceptualizacją przestrzeni przez narratora i bohaterów, w imieniu których mówi.

Na przeszkodzie, by tak rzeczywiście było w całym obrazie prozy krajoznawczo-podróżniczej, stała świadomość autorów, że literatura z adresem młodzieżowym musi pełnić misję edukacyjną; że narrator nie jest bezinteresownym podróżnym jak inni wędrowcy. Kierując etapami doświadczeń sensorycznych i mentalnych, stawał jednocześnie na straży autorytetu wiedzy oraz umiejętności jej zdobywania, czyli pożytecznych instrumentalnie i cennych formacyjnie umiejętności. Słowem, narrator nie wychodził z roli czujnego pedagoga, nawet jeśli przyznawano mu status ucznia w podróży. Zdobytą empirycznie wiedzę porządkował i wartościował, konfrontując ją z pracami popularnonaukowymi oraz informacjami z podręczników, przewodników krajoznawczych *etc.* Z rozmysłem mentora wprowadzał perspektywę przedmiotową lub przesuwiał na nią akcent, by stała się tak ważna, jak sam proces doświadczenia zmysłowego, a czasem nawet – ważniejsza.

Narrator poszerzał rolę podmiotu „potwierdzającego” wzory zachowań młodzieży, dbając w ten sposób o źródłowość zapośredniczeń wiedzy. Na wędrowne szlaki wprowadzał kompetentnych przewodników oraz bohaterów spotykanych, co prawda, przygodnie, ale za to obdarzonych największą wiarygodnością w zakresie dróg ludzkiego poznania: naukowców przyrodników, badaczy fauny i flory, krajoznawców, leśników (nierzadko postaci znane w świecie pozaliterackim). Wyraźna asymetria ról zacierała znaczenie samodzielnych doświadczeń młodych bohaterów, a także różnicowała wartość estetyczną dzieł. Nie było chyba w okresie międzywojennym utworu, w którym nie wystąpiłby podmiot potwierdzający – w mniejszym lub większym zakresie – zgodność zdobytej przez bohatera wiedzy empirycznej z obiektywnym stanem rzeczy. Jego pozycja uwidaczniała się szczególnie w utworach o podróżach po miastach i miasteczkach, w których – zgodnie z ówczesną praktyką kulturoznawczej koncepcji nauczania – dominował przedmiotowy punkt widzenia. Rozległe prezentacje obiektów kultury materialnej (pałace, zamki, ich kulturowe wyposażenie *etc.*) w odwiedzanych miejscach kierowały uwagę na przeszłość historyczno-kulturową, na twórców wybitnych dzieł artystycznych. Spośród takich lektur o podróżach, zbliżonych poetyką do fabularyzowanych przewodników turystycznych, wyróżniają się (przede wszystkim polisensoryzmem doznań) reporterskie obrazki z podróży napisane dla Ossolińskich antologii szkolnych m.in. przez Stanisława Przybyszewskiego, Juliana Kadena-Bandrowskiego, Ferdynanda Goetla, Wacława Sieroszewskiego, Zofię Kossak-Szczucką¹⁴ oraz powieści Zygmunta Nowakowskiego i Julii Jaworskiej.

¹⁴ Zob. szerzej o tych utworach: Z. B u d r e w i c z: *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*. Kraków 2003.

Podróże inspirowane społecznie użytecznym celem nie ograniczały roli narratora-bohatera w prezentowaniu doświadczeń zmysłowych. Bohaterowie znajdują czas, by powędrować po polskiej ziemi bezinteresownie, trochę po flâneurowsku, dla przyjemności, by „łykać – jak dwaj chłopcy z powieści *Wszystkie drogi prowadzą do Krakowa* – i pić pełnymi haustami to miasto”¹⁵. Ze zmysłowej obserwacji dziecka z zaciekawieniem wędrującego po rodzinnym mieście może zrodzić się prawdziwa pasja, jeśli dorośli, jak w powieści Julii Jaworskiej¹⁶, mądrze w tym pomogą.

Miasta na szlakach podróży „zdarzają się” zawsze i niełatwo je wszystkie objąć ogólną uwagą wartościującą (zagadnienie to zasługiwałoby na oddzielne opracowanie). Z punktu widzenia „pożytecznej mody” warto wskazać wędrówki kończące się w Krakowie, gdzie kumulowała się bądź weryfikowała ideowa wartość doświadczeń. W radosny czas podróży wakacyjnej autorzy wpisują momenty uroczyste, swoiste „niedziele” czy „dni świąteczne”, gdy podróżnicy doświadczają szczególnie głębokich doznań, na które „czeka dusza”. Tak na przykład narrator (zbiorowy) powieści Kilarskiego pokazuje je jako sumę doznań zmysłowo-mentalnych „wyjętą z bajki”:

W skupieniu i rozradowaniu stajemy przed wrotami Katedry. Na **klęczkach chciałoby się iść**. Nie wyliczyć **wrażen, uniesień i zachwytów, rzewnych wzruszeń i odzewów dumy**. Patrzymy na kamienne twarze królów. Śpią. – Nie, czuwają. – Są, trwają w narodzie i przez wieki niestrudzeni uczą i wiodą. – Światła tu pełno. Odbite od białych ścian hojnie spływa w dół, rozchodząc się w głębie kaplic. W wieniec bezcenny układają je długie lata, gromadząc w nich bogactwa piękna, zapisując w kształtnych liniach świadectwa wysokiej kultury polskiego narodu. Przechodzimy z epoki do epoki, przechodzimy przez historię, wiedzeni pięknem pozostałym po odległym życiu¹⁷.

¹⁵ Z. Nowakowski: *Wszystkie drogi prowadzą do Krakowa*. W: I d e m: *Wytatuowane serca*. Warszawa [1936]. Opowiadanie to zostało zamówione przez Książnicę – Atlas do podręcznika S. Tynca i J. Gołąbka, nie zostało w nim jednak wykorzystane.

¹⁶ Z chłopca swawolnego przemienia się w pełnego fascynacji spacerowicza, zdającego „sprawdzian” na przewodnika w muzeum dla młodszych dzieci. J. J a w o r s k a: *Jacek w Poznaniu. Powieść dla młodzieży*. Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin [1928]. W innej jej powieści (*Zatartym szlakiem. Powieść dla młodzieży*. Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin [1926]) kształtowane z pasją zainteresowania gimnazjalisty krajobrazami przyrodniczo-kulturowymi były rezultatem samodzielnych doświadczeń i lektury: „Adaś, który niezmiernie lubił botanikę, znał roślin wiele, w tym roku bowiem i dawniej jeszcze, gdy mieszkali w Rosji i w Lublinie, chodził często w pole z kluczem Rostafińskiego, albo z kartkami mocno przez czytanie podniszczonych książki Dyakowskiego”. J. J a w o r s k a: *Zatartym szlakiem...*, s. 100.

¹⁷ J. K i l a r s k i: *Na południowych rubieżach Polski. Wycieczka młodzieży poznańskiej od Łucka do Katowic*. Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1922, s. 247.

Formy utekstowień doświadczenia podmiotu poznającego w prozie dla młodzieży przynosiły scenariusze sprawdzonych, niezawodnych i niepodważalnych wzorców zachowań, możliwych do powtórzenia. Taką cechą wyróżniał się nurt wypraw zdobywczych: wioślarskich, taternickich, samolotowych, przyrodniczych, w tym – dokumenty przebiegu podróży panoramicznych: „z biegiem Wisły” (od źródeł aż do ujścia i jej dopływami¹⁸) oraz reporterskie relacje po całym kraju. Odtwarzane z autopsji poznawanie konkretnych topograficznie przestrzeni miało uczyć etycznego wymiaru „brania w posiadanie”¹⁹. Rozpisywane na etapy opanowywanie trudnodostępnych miejsc lub szlaków wieńczyło „powitanie ich sercem” – niezbędny edukacyjnie akt interioryzacji. Ono dopiero przesądzało o przekształceniu przestrzeni w miejsca (w znaczeniu hermeneutycznym), czyli w terytoria duchowo oswojone, bliskie, domowe. Był to finalny sprawdzian aksjologicznej wartości wszystkich doświadczeń wyniesionych z podróży po polskiej ziemi. Takie właściwości wyróżniały relacje z wypraw skautów w Tatry Romana Pollaka, podróże Mariusza Zaruskiego, Tadeusza Malickiego po okolicach naddunajcowych, wędrówki panoramiczne po Polsce Hanny Mortkowicz, a także podróże po Kresach.

Niektóre z relacji zdobywczych były kształtowane pod wpływem literacko-romantycznych wzorców podróży (głównie Seweryna Goszczyńskiego). Eksponując estetyczno-malownicze elementy górskich przestrzeni (ich piękno, grozę oraz moc), łączyły się z cechami podróży inicjacyjnej pasującej przez próbę sił na podróżnika Polaka. Podkreślały nie tylko tajemniczość niedostępnych przestrzeni górskich, nieziemskość Tatr „królewskich”, ale i „niemy zachwyty, któremu brak słów”:

Tak dalece jesteśmy pod urokiem tych cudów [Pienin – Z.B.], że „nie czujemy” czasu ni siebie, **wchłonięci w tę przemożną przepiękną całość**. Po cóż wyliczać nazwy gór, skał i zakrętów. **Tę bajkę trzeba przeżyć**²⁰.

W dokumentalnych obrazach doświadczenia i przeżywania narodowości mniej ekspansywna pozycja podmiotu „potwierdzającego” nadawała po-

¹⁸ Zob. m.in.: W. Nałęcz: *Od Tyńca do Jastarni szlakiem wodnym naszym*. Warszawa 1920; W. Grzela: *Łódką z biegiem Wisły. Wspomnienia z wycieczki wioślarskiej*. Z przedmową A. Janowskiego. Wyd. 2 zmienione. Warszawa 1930; W. Grzela: *Na wodach Narwi i Pilicy. Wędrówki wioślarskie*. Warszawa–Kraków 1928.

¹⁹ Argumenty o etycznym wymiarze „walki z przyrodą” były w literaturze dla młodzieży powszechne. „Człowiek, który chce »ujarzyć« przyrodę – czy to mikroskopem, czy łodzią podwodną, wyścigiem motoru, czy lotem powyżej powietrza, dynamitem rozsadzającym skałę, czy skrzydłem szybowca – musi tę przyrodę znać i kochać. Nie tylko musi znać jej naukowe prawa, ale musi umieć słuchać jej ukrytych głosów, rozumieć jej poezję”. W. Hulewicz: *Gniazdo żelaznego wilka*. Lwów–Warszawa 1936, s. 4.

²⁰ J. Kilarski: *Na południowych rubieżach Polski...*, s. 164.

dróży głębszy wymiar intelektualno-edukacyjny. Oprócz komentarzy o polskości ziem i obrazów narodowej kultury, pisarze przywoływali w warstwie znaczeń symbolicznych cytaty z utworów o szczególnym potencjale ideowym. W funkcji znaku „własności duchowej Ojczyzny” skauci śpiewali *Rotę* Marii Konopnickiej – swój hymn²¹. Za jej pomocą Roman Pollak pozytywnie weryfikował formacyjny sens podróży swych uczniów po górach (składaniu przez nich hołdu królewskim prochom towarzyszyła deklaracja: „[...] nie damy ziemi”).

Spojrzenie estetyczne łączone z rozważną apoteozą postawy zdobywczej i afirmacją umiejętności sportowych wyróżniało cieszące się popularnością utwory Mariusza Zaruskiego. Rejestrowały one wrażenia i opisy majestatu gór, przebieg nierzadko dramatycznych wypraw zimowych w Tatry, dopełniane komentarzami doświadczonego narratora o tym, by „z walki z żywiołem każdy człowiek lepszy, czystszy wychodził”²². Także w wielu innych zapisach autentycznych zdarzeń akcentowano rozważne przezwyciężanie trudności i rozwijanie tężyzny fizycznej młodych ludzi. Przykładowo, reporterską relację z głośniejszej w swoim czasie wspinaczki na niedostępny szczyt Tatr Goetel przekształcił w wersji dla młodzieży w bardzo konkretny instruktaż zachowań sportowych w górach²³.

Celem prozy krajoznawczej dla młodzieży było wiarygodne pokazanie drogi ludzkiego poznania. Dlatego kreacyjność, jako zabieg ustanawiający podróżowanie, bywała przez pisarzy skrywana. Pod maską stylizacji na dokumentaryzm przemieszczania się w konkretnej topograficznie przestrzeni mieściły się doświadczenia wyobrażone, nierzeczywiste, a nawet baśniowe. Reakcje polisensoryczne (wzrokowe, słuchowe, zapachowe, dotykowe czy smakowe) przedstawiane jako wzorce odczuć, widzeń, usłyszeń, czyli tego

²¹ Do muzyki F. Nowowiejskiego. Funkcję hymnu harcerskiego pełniła pieśń *Wszystko, co nasze, Ojczyźnie oddamy* (słowa I. Kozińskiego, refren O. Drahomowskiej-Małkowskiej). Szerzej na ten temat piszą: M. Miśkiewicz: *Harcerskie symbole*. Kraków 1988, s. 89; K. Marszałek: *Źródła etosu wychowania harcerskiego*. W: *Ideale wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*. T. 1. Red. E.J. Kryńska. Białystok 2006, s. 260.

²² M. Zaruski: *Na bezdrożach tatrzańskich*. Wycieczki, wrażenia, opisy. Wyd. 2. Lwów 1934, s. X. Rozległe komentarze instruktażowe wyróżniały też utwory beletrystyczne, np. J. Roguskiej-Cybulskiej: *Tajemnica Tatr*. Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin [1929].

²³ Reportaż ze wspinaczki wysokogórskiej (zakończony śmiercią jednego z uczestników) w *Buczyńskiej Turni* opublikował F. Goetel w „Taterniku” (1909, nr 11). Trzeba odrzucić twierdzenia badaczy o wtórnym wejściu tego tekstu w szerszy obieg czytelniczy, tzn. dla ucznia szkoły powszechnej. Była to bowiem: 1) wersja zmieniona (Goetel usunął komentarze do zarzutów stawianych mu jako organizatorowi wyprawy, w której zginął niedoświadczony uczestnik wyprawy. W ich miejsce wprowadził informacje o elementarnych błędach, jakich nie powinni popełniać zdobywcy trudno dostępnych szczytów górskich); 2) pierwodruk ukazał się w antologii dla gimnazjum niższego pt. *Bedziem Polakami* w 1928 roku. Szerzej piszę o tym reportażu w książce *Wydobyte z zapomnienia. Propozycje lektur dla szkoły podstawowej i gimnazjum*. Kraków 2006, s. 220–223.

wszystkiego, co opisane i opowiedziane – miały inspirować doświadczenie pozaliterackie. Utwory te zdobyły wówczas popularność, choć przytłaczały je intencje perswazyjne, jak na przykład w *Tajemnicy Tatr* Jadwigi Roguskiej-Cybulskiej²⁴. Autorka-taterniczka buduje dramatyzm zdarzeń fabularnych tak, by uwiarygodnić potrzebę rozważ, zachowania bezpieczeństwa i poszanowania „najwznioślejszego piękna przyrody” górskiej.

Oto przechodzimy właśnie koło kamienia pamiątkowego – objaśnia synowi – naszego kompozytora Karłowicza, wielkiego miłośnika Tatr, z których czerpał natchnienie dla swojej twórczości. On to właśnie, chodząc po górach, pierwszy zaczął błądzać nad tym, że coraz to zwiększające się fale turystów wrzaskami swymi **odzierają z uroku ten cudowny zakątek przyrody**; i on to wygłosił hasło, które dziś powinno być dla turystów obowiązujące: „**Szanujcie ciszę i majestat gór**”. Niestety, **nie wszyscy się do tego stosują**²⁵.

Powieści o podróżach zdobywczych miały charakterystyczne cechy kompozycyjne, tzn. schemat fabuły, uzasadniający kulturowo-sportowy charakter wędrówki, oraz konwencję wędrówki-przygody, udratyzowanej nieoczekiwanym odkryciem ważnej tajemnicy ludzkich losów i etapami jej wyjaśniania (na przykład powieści Roguskiej-Cybulskiej czy Heleny i Jerzego Rytardów²⁶). Sytuacje pokonywania trudnych partii gór funkcjonalnie uzasadniały rozległość oraz cechy deskrypcji krajobrazowych.

Zdobycze podróże szlakami wodnymi nie miały aż takiego żywiołu przygodowego. Dominowały tu dokumenty doświadczeń osobistych z wypraw Wisłą, pokazywane jako metafora zdobywczego „otwierania wiośłem bursztynowych bram Bałtyku”. Eksponowano w nich finalne witanie morza sercem „w radosnych czasach wolności”²⁷. Wisła, macierz wszystkich rzek, w obrazach podróży stawała się synekdochiczną *pars pro toto* polskiej zie-

²⁴ J. Roguska-Cybulska: *Tajemnica Tatr...*; F. Goetel: [Słowo wstępne]. W: I d e m: *W buczynowej turni...*, s. 2 [nlb.]. Autor twierdzi, że podstawą rozumienia tego piękna jest mądre pedagogicznie pierwsze spotkanie dzieci i młodzieży z górami. W Tatrach przeładowanych ludźmi toczy się bój o ocalenie piękna górskiej przyrody. „Czy walka ta zostanie wygrana ku chwale kultury polskiej, czy też ku jej hańbie, zależy to w rozstrzygającej mierze od młodych polskich dusz” (s. 1).

²⁵ J. Roguska-Cybulska: *Tajemnica Tatr...*, s. 89 [podkr. – Z.B.].

²⁶ Ibidem; J.M. Rytard, H. Rytardowa: *Koleba na Hliniku. (Przygody w Tatrach)*. Warszawa 1933. Żywioł zdarzeń sensacyjnych w tej powieści osnuty został wokół historii ucieczki i śmierci przemytnika Matei na Tomanowej oraz odkrywania przez młodych bohaterów tajemnicy ukrytych przez niego w kolebie skarbów.

²⁷ Elementy relacji z wędrówek statkiem w 1909 roku Wisłą do Gdańska przedstawia W. Nałęcz: *Na bursztynowym szlaku*. Warszawa 1926. Dwie perspektywy czasowe: sytuacja polityczna Pomorza i jego przemiany cywilizacyjno-ekonomiczne po 1918 roku (budowa portu w Gdyni, propaganda idei morza) eksponują cele wychowania narodowego podróży.

mi. Jak wstęgą wiązała jej części i łączyła w całość. Dokumentalne relacje Władysława Grzelaka czy Włodzimierza Nałęcza miały charakter podróży panoramicznych, w które autorzy włączali opisy fizycznych zmagania z żywiołem wody, a przez nie – obywatelskie motywacje do hartowania tężyzny sportowej młodych wioślarzy. W utworach tych podkreślono, że przez morze – „wspaniale rzeźbione wrota” kraju – odbywa się komunikacja z całym światem.

W grupie innych popularnych w międzywojniu utworów krajoznawczo-podróżniczych wyróżniają się literackie wędrówki po Kresach. Choć one także nie były pozbawione wychowawczej interesowności, zwracają uwagę na przypisywanie egzemplifikacjom doświadczeń źródła przeżyć estetycznych, zaspokajania pierwotnej potrzeby człowieka, jaką jest przeżywanie piękna. Deskrypcje przyrody (i kultury) kresowej oraz głębia doznań zmysłowo-mentalnych nadawały tym przestrzeniom rolę skarbnic narodowych. Beletrystyczne wędrówki po rozległych borach kresowych to przykład dojrzałej ideowo i artystycznie prozy dla młodego czytelnika. Jedną z najciekawszych jej właściwości jest sposób opowiadania o doświadczaniu leśnych przestrzeni, przemieniający się w „opowiadanie o słuchaniu”, jak Michał Głowiński określał muzyczność w literaturze²⁸. Procesy „słuchowego postrzegania”, wrażliwość muzyczna podmiotu doświadczającego kreowały literackie obrazy przyrody kresowej jako Wielkiej Księgi Pieśni. Cecha ta była bardzo ważna, ponieważ prawidłowością komunikowania aktów percepcji przez podmiot doświadczający w prozie młodzieżowej był wzrokocentryzm. To najistotniejsze źródło poznania zobowiązywało pisarzy do troski, by przestrzeń przedstawiać przede wszystkim w kategoriach świata widzialnego.

Na tle jednoźródłowości doznań sensorycznych i zachowań percepcyjnych odbiorców wyróżniały się właśnie reprezentacje doświadczeń przestrzeni kresowych. Największą popularnością wśród nich cieszyły się powieści o podróży Ferdynarda Ossendowskiego, Bohdana Dyakowskiego, Benedykta Hertza, Włodzimierza Korsaka²⁹. Wtajemniczały one w leśny bezmiar cudów metaforą „otwierania się pełnej skarbnicy” przed tymi, którzy zbliżają się do przyrody „ze czcią, miłością i dobrą wolą”. Kto bowiem „miłuje przyrodę dla niej samej, podkreślał Korsak, posiadzie szczęście, któ-

²⁸ M. Głowiński: *Muzyka w powieści*. W: *Idem: Narracje literackie i nieliterackie*. Kraków 1997, s. 213.

²⁹ F. A. Ossendowski: *W polskiej dżungli*. Wyd. 2. Lwów 1938; B. Dyakowski: *Z Puszczy Białowieskiej*. Wyd. 2 zmienione. Warszawa–Kraków–Lublin 1926; B. Hertz: *Wakacje w puszczy. Powieść dla dzieci powyżej lat 10*. Wilno 1923; W. Korsak: *Na tropie przyrody. Powieść dla młodzieży*. Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin [po 1934]; Z. Bartkiewicz: *Z puszczy*. W: *Szkice z Puszczy Białowieskiej*. 14 kartonów A. Kamińskiego. Warszawa 1912; A. Schmuck: *Z Pińska do Augustowa kajakiem*. Lwów 1937.

rego nikt odebrać nie jest w stanie”³⁰. Pokazując sytuacje poddawania się wpływom natury, pisarze uczyli bezinteresownego miłowania Kresów – stron ojczystych³¹. Chociaż punkty widzenia narratora i podmiotu doświadczającego w powieściach o podróżach kresowych nie były tożsame, próby ich zbliżania otwierały się szeroko na wielozmysłowe, charakterystyczne dla dziecka poznawanie świata natury i kultury.

*
* *

Na tle całego dorobku prozatorskiego dwudziestolecia międzywojennego wymienione w artykule utwory: podróże lub o podróży, trzeba uznać za najlepsze artystycznie realizacje idei wychowania społecznego. Mimo że nie były dziełami wybitnymi, dzięki umiejętnemu włączaniu w przeżycia podróżnicze żywiołu przygody cieszyły się dużą poczytnością. Sytuacje podróżowania w zdecydowanej większości utworów beletrystycznych i dokumentalnych były tylko kompozycyjnym pretekstem do centralnego sytuowania treści przedmiotowych (właściwości krajobrazów). W efekcie oddalały albo zastępowały punkt widzenia bohatera. Podmiot, którego funkcją prymarną było potwierdzanie przeżyć i wrażeń podróżnych, wyręczał podmiot doświadczający i mocą nadanego sobie autorytetu przekonywał, informował i narzucał wiedzę oraz sposób jej interpretowania. Przyjmował pozę pedagoga ze szkoły herbartowskiej. Takie były symulacje poznawania według, przykładowo, schematów fabularyzowanego przewodnika (na przykład Kazimierza Buczkowskiego³²), wycieczki szkolnej po Łęczycy i okolicach (Zofii Lepeckiej³³), *Samolotem nad Polską* Aleksandra Ja-

³⁰ W. K o r s a k: *Na tropie przyrody...*, s. 32.

³¹ Szczególnie *Wakacje w puszczy* B. Hertza takie sensy ideowe bardzo wyraźnie komunikowały. Obok narratora wydobywał je leśniczy, przewodnik chłopców po białoruskiej puszczy. „– Kochaj, synu, swe strony rodzinne, kochaj naszą dziką przyrodę, tę mistrzynię szczęścia ludzkiego, kochaj ją i w takich jak dziś upalnych tchnieniach lata i w lśniących barwami tęczy szronach zimowych, kochaj ją zarówno budzącą się na wiosnę i brzmiącą radośnie tętnem młodości, jak i smętnie zamierającą w cichych, barwnych zmierzchach jesieni. Ale kochaj ją też i w złych chwilach, wówczas gdy nastaną smutne dni zapłakane, znaczące swój ponury pochod przeciągłym szelestem kropel deszczowych, lub gdy wyjące zawieje świat cały przesłonią tumanami śniegu, a zimowa wichura całymi nocami skarży się i szlocha w kominie”. B. H e r t z: *Wakacje w puszczy...*, s. 103.

³² K. B u c z k o w s k i: *Kraków*. Lwów 1933.

³³ Z. L e p e c k a: *W Łęczyskiej Ziemi*. Warszawa 1936. Bohaterami powieści są uczniowie starszych klas łódzkiej szkoły powszechnej, którzy pod koniec roku szkolnego organizują wycieczkę krajoznawczą po Łęczycy i okolicach. Po obszernych komentarzach nauczycielki oraz opowiadanych przez dziewczynki legendach następuje zwiedzanie ruin zamku, połączone z komentarzami o dziejach jego kolejnych zniszczeń. W małych formach

nowskiego. Schematyzmu fikcyjnych wędrówek nie były w stanie obronić ani antropomorfizacje przestrzeni, ani nawet baśniowe elementy sytuacji podróżowania.

Wśród autorów tekstów podróży i o podróży byli bowiem nie tylko twórcy „sprawdzeni” w obiegu czytelnictwa. W gronie tym znaleźli się także debiutanci, którzy odpowiadając na zamówienie ideologiczne krajoznawstwa, skautingu i regionalizmu, stawiali pierwsze „prozatorskie” kroki w upowszechnianiu własnych doświadczeń podróżniczych. Tworzyli dokumenty z autopsji, nieraz pośpiesznie ulegali modzie na afirmację swojskości oraz uczenie zachowań sportowych młodzieży. Bogato reprezentowany nurt prozy wspomnieniowej z odbytych podróży, organizowanych przez nauczycieli (geografów, przyrodników, polonistów), krajoznawców, harcmistrzów, okazał się bardzo zróżnicowaną ofertą czytelnictwa, najczęściej jednak o małej wartości artystycznej.

Najważniejsze cechy prozy krajoznawczej dla młodzieży wynikały z jej teologii – wychowującego „wtajemniczania w polskość”³⁴. Była ona źródłem czytelnictwa impulsów, by „opowiedziane” w utworach sposoby doświadczania natury oraz kultury sprawdzać empirycznie; poddawać się działaniu rzeczywistych krajobrazów i przeżyć je bezpośrednio według „skryptów zachowaniowych i mentalnych”³⁵, antycypujących przyszłe działania ekologiczne młodych obywateli. Moda na lektury krajoznawcze pozostawała sprzymierzeńcem wartości społeczno-estetycznych i znaczeń edukacyjnych.

Przez regularność aktów poznawczych i wynikającą z nich możliwość kierowania dalszymi doświadczeniami moda na podróż stabilizowała świadomość podobieństwa doświadczeń i podobieństwa cech polskich krajobrazów. Biorąc pod uwagę różne konwencje literackiego zapisu przebiegu doświadczania świata przez człowieka, w tym też i modernistyczne sposoby utekstowań tych doświadczeń (które pojawiły się już w dwudziestolecu międzywojennym³⁶), trzeba stwierdzić, że literatura młodzieżowa nie mogła wyjść poza tradycyjnie realistyczne koncepcje prezentacji doświadczania/poznajania krajobrazów dlatego, że dopiero poszukiwała nowych możliwości rozwojowych. Doświadczenie w znaczeniu tradycyjnym³⁷ przyjmo-

narracyjnych (*Z naszego morza i przymorza. Opowiadania dla młodzieży*. Lwów–Kraków 1932) autorka zrywa z symulacją wędrówek krajobrazowych.

³⁴ Formuła T. Wójcika, określająca konstytutywne znaczenie krajobrazu w poglądach i twórczości J. Iwaszkiewicza. T. Wójcik: *Pejzaż w poezji Jarosława Iwaszkiewicza*. Warszawa 1993, s. 39–47.

³⁵ R. Nycz: *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*. W: *Literackie reprezentacje doświadczenia...*, s. 13.

³⁶ Zob. studia z tomu *Literackie reprezentacje doświadczenia...*

³⁷ Doświadczenie tradycyjnie rozumiane R. Nycz eksplikuje następująco: „[...] staje się synonimem źródłowej niezapśredniczonej wiedzy o rzeczywistości, narzędziem rozumienia

wało na siebie funkcję autorytetu potwierdzającego obiektywne istnienie rzeczywistości i ta rzeczywistość – doświadczana we wzorcowy sposób – była projekcją wzorcowych postaw bohaterów, a tym samym ideowo-dydaktycznych sensów dzieł.

siebie i innych (w tym zwłaszcza określania tożsamości postaci w kategoriach charakteru, a więc zespołu stałych i rozpoznawalnych dla innych dyspozycji), rezerwuarem skryptów zachowaniowych i mentalnych, sposobem przewidywania prawdopodobnych wydarzeń, zachowań czy dokonywania antycypacji przyszłego działania”. Ibidem, s. 13.

Zofia Budrewicz

**Fashionable because useful
A value and educational role of interwar tourist journeys
for young people**

S u m m a r y

The research problem of the article is connected with an attempt to evaluate artistic-educational values of journey prose for young people which was marked by a rich development and great readers' interest in the interwar period.

The analysis of the representations of journey situations allowed for defining specific construction features of the reports from the course of a journey along the country, including a progressive improvement of structures of artistic fictional works and an attitude-creating value of scripts of reading nature-culture landscapes.

The most important feature of texts using journey motives was a manifestation of the importance of a national experience, that is, teaching Polishness through model projections of experiencing community bonds. Thus, a tourist prose ascribed in a programme of a national socialization based on ethnocentricity, national culture and ideology of a national country. That is why it was used in school education. It gained reading popularity thanks to its attractiveness from the point of view of a young reader; a journey plot, dynamics and psychological closeness of sensual and mental experiences of young characters.

Zofia Budrewicz

**Modisch weil sinnvoll
Der Wert und die Bildungsbedeutung von landeskundlichen Reisen
für Jugendliche in der Zwischenkriegszeit**

Z u s a m m e n f a s s u n g

Der Forschungsgegenstand des Artikels betrifft die Beurteilung von künstlerischen Werten und Bildungswerten der landeskundlichen Prosa für Jugendliche, die in der Zwischenkriegszeit auf dem Höhepunkt war und die Aufmerksamkeit mehrerer Leser erregte.

Nach der Analyse von verschiedenen Schilderungen der Reiseumstände konnte die Verfasserin, einige spezifische strukturelle Merkmale des Reiseberichtes unterscheiden, darunter: zunehmende Vervollkommnung von künstlerischen Strukturen der belletristischen Werke und einstellungsbildenden Wert von dem „Szenario“, laut dem naturkulturelle Landschaften wahrgenommen werden. Die wichtigste Eigenschaft der Texte mit Reisemotiven war die Äußerung von der Nationalerfahrung, d. h. die Lehre von der Polnischen Wesensart mittels Musterbeispiele des Erlebens von Gemeinschaftsbanden. Landschaftliche Prosawerke gehörten dadurch dem Programm der Volksvergesellschaftung, die sich auf Ethnozentrismus, Nationalkultur und Ideologie des Nationalstaates stützte, und werden deshalb in Schulbildung gebraucht. Diese Bücher waren bei jungen Lesern sehr beliebt, weil sie eine Reisemotive enthielten, einen dynamischen Charakter hatten und die dort erscheinenden jungen Helden psychologisch gesehen ähnliche Sinnesempfindungen wie die Leser selbst erfuhren.

Bianca Pitzorno i jej bohaterowie

W kręgu biografii

Bianca Pitzorno¹ uważana jest za jedną z najpopularniejszych i najciekawszych współczesnych włoskich autorek piszących dla młodych odbiorców. Jej książki są adresowane do dzieci i młodzieży w wieku od siedmiu do czternastu lat.

Pisarka urodziła się w Sassari na Sardynii w 1942 roku. Jak sama pisała, uczęszczała zawsze do klas żeńskich, począwszy od szkoły podstawowej do trzeciej klasy szkoły średniej. W wieku 8 lat zaczęła pisać krótkie opowiadania w starych, bezużytecznych notatnikach, które otrzymywała od ojca. Kiedy była w trzeciej klasie szkoły średniej, jej praca została opublikowana w miejscowej gazecie „La Nuova Sardegna” („Nowa Sardynia”). Po ukończeniu liceum Pitzorno marzyła, żeby studiować na Akademii Sztuk Pięknych i zostać malarką. Ostatecznie jednak, za namową ojca, zapisała się na Wydział Literatury w Cagliari. Studiowała literaturę starożytną, a po uzyskaniu dyplomu, jesienią 1968 roku, wyjechała do Mediolanu. Tu w Wyższej Szko-

* Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

¹ W polskich słownikach i leksykonach literatury dziecięcej i młodzieżowej dotąd nie znajdziemy żadnej wiadomości na temat życia i twórczości Bianki Pitzorno, tej znanej i popularnej we Włoszech i poza granicami swego kraju pisarki. Informacje na temat jej życia i twórczości zaczerpnęłam z publikacji internetowych: B. P i t z o r n o: *Come fu che diventai una scrittrice*. In: M. C a s e l l a: *Le voci segrete*. Milano 2005, s. 1–27; <http://it.wikipedia.org/wiki/BiancaPitzorno> [data dostępu: 17.04.2010]; www.multimediarichitecture.it/settimanale/attualita/01312007/BibiobibliografiaPitzorno.doc [data dostępu: 2.07.2010], a także z włoskiego słownika: T. B u o n g i o r n o: *Dizionario della letteratura per ragazzi*. Milano 2001, s. 380–381.

le Komunikacji Społecznej uzyskała specjalizację z dziedziny kinematografii. W 1970 roku wzięła udział w konkursie organizowanym przez szwajcarskie wydawnictwo dla dzieci i młodzieży, pisząc opowiadanie pt. *Il Grande raduno dei cowboy* (*Wielki zjazd kowbojów*). Zwyciężyła w tym konkursie, a książka została opublikowana w Szwajcarii.

Bianca Pitzorno w latach 1970–1977 pracowała w telewizji RAI, gdzie przygotowywała programy kulturalne dla dzieci i młodzieży, m.in.: *Sapere* (*Wiedzieć*), *Tuttilibri* (*Wszystkie Książki*), *Il Dirodorlando*, *l'Albero Azzurro* (*Niebieskie Drzewo*). W 1973 roku powstała jej pierwsza powieść – *Sette Robinson in un'isola matta* (*Siedmiu Robinsonów na szalonej wyspie*), opublikowana przez wydawnictwo Bietti w 1973 roku, a potem w Mondadori w 1999 roku. Kolejną jej książką była *Clorofilla dal cielo blu* (*Chlorofilka z błękitnego nieba*), wydana również w wydawnictwie Bietti w 1975 roku, a następnie – pod nieco zmienionym tytułem: *E un giono dal cielo arrivò Clorofilla* (*Pewnego dnia z nieba przybyła Chlorofilka*) – w La Sorgente w 1982 i w Mondadori w 1999 roku (z ilustracjami Adelchi Galloni). Powieść została przyjęta przez młodych czytelników z entuzjazmem.

Wiosną 1977 roku pisarka zrezygnowała z pracy w telewizji RAI i poświęciła się całkowicie pisarstwu. Od tamtego czasu do 2010 roku opublikowała ponad 50 książek, które cieszyły się ogromnym powodzeniem we Włoszech i za granicą. I tak powstały następujące książki: *L'amazzone di Alessandro Magno* (*Amazonka Aleksandra Wielkiego*, Rusconi, 1977); *La giustizia di Salomone* (*Sprawiedliwość Salomona*, Rusconi, 1978); *La bambina col falcone* (*Dziewczyna z sokołem*, Bruno Mondadori, 1982 i Salani, 1992). W 1984 roku Pitzorno zasłynęła także dzięki liczącej ponad czterysta stron powieści biograficznej dla dorosłych pt. *Vita di Eleonora D'Arborea, principessa medievale di Sardegna* (*Życie Eleonory D'Arborea, księżniczki średniowiecznej Sardynii*). W tym samym roku autorka opublikowała książkę *La casa sull'albero* (*Magiczny domek*, Le Stelle, 1984 i Mondadori, 1990), która odniosła wielki sukces i do dziś jest w ciągłej sprzedaży. W dalszej kolejności powstały powieści: *L'incredibile storia di Lavinia* (*Niewiarygodna historia Lawinii*, Edizioni El, 1985); *Sulle tracce del tesoro scomparso* (*Na tropach zaginionego skarbu*, Bruno Mondadori, 1988 i Mondadori, 1992); *Streghetto mia* (*Moja mała czarownica*, Edizioni El, 1988); *La bambola dell'alchimista* (*Lalka alchemika*, Mondadori, 1988); *Principessa Laurentina* (*Księżniczka Laurentina*, Mondadori, 1990); *Parlare a vanvera* (*Pleść trzy po trzy*, Mondadori, 1989); *Ascolta il mio cuore* (*Posłuchaj mojego serca*, Mondadori, 1990); *Polissena del porcello* (*Poliksena i prosiaczek*, Mondadori, 1993, 1996); *Diana, Cupido e il commendatore* (*Diana, Kupido i komandor*, Mondadori, 1995); *Re Mida ha le orecchie d'asino* (*Król Midas ma ośle uszy*, Mondadori, 1996); *La voce segreta* (*Tajemniczy głos*, Mondadori, 1998); *Tornatras* (*Tornatràs*, Mondadori, 2000).

Bianca Pitzorno jest ponadto autorką takich publikacji, jak: *Manuale del giovane scrittore creativo* (*Podręcznik młodego twórczego pisarza*, Mondadori, 1987); *Esercizi di scrittura creativa* (*Ćwiczenia twórczego pisarstwa*, Mondadori, 1988); autobiografia pt. *Storia delle mie storie* (*Historia moich historii*, 1995) i innych. Pisarka otrzymała wiele nagród, m.in. Nagrodę Andersena (Premio Andersen – Il mondo dell’infanzia) w 1988 i 2001 roku. W 1996 roku natomiast została uhonorowana tytułem *honoris causa* Uniwersytetu Bolońskiego.

W jednym z wywiadów autorka zapytana, kiedy pisze swoje powieści, przyznała, że pisze całymi dniami, niekiedy godzinami, nie zniechęca się nawet wtedy, gdy niezadowolona z tego, co napisała, wszystko wyrzuca. Swoje życie określiła jako spokojne i ustabilizowane. Pisarka nie znosi na przykład służbowych podróży czy powierzchownych znajomości. Jest zdania, że człowiek, jeśli chce utrzymać wewnętrzną równowagę, powinien unikać szumnego życia. Lubi natomiast malować, gotować, robić na drutach². Pitzorno podkreśliła, że bardzo lubiła chodzić do szkoły, chociaż nie była najlepszą uczennicą, a nauczyciele uznawali ją za dziecko uparte i ekstrawaganckie. Bardzo dużo czytała, była wręcz fanatykiem lektury. Do jej ulubionych książek należały powieści Emilia Salgariego, Rudyarda Kiplinga, Astrid Lindgren i Tove Jansson³.

Pisarka przyznaje, że tylko niektóre z jej utworów są skierowane do dzieci w wieku od siedmiu do dziewięciu lat. Nie są to bajki ani opowiadania, lecz książki fantastyczne, humorystyczne i bardzo krytyczne w stosunku do rzeczywistości. Określa je jako „filozoficzne”. Większość jej powieści jest jednak adresowana do czytelników w wieku od dziesięciu do czternastu lat. Liczą one na ogół ponad dwieście stron i są najprawdziwszymi powieściami historycznymi, które dotyczą czasów dawnych, antycznych i opierają się na źródłach historycznych. Inne z kolei utwory Pitzorno dotyczą przyszłości, ale nie jest to fantastyka w sensie technologicznym, lecz socjologicznym, która pozwala autorce na analizę problemów współczesnego codziennego życia z pewnego dystansu. Utwory włoskiej pisarki były tłumaczone na wiele języków, m.in. na język francuski, hiszpański, niemiecki, kataloński, polski, węgierski, japoński, chiński, koreański.

Bianca Pitzorno od 2000 roku jest ambasadorem UNICEF-u. Dlatego też w jej dorobku znalazły się prace dotyczące praw dzieci oraz scenariusze filmów rysunkowych. Pisarka odbyła również wiele podróży do krajów Trzeciego Świata. We Włoszech zajmowała się pozbawionymi praw dziećmi

² Bianca Pitzorno. Dostępne w Internecie: http://ragazzi.mondadori.com/cataloghi/auto re.asp.codice_autore [data dostępu: 21.04.2010].

³ G. C a s a g r a n d e: Bianca Pitzorno. Dostępne w Internecie: <http://www.wuz.it/archivio/cafeletterario.it/145cafecons.htm> [data dostępu: 23.05.2010].

romskimi⁴. W pierwszych latach XXI wieku bardzo często wyjeżdżała na Kubę, gdzie współpracowała z biblioteką Ruben M. Villena w Hawanie, tworząc i uczestnicząc w programie solidarnościowym, który zakładał ofiarowanie przez włoskich turystów ilustrowanych książek dla dzieci kubańskim bibliotekom⁵. Książki te były tłumaczone na język hiszpański przez kubańskie bibliotekarki. Za zrealizowanie tego programu pisarka otrzymała z UNEAC (Związek Narodowy Artystów i Pisarzy Kubańskich) nagrodę Białej Róży. Pitzorno należy także do fundatorów programu Arci Solidarietà Ceseny pt. „Un mar de Sueños”, którego celem jest przekład na język hiszpański dzieł klasyków literatury włoskiej i ofiarowanie ich krajom Ameryki Łacińskiej. Pisarka przekazała kubańskiemu wydawnictwu Gente Nueva prawa do kilku swych książek, które zostały przełożone i opublikowane na wyspie. Jej opowiadanie zostało wystawione przez hawański dziecięcy zespół teatralny La Colmenita. W 2006 roku opublikowała w wydawnictwie Saggiatore szkic *Le bambine dell'Avana non hanno paura di niente* (Dziewczyny hawańskie nie boją się niczego), który przedstawia i omawia autobiografie kilku kubańskich kobiet żyjących w okresie od 1700 do 2000 roku. W 2007 roku przetłumaczyła i promowała we Włoszech podręcznik do edukacji seksualnej pt. *Cosa mi succede nella pubertà* (Co mi się zdarzy w dojrzałości płciowej) autorstwa Mariela Castro. Pitzorno jest też autorką tekstów piosenek, scenariuszy do filmów i programów telewizyjnych, recenzji, esejów na temat literatury dziecięcej i młodzieżowej. W jej bogatym dorobku znalazły się również przekłady, m.in. przetłumaczyła na język włoski *Przygody Toma Bombadila* Johna Ronalda Tolkiena (1978) oraz wiersze amerykańskiej pisarki Sylwii Plath. Obecnie pisarka mieszka i pracuje w Mediolanie.

W świecie przedstawionym powieści Bianki Pitzorno

Książki włoskiej pisarki – jeśli spojrzeć na bohaterów i adres czytelnicy – dystansują się swą treścią od stereotypów zadomowionych w „dorosłym” świecie. Mają jednak wymiar „ponaddziecięcy”, a więc znacznie szerszy od treściowej zawartości, filozoficzny, jeśli wziąć pod uwagę roztańczającą się w nich wizję świata i ideę życia. Co więcej, przekraczają one sty-

⁴ Bianca Pitzorno: <http://unicef.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/1114> [data dostępu: 31. 01. 2010].

⁵ Bianca Pitzorno *e considerata la più importante autrice italiana per l'infanzia*. Dostępne w Internecie: [http://www.italia-cuba.it/cuba/salute/medicuba/medicuba-copy\(4\).htm](http://www.italia-cuba.it/cuba/salute/medicuba/medicuba-copy(4).htm) [data dostępu: 17.04.2010].

le i konwencje gatunkowe, zarówno te dawne, tradycyjne (baśń czy romans poetycki), jak i współczesne (na przykład schematy fabularne powieści sensacyjnych lub science fiction). Wyróżnia je gra estetyczna i intelektualna prowadzona na poziomie fikcji literackiej, potężnego instrumentarium wyobraźni i poznania. Dzięki wyobraźni i emocjom między autorką i czytelnikami jej dzieł tworzy się „pomost porozumienia”, gdyż wraz z dzieckiem wchodzi ona na tropy wydarzeń nierzeczywistych i współuczestniczy w nich za sprawą zdolności dziecięcych marzeń do nieograniczonego tworzenia i ich mocy sprawczej. Stąd biorą się niekonwencjonalne pomysły włoskiej autorki, surrealistyczne piękno „nierealnych wydarzeń” i bezprecedensowe formy i motywy jej bajecznych światów. Nad tym wszystkim góruje intelektualna gra wzorów i wartości kultury, która koncentruje się wokół zagadki świata i podmiotowości człowieka, poszukującego w nim swego szczęścia, więzi oraz tożsamości we współbycie z „innymi” – często bardzo odmiennymi istotami, jak fenomeny natury i kosmiczne zjawy.

Sztuka narracyjna Pitzorno sytuuje dziecko w centrum zagadnień współczesnej antropologii kultury z problematyką filozofii życia, samotności człowieka, rozpadu wspólnoty etycznej i alienacji, przede wszystkim jednak z tematyką wolności i odpowiedzialności człowieka w procesie egzystencji i wobec dziedzictwa wartości przekazywanych w powszechnym istnieniu. Włoska autorka tworzy na nowo utracony raj człowieka i przywraca wiarę w zapoznaną baśń ludzkości o skarbie prawdy, piękna, dobra, sprawiedliwości i wolności. „Małym” powieściom dla dzieci talent i entuzjazm twórczy Pitzorno nadaje wymiar wielkich parabol ludzkości.

W Polsce ukazały się cztery książki włoskiej pisarki: *Chlorofilka z błękitnego nieba*, opublikowana w Naszej Księgarni w 1982 roku (w przekładzie znanych w Polsce tłumaczy – Krystyny i Eugeniusza Kabatców); *Posłuchaj mojego serca*, wydana w 2005 roku w Wydawnictwie Skrzat (w przekładzie Małgorzaty Mastrangelo); *Poliksena i prosiaczek*, opublikowana w wydawnictwie Prószyński i S-ka w 2006 roku (w przekładzie Danuty Ściborowskiej-Wytrykus); oraz *Magiczny domek*, który ukazał się nakładem wydawnictwa Prószyński i S-ka w 2007 roku (w przekładzie Joanny Raban).

Głównymi bohaterami utworów Pitzorno są zawsze dziewczynki, na przykład Aglaja i Bianka z *Magicznego domku*, Lawinia z *Niewiarygodnej historii Lawinii*, Priska z *Posłuchaj mojego serca*, Poliksena z *Polikseny i prosiaczka*, Melisenda z *Dziewczyny z sokołem*, Petra, Emilia i inne. Noszą one dziwne imiona i posiadają niezwykle talenty. Autorka przyznała bowiem, że nie podobają się jej banalne imiona. Zanim więc nazwie swych bohaterów, zawsze długo szuka w kalendarzach, w książkach telefonicznych i... w nekrologach. Kto wie, czy tej inwencji onomastyczno-antropologicznej nie „podpowiada” kilkusetletnia konwencja poetycka, funkcjonująca od starożytności po rokoko i sentymentalizm. Następnie pisarka stara się nadać mocny wy-

miar etyczny kreowanym postaciom, przede wszystkim w zakresie ich poczucia sprawiedliwości i szacunku do innych ludzi⁶.

Jej bohaterki cechuje przede wszystkim intuicyjna mądrość, instynkt serca, uczucia. Są one najczęściej zbuntowane wobec zastanej rzeczywistości, nie godzą się z nią, poza tym charakteryzuje je skłonność do przygód. Są to cechy typowe raczej dla bohaterów męskich. Z tego też powodu książki włoskiej pisarki potrafią zainteresować zarówno dziewczęta, jak i chłopców.

Istotną cechą kompozycji utworów Pitzorno jest pojawianie się tych samych bohaterów w różnych dziełach, a także występowanie postaci zapożyczonych lub zmodyfikowanych z tekstów innych autorów literatury dziecięcej i młodzieżowej. Tworzy to sugestię cyklu, nierozzerwalnych więzi łączących wiele dzieł i wątków kultury. Autorka inspiracji do swych książek szuka w codziennym życiu, w środowisku rodzinnym, szkolnym czy w miejscu pracy. Niekiedy stara się przedstawić konflikty: między pokoleniami, tj. dorosłym i dzieckiem, między kobietą a mężczyzną czy też między możnymi i bogatymi a ubogimi i słabymi. Sytuuje swych bohaterów zawsze w środowisku podobnym do tego, w którym żyje odbiorca; pośród ludzi mających te same lub podobne problemy. Zdarza się, że utwory mają podłoże autobiograficzne⁷. Powieść Pitzorno – jak pisała Mirca Casella⁸ – nawet najbardziej fantastyczna, nie jest nigdy jedynie wytworem imaginacji jej autorki ani uwarunkowana jej doświadczeniami biograficznymi. Autorka postępuje zawsze według schematu powieści z akcentami historycznymi, który pozwala jej na kreowanie obrazów i modyfikowanie ich według własnych reguł i wzorców.

Ciekawym utworem, opartym na porozumieniu dorosłego z dzieckiem, jest *Magiczny domek*. Pisarka wspominała, że gdy była małą dziewczynką, zdarzyło się jej opiekować trzema małymi osieroconymi nietoperzami. Spędzała przy nich każdy dzień, dopóki nie były w stanie samodzielnie latać. Wtedy właśnie jej największym marzeniem było móc latać. O tym marzeniu opowiedziała w *Magicznym domku*⁹. Bohaterkami książki są: ośmioletnia Aglaja i jej starsza przyjaciółka Bianka, które zamieszkały na drzewie. Są to mocne, dojrzałe oraz wyraziście zarysowane osobowości. Nie akceptują one miejskiej rzeczywistości i chcą zrobić coś wyjątkowego ze swoim życiem. W porządku fabuły rzecz przedstawia się następująco. Dziewczynki zmęczone miastem długo szukały dla siebie mieszkania, w końcu znalazły od-

⁶ Bianca Pitzorno. http://ragazzi.mondadori.com/cataloghi/autore.asp.codice_autore [data dostępu: 21.04.2010].

⁷ Ibidem.

⁸ M. Casella: *Le voci segrete...*, s. 319.

⁹ *Conosci l'autore. Bianca Pitzorno*, a cura della Sezione Ragazzi – Biblioteca di Crema [data dostępu: 21.04.2009].

powiednie drzewo, na którym wybudowały sobie domek, zupełnie niewidoczny z zewnątrz. Ponieważ obie były odważne i przedsiębiorcze, nie czekając na niczyją pomoc, same zabrały się ochoczo do pracy. Posługując się przez całe lato młotkami i piłami, nie tylko zbudowały niezwykle ciekawy domek, ale także odpowiednio go umeblowały:

W domku trudno by znaleźć choć jedną ścianę zamontowaną na stałe. Każdą z nich dało się dowolnie przestawiać w miarę potrzeby, co oznaczało, że poszczególne pomieszczenia nie miały stałego przeznaczenia. Jedynymi elementami nienaruszalnymi była podłoga i część dachu. Splecione z liści ściany i elementy zadaszenia przestawiało się w zależności od słońca, wiatru, gorąca, od chęci współlokatorek do przebywania razem bądź osobno. Można było wszystko zdemontować i mieć widok na rozciągającą się panoramę stolicy. Przez większość czasu, szczególnie gdy pogoda dopisywała, ścianki stały w kącie, pozwijane w rulony, a dom otwarty był na cztery strony świata¹⁰.

Centralnym motywem w książce, i to należy podkreślić, jest drzewo¹¹. To na nim dziewczynki zbudowały domek i stworzyły niezwykłą rodzinę, to właśnie o drzewo dbały, a potem odważnie i z determinacją o nie walczyły. Ono zapewniło dziewczynkom niespotykane przygody oraz stało się ich azylem, oazą spokoju i bezpieczeństwa.

Rosło na środku polany, w miejscu, gdzie murawa schodziła lekko w dół po pochyłości terenu. Królowało nad okolicą. Nawet jeśli miało bardzo gruby pień i rozłożystą koronę o gęstym listowiu, to czy wyróżniało się czymś nadzwyczajnym? Stary pień pokryty był pomarszczoną, brązową korą, a z ziemi wynurzały się węzowate korzenie. Zielone listowie szumiało sennie, dając obietnicę schronienia przed upałem albo deszczem. A kształtu liści można było się tylko domyślać, ponieważ znajdowały się aż tak wysoko¹².

Oczywiście, umeblowanie domku stanowiły jedynie niezbędne i najpotrzebniejsze przedmioty. Ale dziewczynki zebrały też w nim sporo gier i książek, które z braku miejsca porozwieszały na gałęziach. Domek służył im do spotkań z przyjaciółmi, organizowania przyjęć, był miejscem, w którym recytowano poezję, sprzątano i gotowano. Znalazła się w nim nawet szklarnia, pracownia malarska i sala muzyczna. Bianka była bowiem niezwykle uzdolniona muzycznie, sama grała i uczyła psa Amadeusza grać na

¹⁰ B. Pitzorno: *Magiczny domek*. Przeł. J. Rabań. Warszawa 2007, s. 9.

¹¹ Ten aspekt podkreślono w recenzji książki. Zob. I. Mikrut: *Niezwykajna codzienność*. „Guliwer” 2007, nr 2, s. 85.

¹² B. Pitzorno: *Magiczny domek...*, s. 7.

flecie. Poza tym dziewczynkę cechowała przedsiębiorczość: na każdej gałęzi dębu zaszczepiła inne drzewko owocowe i w ten sposób przyjaciółki miały pod dostatkiem orzechów, kasztanów, jabłek, gruszek, moreli, wiśni, śliwek, brzoskwiń, papai, a także jeżyn. Bianka zaszczepiła także gałązkę mięsożernego drzewa. Dla bohaterek książki ta nadzwyczajna codzienność była stanem naturalnym. Dzięki zaradności dziewczynek udało im się również podstępem sprowadzić hydraulika Ceglie'a i w ten sposób zapewniły sobie bieżącą wodę. Problem oświetlenia rozwiązał się sam – dzięki świetlikom. (Na marginesie, warto przypomnieć, że motyw owadzi, swoistej empatii robaczka i człowieka w polskiej literaturze „dziecięco-dorosłej” „zajaśniał” w romantycznej przestrzeni poetyckiej IV części *Dziadów* Adama Mickiewicza).

Na szczęście na drzewie mieszkało pokaźne stado świetlików. Dziewczyny poprosiły je o przysługę; migoczące robaczki podzieliły się na grupki i rozmieściły wokół domu. Wszystko wyglądało teraz jak w bajce, wieczór miał doprawdy magiczną atmosferę. Ale szczyt swych możliwości i swojej pomysłowości zarazem pokazały świetliki, wplatając się we włosy Aglai i sadzając na jej szyi, tworząc w ten sposób koronę i naszyjnik świetlistych diamentów, wspaniale migocących, ponieważ cały czas były w ruchu¹³.

Na magicznym drzewie, swoistej metaforze natury i mitu arkadii dzieciństwa, oprócz przyjaciółek, znalazły się mięsożerna roślina Nina, kotka Prunilda, pies Amadeusz i jego narzeczona – bernardynka Dorotea. Pojawiły się tutaj także trzy bociany – indywidualiści, które przyniosły cztery noworodki. Dziewczynki nadały im niezwykle imiona: Konstytucja, Ildebrando, Popielec i Gianporfirio. Bianka przygotowała im także do spania kołyski:

Z gałęzi najbardziej wysuniętej na południe zerwała dwa ogromne kosy. Rozbiła je na połówki i w ten sposób powstały cztery kołyski. Dzieci miały w nich trochę ciasno, ale może to i lepiej, bo dzięki temu było im cieplutko, a poza tym nie mogły się za bardzo kręcić, przysparzając dodatkowych kłopotów. Następnie dziewczyny zawiesiły liny pomiędzy dwoma najbardziej oddalonymi od siebie gałęziami. Skonstruowany w ten sposób system, obciążony kołyskami, tworzył tory i do złudzenia przypominał kolejkę górską z wagonikami. Tym sposobem noworodki mogły przemieszczać się całymi dniami, w górę i na dół, bez konieczności wyprowadzania ich na spacer. A kołysaniem zajmował się wiatr¹⁴.

¹³ Ibidem, s. 51–52.

¹⁴ Ibidem, s. 47–48.

Maleństwa wykarmiła suczka Dorotea, a kotka Prunilda nauczyła je miauczeć. Podobna sytuacja mogła się zdarzyć tylko w *Księdze dżungli* Kiplinga. Dzieci wkrótce potrafiły mówić rymami, gdyż dziewczynki recytowały im wiersze. Kotka Prunilda, przy okazji nauki mówienia, sama nauczyła się pięknie wypowiadać. Suczka Dorotea przeszła metamorfozę, gdyż przemieniła się w ptaka i zносиła jajka. Spokój niezwykłych mieszkańców magicznego domku zburzyło pojawienie się drwali, którzy chcieli ściąć drzewo zapewniające wszystkim harmonijną koegzystencję. W tym momencie opowieść została jakby przzerwana, ale się nie skończyła.

W *Magicznym domku* – na prawach baśniowej i groteskowej fantastyki – wszystko jest niewzruszone. Niewiele tu „realności”. Króluje nade wszystko wyobraźnia. W ten sposób włoska pisarka wprowadza aurę niekonwencjonalnej baśniowości. Wyobraźnia i fantazja daje nieograniczone możliwości twórcze. Pozwala dziecku na modyfikację przestrzeni przedstawionej i wymyślanie dalszych przygód. Fikcja literacka osiąga w świecie przedstawionym Pitzorno pełną autonomię, staje się źródłem wyobraźni i kreacji, a także zasadą istnienia. Autorka konfrontuje niezwykłość świata z przystosowaniem bohaterów do dorosłego życia. Dziewczynki stają się odpowiedzialne za stworzony dom, rodzinę i radzą sobie z tym zadaniem bardzo dobrze – opiekują się dziećmi i myślą o tym, jak przystosować je do życia. Nie ma tutaj moralizatorstwa, a wszystko rozgrywa się w krainie nadrealnej. Podkreślona jest przy tym ogromna rola i siła sprawcza wyobraźni w życiu dziecka, której nic nie może ograniczyć. Niestereotypowe pomysły, odważne i nierealne motywy, ciepło i baśniowość – oto świat wykreowany przez Pitzorno. Dużo tu humoru, paradoksów i inspiracji służących dziecięcej zabawie. Dzieci, wcześniej czy później, marzą o posiadaniu niezwykłego i tajemniczego domu, w którym można byłoby mieszkać i żyć po swojemu, z dala od reguł i obowiązków. Zapewne nie wszystkie dzieci są tak śmiałe, jak Aglaja, której dane było zamieszkać na szczycie fantastycznego drzewa razem z Bianką, wspaniałą przyjaciółką, zdolną do ekstrawaganckich i niezwykłych czynów. Dziewczynki te jednak uczą młodych czytelników fenomenu życia, jego prawa żywiołowego tworzenia, nieobjętego bogactwem przejawów, prawa powszechnej egzystencji. Pomyślowe bohaterki potrafią razem stworzyć niezwykłą rodzinę – jednocząc naturę i kulturę – której członkowie dobrze się rozumieją i potrafią skutecznie radzić sobie z zagrożeniami. Przez baśniowe wydarzenia uczą się one dorosłego życia, przyzwyczajają się do ról i reguł obowiązujących w świecie dorosłych – po prostu dojrzewają. Wszystkie te niecodzienne umiejętności przydadzą się im, kiedy trzeba będzie stoczyć walkę w obronie tego wyjątkowego mieszkania. Tak oto dziecięcy odbiorcy nabywają instynktu życia, egzystencjalnego doświadczenia i prawa do pięknego, wolnego istnienia. Jest to, jakże piękna, ilustracja filozofii egzystencjalnej

Martina Heideggera, w której mieszkanie-budowanie stanowi źródłową wartość człowieka bytu.

Prawdziwym bestsellerem, cenionym przez młodych czytelników, jest powieść Pitzorno pt. *Posłuchaj mojego serca*, adresowana do czytelników w wieku od jedenastu do czternastu lat. Ma ona charakter autobiograficzny. We wstępie autorka wyjaśnia:

Książka ta łączy rzeczywistość i fantazję. Wszystkie opowiedziane w niej historie wydarzyły się naprawdę, choć nie tego samego roku, nie w tej samej klasie i nie brały w nich udziału te same osoby. Zebrałam je razem, by w formie powieści dać jedną odpowiedź na pytanie, które często stawiają mi moi młodzi czytelnicy: „Jak wyglądała szkoła, gdy była pani małą dziewczynką?”¹⁵.

W książce znalazły się wspomnienia autorki z jej szkolnych lat. Opowiada ona żywo i barwnie o problemach, perypetiach i przyjaźni trzech dziewięcioletnich przyjaciółek: Priski, Elizy i Rosalby, które w roku szkolnym 1949/1950 rozpoczęły naukę w klasie IV d. W tym właśnie czasie w życiu klasy nastąpiła zmiana, spowodowana m.in. pojawieniem się nowej nauczycielki. Jak się okazało, nowa sytuacja nie przyniosła nic dobrego. Pani Sforza miała bowiem dwa oblicza. Jedno miłe, uśmiechnięte – w stosunku do rodziców uczennic o wyższej pozycji społecznej, i drugie zgoła inne – względem uczennic z nizin społecznych, powtarzających rok szkolny. Wobec tych drugich nauczycielka była bardzo przykra, niesprawiedliwa, wręcz brutalna. Akcja powieści toczy się na Sardynii w ciągu jednego roku szkolnego – od września do czerwca. W tym czasie nie było telewizji, dzieci zamiast długopisów miały tylko ołówki i kałamarze. Społeczeństwo było zróżnicowane, biednych i bogatych dzieliła ogromna przepaść.

W powieści wciąż dochodzi do konfrontacji trzech bohaterek: Priski Puntoni, Elizy Maffei i Rosalby Cardano, z ich perfidną nauczycielką – Argią Sforzą, nazywaną pogardliwie Arpią Sferzą. Dziewczynki pragnęły zdemaskować ją przed rodzicami, którzy – zwiedzeni jej uśmiechem i obłudnym zachowaniem – stali po jej stronie. Zresztą, dorośli nie ingerowali w surowe metody wychowawcze nauczycielki. Na przykład dziewczynki musiały siedzieć tak, jak nakazała nauczycielka:

Musiały trzymać je przed sobą na ławce, z dłońmi otwartymi i wyprostowanymi palcami albo za sobą skrzyżowane na plecach. [...] Rosalbie zaś,

¹⁵ B. Pitzorno: *Posłuchaj mojego serca*. Tłum. M. Mastrangelo. Kraków 2005, s. 5.

która była leworęczna, nauczycielka przywiązała paskiem fartuszka lewą rękę do oparcia ławki tak, by nie mogła jej używać¹⁶.

Nauczycielka biła biedne dziewczynki po rękach, uderzała je po twarzy, była wobec nich ostra i agresywna. Natomiast względem córek wpływo- wych i bogatych rodziców przyjmowała postawę łagodną i uniżoną. Boha- terki zdecydowały się rozpocząć walkę ze Sforzą, kiedy ta postanowiła wy- eliminować z klasy dwie ubogie uczennice – Jolandę Repovik i Adelajdę Guzzon. Priska napisała nawet list do dyrektora szkoły w obronie biednej, ale dobrej Jolandy, informując go o zachowaniu nauczycielki względem niej, ale ten nie potraktował skargi poważnie, a wręcz podszedł do sprawy cy- nicznie:

Gdy dorośniesz, sama zdasz sobie sprawę, że niektórzy ludzie nie są w stanie wyciągnąć korzyści z wykształcenia, a w klasie dezorganizują tyl- ko dyscyplinę i dlatego lepiej jest ich wywalić¹⁷.

W *Posłuchaj mojego serca* autorka zawarła ciekawe portrety dziewczynek, które właśnie wkraczają w dorosłość. Bohaterki rozpoczynają konfrontację ze światem zewnętrznym, zmagają się z własnym charakterem i osobowo- ścią w czasie dorastania. Ale nie tylko o tej stronie społeczno-etycznej opo- wiada książka. Tytuł powieści zapowiada raczej historię miłosną aniżeli hi- storię zmagania z niesprawiedliwą nauczycielką, fałszywym autorytetem. Słowa „posłuchaj mojego serca” wypowiada Priska dość często. Słyszymy je w chwili szczególnego wzburzenia, po tym jak nauczycielka wyrzuciła z kla- sy dwie uczennice z niższych warstw społecznych, które nie miały regulami- nowej kokardki. Priska prosi wówczas Elizę:

– Posłuchaj mojego serca! – szepnęła, chwytając rękę Elizy i przyci- skając ją do piersi. – Zaraz pęknie... BUM, BUM, BUM! – Nie strasz mnie! – powiedziała błagalnie Eliza. Znała swoją przyjaciółkę i wiedziała, że nie potrafiła ona zachować spokoju w obliczu niesprawiedliwości¹⁸.

Priska wypowiada te słowa także po okropnym zachowaniu się nauczy- cielki w stosunku do biednej Adelajdy. Ze wzburzeniem mówi do Elizy:

Nawet psa... Nawet psa tak się nie traktuje! – szepnęła Priska, łapiąc rękę Elizy i wbijając jej paznokcie w grzbiet dłoni. Nie wytrzymam. Posłuchaj mojego serca! BUM, BUM, BUM, BUM!¹⁹.

¹⁶ Ibidem, s. 74.

¹⁷ Ibidem, s. 265.

¹⁸ Ibidem, s. 47.

¹⁹ Ibidem, s. 346.

Książka utrwała w czytelnikach przekonanie, że szacunek, radość i entuzjazm dziewczynek dla wielkich ideałów pozwalają im wystąpić przeciwko niesprawiedliwości dorosłych. Podkreśla wartość ich przyjaźni. Bohaterki odsłaniają własne wnętrza, są naturalne i spontaniczne. Wyeksponowane zostały ich zalety charakteru: mądrość, odwaga, bezkompromisowość, uczciwość i skromność. To dzięki nim dziewczynki są uosobieniem ludzkiej godności i wzorem etycznym. Autorka podkreśla, że na przestrzeni lat nic się nie zmieniło w ludzkich stosunkach, że tak jak kiedyś, również dziś bardzo ważne są relacje między ludźmi. A w przypadku dzieci – także związki i relacje z rówieśnikami, ze światem dorosłych, często dla nich niezrozumiałym.

W *Posłuchaj mojego serca* Pitzorno na wielu poziomach tekstu zauważa się wyraźnie wpływ powieści *Serce* Edmonda De Amicisa. Związek ten widoczny jest na przykład w planie kompozycyjnym utworu, w tytule, w konstrukcji opowiadań, które przerywają tok główny narracji. Pojawia się także w planie tematycznym, m.in. w opozycji: bogaci – biedni, w widocznym niesprawiedliwym traktowaniu słabych i ubogich oraz w nadużyciach władzy. Powieść rozwija się miesiąc w miesiąc, na sposób fabuły *Serca* Amicisa, i jak ona przynosi opowiadania Priski, które są fragmentami bądź wypełniają całe rozdziały. Kiedy dziewczynka zobaczyła stos notatników u wujka Leopolda, wydawało się jej, że wydobywał się z nich głos „niczym śpiew syren, które chciały zwieść Ulissesa”:

„Zapisz mnie! Zapisz mnie! – wołały białe strony o pozłacanych brzegach. Weź pióro i zapełnij mnie wyrazami”²⁰.

Priska miała zdolności literackie i uważała się za pisarkę. Bardzo lubiła pisać wypracowania, zapełniała całe strony notatników opowieściami i rysunkami.

Jak zawsze, gdy było coś do napisania, zapominała o wszystkim, co ją otaczało, i z wielkim zapalem zaczęła zapełniać kartkę²¹.

Bohaterka w swych historiach przedstawiała różne wydarzenia, m.in. z nią samą oraz ze złą kobietą – Argią Sforzą, uosobieniem nielubianej nauczycielki, w roli głównej. To pozwalało jej rozładować negatywne emocje. Opowiadania dziewczynki nie są jednak fragmentami budującymi, opracowanymi przez dorosłych, lecz stanowią wytwór wyobraźni dziecięcej, ukazujący życie bohaterki. Bardzo wzbogacają one powieść. Forma epistolarna umożliwia bowiem przekaz uczuć, wrażeń i przemyśleń bohaterki. Motyw słów „posłuchaj mojego serca” odnosi się do sekretu miłości Priski do wujka Leopolda, który był kardiologiem.

²⁰ Ibidem, s. 62.

²¹ Ibidem, s. 51.

Wiosną, gdy w trawie pod nogami szczęśliwych obywateli pojawiały się małe stokrotki, Priska zrywała je i w tajemnicy kładła na przedniej szybie samochodu swojej miłości. Umieszczała je za wycieraczkami, żeby nie porwał ich wiatr. Marzyła, by dokonać wielkich rzeczy i zasłużyć na podziw ukochanej osoby²².

Antonio Faeti, pisząc na temat *Posłuchaj mojego serca* Pitzorno, podkreślił, że dziewczynki, bohaterki powieści fascynują się książkami i kochają je. Zauważył, że autorka jest bardzo dobrą obserwatorką i podobnie jak Balzak drobiazgowo opisuje rzeczywistość. Uważny krytyk dostrzeże zapewne w tym modelu narracyjnym przestrzeń kultury książki Umberto Eco i fenomen poznawczy ludzkiego podmiotu, otwartego w swym wnętrzu jak niewidzialna księga świata. Powieść Pitzorno została bardzo dobrze przyjęta przez krytykę literacką, jako nowatorska i współczesna odniosła też wielki sukces wśród czytelników. Wiele młodych czytelniczek recytowało z pamięci niektóre fragmenty tej książki²³. Pitzorno pisała, że kreując bohaterów, nie inspirowała się nikim w szczególności, ale stworzyła kolaż z charakterystyk wielu swych koleżanek. Przyznała, że „książki i życie realne często są podobne, ale nie są tą samą rzeczą”²⁴. Karolina Jędrzych w recenzji książki napisała:

Posłuchaj mojego serca jest także lekturą nie tylko dla młodego czytelnika, który – być może ze zdziwieniem – pozna realia szkoły z połowy XX wieku, a także odkryje, że przyjaźń, rywalizacja w klasie, podlizywanie się nauczycielom, nie są niczym nowym. Z kolei czytelnik starszy – a mam tu na myśli osoby, które szkołę podstawową ukończyły dwadzieścia lat i więcej lat temu – być może z przyjemnością wróci na chwilę do świata granatowych fartuszków, kałamarzy, stalówek, koleżanek z jednej ławki²⁵.

Włoska pisarka potrafi zaciekawić czytelników przez wprowadzanie do utworów przygody i sensacji. Jest to dla dziecka wspaniała ucieczka od ustalonych norm i reguł, która umożliwia mu przekraczanie granic codziennej, może niekiedy nieciekawej rzeczywistości. Swoboda, żywiołowość, nieoczekiwane zdarzenia, perypetie bohaterów i zawilości losu są bardzo ważne dla młodego odbiorcy. Stawiany bowiem ciągle w nowych sytuacjach, musi pokonywać piętrzące się przed nim przeszkody i trudności. W ten sposób sprawdza się, uczy i dojrzewa. Tej konfrontacji z nieznanym towarzyszą emocje, dziecko bowiem dzięki swojej aktywności i chęci zderza się

²² Ibidem, s. 63.

²³ Pisała o tym Teresa Buongiorno. Por. T. B u o n g i o r n o: *Dizionario della letteratura per ragazzi...*, s. 40.

²⁴ Ibidem, s. 41.

²⁵ K. J ę d r y c h: *Powrót do dzieciństwa*. „Guliwer” 2006, nr 3, s. 99.

z trudnościami. Na tym polega urok, sens i wyzwanie, jakie niesie przygoda. Jadwiga Szymkowska-Ruszała w pracy *Przygoda i wartość* podkreślała: „[...] przygoda jest czynnością swobodną lub zaplanowaną, która wymaga specjalnych okoliczności czasu i przestrzeni, odrębnych od codziennego bytowania, polegających na wejściu w nowe układy i role osobnicze; ich przebieg może mieć charakter zabawy, testu, trudu, próby itp. – słowem takiego splotu faktów i wydarzeń, które wnoszą w ludzką egzystencję porcję intensywnych i niezwykłych przeżyć”²⁶.

Przygoda jest fascynująca i pełni także funkcję wychowawczą. Niesie z sobą coś nieocenionego, dobrego, niepowtarzalnego i szlachetnego. Otwiera wyobraźnię, upiększa i wzbogaca osobowość czytelnika.

Żywioł przygody dominuje w powieści Pitzorno pt. *Poliksena i prosiaczek*²⁷. Jest to bardzo interesująca książka, gdyż pisarka twórczo wykorzystuje w niej wiele ciekawych motywów, takich jak: motyw podróży, wędrowki, drogi, podrzutka czy znajdy, sieroty, porwania i porzucenia, piratów i inne. Bohaterką powieści jest jedenastoletnia Poliksena, córka Wierusza i Ginewry Gentileschich, która obdarzona niezwykle bujną wyobraźnią snuje fantazje tożsamościowe. Jest w tym niejako uosobieniem artystki, jej kreatorskim *porte-parole*, sprawczynią fikcji narracyjnej. Poliksena lubiła wyobrażać sobie, że nie jest prawdziwym dzieckiem swych rodziców.

W każdej z nich jej prawdziwi rodzice byli zawsze bardzo bogaci i dostojni, a utracili ją z jakiegoś nieznanego powodu. Teraz jednak szukają jej po morzach i lądach i wkrótce pojawią się, aby ją zabrać i pomścić wszelkie krzywdy wyrządzone przez przybranych rodziców²⁸.

Dziewczynka upiększała swą rzeczywistość wytworami fantazji²⁹. Jest to zjawisko charakterystyczne dla psychiki dziewczynek, tzw. dziewczęca mitomania. Poliksena wyobrażała sobie, że jest córką zamożnego kupca z Cepa-

²⁶ J. Szymkowska-Ruszała: *Przygoda i wartość*. W: *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży*. Red. J. Papuzińska, B. Żurkowski. Warszawa–Poznań 1985, s. 135–136.

²⁷ Ilustratorem książki jest światowej sławy angielski grafik Quentin Blake (1932). To jeden z najbardziej znanych ilustratorów książek dla dzieci i młodzieży. W swojej artystycznej karierze zilustrował ponad 300 książek dla młodych czytelników. W 2002 roku otrzymał Nagrodę Andersena (Premio Andersen) za ilustracje. Ciekawy przykład pracy dydaktycznej z dziećmi na podstawie tej książki Pitzorno znajdziemy na stronie internetowej. Zob. C. Bariz z a: B. Pitzorno, *Polissena del porcello*. Dostępne w Internecie: <http://www.ragazzi.mondadori.it/insegnanti/> [data dostępu: 17.04.2010].

²⁸ B. Pitzorno: *Poliksena i prosiaczek*. Przeł. D. Ściborska-Wytrykus. Warszawa 2006, s. 9.

²⁹ Na rolę wyobraźni zwróciła uwagę L. Bardijewska w recenzji tej książki. Zob. L. Bardijewska: *Igraszki z wyobraźnią*. „Nowe Książki” 2007, nr 1, s. 75–76.

luny i mieszka z rodzicami i dwoma siostrami w dostatku i szczęściu. Bruno Bettelheim twierdził, że takie fantazje pomagają dziecku, gdyż pozwalają mu na wyładowywanie napięć. Rzeczywisty gniew skierowany ku „fałszywym rodzicom” dziecko przeżywa w ten sposób, że nie czuje się z tego powodu winne. „Są to fantazje czy marzenia na jawie, z których wyobraźniowego charakteru dziecko po części zdaje sobie sprawę; zarazem jednak częściowo w nie wierzy. Krążą one wokół wyobrażenia, że rodzice nie są prawdziwymi, że jest się dzieckiem jakiejś znacznej osobistości i że z powodu zbiegu niepomysłnych wypadków musi się żyć z osobami, które udają prawdziwych rodziców [...]. Dziecko marzy z utęsknieniem, że pewnego dnia pojawi się prawdziwy ojciec czy prawdziwa matka, przypadkiem lub dzięki umyślnym staraniom, i że wówczas odzyska ono uprzywilejowane miejsce i żyć będzie odtąd szczęśliwie”³⁰.

Te fantazje tożsamościowe dziecka świadczą także o nadwrażliwości i przesadnym przeżywaniu emocji, tj. negatywnych uczuć związanych z odrzuceniem, niesprawiedliwością i zakazami. Oczywiście „krzywdy” doznawane przez bohaterkę nie były straszne, ot czasem pozbawiano ją ciastka, przejażdżki kolaską czy nie kupiono jej nowej sukienki na Wielkanoc, ale w wyobraźni dziewczynki urastały one do wielkich rozmiarów. Znalazły one oddźwięk w dalszej części książki. Bo otóż pewnego dnia podczas zabawy z koleżankami Poliksena dowiedziała się, że została przyniesiona do rodziców od sióstr zakonnych. Dziewczynka chciała poznać za wszelką cenę prawdę, gdyż była niepewna własnej tożsamości. Opuściła zatem rodzinne miejsce, swą arkadię, i udała się do klasztoru Sióstr od Adoracji Stajenki Betlejemskiej, aby poznać swoją historię. Od siostry przełożonej dowiedziała się, że istotnie została zaadaptowana przez rodzinę Gentileschich. To spowodowało, że Poliksena rozpoczęła bardzo długą podróż w poszukiwaniu prawdziwych rodziców³¹. Kierowała się przy tym wskazówkami, tj. przedmiotami pozostawionymi w koszyku, w którym ją podrzuciono.

W drodze poznała jedenastoletnią dziewczynkę Lukrecję, treserkę i właścicielkę objazdowego cyrku, oraz jej Zwierzęta-Akrobatów. Dziewczynka, sierota, także chciała wyjaśnić tajemnicę swego pochodzenia. Dlatego wspólnie z Polikseną i prosiaczkim Rumiankiem wyruszyła w świat, szukając swych korzeni. Ich wędrówka okazała się niesamowicie skomplikowana. W jej trakcie pojawił się motyw trzeciej znajdy. Rodzi się zatem pytanie, która z dziewczynek jest prawdziwą księżniczką zamienioną w kołysce

³⁰ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. T. 1. Przeł. D. Dąbek. Warszawa 1985, s. 141.

³¹ A. Faeti komentuje książkę Pitzorno na łamach „Corriere della Sera”. Zob. http://archivistorico.corriere.it/1993/aprile/15/Polissena_nel_passe_delle_meraviglie_co_o_930415878.shtml [data dostępu: 22.07.2010].

przez króla regenta? Droga, jaką przemierzyła bohaterka ze swymi zagadkowymi przyjaciółmi, była baśniowa i emocjonująca. Poliksena znalazła się na przykład w zniszczonej chatce rybaka z Tempestał, w starej opuszczonej twierdzy piratów, Zamglonej Skale, folwarku Pacuwiusza, tajemniczym zajeździe „Zielonej Sówce”, pałacu królewskim w Mirenai, w pałacowych lochach, wreszcie spotkała pustelnika na kamiennym słupie, sprawcę jej porwania. Tak oto po labiryntowym błędzeniu dziewczynka poznała ostatecznie swoją historię.

Mirca Casella pisała, że mała odyseja Polikseny jest podróżą przez cały wszechświat literacki, począwszy od klasyków – Aleksandra Dumasa, Edgara Alana Poego, Roberta Stevensona do Itala Calvina³². Poliksena podjęła ogromny wysiłek, aby odnaleźć rodziców i rodzinę. Pokonała drogę trudną, męczącą, pełną niebezpiecznych przygód, nadzwyczajnych wysiłków, doświadczeń i przeżyć. Podróż w poszukiwaniu korzeni zakończyła się jednak szczęśliwie – w domu w Wigilię Bożego Narodzenia. Rodzice dziewczynki okazali się ostatecznie tymi... naprawdę prawdziwymi. Adoptowali ją, jako przypadkową sierotę, po stracie własnej córki, porwanej przez nieznanych sprawców. Sami nie wiedzieli, że Poliksena jest... ich własnym dzieckiem! Bohaterce udało się wreszcie poznać własną historię, odkryć swą tożsamość. Jednak to nie jedyne korzyści jej podróży. Dziewczynka spotkała bowiem na swej drodze wielu ludzi i zdobyła nowe doświadczenia, odzyskała przy tym równowagę wewnętrzną. Podobnie przebiega chyba akt artystycznego tworzenia: od burzy do uspokojenia, od żywiołu emocji do samoświadomości, od niewiedzy do „rozpoznania”.

Poliksena nie czuła jednak najmniejszej tęsknoty ani za pałacem królewskim, ani za wędrownym życiem ze zwierzętami. Jej miejscem była Cepaluna, jej gniazdem dom Gentileschich i nie miała zamiaru kiedykolwiek ich opuszczać³³.

Bianca Pitzorno stwierdziła, że istnieją książki, które powstają z miłości do lektury oraz z różnorodności i bogactwa innych książek. *Poliksena i prosiaczek* jest tego przykładem. Powieść ta ma charakter metatekstowy, przywołuje asocjacyjnie różne dzieła i koresponduje z nimi, oferuje repertuar toposów, z uśmiechem przy tym ironizując³⁴.

Twórczość Bianki Pitzorno to fascynująca i inspirująca intelektualnie odsłona „wiecznego teraz” natury, człowieka i kultury. To nowa antropologia człowieka, która odkrywa wolność istnienia przez koncepcję dziecka

³² M. Casella: *Le voci segrete...*, s. 226.

³³ B. Pitzorno: *Poliksena i prosiaczek...*, s. 310.

³⁴ C. Barizza: *B. Pitzorno, Polissena...*, s. 3.

i mitu dzieciństwa. Pisarstwo Pitzorno zdaje się kultywować i rozwijać najlepsze doświadczenia człowieczeństwa krzewione w Europie wieku oświecenia – w przygodach bohaterów powieści Daniela Defoe i Jonathana Swifta. Pamiętać trzeba, że u podstaw romantyzmu włoskiego leży wielka fascynacja dziedzictwem antyku i kultury książki doby oświecenia, co potwierdza droga twórcza Giacomo Leopardiego. Nie pomyli się ten, kto w fabułach powieści dla dzieci Pitzorno dostrzeże wielkie moce konstrukcyjne i poznawcze wolteriańskich parabol, a nawet renesansową grę estetyczno-ideową z nurtu pisarstwa ludowego. W utworach jest coś z żywiołowości i siły inwencji twórczej François Rabelais’go. Ich narracyjną przestrzeń wyznaczają otwarte granice kultury śródziemnomorskiej, twórczość włoskiej pisarki jest bowiem zanurzona w kulturze książki. Czyż dzieci i dom na drzewie nie są – jakże potrzebną w zreifikowanym i zdepersonalizowanym świecie – swoistą odmianą figury Don Kichota z La Manczy? Czy metafory biblioteki, ogrodu, labiryntu Jorge Luisa Borgesa i Umberta Eco są czymś zupełnie innym od ich fabularnych wariantów w książkach włoskiej pisarki? Mając w pamięci te wszystkie wzory i wątki światopoglądowe, warto się pochylić nad lekturą powieści Bianki Pitzorno, poczynawszy od jej pierwszego utworu – *Chlorofilka z błękitnego nieba*, którego fabuła, niczym kłęczce rozrasta się w różnych kierunkach ludzkiego świata.

Zofia Ożóg-Winiarska

Bianca Pitzorno and her characters

S u m m a r y

The subject of the article is a child's world in prose works by Bianca Pitzorno, an Italian writer and outstanding author of the literature for a young reader in the contemporary Europe.

The article consists of two parts. The first, general, part presents the author's profile, her life and works little-known to a Polish reader. The second part, on the other hand, outlines plot systems creations of girl characters, constituting somehow a specificity of her writing, and a way of conducting narration.

The centre of interest constitutes the world presented and ideal conception of a child in such novels as *Magiczny domek*, *Chlorofilka z błękitnego nieba*, *Posłuchaj mojego serca*, *Poliksena i prosiaczek*. A unique nature of girl characters in these works stems from an autonomous and subjective, yet extremely intensive and deepened perception of the world, as well as aesthetic and ethic sensitivity and cognitive curiosity and activity in its own child world. A creative imagination opens unique spaces in Pitzorno which involve young characters in inseparable relations of culture and nature, whereas a social world is regained a fable-like harmony of beauty and good.

Pitzorno's books are known for an aesthetic play and intellectual literary fiction, a large imagination and cognition. Her narrative art locates a child in the centre of problems of the contemporary anthropology of culture with the issues of the psychology of life, freedom and man's responsibility in the process of existence as well as towards a heritage of values. The writer created man's paradise lost and regains faith in beauty, good, justice and freedom. Space of her novel is defined by open boundaries of the Mediterranean culture, whereas all her writing is erudite, and associatively and axiologically immersed in the book culture.

Zofia Ożóg-Winiarska

Bianca Pitzorno und deren Helden

Zusammenfassung

In ihrem Artikel befasst sich die Verfasserin mit der in den Prosawerken von italienischer Schriftstellerin, hervorragender Autorin der Werke für junge Leser, Bianca Pitzorno, dargestellten kindlichen Welt.

Die Arbeit besteht aus zwei Teilen. In dem ersten von ihnen werden uns das Porträt der Schriftstellerin, deren Leben und die, dem polnischen Leser kaum bekannten Werke nähergebracht. Der zweite Teil dagegen handelt über die Handlung, die Darbietung von Mädchenheldinnen, die für Pitzornos Werke charakteristisch sind, und die Erzählweise.

Die Verfasserin interessierte sich für die von der Schriftstellerin dargestellte Welt und für ideelle Konzeption des Kindes in ihren Romanen: *Magisches Häuschen*, *Die Chlorophylle vom azurblauen Himmel*, *Hör mal mein Herz*, *Polyxene und ein Ferkel*. Die Besonderheit von Pitzornos Mädchenheldinnen entsteht aus autonomer, subjektiver und sehr intensiver Weltperzeption als auch ästhetischer und ethischer Sensibilität, einer Erkenntnisneugierde und Aktivität der Heldinnen in ihrer eigenen kindlichen Welt. Kreative Vorstellungskraft der Autorin verursacht, dass in ihrer Erzählung ganz ungewöhnliche Räume erscheinen, welche die jungen Heldinnen in unlösliche Verbindungen zwischen Kultur und Natur einbeziehen und in der gemeinschaftlichen Welt eine märchenhafte Übereinstimmung zwischen Schönheit und Güte wiederherstellen.

Die Bücher der italienischen Schriftstellerin werden durch ein ästhetisches und intellektuelles Spiel der literarischen Fiktion, des wichtigen Instrumentes der Vorstellungskraft und der Erkenntnis, gekennzeichnet. Ihre narratorische Kunst platziert ein Kind im Mittelpunkt der Probleme der gegenwärtigen Kulturanthropologie mit solchen Fragen wie: Lebensphilosophie, Freiheit und Verantwortung des Menschen der Existenz u. dem Nachlass von Werten gegenüber. Pitzorno erschafft das verlorene Paradies des Menschen und stellt seinen Vertrauen auf Schönheit, Güte, Gerechtigkeit und Freiheit wieder her. Der Raum von ihren Romanen wird durch offene Grenzen der Mittelmeerkultur abgesteckt und alle ihre gelehrten Werke gehören assoziations- u. axiologisch gesehen der Buchkultur.

Marta Nadolna^{*}

Lęk przed książkami o Lwowie

O mamó, otrzyj oczy,
Z uśmiechem do mnie mów
– Ta krew, co z piersi broczy,
Ta krew – to za nasz Lwów!...
Ja biłem się tak samo,
Jak starsi – mamó chwał!
Tylko mi ciebie, mamó,
Tylko mi Polski żał!...
Mamó czy jesteś ze mną?
Nie słyszę twoich słów...
W oczach mi trochę ciemno.
Obroniliśmy Lwów!...
Zostaniesz biedna sama...
Baczność! Za Lwów! Cel! Pal!...

Artur Oppman, *Rok 1918*

Trzy konferencje: w Teheranie (listopad–grudzień 1943 roku), Jałcie (luty 1945 roku) oraz w Poczdamie (lipiec–sierpień 1945 roku), przyniosły istotne decyzje dla państw uczestniczących w II wojnie światowej. Rozpoczął się wówczas okres „fałszowania historii”, który w przypadku Polski trwał jeszcze przez długie lata PRL-u. Przywódcy największych mocarstw – Związku Radzieckiego, Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych – omawiali wówczas sprawy, które w sposób zasadniczy wpłynęły na kształt polskich granic. Koalicja antyhitlerowska zabrała Polakom piękne Kresy Wschodnie na rzecz tzw. Ziemi Odzyskanych (Kresów Zachodnich i Północnych). Mówiąc inaczej, w wyniku ustaleń konferencji jałtańskiej ważna część naszego kraju oddana została Związkowi Radzieckiemu. Dlatego też

^{*} Uniwersytet Śląski.

Lwów i Wilno na zawsze przestały być polskie. Brytyjski historyk Norman Davis uznał, iż w wyniku owych postanowień „[...] Polskę przesunięto, w sensie fizycznym, o ponad 200 kilometrów na zachód – jak oddział wojska, na komendę, dwa kroki w lewo marsz!”¹.

Zamysł był jasny. Decyzje konferencji krymskiej, będące częścią tzw. ładu jałtańskiego, miały spowodować „zabicie” w świadomości młodych ludzi polskości dwóch ważnych kolebek naszej kultury – Lwowa i Wilna. Szczególnym sentymentem twórcy literatury „chwili dziejowej” adresowanej do młodego odbiorcy darzyli właśnie Lwów, co przejmująco uzewnętrznili na kartach swych książek – dziś niestety nieobecnych w lekturze dzieci i młodzieży. Najważniejszą tego przyczyną był lęk nowych władz przed powrotem do tradycji dwudziestolecia międzywojennego. Niestety elita rządząca próbowała przedstawiać Polakom okres międzywojnia w sposób niezwykle tendencyjny, by nie wróciła legenda Orląt Lwowskich, „[...] – heroicznych obrońców miasta, małoletnich, ale czynem i duchem zbrojnym wielkich”², o których tymi słowami pisał Jacek Kolbuszewski w pracy pt. *Kresy*.

Trzeba pamiętać, że Lwów był miejscem, w którym w listopadowe dni 1918 roku toczył się ważny konflikt zbrojny między Polską a niepodległą Ukrainą, zamierzającą objąć w swe władanie wszystkie tereny Galicji Wschodniej, Łemkowszczyznę, północną Bukowinę i Ruś Zakarpacką. Ponadto Lwów miał wtedy pełnić funkcję ukraińskiej stolicy³. Do walki w obronie miasta stanęły dzieci, które z wielkim poświęceniem ratowały swą ojczyznę, mimo iż wedle słów Kornela Makuszyńskiego „śmierć szukała ich po wszystkich pobojuwiskach Lwowa”⁴. Barbara Olech w artykule *Dziecięce odkrywanie świata wojny...*, zamieszczonym w pracy zbiorowej *Pierwsza wojna światowa w literaturze polskiej i obcej* pod redakcją Eugenii Łoch i Krzysztofa Stępniaaka, podała liczbę 1 421 dzieci w szeregach 6 tys. bohaterskich lwowian⁵. Jednym z nich był Jurek Bitschan, który zginął od dwóch eksplodujących ukraińskich kul, ostrzeliwany na Cmentarzu Łyczakowskim przez przeciwnika. W chwili śmierci miał czternaście lat. W hołdzie dla młodego bohatera powstała piękna *Ballada o Jurku Bitschanie* do słów poetki Anny Fischerówny. Piosenka o jednym z najmłodszych Orląt Lwowskich w dwudziestoleciu międzywojennym była niezwykle po-

¹ N. Davis: *Boże igrzysko: historia Polski*. T. 2. Przeł. E. Tabakowska. Kraków 1991, s. 606–607.

² J. Kolbuszewski: *Kresy*. Wrocław 1995, s. 104.

³ Ibidem.

⁴ K. Makuszyński: *Uśmiech Lwowa*. Radom 2004, s. 46.

⁵ B. Olech: *Dziecięce odkrywanie świata wojny*. „Bohaterski Miś” Bronisławy Ostrowskiej i „Dzieci Lwowa” Heleny Zakrzewskiej. W: *Pierwsza wojna światowa w literaturze polskiej i obcej*. Red. E. Łoch, K. Stępniaak. Lublin 1999, s. 219.

pularna. Należy mieć bowiem świadomość, że obrona lwowskich ziem kresowych utożsamiana jest z momentem w historii Polaków tak istotnym, że obrosła w glorię chwały, co interesująco uwidoczniła Anna Maria Krajewska na kartach *Trzech legend* – monografii o walce niepodległościowej w polskiej literaturze międzywojennej⁶.

Z tych też powodów polskość Lwowa w okresie PRL-u stanowiła temat tabu, a teksty „identyfikowane z polską kresową twierdzą”⁷ nie mogły zyskać akceptacji w oczach peerelowskiej władzy. Barbara Białkowska w artykule *Książki niechciane – książki „groźne” dla dzieci w Polsce Ludowej* zamieszczonym na łamach „Nowych Książek” stwierdziła, iż w pierwszych powojennych latach (1946–1947) na gruncie polskim toczyły się żywe spory na temat „nowej” roli literatury dla dzieci i młodzieży: „W ferworze dyskusji nad ideową wymową utworów dla dzieci podkreślano krytyczny stosunek do dawnej literatury dla młodego czytelnika oraz silnie lansowano pogląd, że »nowa literatura« powinna dawać obraz współczesnego życia i przemian w powojennej Polsce. [...] I tak rodził się socrealizm w literaturze dla dzieci...”⁸. Prócz tego od początku lat 50. XX wieku biblioteki publiczne i szkolne poddane zostały ostrej i skrupulatnej akcji niszczenia książek „szkodliwych” i „nieodpowiednich”, do których zaliczono utwory religijne, harcerskie, „kresowe”, jak również wszystkie dzieła nawiązujące do historii narodowej. Sporządzano też listy purgacyjne, a więc wykazy książek podlegające natychmiastowemu wycofaniu⁹. Utwory uwzględnione w spisach trafiły na przemiał; często były to dzieła w pojedynczych egzemplarzach. Skutkiem tych działań odczuwalny jest dziś brak na współczesnym rynku wydawniczym i księgarskim m.in. książek o Lwowie, interesująco ukazujących polskie dzieje.

Do kategorii dzieł „zakazanych”, w piękny sposób obrazujących wielki polski heroizm, zaliczyć należy wydane w tym samym czasie, tj. w 1919 roku, *Dzieci Lwowa* Heleny Zakrzewskiej i *Bohaterskiego Misia, czyli przygody pluszowego niedźwiadka na wojnie* Bronisławy Ostrowskiej. W kilka lat później, bo dopiero w 1934 roku, ukazał się też *Uśmiech Lwowa* Kornela Makuszyńskiego. Także inne atrakcyjne dla młodych odbiorców teksty znalazły

⁶ A. M. K r a j e w s k a: *Trzy legendy. Walka o niepodległość i granice w polskiej międzywojennej literaturze młodzieżowej*. Warszawa 2009.

⁷ J. K o l b u s z e w s k i: *Kresy...*, s. 105.

⁸ B. B i a ł k o w s k a: *Książki niechciane – książki „groźne” dla dzieci w Polsce Ludowej, czyli o czystkach w księgozbiorach bibliotecznych*. „Nowe Książki” 1991, nr 7, s. 60.

⁹ Pisali o tym kolejno: W. N a w r o c k i: *Oczyszczanie księgozbiorów. Przyczynek do dziejów polityki kulturalnej*. „Życie Literackie” 1981, nr 49, s. 14; B. B i a ł k o w s k a: *Książki niechciane...*, s. 60–61; K. H e s k a - K w a ś n i e w i c z: „Klasyki na indeksie”. *Z dziejów czystek bibliotek śląskich w latach stalinowskich*. W: *Z dziejów książki i prasy na Śląsku w XIX i XX wieku: wybrane zagadnienia*. Red. K. H e s k a - K w a ś n i e w i c z. Katowice 1999, s. 112–123.

się na indeksie, mimo iż tylko epizodycznie nawiązywały swą treścią do lwowskich wydarzeń z czasów I wojny światowej. Wśród nich wymienić należy na przykład *Anię z Lechickich Pól* Marii Dunin-Kozickiej (1931), łączącą elementy powieści dla dziewcząt z tematyką kresową; *Złamany miecz* Kornela Makuszyńskiego (1936), w którym autor wspominał o lwowskich korzeniach swego bohatera – Adasia Gilewicza; *Jak polska pyza wędrowała* Hanny Januszewskiej (1938); w którym to dziele (w przedwojennej wersji) sympatyczna kluska prowadziła czytelnika do Brześcia, Grodna, Nowogródka, Łucka, Lwowa, Wilna, Stanisławowa, Stryja, Tarnopola i Pińska. Do książek tych dodać jeszcze można *Figę* Marii Buyno-Arctowej (1939), czyli historię Lusi Czerskiej zmuszonej walczyć o byt ukochanej cioci Żarkowskiej, w którą wpleciony został wątek Orląt Lwowskich.

O złym potraktowaniu wymienionych utworów zdecydował wybór przez autorów miejsca akcji lub też nawet nieliczne do niego aluzje. Dzieła te nie znalazły uznania w czasach PRL-u również dlatego, że prezentowały niepodległościowe obrazy, przypominały czyny legionowe i postać Józefa Piłsudskiego, czy jeszcze starszą, popowstaniową historię¹⁰. Odsyłały też czytelników na Cmentarz Łyczakowski, na którym znajdują się, często bezimiennie, mogiły Orląt Lwowskich. Interesująco ukazywały także najświętsze i najważniejsze miejsce miasta. Z pewnością książki te były wykładnią serdecznego umiłowania ojczyzny, wiary, patriotyzmu oraz braterstwa, przyjaźni i więzi, jakie rodzą się między ludźmi w tragicznych i trudnych chwilach. Innymi słowy, znakomicie krzewiły kulturę narodową i ojczystą.

Pierwszy z wymienionych utworów – *Dzieci Lwowa* Heleny Zakrzewskiej – składa się z dwóch opowiadań: *Lulu* i *W obronie swego gniazda*. Realizm przedstawionych faktów jest w obu tekstach bardzo odczuwalny. Pierwsze opowiadanie dotyczy początków I wojny światowej, która pozostawiła głębokie rany w sercu sześciolatniego *Lulu*. Malec wiązał jednak wspomnienie swego szczęśliwego życia z czasem, gdy wraz z rodzicami mieszkał w pięknym Lwowie:

Nagle drgnął i zatrzymał się przed bramą, która z obu stron ozdobiona była kamiennymi głowami lwów. [...] Ta brama, te lewki... Serce Lulu zaczęło tłuc się w gwałtownym niepokoju. Kiedy to było? Czy to był sen czy jawa?¹¹.

Miasto zyskuje w opowiadaniu wymiar drugoplanowy. We Lwowie Zakrzewska kończy też tułaczą wędrowkę swego bohatera, który tracąc matkę, dziadka i ojca, skazany został na poniewierkę. Co więcej, autorka *Białych róż* ukazuje w książce obraz chłopca, który niejednokrotnie budzi w czyteln-

¹⁰ Pisała też o tym zjawisku A.M. K r a j e w s k a: *Trzy legendy...*

¹¹ H. Z a k r z e w s k a: *Dzieci Lwowa*. Gdańsk 1990, s. 26.

niku współczucie i żal: „Obłąkane strachem oczy dziecka zachodzą z wolna mgłą rozżalenia, usteczka drgają, sznury perlistych łez sypią się na murawę”¹². Dodatkowo, warto wiedzieć, iż Lulu w pewnym momencie swego życia sprzedany został rosyjskiemu żołnierzowi, który stał się jego dobrym opiekunem, niebawem jednak także i on zginął. Dziecko mimo tak licznych przeciwności losu miało niezłomny charakter. Chociaż było głodne i psychicznie okaleczone, nie wychodziło na lwowską ulicę, by prosić o jałmużnę. W utwór wpisana jest też podróż, ale przygoda z nią związana zyskuje w tym przypadku inny wymiar. Zdaniem Barbary Olech, owa przygoda jest „pretekstem do pokazania bezsensu wojny, sposobem przedstawienia jej nieludzkiego, zwierzęcego oblicza”¹³.

Z kolei drugie opowiadanie *Dzieci Lwowa – W obronie swego gniazda* – przynosi wrzuszający opis walki młodych Polaków, na której tle Zakrzewska z wielką wzniosłością i powagą prezentuje swych męźnych bohaterów: czternastoletnią Helę i trzynastoletniego Adasia. Opowiadanie ma sporo walorów. Pisarka pomysłowo przybliży czytelnikom postać księcia Józefa Poniatowskiego jako reprezentanta dawnych rycerskich atrybutów:

Dwie były w domu pamiątki, z pietyzmem wielkim w rodzinie przechowywane: malutka miniatura, wyobrażająca księcia Józefa z lat młodości, z własnoręcznym jego podpisem i reprodukcja obrazu Orłowskiego z lat trzydziestych, w którą Adaś wpatrywał się godzinami, odkąd patrzeć umiał, przedstawiająca zgon wielkiego rycerza¹⁴.

Według Anny Marii Krajewskiej, opowiadanie to trafnie „sygnalizuje tragiczne zawikłanie stosunków nardowościowych; rozłam w rodzinie znajduje najjaskrawszy wyraz w scenie pojmania jeńców: oto Hela – Polka, i jej rodzony brat – Ukraińiec”¹⁵. Ponadto książka buduje świat pełen wzruszeń, przyjaźni i miłości, ukazując młodych ludzi stających w obronie Lwowa, którym przecież „Bóg powierzył honor Polaków”¹⁶. Tragizm i napięcie przedstawionych zdarzeń są w opowiadaniu na tyle sugestywne, że czytelnikowi na zawsze zapada w pamięć obraz dramatycznych działań obronnych Orłat Lwowskich. Do tego Zakrzewska kończy swą opowieść sceną śmierci Heli, stylizując ją na wzór heroicznej agonii wielkich bohaterów. Dodać także należy, że mimo iż Adaś zginął już na początku powieści, towarzyszył Heli, a tym samym czytelnikom, do ostatniego tchnienia dziewczynki:

¹² Ibidem, s. 32.

¹³ B. Olech: *Dziecięce odkrywanie...*, s. 219.

¹⁴ H. Zakrzewska: *Dzieci Lwowa...*, s. 49–50.

¹⁵ A.M. Krajewska: *Zerwany most. Wznowienia międzywojennej literatury młodzieżowej o latach 1914–1920*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. G. Leszczyński, J. Papuzińska. Warszawa 2002, s. 51.

¹⁶ H. Zakrzewska: *Dzieci Lwowa...*, s. 65.

Struga blasków słonecznych oblała całe łóżko morzem światła. Twarz Heli rozjaśnia się zaraz nieopisaną radością. Oto idzie już Adaś promienny, uśmiechnięty, cudny! Schodzi do niej po smudze cudownych promieni, otulony w śnieżne skrzydła, oczy jaśnieją mu jak dwie gwiazdy, na piersi ma różę, krwawą różę męczeństwa. [...] Dokąd płyniemy Adasiu? – pyta oczami, które z wolna pokrywają się mgłą. – Do kraju wolności, do kraju wiecznej wolności! – odpowiada jej z niezmierzonej dali głos dźwięczny i słodki¹⁷.

Zakrzewska przedstawia więc w swej powieści śmierć *in odore sanctitatis* – w aurze męczeństwa i świętości.

Akcja pierwszego utworu Bronisławy Ostrowskiej napisanego z myślą o adresacie dziecięcym, czyli *Bohaterskiego Misia...*, rozpoczyna się również we Lwowie, gdy miś zakupiony przez Halę i Stasia zyskał nazwisko, rodzinę i adres zamieszkania; jednak jeszcze w wytwórni zabawek stał się on „dzieckiem szczęścia”, predestynowanym do wielkich czynów. Przygody misia toczą się na tle I wojny światowej, a autorka kończy opowieść właśnie lwowskim wątkiem, z którego młody czytelnik dowiaduje się, że pierwsza krew w walce obronnej miasta połała się w dzielnie bronionym gmachu szkolnym, tam też padły pierwsze strzały, głównymi obrońcami miasta były zaś dzieci i kobiety¹⁸. Bohaterem powieści jest zantropomorfizowany miś, który przez zwykły przypadek dostał się do plecaka żołnierskiego, stał się więc żołnierzem idącym na wojnę. Książka nacechowana jest patriotyzmem z dużą dawką wzruszeń. Opisana jest w niej również długa wędrówka Misia Niedźwiedzkiego przez wszystkie pola bitew. Aczkolwiek na końcu przygody bohater wrócił do pokoju dziecinnego jako dzielny i szanowany wśród bliskich niedźwiedź wojenny:

Służyłem wedle sił. Szedłem przeciwko wszystkim wrogom. Śpieszyłem wszędzie, gdziekolwiek walczone o Polskę. Nie zdradziłem nigdy zasad, w których mnie wychowano, byłem wierny Sprawie¹⁹.

Tekst Ostrowskiej napisany jest w formie relacji pamiętnikarskiej, dzięki której możemy poznać odczucia misia patrzącego na świat oczyma dziecka. Wolno stwierdzić, że *Bohaterski Miś...* niesie z sobą ogromny bagaż uczuciowy, na pierwszym miejscu stawiana jest w nim zaś ojczyzna, patriotyzm i wiara. Zauważa to Gertruda Skotnicka, przyznając, że „jest w *Bohaterskim Misiu* pewna wartość, której nie sposób przecenić, zwłaszcza obecnie, w sytuacji, gdy tak często postawy obywatelskie zostają zdominowane przez in-

¹⁷ Ibidem, s. 132.

¹⁸ B. Ostrowska: *Bohaterski Miś, czyli przygody pluszowego niedźwiadka na wojnie*. Poznań 1990, s. 105.

¹⁹ Ibidem, s. 109.

teres prywatny. Tą wartością jest patriotyzm. Jest to patriotyzm czynu. Bohater książeczki Ostrowskiej nie odmienia wyrazu ojczyzna przez wszystkie przypadki, lecz pielęgnując w swojej świadomości to pojęcie jako najwyższe dobro każdego obywatela, wszystkie dążenia podporządkowuje idei wolności kraju. [...] Współczesny czytelnik tej niewielkiej książeczki znajdzie w niej jeszcze coś, co właśnie teraz, po latach, nabrało jakby szczególnego znaczenia. [...] Zapoznaje [ona – M.N.] z postaciami [Józefa – M.N.] Piłsudskiego, [Józefa – M.N.] Hallera, [Jana Ignacego – M.N.] Paderewskiego, z dziejami Legionów, z atmosferą poznańskiego Bazaru, z obroną Lwowa i z procesem zrastania się ziem polskich, po długim okresie niewoli”²⁰.

Już samo nazwisko Kornela Makuszyńskiego wywołuje uśmiech i ciąg skojarzeń z utworami pełnymi przygód, humoru, ciepła i radości. Autor *120 przygód Koziołka Matołka* to jeden z najbardziej uznanych i poczytnych twórców dla dzieci i młodzieży, który wedle słów Józefa Zbigniewa Białka „w dwudziestoleciu międzywojennym skupiał na sobie uwagę całego społeczeństwa, nie tylko wąskiego grona znawców literatury”²¹.

Uśmiech Lwowa to tekst dla młodych, atrakcyjnie opowiadający o „mieście Polską obłąkanym”, które „duszy swojej nie ukrywa, więc ją każdy ujrzyć może, jak rozkwitła czerwoną różę. Czaruje nią. Rozkochać potrafi każdego swoim uśmiechem, jasnym, szczerym, rzewnym”²². Zdaniem Bronisławy Kulki, czytając *Uśmiech Lwowa*, młody odbiorca odbiera niepowtarzalną „lekcję miłości”, a niesamowita aura i klimat miasta ukazane w utworze urzekają dzieci i młodzież, książka ta bowiem odkrywa cudowny urok tego miejsca i jego nieodpartą magię²³. Tekst przenosi czytelnika na lwowską ziemię, dzięki czemu może on ujrzyć, chociażby oczyma wyobraźni, najważniejsze zabytki miasta: kościół św. Elżbiety, Politechnikę Lwowską, Panoramę Raclawicką, kopiec Unii Lubelskiej, pomnik szewca Jana Kilińskiego w Parku Stryjskim, pomnik króla Jana III Sobieskiego i najpiękniejszy chyba z wszystkich lwowskich pomników – pomnik Adama Mickiewicza itp. Młodzi odbiorcy czytając *Uśmiech Lwowa*, zyskują także sposobność, by „zajrzeć” na Cmentarz Orłąt Lwowskich, na którym „leżą dzieci bohaterskie, najdumniejsze dzieci świata, śmiercią pobite w obronie najdroższego swojego miasta”²⁴, które

walczyły na śmierć wbrew nadziei, aby zaświadczyć, że idea jest nieśmiertelna i że wobec niej niczym jest ofiara życia. A tą ideą [...] była całość i wielkość Ojczyzny. Ukochanie każdej grudki ziemi...”²⁵.

²⁰ G. Skotnicka: *Powrót „Bohaterskiego Misia”*. „Guliwer” 1992, nr 1, s. 11–12.

²¹ J.Z. Białek: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*. Warszawa 1979, s. 264.

²² K. Makuszyński: *Uśmiech...*, s. 41.

²³ B. Kulka: *Lekcja miłości*. „Guliwer” 1995, nr 4, s. 20.

²⁴ K. Makuszyński: *Uśmiech...*, s. 47.

²⁵ Ibidem, s. 46.

Opisane cechy utworu czynią z niego literacki przewodnik po Lwowie, podobnie jak *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego i *Wieżę spadochronową* Kazimierza Gołby uznać można za swoiste przewodniki po Warszawie i Katowicach²⁶.

Nieco inaczej na tle tekstów Ostrowskiej i Makuszyńskiego przedstawia się sytuacja sympatycznej kluski – bohaterki *Pyzy na polskich drózkach* Hanny Januszeńskiej, która przy dźwiękach ludowych przyśpiewek oprowadza czytelnika po wielu miastach polskich, prezentując młodym odbiorcom uroki i obyczajowość kraju ojczystego. W utworze tym odnajdziemy liczne odwołania do folkloru i motywów ludowych oraz sporą dawkę humoru. Wszelki śmiech budził jednak lęk przed wykpieniem, pewnie dlatego książka Januszeńskiej również została odrzucona przez władzę. *Pyza na polskich drózkach* miała jednak szansę na wznowienia. By tekst mógł zaistnieć wśród czytelników, autorka zmuszona została do wprowadzenia licznych poprawek w trasie podróży kluski i „wplecenia” wątków odpowiadających realiom. Barbara Tylicka pisze o istnieniu kilku wersji *Pyzy na polskich drózkach*, przekształcanych według wymogów cenzury. Znaczący pisarstwa dla młodego odbiorcy stwierdza, że „w pierwszym powojennym wydaniu z 1948 roku *Pyza na Starym Mieście* odgruzowuje miasto i w ruinach stolicy śni sceny z historii Polski, a są to głównie sny o potędze. W wydaniu z 1951 roku pt. *Jak polska Pyza wędrowała mazowiecka* Pyza witając żołnierzy powracających z wojny, wędruje od Szczecina, przez ziemię nad Odrą i Nysą, Wałbrzych, Wrocław, Opole i Kraków, do wsi gdzieś w okolicach Sandomierza. Wydana w 1955 roku część pierwsza i w 1956 roku część druga mają wspólny tytuł: *Pyza na polskich drózkach* i są bardzo zmienione w stosunku do pierwszej edycji z 1938”²⁷. Pozostaje dodać, iż kluska swą wyprawę zaczynała w Mazowieckiem, przemierzając prawie wszystkie regiony Polski. Na trasie podróży znajdowały się jeszcze wówczas Lwów i Wilno. Uwidacznia to zakres zmian, jakie wprowadziła Hanna Januszeńska do swej książki, poczynawszy od wydania sprzed wojny do edycji z 1955 i 1956 roku. Poza tym także syn autorki – Krzysztof Moszyński – w ostatnim wydaniu *Pyzy na polskich drózkach* z 2006 roku opublikowanym przez Naszą Księgarnię wyjaśnia przyczyny autorskich zabiegów pisarki. Przyznaje, że „zgoda na »wstawki« [...] była dla Mamy zawsze trudnym kompromisem i być może dziś, gdyby miała taką możliwość, chciałaby usunąć niektóre fragmenty”²⁸.

Losy *Pyzy na polskich drózkach* Hanny Januszeńskiej i wszelkie manipulacje w tekście uzależnione były zatem od sytuacji politycznej zaistniałej

²⁶ Por. także E. Rybicka: *Modernizowanie miasta: zarys problematyki urbanistycznej w nowoczesnej literaturze polskiej*. Kraków 2003.

²⁷ B. Tylicka: *Pyza na krętych drózkach*. „Guliwer” 1991, nr 2, s. 21–23.

²⁸ H. Januszeńska: *Pyza na polskich drózkach*. Warszawa 2006, s. 5–7.

w Polsce w okresie powojennym i peerelowskim. Podobnym zabiegom poddany został *Topsy i Lupus* Zofii Kossak, gdyż w książce tej autorka również musiała zmienić szlak wędrówki dzieci. Co istotne, kilka miesięcy pisarka prowadziła pertraktacje z oficyną wydawniczą Iskry, która złożyła jej propozycję wznowienia powieści, po jej powrocie z emigracji w 1957 roku. Badaczka zagadnienia – Krystyna Heska-Kwaśniewicz – w artykule *Topsego i Lupusa przygody z cenzurą* opisuje, jak głęboki był to poziom ingerencji: „W nowej rzeczywistości politycznej pisarka musiała skrócić trasę podróży swych bohaterów i akcję zakończyć w Przemyśle, a także usunąć wszystkie akcenty antysowieckie. I to było zupełnie oczywiste. W zbiorach Muzeum Zofii Kossak zachował się jednak dokument świadczący, iż Główny Urząd Kontroli, Publikacji, Prasy i Widowisk zamierzał jeszcze głębiej ingerować w wymowę ideową powieści i nakłonić pisarkę do usunięcia treści świadczących o jej katolickim światopoglądzie”²⁹. Pokazuje to, jak przeraźliwie bano się niektórych miejscowości, czyli elementów fabuły książek, na które dzieci nie zwróciłyby uwagi w kontekście ich polskości. Podkreślić też należy widoczne w tych tekstach czynności cenzora, uczulonego na to, by w utworach dla młodych nie znalazły się żadne akcenty kresowe.

Wyłania się szereg powodów, dla których warto zapoznać młodzież z opisanymi w artykule dziełami. Szkoda tylko, że niektóre z nich, jak na przykład *Dzieci Lwowa*, w dwudziestolecie międzywojennym siedmiokrotnie wznawiane, nie przetrwały w świadomości czytelniczej. Po przemianach politycznych, jakie dokonały się w kraju, książkę tę wydano w 1990 roku nakładem gdańskiej Oficyny Wydawniczej Graf i jeszcze tylko raz w 2004 roku w serii Biblioteka Młodego Polaka, realizowanej przez Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne z Radomia. Choć seria popularyzować miała teksty opowiadające o kulturze ojczystej, a więc zawierające ważne wątki patriotyczne i narodowościowe, chyba nie spełniła swego zadania. Natomiast *Bohaterski Miś...* przypomniany został dzieciom jeszcze staraniem Polskiej Fundacji Kulturalnej w Londynie w 1988 roku. Następnie inicjatywa wydawnicza podjęta została przez Oficynę Wydawniczą GMP z Poznania, która nie wskazała w tej edycji daty wydania. W obecnym dziesięcioleciu przygody niedźwiadka wydane zostały również przez Polwen w serii Biblioteka Młodego Polaka. Z kolei *Uśmiech Lwowa*, opublikowany zaraz po transformacji ustrojowej w roku 1989 w Oficynie Cracovia, nie doczekał się ani jednej recenzji. Później ukazał się tylko nakładem Polskiego Wydawnictwa Encyklopedycznego we wspomnianym cyklu.

Podane przykłady pokazują wyraźnie, że teksty te nie mają dziś szansy, by dotrzeć do szerszego grona odbiorców. Przywołując słowa Anny Marii

²⁹ K. H e s k a - K w a ś n i e w i c z: *Topsego i Lupusa przygody z cenzurą*. „Guliwer” 2005, nr 3, s. 34.

Krajewskiej, można powiedzieć, iż dzieła te „utonęły w morzu niepamięci”³⁰. Władze peerelowskie bały się ważnych książek o Lwowie, które w atrakcyjny sposób, lecz niepozbawiony zadumy i refleksji, ukazywały polskie dzieje. Niepokojąca wydaje się także postawa dominującej na rynku wydawniczym w czasach PRL-u w zakresie publikacji książek dla dzieci i młodzieży Naszej Księgarni, która w coraz mniejszym stopniu interesuje się tak ważnymi książkami. W ostatniej dekadzie wydała na przykład tylko *Pyzę na polskich drózkach* Hanny Januszewskiej (w 2006 i 2007 roku)³¹.

Dlaczego inne teksty dla młodych, takie jak *Orlęta* Artura Schroedera (1919), *Wspomnienia z hajdamackiej niewoli* Romualda Kawalca (1919), *O Janku, co walczył we Lwowie* Juliusza Germana (1921) czy Wacława Lipińskiego *Wśród lwowskich orląt* (1927), od roku 1939 nie istnieją na rynku wydawniczym³²? Lata komunistycznych rządów w Polsce spowodowały niebywałe spustoszenie w sferze kultury i historii. „Groźne” teksty o jednym z najbardziej ukochanych miast polskich to tylko jedna kategoria książek, którą spotkał smutny los niebytu na rynku wydawniczym i księgarskim, również po zmianach ustrojowych. Czy książki te będą jeszcze miały szansę zagościć w sercach młodych czytelników? Można przypuszczać, że nie, ważna w związku z tym jest chociażby świadomość, że utwory te, pisane na ogół z wielkim wzruszeniem, niegdyś poruszały młodych do głębi. Trzeba je przybliżyć dzieciom i młodzieży przede wszystkim dlatego, że pokazują wymiar heroicznego patriotyzmu i wiary w rodaków, czyli wartości, które nie są już od dziesiętek lat obecne w życiu młodych ludzi. Istotne jest także, by uświadomić Polakom, że o ile są książki takie jak *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego czy *Wieża spadochronowa* Kazimierza Gołby, które uczą czytelników miłości do Warszawy i Katowic, o tyle wyraźnie brakuje dziś w lekturze młodych ludzi książek o miłości do Lwowa.

³⁰ A.M. K r a j e w s k a: *Trzy legendy...*, s. 196.

³¹ Por. M. R o g o ż: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia” w latach 1945–1989*. Kraków 2009.

³² Udowodniła to A.M. K r a j e w s k a. Zob. E a d e m: *Trzy legendy...*

Marta Nadolna

A fear of books about Lviv

S u m m a r y

The intention of the author of the article is to present the situation of books about Lviv addressed at young people which were eliminated in the period of the Republic of People's Poland. This is only one category of works that after 1948 disappeared from a reading circu-

lation and in most cases did not come back to readers for political reasons. The causes of reading disfavour are to be found in purge between 1948 and 1954 accepted by the authorities in the first period after war, and the activity of the censorship apparatus. The factors, so typical of the period of the Republic of People's Poland, most significantly led to the situation in which children did not learn about the twists and turns of *Bohaterski miś* by Bronisława Ostrowska, *Uśmiech Lwowa* by Kornel Makuszyński (constituting a literary guide-book in Lviv) or *Dzieci Lwowa* by Helena Zarzewska.

The article shows why books about Lviv evoked such a big fear among the authorities. What is most important, tracing this topic clearly shows that there exists the area of literature which should be reminded of to not only adult readers, but above all children and young people. Besides, the awareness that thanks to these works young people will understand symbolism of Lviv and get closer to the history of Lviv Eaglets is important. Thus, it is worth getting interested in this literature because young readers should not be grown up without knowing the works which seemed to be ideologically inappropriate. Hence, advantages and disadvantages of the very books should be reminded of which constitute our culture and lead into the depths of a national history.

Marta Nadolna

Angst vor den Büchern über Lwow

Zusammenfassung

In ihrem Artikel versucht die Verfasserin die Lage der an Jugendliche gerichteten und zur Zeit der Volksrepublik Polen konsequent bekämpften Bücher über Lwow darzustellen. Diese Bücher gehören zu mehreren Werken, welche nach 1948 aus politischen Gründen aus dem Leserverkehr gezogen und meistens schon nie wieder gelesen wurden. Die Ursache dafür sind die von der Behörde in den Jahren 1948-1954 durchgeführten Säuberungsaktionen und die Tätigkeit des Zensurapparates. Die für den Zeitraum charakteristischen Faktoren sind verantwortlich dafür, dass polnische Kinder die Abenteuer des Titelhelden des Werkes *Mutiger Bär* von Bronisława Ostrowska, die Werke *Lemberger Lächeln* von Kornel Makuszyński (das literarische Lwow-Reiseführer) oder *Lemberger Kinder* von Helena Zakrzewska nicht kennengelernt haben.

In dem Artikel wird gezeigt, warum die über Lwow handelnden Bücher bei der damaligen Gewalt so große Furcht erweckten. Das bedeutet, dass es ein solches Gebiet der Literatur gibt, das nicht nur vielen erwachsenen Lesern, sondern im Vorrang den Kindern und Jugendlichen in Erinnerung gebracht werden sollte. Dank diesen Werken können junge Leser, die Symbolik der Stadt Lwow begreifen und die Geschichte von Lemberger Adlerjungen kennenlernen. Sie dürfen nicht heranwachsen, ohne vorher die einst als weltanschaulich gesehen unkorrekt geltenden Werke gelesen zu haben; diese Werke zeugen zwar von unserer Kultur und Geschichte.

Książki harcerskie – książki groźne

„To jest groźna książka” – pisał w 1947 roku o *Kamieniach na szaniec* Aleksandra Kamińskiego Jan Kott, atakując ideę służby i braterstwa, „zarzucając” bohaterom książki apolityczność, kształcenie charakterów, męstwo, heroizm, wierność, kwestionując wszystkie wartości moralne, jakie wpajano młodzieży w dwudziestolecie międzywojennym. Pisał okrutnie, że ich śmierć nie budzi szacunku, bo zginęli w imię „ordynarnej gry politycznej”¹. Cóż więc oznacza słowo „groźny”?

Według słownika języka polskiego „groźny” to ktoś budzący lęk, niebezpieczny, „mogący spowodować coś złego, zagrażający czyjemuś bezpieczeństwu”². Przymiotnik ten wydaje się więc zupełnie nieadekwatny do treści, którą przypisywał mu Jan Kott; czy w ogóle może się on odnosić do słowa „książka”?

Krytyk atakował zarazem słownictwo etyczne związane z ideami harcerskimi, by użyć określenia Jadwigi Puzyniny³, i świat wartości, który ono wyrażało. Władza komunistyczna w tak ukształtowanych ludziach widziała bowiem zagrożenie dla ustroju siłą wprowadzanego w Polsce.

Kottowi wtórowało wielu publicystów, ale i pisarzy, by przywołać tylko Wandę Grodzieńską, Seweryna Pollaka, Wandę Żółkiewską, a przede wszystkim Grzegorza Lasotę, który w agresywnym i bardzo tendencyjnym artykule *O sytuacji w literaturze dla młodzieży*, wygłoszonym na rozszerzo-

* Uniwersytet Śląski.

¹ J. K o t t: *Kropka nad „i”*. „Przekrój” 1946, nr 49. O książkach harcerskich pisałam już wielokrotnie, by wymienić tylko najważniejsze z tych opracowań: *Braterstwo i Służba. Rzecz o pisarstwie Aleksandra Kamińskiego*. Katowice 1998.

² *Uniwersalny słownik języka polskiego*. T. 1. Red. S. D u b i s z. Warszawa 2003, s. 1082.

³ J. P u z y n i n a: *Słowo – wartość – kultura*. Lublin 1997.

nym plenum Zarządu Głównego ZLP poświęconemu literaturze dla dzieci i młodzieży, pisał, że w przedwojennych i tuż powojennych bibliotekach królowały „tandeta i szmira”, kształtujące dzieci i młodzież na „wiernych janczarów kapitalizmu”⁴.

Tę opinię można byłoby odnieść do wszystkich przedwojennych książek harcerskich objętych specjalną cenzurą w PRL-u. Rzecz jasna – nie z powodu ich nikłej wartości artystycznej, lecz zawartego w nich przesłania ideowego. Literatura harcerska rozwijała się w dwudziestolecie międzywojennym bardzo bujnie⁵, tworząc wiele nurtów literackich, metodologicznych, instruktażowych. I w całości jawiła się jako zagrożenie dla młodych czytelników w PRL-u. Tuż po wojnie ukazało się jeszcze wiele książek należących do literatury wspomnieniowej i dokumentalnej oraz wznowienia niektórych publikacji przedwojennych, najważniejsze jednak były wśród nich *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego (Wiedza, 1946) i *Wieża spadochronowa* Kazimierza Gołby (Wydawnictwo Zachodnie w Poznaniu, 1947), zwana „śląskimi kamieniami na szaniec”.

Jednak wraz z likwidacją prywatnych wydawnictw w drugiej połowie lat 40. XX wieku niemożliwe stało się wznawianie wspomnianych książek. Dodatkowo, aby ślad po nich zatrzeć doszczętnie, objęto je działaniami purgacyjnymi w czasie tzw. czystek bibliotecznych w okresie stalinowskim, a faktycznie rozpoczętych już w roku 1949. W rankingu publikacji, które należało wycofać z bibliotek, książki harcerskie znalazły się na „wysokiej” pozycji – obok literatury legionowej i religijnej⁶.

Najokrutniej rozprawiono się z *Kamieniami na szaniec*, do czego jeszcze przyjdzie powrócić, ale „czystki” nie ominęły żadnego autora ani tytułu należącego do literatury harcerskiej. Nie chroniła przed nimi ani wielkość nazwiska autora, ani popularność książki, ani jej wyłącznie praktyczny charakter, z bibliotek usuwano więc także podręczniki pionierki obozowej, terenoznawstwa i śpiewniki. W grupie publikacji wycofanych z bibliotek znalazły się na przykład: Józefiny Łapińskiej *Harcerka na zwiadach*, Aleksandra Kamińskiego *Książka wodza zuchów*, Alojzego Pawełka *Młoda drużyna*, Zuzanny Rabskiej *Trzy powiastki o harcerzach*, Zbigniewa Trylskiego *Podręcznik obozowania*, Stanisława Sedlaczka *Wskazówki dla skautmistrzów*, wszystkie książki Artura Schroedera, Józefa Sosnowskiego, Zofii Kossak i wielu innych. Te publikacje należało wycofać całkowicie i niezwłocznie, a w dalszej kolejności usunąć miano także Baden Powella *Scouting dla*

⁴ G. Lasota: *O sytuacji w literaturze dla dzieci i młodzieży*. „Twórczość” 1951, nr 8, s. 118.

⁵ O tej literaturze piszę osobno w: „Cóż to za cudowne zjawisko jest książka!”. *O książce harcerskiej*. „Guliwer” 2008, nr 3.

⁶ Por. *Cenzura PRL: Wykaz książek podlegających niezwłocznemu wycofaniu 1.X.1951 r.* Posłowie Z. Żmigródzki. Wrocław 2002.

chłopców, Jerzego Brauna *Książkę harcerską i Szopkę harcerską*, Aleksandra Kamińskiego *Andrzeja Małkowskiego i Oficera Rzeczypospolitej*, ks. Kazimierza Lutosławskiego *Czuj Duch!*. Nie sposób wymienić wszystkich zakazanych lektur.

W spisach książek przeznaczonych do wycofania z bibliotek figurowały więc dziesiątki książek harcerskich. Ocalałe podczas okupacji, z narażeniem życia przechowywane w różnych skrytkach⁷, tym razem przez rodzimego prześladowcę ponownie skazane zostały na zagładę. A właśnie na takich lekturach wychowywała się generacja znakomitych harcerzy z pokolenia Kolumbów, którzy sprawdzili się w latach wojny i okupacji hitlerowskiej.

Lata 1939–1945 powinny zahamować rozwój tej literatury, tymczasem przyniosły najpiękniejszą jej realizację – *Kamienie na szaniec*, książkę stanowiącą według Janusza Tazbira⁸ jeden z kamieni milowych polskiej świadomości narodowej i – oprócz *Jeszcze Polska*, *Pana Tadeusza* i *Trylogii* Sienkiewicza – należącą do dwunastu dzieł, które bądź to najlepiej ukazały umysłowość oraz postawę wielu pokoleń Polaków, bądź też wywarły szczególnie wpływ najpierw na losy ich państwa, a następnie na uporczywe dążenie do niepodległości. Trzeba dodać, że *Kamienie na szaniec* wciąż należą do lektur szkolnych czytanych najchętniej.

W latach wojennych powstały jeszcze *Wielka gra* i *Przodownik*, wspinałe podręczniki konspiracji, także pióra Kamińskiego, stanowiące dobry komentarz do *Kamieni na szaniec*.

Dramatyczne losy *Wielkiej gry* rozpoczęły się już w czasie wojny, co warto tu krótko przypomnieć. Powstała ona w 1942 roku. W zamierzeniu autora miała być książką Bojowych Szkół⁹ i pełnić funkcję podręcznika konspiracji dla młodego człowieka. Uczyla ona w sposób niezwykle sugestywny i atrakcyjny, że również w konspiracji najważniejsza jest praca nad sobą¹⁰. Określenie „podręcznik” nie wyczerpuje zagadnienia, gdyż Kamiński wyszedł daleko poza swój zamiar i stworzył dzieło o ogromnych walorach moralnych, „dalekowzroczne” i mądre. Ukazując młodemu czytelnikowi, jak zachować wolność wewnętrzną w warunkach niewoli, wprowadzając go w reguły życia podziemnego, świat kolportażu, tajnych druków, sabotażu, służby łączności i wywiadu, autor nie czynił z konspiracji przygody, zaba-

⁷ Pokazałam to na przykładzie Śląska w artykule: *Udział harcerstwa w ratowaniu książki polskiej na Śląsku w latach okupacji niemieckiej*. W: *Książka polska na Śląsku w latach 1922–1945*. Red. M. Pawłowiczowa. Katowice 1994, s. 191–197.

⁸ J. Tazbir: *Kamienie milowe polskiej świadomości*. „Polityka” 1988, nr 53, s. 1.

⁹ Bojowe Szkoły (BS) – formacja kształcąca starszych harcerzy. Por. S. Broniewski: *Całym życiem. Szare Szeregi w relacji naczelnika*. Warszawa 1983, s. 100 i nast.

¹⁰ Obszerniej piszę na ten temat w: *Braterstwo i Służba. Rzecz o pisarstwie Aleksandra Kamińskiego...*, s. 45–59.

wy, nie uczył lekceważenia przeciwnika, ale też nie straszył. Nazwał konspirację „wielką grą” patriotyzmu, nerwów, inteligencji i odwagi.

Gdy gotowy nakład książki zaczęto rozprowadzać, władze wojskowe Polski Podziemnej dostrzegły w niej zagrożenie wynikające, w ich odczuciu, ze zbyt dokładnego opisu polskich metod konspiracyjnych. Z obawy przed tym, że *Wielka gra*, gdyby wpadła w ręce niemieckie, mogłaby się stać kluczem do rozszyfrowania polskiego podziemia, zarządziły konfiskatę książki. Z dwutysięcznego nakładu ocalało tylko kilkanaście egzemplarzy. Kamiński nie podzielał tych odczuć i ogromnie nad zaistniałą sytuacją bolał. Z powodu wybuchu powstania warszawskiego nie doszło też do skutku drugie, zmienione wydanie *Wielkiej gry*, w którym pojawiły się dodatkowo rozdziały o otwartej walce z okupantem i odbudowie kraju po wyzwoleniu.

Akcja wycofywania książek harcerskich zbiegła się w czasie z likwidacją Związku Harcerstwa Polskiego. Szykany wobec Aleksandra Kamińskiego zaczęły się w roku 1947¹¹, w 1948 roku cofnięto mu stopień instruktorski i wykluczono z harcerstwa, w tym samym roku w budynku Ministerstwa Bezpieczeństwa Publicznego w Warszawie został zamordowany jeden z bohaterów *Kamieni na szaniec* – Jan Rodowicz „Anoda”, zbierający całą dokumentację związaną z batalionem „Parasol”, a w 1949 roku zawieszono działalność ZHP, powołując na przełomie lat 1950/1951 w jego miejsce, na wzór sowieckich pionierów, Organizację Harcerską. W ten sposób chciano wytępić wszelki ślad harcerstwa i Szarych Szeregów, akcję tę prowadzono z wyjątkową stanowczością, obawiając się, że książka harcerska przekaże „pamięć i tożsamość” następnym pokoleniom – na tym właśnie miała polegać jej „groźność”.

Przesłuchując harcerzy w latach 50. minionego wieku pytano ich o posiadanie *Kamieni na szaniec*! Luna Brystygierowa i Kazimierz Koźniewski posłużyli się nawet intrygą i spreparowali „dokument, w którym pojawiło się określenie, iż to *Kamienie na szaniec* były lekturą młodocianych bandytów”, czyli tzw. pokolenia poakowskiego¹². Po latach Witold Nawrocki, w artykule ogłoszonym na tydzień przed wprowadzeniem stanu wojennego (!) pt. *Oczyszczanie księgozbiorów*, pisał, że „Zjednoczony ruch młodzieżowy nie potrzebował żadnej tradycji...”¹³.

Na miejsce dawnych książek chciano wprowadzić znikomej wartości artystycznej *Ogniwo* Janiny Broniewskiej, skądinąd dobrej pisarki dla dzieci, głoszące pochwałę pionierów i kolektywizacji wsi, wzorowane na *Pawliku*

¹¹ W marcu 1947 roku Kamiński został zaatakowany przez Stanisława Skrzyszewskiego, ministra oświaty, za reakcyjne poglądy na harcerstwo, dalsze prześladowania autora *Kamieni na szaniec* opisałam w książce *Braterstwo i Służba. Rzecz o pisarstwie Aleksandra Kamińskiego...*

¹² Zob. obszerniej na ten temat ibidem.

¹³ W. N a w r o c k i: *Oczyszczanie księgozbiorów. Przyczynek do dziejów polityki kulturalnej*. „Życie Literackie” 1981, nr 49.

Morozowie Witalija Gubariewa, opowieści o „bolszewickim świętym”, donoszącym na własnego ojca – „kułaka”.

Po Październiku nastąpił nieśmiały powrót książek harcurskich na rynek wydawniczy, zwłaszcza w katowickim wydawnictwie Śląsk, w którym powstała nawet seria Biblioteka Szarej Lilijki. Najważniejszą z opublikowanych wówczas książek była opowieść o walce batalionów harcurskich w powstaniu warszawskim, zatytułowana *Zośka i Parasol* Aleksandra Kamińskiego (1957) oraz wznowienie *Kamieni na szaniec*, a także – już w roku 1969 – Józefa Kreta *Harcersze wierni do ostatka*, dobrze udokumentowana opowieść o harcurszach śląskich, którzy zginęli w latach II wojny światowej. W Warszawie powstało Wydawnictwo Horyzonty specjalizujące się w publikacjach o tematyce harcurskiej.

Niestety ten względnie dobry czas do wydawania literatury harcurskiej nie trwał długo. Im dalej bowiem było od październikowego przełomu, tym częściej powstawały powieści, w których harcerstwo stanowiło tylko element przygody; choć czasem napisane były sprawnie, brakowało w nich głębi autentycznego przeżycia. Ograniczenia cenzury, wielka presja ideologiczna i lęk przed akcentami religijnymi robiły swoje. Długi szereg nazwisk autorów wówczas piszących otwiera Adam Bahdaj, następnie Janusz Domagalik, Edmund Niziurski, Krystyna Salaburska, Seweryna Szmaglewska, Marta Tomaszewska i inni. Oprócz utworów tych pisarzy było jeszcze wiele innych, tandetnych, w których harcerstwo pełniło funkcję dekoracyjną lub propagandową, często były one pełne błędów, świadczących o kompletnej nieznajomości zagadnienia. Natomiast opracowania metodyczne miały charakter szkolenia partyjnego dla maluczkich.

Dopiero w latach 80. XX wieku ukazało się sporo wspaniałych książek harcurskich. Jak świeży powiew była książka Pawła Wieczorka *Zielone straszdyło. Opowieści przy ognisku* (1982). W 1983 roku Państwowe Wydawnictwo Naukowe wydało Stanisława Broniewskiego „Orszy” „Całym życiem”. *Szare Szeregi w relacji naczelnika*, książkę kultową, która z jednej strony umocniła kształtującą się już w tamtych czasach opozycję harcurską, z drugiej zaś – stała się elementarzem prawdziwego harcerstwa dla młodszych. Napisana pięknym językiem, zdradzającym wielkie wzruszenie autora, a przy tym rzetelna jak praca naukowa, stała się prawdziwym wydarzeniem wydawniczym i harcurskim. W drugim obiegu natomiast pojawiało się coraz więcej wznowień literatury dwudziestolecia międzywojennego rozprawianej przez Duszpasterstwo Harcurskie oraz Kręgi Instruktorów Harcurskich im. Andrzeja Małkowskiego (KIHAM).

W wydawnictwie Śląsk miała się także ukazać trzypięciotomowa literacka antologia harcurska pt. *Słabość krusz*, przygotowana przez piszącą te słowa, została ona jednak zdyskwalifikowana przez redaktora „Harcerstwa” Olgierda Fietkiewicza, recenzenta z ramienia władz ZHP. Mimo że druga recenzja

książki – Stanisława Broniewskiego – zawierała prawie same superlatywy, to jednak przeważał sąd Fietkiewicza i jego lęk „przed dywersją ideologiczną”¹⁴. Z podobnych względów wstrzymano wydanie *Dwóch lat w siódemce* Pawła Wieczorka, a była to książka wybitna, także pod względem literackim, sięgająca do najlepszych tradycji literatury harcerskiej. Nie została ona opublikowana, ponieważ szerzyła rzekomo klerykalizm (opisano w niej opłatek i jasełka) i obecny był w niej „duch Kręgów Instruktorskich im. Andrzeja Małkowskiego”¹⁵.

Najdziwniejsza przygoda spotkała jednak w stanie wojennym dwie inne książki, mianowicie *Całym życiem* Stanisława Broniewskiego i ponownie *Wielką grę* Aleksandra Kamińskiego. Obie stały się podręcznikami historii harcerstwa dla osób zrzeszonych w KIHAM-ie i związanych z Duszpasterstwem Harcerskim oraz dla skupiającej się wokół tych organizacji młodzieży. *Całym życiem* w oficjalnym obiegu ukazało się, w postaci mocno okrojonej¹⁶, w roku 1983 w Państwowym Wydawnictwie Naukowym w dość wysokim nakładzie 50 tys. egzemplarzy.

W Archiwum Państwowym m.st. Warszawy w zespole archiwalnym nr 1716: Archiwum Stanisława Broniewskiego naczelnika Szarych Szeregów (sygn. 54 i 55) znajduje się maszynopis *Całym życiem* zawierający 538 stron tekstu i 3 strony przedmowy, dodatkowo pod sygnaturą 56 znajdują się zdjęcia i fotokopie dokumentów. Otóż w wersji książkowej całość, łącznie z indeksami, *Słownikiem nazw i kryptonimów* i spisem treści, mieści się na 368 stronach. Wycięto wszystkie akcenty antysowieckie, jak prawda o 17 września 1939 roku i jej podobne. We wstępie Stanisław Broniewski opowiedział w sposób powściągliwy o perypetiach wydawniczych swego dzieła. Otóż do druku było ono gotowe już w lutym 1958 roku i wówczas „jedno z wydawnictw zawarło z autorem umowę wydawniczą. Jednakże ani do tego wydania, ani do żadnego innego – mimo kilkakrotnego rozpoczynania umów z innymi wydawnictwami – nie doszło. Wówczas w dążeniu do udostępnienia pracy osobom zainteresowanym autor zdeponował ją w lutym 1967 roku w Archiwum Państwowym m.st. Warszawy”¹⁷. Okazja wydania pojawiła się w sierpniu 1981 roku i nie była to data przypadkowa. Ostatecznie jednak książka została opublikowana dopiero dwa lata później. Oprócz opisanych już cięć w tekście trzeba wspomnieć o jeszcze jednej zmianie. W wydaniu z lat 50. dedykacja brzmiała: „Osamotnionym i opuszczonym Rodzinom poległych Kolegów pracę swą poświęcam – Autor”.

¹⁴ Dokładnie opisałam całą sprawę w: *O Bibliotece Szarej Lilijki i Harcerzach wiernych do ostatka*. W: *Książka na Śląsku 1956–1989. Zarys problematyki*. Red. M. Pałowiczowa. Katowice 1999, s. 118–126.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Maszynopis znajduje się w Archiwum Państwowym m.st. Warszawy.

¹⁷ S. Broniewski: *Całym życiem. Szare szeregi w relacji naczelnika...*, s. 10.

Dwadzieścia lat później tych Rodzin już przeważnie nie było¹⁸. Na edycji z roku 1983 dedykacja brzmiała: „Następnym Pokoleniom Harcererek i Harcerzy pracę swą poświęca Autor”¹⁹. Nie trzeba tych zmian komentować, jeszcze dzisiaj wywołują ściśnięcie gardła.

Książka w błyskawicznym tempie została wykupiona i jeszcze w 1983 roku pojawiło się drugie wydanie. Mnóstwo osób czytało ją w maszynopiśmie, dlateto zanim ukazała się drukiem, miała już swoją legendę.

Całym życiem budziło niepokój Służby Bezpieczeństwa, w czasie przesłuchań harcerzy pytano, czy posiadają tę książkę w domu (podobnie jak w latach 40. i 50. pytano o *Kamienie na szaniec*).

Druga ze wspomnianych pozycji – *Wielka gra* – budziła wręcz grozę, a posiadanie jej stanowiło dowód przestępstwa; znalezione w czasie rewizji egzemplarze podlegały konfiskacie (już po raz drugi, tym razem jednak z powodów zupełnie odmiennych). *Wielka gra* ukazała się w drugim obiegu wydawniczym późną wiosną 1983 roku w Niezależnym Wydawnictwie Harcerskim. Wielkość nakładu wynosiła 2 tys. egzemplarzy. Wszystko rozeszło się błyskawicznie i w następnym roku wykonano dodruk, który celowo był antedatowany na rok 1981. Książka była kolportowana niemal wyłącznie w środowiskach harcerskich Warszawy²⁰, Wrocławia, Gdańska, Poznania, Krakowa, Gorzowa. Autorem *Przedmowy* był hm. Marek Frąckowiak z Warszawy, jeden z liderów warszawskiego Niezależnego Ruchu Harcerskiego (wcześniej KIHAM-u)²¹.

Dzięki dokumentom znajdującym się w IPN-ie Oddział w Katowicach można prześledzić losy *Wielkiej gry* na Śląsku. W aktach Sprawy Operacyjnego Sprawdzenia „Ministrant” (Adam Turula)²² czytamy sprawozdanie kpt. Nowaka: „Paweł Wieczorek miał na stole *Wielką grę* i Stanisława Broniewskiego – Orszy »Całym życiem« i na podstawie tych książek chciał prowadzić dyskusję. Ja również miałem ten egzemplarz *Wielkiej gry* J. Kamińskiego [sic!], który zakupiłem obok katedry Chrystusa Króla za kwotę około 200 złotych”.

Natomiast 12 sierpnia 1986 roku pisząc Analizę działalności Duszpasterstwa Harcerskiego, ten sam kpt. Nowak doszedł do wniosku: „Zebranie [w Giszowcu w dniu 20 listopada 1983 roku – K.H.K.] miało charakter instruktażowy, a materiałem źródłowym do dyskusji była książka *Wielka gra* A. Kamińskiego wydana przez wydawnictwo »Nowa« w 1982 roku w treści

¹⁸ Żyły jeszcze matka „Rudego” – Zdzisława Bytnarowa, matka „Ziutka” – Matylda Szczepańska, oraz siostry „Rudego” i „Zośki”.

¹⁹ S. B r o n i e w s k i: *Całym życiem...*, s. 5 (nlb.).

²⁰ Wiadomo, że sprzedawano ją na przykład na Powązkach w czasie rocznicy Akcji pod Arsenalem.

²¹ Według informacji Pawła Wieczorka.

²² Sygn. IPN Ka 048/780, t. 1, *Ministrant*, s. 41 (data założenia sprawy: 5.12.1983).

pokazująca instruktaż do walki z wrogiem (gestapo), formy konspiracji, działania małego sabotażu, rozlepiania ulotek, kolportaż wydawnictw, zbierania i wykorzystywania informacji wywiadowczych”.

Z kolei w Sprawie Operacyjnego Sprawdzenia „Skauci” założonej 24 listopada 1983 roku²³ odnotowano: „W Giszowcu znaleziono 1 egz. *Wielkiej gry* A. Kamińskiego, podręcznik konspiracji Szarych Szeregów, który miał służyć jako materiał metodyczny do seminarium”.

Cóż to było za zebranie, że wymagało interwencji Służby Bezpieczeństwa i założenia kolejnej sprawy operacyjnej? Chodziło o tzw. prowokację giszowiecką, na której temat powstała spora literatura przedmiotu. W książce *Harcerstwo duchowej niepodległości* krakowscy autorzy: Wojciech Hauser i Marcin Kapusta, piszą: „Wieczorem 20 listopada 1983 r. ks. Stefan Czermiński (ówczesny kapelan harcerski w Katowicach) i hm. Paweł Wieczorek w Domu Harcerza w Katowicach-Giszowcu prowadzili spotkanie duszpasterstwa harcerskiego [...]. W sali założony był podsłuch. Do harcówki wkroczyło 6 funkcjonariuszy SB wraz z komendantem Hufca ZHP w Katowicach – Andrzejem Cofałą i przedstawicielem Urzędu Miasta – Stefanem Smolką. Zatrzymano Pawła Wieczorka, stawiając mu zarzut rozpowszechniania »wydawnictw bezdebitowych«. Wśród nich była *Wielka gra* Aleksandra Kamińskiego”²⁴.

We wszystkich planach przedsięwzięć operacyjnych związanych ze sprawą o kryptonimie „Skauci” jako argument obciążający pojawia się posiadanie *Wielkiej gry*, która miała służyć jako „materiał metodyczny do cyklu seminariów”. Władze obawiały się „klerykalizacji harcerstwa”, „nawrotu tradycji burżuazyjnych” i „anty państwowych”. Sądono, że „Czyniono przygotowania konspiracyjne na wzór zasad zawartych w książce *Wielka gra*, w której działacze AK postulowali zasady prowadzenia walki wyzwolenczej”, nie tak odległe było bowiem skojarzenie, że i wojna, i stan wojenny – stawiały młodego człowieka w sytuacji ekstremalnej. Może dlatego niewielka książeczka wydana broszurowo (okładka była repliką wydania wojennego), na lichym papierze, na powielarce, dzisiaj już mało czytelna, licząca 118 stron, budziła taki lęk.

Akcję przeciwko niej zabezpieczało sześciu oficerów (w tym jeden pułkownik i dwóch majorów oraz nadzór państwowy i Komenda Hufca w Katowicach). Przeprowadzono także rewizję w mieszkaniu rodziców Pawła Wieczorka, ale przedziwnym zrządzeniem losu nie zauważono 40 egzemplarzy *Wielkiej gry* stojących na półce (za których posiadanie mógł zo-

²³ Sygn. IPN Ka 048/369.

²⁴ W. Hausner, M. Kapusta: *Harcerstwo Duchowej Niepodległości. Duszpasterstwo harcerskie w dokumentach Służby Bezpieczeństwa i archiwaliach środowisk harcerskich 1983–1989*. Kraków 2009, s. 101–102.

stać oskarżony o kolportaż). Mimo tego Pawła Wieczorka wyrzucono z pracy (był dziennikarzem w „Świecie Młodych”) i wykluczono z ZHP.

Dzisiaj te obawy władz PRL-owskich wydają się śmieszne, a nawet mało poważne, ale przecież opisany incydent nie był jedynym przypadkiem „ściągania” w PRL-u książek jak przestępców ze strachu przed ich niepożądanym wpływem.

Nasza kultura zna taki typ książek, określany mianem „książek zbójceckich”, ich odległa romantyczna tradycja sięga IV części *Dziadów* Mickiewicza, w której padają pamiętne słowa:

Wszakże lubisz książki świeckie?..
Ach, to są książki zbójceckie!
Młodości mojej niebo i tortury!
One zwichnęły osadę mych skrzydeł
I wyłamały do góry,
Że już nie mogłem na dół skrócić lotu²⁵.

Alina Witkowska, autorka opracowania *Rówieśnicy Mickiewicza. Życiorys jednego pokolenia*²⁶, określiła takie książki jako typ literatury okresu burzy i naporu wiążący się z postacią Karola Moora, w którym młodzieńcza buntowniczość, nienawiść do wszystkiego, co podłe, oraz umiłowanie wolności zapalają i porywają czytelników. Po latach uzupełnił tę definicję Wojciech Karpiński, pisząc, że „książki zbójceckie” to te lektury, które w sposób nieodwracalny i błogosławiony kształtują młodzieńczą psychikę²⁷.

Dla pokolenia romantyków autorami książek zbójceckich byli Johann Wolfgang Goethe, George Byron, a przede wszystkim Fryderyk Schiller; w dwudziestoleciu międzywojennym natomiast – Juliusz Słowacki, Henryk Sienkiewicz i Joseph Conrad, którego książki należały do lektur szkolnych. Znamca polskiej recepcji Conrada – Stefan Zabierowski pisał: „Conrad był dla twórców i czytelników owej generacji [Kolumbów – K.H.K.] przynależnych nauczycielem pewnego etosu, którego zasadnicze składniki stanowiły szacunek dla ludzkiej godności, poczucie honoru i braterstwa, a także głębokie przeświadczenie o absolutnym prymacie norm moralnych w świecie, w którym codziennie owe normy moralne były łamane.

²⁵ A. Mickiewicz: *Dziady*. Część IV. W: Idem: *Utwory dramatyczne*. Warszawa 1949, s. 47.

²⁶ A. Witkowska: *Rówieśnicy Mickiewicza. Życiorys jednego pokolenia*. Warszawa 1962, s. 56.

²⁷ W. Karpiński: *Książki zbójceckie*. Londyn 1988. Ostatnio o „książkach zbójceckich”, choć w nieco innym rozumieniu, aczkolwiek interesująco, pisał też Grzegorz Leszczyński: *Magiczna biblioteka. Zbójceckie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007.

Conrad był nauczycielem zachowania wierności »kilku prostym normom moralnym« w sytuacjach – zwanych przez egzystencjalistów – granicznymi»²⁸.

Książki harcerskie szerzące ideę „braterstwa i służby”²⁹ oraz wierności sprawie przegranej dla systemu, w którym obowiązywał „odwrócony dekalog”, musiały być więc groźne.

Ale istnieje jeszcze jeden aspekt zagadnienia, na który zwrócił uwagę Kazimierz Moczarski w *Rozmowach z katem*, przytaczając dialog z Jürgenem Stroopem – jednym z dowódców SS, kierującym likwidacją Getta w Warszawie, dotyczący niemieckiego planu zagłady Ukrainy. Mianowicie postanowiono odebrać ludności ukraińskiej książki i ograniczyć produkcję księgarską do „nielicznych gazet, śpiewników i literatury rozrywkowej oraz otworzyć sklepy monopolowe, w których „sprzedawano by o każdej porze i po niskiej cenie mocne alkohole, ale tylko za dostarczoną makulaturę k s i ą ż k o w ą i gazetową”³⁰. Diabelski pomysł absolutnej zagłady narodu, biologicznej i umysłowej, gwarantował wyniszczenie go w ciągu dwóch, najdalej trzech pokoleń. Naród pozbawiony książek traci bowiem swoją tożsamość i karleje, a alkohol wyniszcza ciało i zniewala duszę. Tak zniewolonym człowiekiem zaś można już dowolnie manipulować.

Jan Józef Szczepański w *Małej encyklopedii totalitaryzmu* zawarł pamiętną refleksję: „Aby osiągnąć ideał stotalitaryzowanego, niestawiającego oporu władzy społeczeństwa, należało zniszczyć kulturę »dawną«, do której należą poszukiwanie, niepokój, krytycyzm i bunt”³¹. A także – dodajmy – owe „najważniejsze polskie słowa”, jak określa je Jadwiga Puzynina: prawda, kłamstwo, odwaga, dzielność, śmiałość, męstwo – słowa o konotacjach wartościujących³².

Gdyby dzieje naszego narodu i jego kultury opisać przez losy książek zakazanych w różnych okresach historycznych, to być może okazałoby się, że pewien typ literatury powtarza się niezależnie od epok, a każdy cieżyziel – obcy czy „swój” – jednakowo boi się wartości i słów, które je wyrażają.

²⁸ S. Zabierowski: *Dziedzictwo Conrada w literaturze polskiej*. Kraków 1992, s. 158.

²⁹ Piszę o tym obszerniej w: *Dlaczego się bano „Kamieni na szaniec”*. „Odra” 1994, nr 7/8, s. 7–8; oraz *Braterstwo i Służba. Rzecz o pisarstwie Aleksandra Kamińskiego...*

³⁰ K. Moczarski: *Rozmowy z katem*. Warszawa 1993, s. 161.

³¹ J.J. Szczepański: *Mała encyklopedia totalitaryzmu*. Kraków 1990, s. 30.

³² J. Puzynina: *Słowo – wartość – kultura...*, s. 6.

Krystyna Heska-Kwaśniewicz

Scout books – dangerous books

S u m m a r y

The article is devoted to the history of scout books in People's Poland and emotions the above-mentioned evoked in state and political authorities which were afraid of the situation in which the very literature would become a means of knowledge and system of values realized by scouts and *Szare Szeregi* from the interwar period.

In order to achieve the aims of the article, three works, that is, *Kamienie na szaniec* and *Wielka gra* by Aleksander Kamiński as well as *Całym życiem. Szare szeregi w relacji naczelnika* by Stanisław Broniewski "Orsza".

Krystyna Heska-Kwaśniewicz

Pfadfinderbücher – gefährliche Bücher

Z u s a m m e n f a s s u n g

Der Artikel ist der Geschichte der zur Zeit der Volksrepublik Polen veröffentlichten Pfadfinderbücher gewidmet. Diese Bücher riefen bei Staats- und Parteibehörde Aufregung hervor, weil sie die in der Zwischenkriegszeit geltenden Kenntnisse und die von der damaligen Pfadfinderbewegung (*Szare Szeregi*, dt.: Graue Reihen) verwirklichte Werteordnung übermittelten.

Die Verfasserin analysiert drei von den genannten Werken: *Kamienie na szaniec* (dt.: *Steine für Schanzwerk*), *Wielka gra* (dt.: *Großes Spiel*) von Aleksander Kamiński und *Całym życiem* (dt.: *Mit dem ganzen Leben*) *Szare Szeregi w relacji naczelnika* (dt.: *Graue Reihen im Bericht ihres Vorstehers*) von Stanisław Broniewski „Orsza“.

„Szkolne” edycje klasyki po 1989 roku

Szkody i pożytki

Anne Fadiman, znana amerykańska eseistka, tak oto przedstawia swój stosunek do czytania: „Wolę książkę, ale w ostateczności zadowolę się zestawem instrukcji Water Pika”¹. Następnie wspomina noce spędzone poza domem, kiedy pociechą stawała się książka telefoniczna lub katalog sprzedaży wysyłkowej. Na to, że mamy do czynienia z czytelnikiem niezwykle, czytelnikiem nałogowym, wskazują także jej inne wyznania: o „zaślubinach księgozbiorów”, „Specjalnej Półce”, „zakochiwaniu książek na strzepy” czy prezencie urodzinowym w postaci 19 funtów „książek pozbawionych domu”².

We współczesnym świecie, którego charakterystyczną cechą jest ekspansja technologii i radykalna zmiana sposobów spędzania wolnego czasu, czytanie autoteliczne, polegające na odczuwaniu przyjemności z samego obcowania z tekstem, staje się zjawiskiem coraz mniej powszechnym. Ilościowe badanie ankietowe, przeprowadzone w liceach polskich i francuskich, dowodzi, że czytanie lektur szkolnych, a więc książek wskazanych przez nauczyciela lub wraz z nim wybranych, oraz „literatury spontanicznej”, po którą uczniowie sięgają samodzielnie, nie różni się znacząco w obu grupach: wyłącznie lektury czytało 27% polskich i 24% francuskich licealistów. Na pytanie o korzystanie ze streszczeń zamiast pełnych wersji dzieł twierdząco odpowiedziało aż 89% uczniów ankietowanych w Polsce.

* Uniwersytet Wrocławski.

¹ A. F a d i m a n: *Ex libris. Wyznania czytelnika*. Kraków 2010, s. 128.

² Ibidem, s. 11, 31, 54, 167.

We Francji procent ten był niemal trzykrotnie niższy, a mimo to dziwi – większość lektur tamtejsi uczniowie czytają bowiem we fragmentach. W obu krajach najsłabiej wypadli chłopcy ze środowisk mniejszych miast i wsi³.

Do prób przeciwdziałania spadkowi czytelnictwa zaliczyć należy m.in. wprowadzenie w 2002 roku do francuskich przedszkoli i szkół podstawowych programu literatury⁴. Jeden z jego promotorów – Jean Hébrard – uczony zajmujący się historią książki, pracownik Narodowego Instytutu Badań Pedagogicznych i doradca we francuskim Ministerstwie Edukacji Narodowej, zwraca uwagę na zmianę podejścia do lektury: „Czytanie czegokolwiek nie jest czymś dobrym z założenia”, trzeba – prócz nauki czytania – budować w umysłach dzieci „biblioteki mentalne”, wypełnione odniesieniami literackimi⁵. Elementem tej zmiany jest powrót książek z bibliotek do klas – w formie list tytułów, reprodukcji ilustracji, ale także głośnego czytania, opowiadania, rozmów.

Z poglądem tym dobrze współgra komentarz Zofii Agnieszki Kłakówny, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego, a jednocześnie współautorki popularnych podręczników języka polskiego, do ostatnich zmian w kanonie lektur obowiązujących w naszym kraju: „Nie o ilość lektur, lecz jakość czytania chodzi”⁶.

Wielki wpływ na tę jakość mają nauczyciel oraz wydawcy: podręczników, wypisów, antologii i dzieł literackich z adresem szkolnym. Historia ich wydań sięga 1884 roku, kiedy to we Lwowie pojawiła się seria *Arcydzieła Poetów Polskich z Objaśnieniami*. Utwory wchodzące w jej skład były odpowiednio spreparowane: fragmenty tekstu przeplatają streszczenia, a dodatkowe niezbędne informacje zamieszczone są w odredakcyjnym wstępie, komentarzach i objaśnieniach. Taka formuła wydawnicza kontynuowana była w wielu następnych seriach. Jej skrajnym biegunem stała się całkowita rezygnacja z tekstu dzieła literackiego na rzecz streszczenia. Za równie „niebezpieczne” uznawano utwory publikowane w całości, jednakże z wielką liczbą błędów i przeinaczeń.

Opracowaniem reguł wydawania tekstów literackich na potrzeby szkoły zajął się w 1920 roku Wacław Borowy. Szczególnie mocno (i aktualnie) brzmi postulat: „[...] komentarz w wydaniu szkolnym powinien zachować szczególny umiar pedagogiczny, by nie wyręczać uczniów z ich czytelnich obowiązków; podając to, co trzeba wiedzieć, nie musi wcale podawać

³ B. Borowicz: *(Nie)czytanie licealistów polskich i francuskich*. „Polonistyka” 2009, nr 10, s. 39–44.

⁴ P. Rodak: *Pismo, książka, lektura. Rozmowy: Le Goff, Chartier, Hébrard, Fabre, Lejeune*. Warszawa 2009, s. 188.

⁵ Ibidem, s. 189–191.

⁶ Z.A. Kłakówna: *Jakość czy jakoś?* „Tygodnik Powszechny” 2008, nr 29, s. 8.

tego, do czego dojść można samodzielnym wysiłkiem myśli⁷. Krytyka rozbudowanych wstępów, gotowych rozwiązań ograniczających aktywność uczniów oraz podawania tekstu bez żadnych komentarzy pojawiła się także u innych badaczy, co – oprócz decyzji Komisji Książek i Pomocy Szkolnych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – z pewnością wpłynęło na praktyki stosowane przez ówczesnych wydawców. Władysław Dynak wyróżnił pięć zasadniczych formuł edycji tekstu lekturowego przed rokiem 1939:

- poprawny, samodzielny tekst utworu,
- tekst utworu opatrzoney odredakcyjnym komentarzem w postaci wyjaśnień i definicji,
- tekst utworu wraz z odredakcyjnym wstępem lub posłowiem,
- tekst utworu wzbogacony wyborem źródeł historyczno- i krytycznoliterackich,
- tekst utworu opatrzoney dodatkowymi pytaniami, problemami, tematami wypracowań⁸.

Wymienione formuły są dobrym punktem odniesienia do wyników analizy „szkolnych” wydań literatury pięknej z ostatnich 20 lat, którym poświęcony jest niniejszy artykuł. Wybór takiego przedziału czasowego nie jest przypadkowy. Rozpoczyna go przełom roku 1989/1990, który całkowicie przemodelował polski system polityczny. Przemiany ustrojowe oraz towarzyszące im zmiany w sferze technologii wywarły z kolei ogromny wpływ na zjawiska i procesy związane z książką, w tym z książką szkolną.

W *Słowniku terminów literackich* te specjalnie przygotowane i wyposażone edycje literatury pięknej, często obecne na rynku w postaci serii, nazwano wydaniem naukowo-dydaktycznymi⁹. We wskazówkach dotyczących ich edycji Konrad Górski podkreślał konieczność dostosowania charakteru każdego wydania do poziomu umysłowego odbiorców, obowiązującego programu i metod dydaktycznych¹⁰. Za przykład posłużyła seria Wielka Biblioteka, zainicjowana w latach 20. XX wieku: „Całe to opracowanie nie przynosiło ani jednego gotowego sądu o dziele, lecz jedynie materiały do wyprowadzenia wszelkich sądów i wniosków przez samego ucznia”¹¹, co korespondowało z panującymi wówczas metodami nauczania.

⁷ Cyt. za: W. Dynak: *W poszukiwaniu formuły edycji tekstu literackiego dla szkoły. Zarys historii problemu*. W: *Problemy nauczania języka i literatury polskiej*. Cz. 1: *Literaturoznawstwo i metodyka*. Red. M. Inglot. Wrocław 1977, s. 78–95.

⁸ Ibidem, s. 85–86.

⁹ *Słownik terminów literackich*. Red. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976, s. 501.

¹⁰ K. Górski: *Tekstologia i edytorstwo dzieł literackich*. Warszawa 1978, s. 258.

¹¹ Ibidem, s. 259.

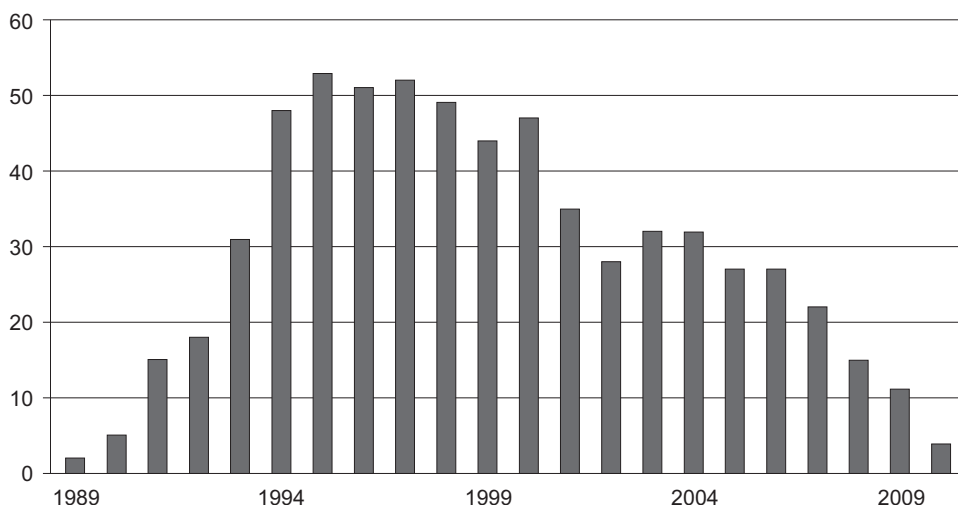
Analizowane w artykule zestawienie współczesnych serii lekturowych (*Załącznik*) powstało na podstawie „Przewodnika Bibliograficznego”, dostępnego na stronach Biblioteki Narodowej, po wybraniu indeksu Seria¹². Przyjęto, że kryterium decydującym o wpisaniu danej serii na listę jest występowanie w jej nazwie charakterystycznych wyrazów (na przykład „lektura”, „biblioteka”, „biblioteczka”, „analiza”, „klasyka”) lub obecność w składzie serii dzieł omawianych w szkole. Zestawienie tytułów sprzed 1989 roku nie jest kompletne, baza rejestruje bowiem publikacje wydane po roku 1972. Liczby dotyczące serii ukazujących się po 1989 roku także obarczone są ryzykiem błędu ze względu na zauważone wielokrotnie powtórzenia tych samych rekordów, przekłamania tytułów, niekonsekwentne rejestrowanie wydań. Wydaje się jednak, że mimo tych nieścisłości możliwe jest oszacowanie liczby edycji literatury pięknej z adresem szkolnym oraz ustalenie ogólnych tendencji na rynku lektur w ostatnich 20 latach.

W zestawieniu oprócz tytułu serii podano nazwę wydawcy, przedział czasowy, w którym poszczególne tytuły były wydawane (granicznymi datami są daty ukazania się pierwszego i ostatniego elementu serii), oraz sumaryczną liczbę pozycji.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że spośród rejestrowanych po 1989 roku serii tylko 21 miało swoją premierę wcześniej. Do tej grupy należą m.in. tak zasłużone cykle, jak: *Lektura Szkolna* wydawana przez Naszą Księgarnię (1983–2007, 267 pozycji), *Nasza Biblioteka* wydawnictwa Ossolineum (1973–2007, 99 pozycji) czy *Seria Kieszonkowa* PIW (1972–2001, 140 pozycji). Obecność rynkowa 7 serii związana jest z czasem boomu wydawniczego tuż po przełomie: na przykład cykl *Lektury Szkolne* Wydawnictwa Arcanum (17 pozycji) wychodził tylko w latach 1990–1991; z kolei seria *Krajowej Agencji Wydawniczej* zatytułowana *Obowiązkowe Lektury Szkolne* (38 pozycji) zarejestrowana jest jedynie w 1991 roku. Pozostałe należące do tej grupy cykle są nie tylko równie krótkotrwałe, lecz jeszcze mniej liczne. Jeśli nawet przyjąć, że przedstawione statystyki obciążone są szacowanym na około 20% błędem, wynikającym z niewysyłania do Biblioteki Narodowej egzemplarza obowiązkowego, nazwa i adres wydawnictwa-efemeryd są dodatkowym argumentem za uznaniem ich zainteresowań publikacjami tego typu za przypadkowe. Dobrym przykładem mogą tu być: *Atrakcyjne Lektury Szkolne* (Tramp, Radom 1992, 1 pozycja), *Lektury Szkolne* (Oświata, Łódź 1991, 1 antologia), *Biblioteka Pomocy Uczniowskiej* (College, Warszawa 1992–1994, 4 pozycje), *Lektura Szkolna* (Jota, Warszawa 1991, 5 pozycji) oraz *Biblioteka Nastolatka* (Viator, Warszawa 1993–1994, 8 pozycji).

¹² Biblioteka Narodowa. Przewodnik bibliograficzny. Dostępny w Internecie: <http://mak.bn.org.pl/cgi-bin/makwww.exe?BM=23&IZ=Seria> [data dostępu: 17.01.2012].

Liczbę wszystkich serii literackich obecnych na rynku na początku lat 90. XX wieku trzeba uznać za imponującą. Było ich około 150, z czego blisko 20 ukazywało się tylko w latach 1989–1994.

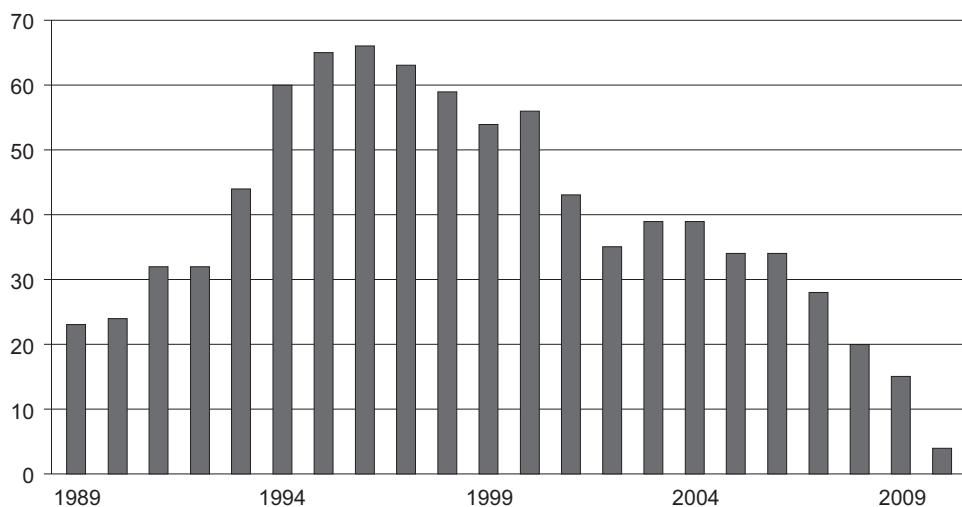


Wykres 1. Liczba serii „szkolnej” klasyki wydanych po raz pierwszy po 1989 roku

Wykres 1 przedstawia produkcję wydawniczą serii „szkolnych”, wydanych po raz pierwszy po 1989 roku. Wyraźnie widać, że największa aktywność wydawców przypada na lata 1994–1999. Koreluje to dobrze z pojawieniem się w tym czasie wielu nowych inicjatyw ukierunkowanych na szkołę. Rosła konkurencja na rynku podręczników – o ten segment rynku walczyły coraz skuteczniej nowe podmioty: Juka-91, Nowa Era, Żak, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Adam, M. Rożak. W 1997 roku w ramach PWN Publishing Group powstało Wydawnictwo Szkolne PWN, którego poprzednikiem był działający od 1995 roku Zespół Redakcji Publikacji Szkolnych, utworzony jeszcze w ramach starej struktury. Zysków na rynku podręczników zaczęli szukać także wydawcy beletrystyki, na przykład Muza, BGW czy Prószyński i S-ka¹³. Zainteresowanie szkołą widoczne było również w repertuarze wydawniczym nowych oficyn, specjalizujących się w literaturze pięknej dla dzieci i młodzieży. Tanie wydania lektur proponowały m.in. wrocławskie Wydawnictwo Siedmioróg, katowicka Książnica czy krakowska Zielona Sowa.

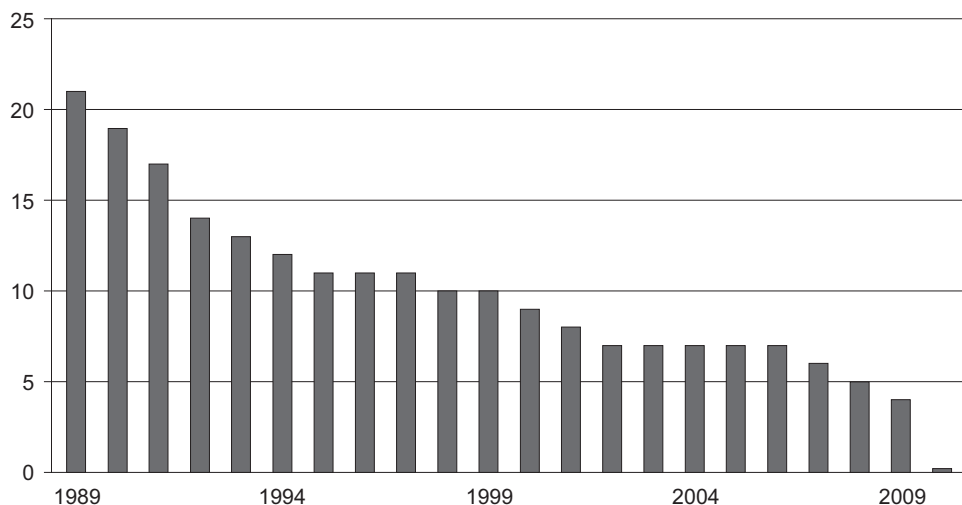
Po uwzględnieniu serii kontynuowanych, czyli zainicjowanych przed 1989 rokiem, całkowita liczba serii literackich z adresem szkolnym odpowiednio wzrasta (wykres 2).

¹³ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce. Edycja '98*. Warszawa 1998, s. 71.



Wykres 2. Liczba wszystkich serii „szkolnej” klasyki obecnych na rynku po 1989 roku

Jeśli weźmiemy pod uwagę rok, w którym serie rozpoczęte przed przełomem przestawały być wydawane, zauważymy, że do początków XXI wieku dotrwała około 1/3 serii istniejących na początku lat 90. (wykres 3). Do grupy „długodystansowców” zaliczyć należy następujące cykle: Biblioteka Narodowa (Ossolineum), Biblioteka Poetów (Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza), Biblioteka Poezji i Prozy (PIW), Klasyka (Rytm, Waza), Nasza Biblioteka (Ossolineum). Serie te, zainicjowane przed 1989 rokiem, wciąż są kontynuowane.



Wykres 3. Liczba serii „szkolnej” klasyki rozpoczętych przed 1989 rokiem i kontynuowanych po przełomie

Do czynników wpływających na rozpoznawalność serii na rynku (mówiąc językiem marketingu – na świadomość marki) zaliczyć można liczbę tytułów wchodzących w jej skład oraz charakterystyczne cechy ukształtowania edytorskiego i wyposażenia. Zajmijmy się pierwszym z nich. W tabeli 1 zestawiono 15 najliczniejszych serii ukazujących się po 1989 roku wraz z czasem ich obecności na rynku. Wśród wydawców znaleźli się zarówno wydawcy „starzy”, działający przed rokiem 1989 (na przykład Ossolineum, Nasza Księgarnia, LSW), jak i zupełnie „nowi”, działający od połowy lat 90. minionego stulecia. Analiza zawartości tych serii wskazuje, że współcześnie realizowane są cztery z pięciu formuł edycji tekstu lekturowego wyróżnionych przez Dynaka. Brakuje jedynie utworów wzbogaconych wyborem źródeł historyczno- i krytycznoliterackich¹⁴.

Tabela 1

Najliczniejsze serie wydawnicze „szkolnej” klasyki ukazujące się po 1989 roku

Lp.	Tytuł serii	Wydawca	Lata wydawania	Liczba tytułów
1.	Biblioteka Narodowa	Ossolineum	1973–2009	368
2.	Lektura Szkolna	Nasza Księgarnia	1983–2007	267
3.	Biblioteka Poetów	LSW	1972–2008	236
4.	Biblioteka Klasyki	Wydawnictwo Dolnośląskie	1991–2006	179
5.	Seria Kieszonkowa	PIW	1972–2001	140
6.	Lektura	Siedmioróg	1994–2000	120
7.	Biblioteka Bestsellerów	Muza	1993–2004	112
8.	Arcydzieła Literatury Światowej	Zielona Sowa	2001–2009	102
9.	Nasza Biblioteka	Ossolineum	1973–2009	99
10.	Klasyka Dziecięca	Prószyński i S-ka	1996–2006	95
11.	Klub Siedmiu Przygód	Nasza Księgarnia	1969–1991	92
12.	Czytaj z Sową!	Zielona Sowa	2000–2006	89
13.	Arcydzieła Literatury Polskiej	Zielona Sowa	2001–2009	86
14.	Lektura z Opracowaniem	Zielona Sowa	2003–2009	86
15.	Lektury Szkolne z Opracowaniem	Kama	1996–2000	77

Źródło: Opracowanie własne.

¹⁴ Najliczniejsza seria – Biblioteka Narodowa – nie jest adresowana do uczniów, choć dzieła omawiane w szkole wchodzą w jej skład.

Przedstawiona lista pozwala na postawienie hipotezy, że w ostatnich latach najlepiej na lekturowe potrzeby uczniów i nauczycieli odpowiadało Wydawnictwo Zielona Sowa, prowadzące trzy serie literackie: Arcydzieła Literatury Polskiej (102 tytuły) oraz Arcydzieła Literatury Światowej i Lektura z Opracowaniem (po 86 tytułów). Hipotezę tę potwierdza analiza oferty znanej księgarni internetowej (Merlin.pl) – Zielona Sowa należy do najpopularniejszych wydawców szkolnej klasyki¹⁵. Okazuje się jednak, że równie wysoką frekwencję ma inne wydawnictwo krakowskie, nierejestrowane w bazach Biblioteki Narodowej – Greg. Na jego stronie internetowej znajdujemy listę typów publikacji mieszczących się w sferze zainteresowań wydawnictwa: „lektury i ściagi, encyklopedie i słowniki”. Na uwagę zasługują też sposoby wyszukiwania tytułów – kryterium może stanowić poziom nauczania, cena (1–5 zł, 5–10 zł, 10–15 zł oraz powyżej 15 zł) lub rodzaj oprawy („twarda oprawa skóropodobna”, „twarda oprawa okleinowa, obrazy”)¹⁶.

Realizacje wydawnicze „szkolnej” klasyki oferowane przez oba wydawnictwa są bardzo podobne. W typologii Dynaka mieszczą się one w formule ostatniej: tekst utworu wzbogacony materiałami dodatkowymi. Różnorodność tych materiałów jest jednak ogromna. W większości lektur Grega (wydanych w serii zatytułowanej jak jedna z serii Zielonej Sowy: Lektura z Opracowaniem) są to na przykład: „[...] ciekawie napisana biografia pisarza, kalendarium jego życia i twórczości, precyzyjnie określone: rodzaj i gatunek literacki utworu, szczegółowy plan wydarzeń, plan losów głównego bohatera, wyczerpująca charakterystyka postaci, interpretacja treści”¹⁷. Tekst zasadniczy zaś jest wzbogacony krótkimi adnotacjami umieszczonymi na szarych aplach, wskazującymi ważniejsze fragmenty dzieła. Jeszcze bogatsza jest obudowa lektur wydawanych w Zielonej Sowie. Opatrzony przypisami tekst utworu poprzedzają wiadomości wstępne. Marginesy – podobnie jak w przypadku publikacji Grega – są zarezerwowane na komentarze, mające postać graficznych symboli. Wskazują one na opis i charakterystykę postaci, miejsce i najważniejsze momenty akcji, wyznaczniki epoki literackiej, szczególnie ważne fragmenty¹⁸. Po tekście głównym następują m.in.: życiorys autora, opis tła historycznego, geneza i streszczenie utworu, omówienie

¹⁵ Księgarnia internetowa Merlin. Zob. <http://merlin.pl/szkola-lektury/browse/search/1,5875.html?sort=tytul&> [data dostępu: 17.01.2012].

¹⁶ Zob. stronę internetową Wydawnictwa Greg: www.greg.pl [data dostępu: 17.01.2012].

¹⁷ Zob. na przykład stronę tytułową książki: C. Collodi: *Pinokio*. Przeł i oprac. H. Kozioł. Kraków 2008.

¹⁸ Zob. W. Shakespeare: *Hamlet*. Przeł. M. Słomczyński. Kraków 2007, s. 5.

najważniejszych problemów, przykładowe plany wypracowań, wreszcie wykaz komentarzy do tekstu, dotyczących m.in. bohaterów, akcji, epoki literackiej czy znanych cytatów¹⁹.

Trzecim wydawnictwem pojawiającym się bardzo często wśród wydawców lektur na stronie księgarni Merlin.pl jest Siedmioróg. Lektury stanowią blisko 50% jego oferty. W ostatnich latach Siedmioróg przegrywa jednak walkę o dominację w tym segmencie z Gregiem, co właściciel firmy Tomasz Michałowski tłumaczy w następujący sposób: „Greg zaczął wydawać takie lektury, w których jest ściągą pozwalającą nie czytać książki, a jedynie streszczenie i ściągę. Moi współpracownicy, piszący dla mnie wstępy i opracowania szkolne, po prostu mi odmówili, mówiąc, że to jest poniżej ich godności”²⁰.

Jak widać, problem „wyręczania” uczniów w rozumieniu i interpretacji dzieł literackich omawianych w szkole, a nawet w ich czytaniu, jest wciąż aktualny. Jan Tomkowski za powstanie rynku bryków obwinia nauczycieli, akceptujących „model kształcenia, w którym kluczową rolę odgrywają polonistyczne stereotypy”²¹. Stanisław Siekierski łączy to zjawisko z domaganiem się przez uczniów i ich rodziców skutecznego przygotowania do egzaminów, obecnie najczęściej przeprowadzanych w formie testu²². Przez co budzenie przeżyć estetycznych i emocjonalnych, stwarzanie i rozwiązywanie problemów, dyskusje i dywagacje schodzą na dalszy plan. Liczy się trening w odtwarzaniu obowiązujących sądów, podawaniu wymaganych informacji, posługiwaniu się frazesami. Nieuniknionym skutkiem takiego działania jest zbudowanie wokół najwybitniejszych dzieł zasieków uprzedzeń i niechęci.

Przedstawione w artykule analizy pozwalają na sformułowanie pewnych wniosków. Ocenianej pozytywnie dostępności współczesnych „szkolnych” edycji klasyki (różnorodność wydań, obecność w ofercie księgarni tradycyjnych i internetowych, niska, rzadko przekraczająca 10 zł cena) należy przeciwstawić prymitywną instrumentalizację utworu literackiego i samego procesu lektury. Na okładkach dzieł należących do szkolnego kanonu nie znajdziemy żadnej informacji o ich treści, poruszanych problemach, wartości literackiej czy recepcji. Argumentami za kupnem lub wypożyczeniem stają się więc: „specjalna czcionka ułatwiająca szybkie czytanie”, „szerokie marginesy, na których możesz robić notatki”, „wyróżnione znane cytaty”, „plany najczęściej pojawiających się opracowań związanych z lek-

¹⁹ Ibidem, s. 161–194.

²⁰ Cyt. za: Ł. Gołębiowski, K. Frołow, P. Waszczyk: *Rynek książki w Polsce 2009*. Wydawnictwa. Warszawa 2009, s. 400.

²¹ J. Tomkowski: *Zamieszkać w Bibliotece*. Ossa 2008, s. 38.

²² S. Siekierski: *Książka we współczesnej kulturze polskiej*. Pułtusk 2006, s. 223.

tura” i, oczywiście, streszczenie. „A wszystko to przygotowane przez najlepszych nauczycieli-specjalistów!”²³.

Zważywszy, że adresatem omawianych serii jest już uczeń klas IV–VI szkoły podstawowej, trudno oprzeć się pokusie nazwania takich publikacji „książkami bandyckimi”. Z opisaną przez Janusza Dunina literaturą kramarską i brukową łączy je specjalny sposób wydania oraz czytania²⁴. Okazuje się jednak, że analogii jest więcej.

Ich śledzenie zaczniemy od dzielonej w obu sytuacjach wiary w dostarczanie „zdrowej strawy duchowej”, będącej niezbędnym etapem drogi do prawdziwej literatury. Dostarczycielami tej „strawy” jest dość stabilna grupa wydawców – mistrzów precyzyjnego diagnozowania potrzeb odbiorców i wyszukiwania autorów opracowań, najczęściej o nic niemówiących nazwiskach, zdolnych te potrzeby zaspokoić. Świadomość, że – podobnie jak w wypadku literatury ludowej – dla wielu uczniów lektura może być jedynym kontaktem ze słowem drukowanym, generuje następne pytania: jakie nawyki i gusty są dzięki niej kształtowane? Czy ewentualne złe praktyki mogą pozostać bez wpływu na późniejszy stosunek do tekstu literackiego? Czy przymus czytania wobec wolności korzystania z innych mediów nie dyskwalifikuje na zawsze tego rodzaju aktywności? Wydaje się, że wydawcy o tym nie myślą, bezwzględnie wykorzystując szanse na spore nakłady i zyski: grupują tytuły w serie, opatrują je reklamami, obiecują łatwą i przyjemną pracę z książką. Wyraźnie widoczne jest także ich instrumentalne podejście do samego czytania: jego celem jest poznanie treści utworu w jak najkrótszym czasie. Służy temu m.in. specjalne ukształtowanie tekstu, mające z jednej strony ułatwić odbiór, z drugiej zaś – efektywnie wykorzystać płaszczyznę kolumny, co skutkuje zmniejszeniem objętości książki i jej ceny. Troska o przestrzeganie zasad dobrego składu i łamania czy staranne korekty schodzi na dalszy plan, stąd liczne edytorskie (a nawet merytoryczne i językowe) uchybienia, błędy i niekonsekwencje. Do tej grupy problemów zaliczyć też należy zwykle nieciekawe projekty graficzne okładek i wnętrza oraz słaby materiał ilustracyjny: często niespójny, pochodzący od różnych autorów. Innym zagadnieniem są próby przemycenia w opracowaniach prymitywnego dydaktyzmu, najczęściej łatwo rozpoznawanego i przez uczniów, zwłaszcza starszych, zdecydowanie niecenionego.

Skupmy się teraz na kilku różnicach między książkami, które badał Dunin, a współczesnymi wydaniem literatury. Wydawnictw tandetnych nie za-

²³ Cytowane określenia pochodzą z okładek książek wchodzących w skład serii *Lektura z Opracowaniem* Wydawnictwa Zielona Sowa.

²⁴ J. Dunin: *Papierowy bandyta. Książka kramarska i brukowa w Polsce*. Łódź 1974, s. 16.

mawiały biblioteki i księgarnie, pozostawiając wydawcom budowanie własnych kanałów dystrybucji. Natomiast współczesne edycje dzieł z kanonu lektur, wzbogacone niespotykaną wcześniej liczbą materiałów dodatkowych, znaleźć można wszędzie. Czynnikiem decydującym o ich popularności jest precyzyjnie zdefiniowana grupa docelowa i niska cena. Druga różnica dotyczy sposobów dotarcia do informacji o tych publikacjach. Cennym źródłem były kiedyś recenzje i artykuły, najczęściej krytyczne. Dziś trudno znaleźć jakikolwiek tekst zajmujący się problemem wydań klasyki z adresem szkolnym z perspektywy na przykład nauczyciela polonisty, historyka literatury czy edytora.

Pewnym usprawiedliwieniem takiego stanu rzeczy może być bardzo dynamicznie zmieniająca się w ostatnich latach sytuacja w tym segmencie rynku. Oprócz wydań książkowych, lektury szkolne zaczynają się pojawiać w postaci kolekcji audiobooków lub filmów²⁵. Na uwagę zasługuje zwłaszcza najnowsza inicjatywa Wydawnictwa Zielona Sowa, które do tradycyjnej książki dołącza tekst utworu i opracowania w formacie MP3²⁶.

Jesteśmy więc świadkami niezwykle intensywnego procesu ułatwiania uczniom dostępu do dzieła literackiego. Z jednej strony polega on na wyręczaniu ich w rozumieniu i interpretacji utworu, z drugiej zaś – na zmianie nośnika przekazywanych treści: papier zastępowany jest filmem, nagraniem lub plikiem PDF. Pozostaje mieć nadzieję, że ten nowy sposób obcowania z literaturą wpłynie ożywczo także na dialog ucznia z dziełem. Niewątpliwie stanie się on przedmiotem zainteresowania wydawców pomocy dydaktycznych następnej generacji.

²⁵ Zob. na przykład kolekcje: audiobooków (<http://kulturalnysklep.pl/Category.aspx?cid=377>) i filmów (<http://kulturalnysklep.pl/Category.aspx?cid=84> [data dostępu: 17.01. 2012]).

²⁶ Zob. na przykład stronę internetową Wydawnictwa Zielona Sowa: <http://www.zielona.sowa.pl/audiobooki> [data dostępu: 17.01.2012].

Serie wydawnicze „szkolnej” klasyki ukazujące się w latach 1972–2010

Lp.	Tytuł serii	Wydawca	Miejsce wydania	Lata wydawania	Liczba tytułów
1	2	3	4	5	6
1.	ABC – Klasyka dla Każdego	Wydawnictwo Literackie	Kraków	1992–1996	44
2.	Analizy Lektur Szkolnych	Arkadia	Izabelin	1994–1995	12
3.	Analizy Literackie	Arkadia Press Nowe Wydawnictwo Edukacyjne	Warszawa	1994–1999	19
4.	Analizy Literackie	Wydawnictwo Marek Rożak	Gdańsk	1994	17
5.	Analizy Literackie, Ściągawka z Polskiego	Arkadia Press Nowe Wydawnictwo Edukacyjne	Warszawa	1999	3
6.	Appendix Literacki	Wydawnictwo Naukowe PWN	Warszawa–Wrocław	1993–1994	7
7.	Arcydzieła Literatury Polskiej	Zielona Sowa	Kraków	2003–2009	86
8.	Arcydzieła Literatury Światowej	Kantor Wydawniczy SAWW	Poznań	1993–1994	8
9.	Arcydzieła Literatury Światowej	Świat Książki – Bertelsmann Media	Warszawa	2004–2007	15
10.	Arcydzieła Literatury Światowej	Zielona Sowa	Kraków	2001–2009	102
11.	Arcydzieła Poezji Polskiej	Zielona Sowa	Kraków	2003–2006	5
12.	Arcydzieła Poezji Światowej	Zielona Sowa	Kraków	2003–2005	2
13.	Arcydzieła Światowej Poezji i Dramatu	Eventus	Kraków	1998–2000	5
14.	Atrakcyjne Lektury Szkolne	Tramp	Radom	1992	1
15.	Bellona	Wydawnictwo MON	Warszawa	1978–1989	18
16.	Biblioteka Analiz Literackich	WSiP	Warszawa	1972–2000	75
17.	Biblioteka Analiz Szkolnych	Gens	Kielce	1995–2001	5
18.	Biblioteka Arcydział	PIW	Warszawa	1995–1997	3
19.	Biblioteka Bestsellerów	Muza	Warszawa	1993–2004	112
20.	Biblioteka Czytelnika	Czytelnik	Warszawa	1997–2001	44
21.	Biblioteka Dużej Czcionki	Książnica	Katowice	1989–1991	4

cd. zał.

1	2	3	4	5	6
22.	Biblioteka Dzieci i Młodzieży	Śląsk	Katowice	1987–1990	8
23.	Biblioteka Gazety Wyborczej	Agora, Mediaprofit	Warszawa	2005–2010	274
24.	Biblioteka Interpretacji	Gnome, Śląsk	Katowice	1995–2001	4
25.	Biblioteka Klasyki	Wydawnictwo Dolnośląskie	Wrocław	1991–2006	179
26.	Biblioteka Klasyki Młodzieżowej	Muza	Warszawa	1994–1995	4
27.	Biblioteka Klasyki Polskiej	Łuk	Białystok	1993–1994	4
28.	Biblioteka Klasyki Polskiej	Podsiedlik-Raniowski i Spółka	Poznań	1995–1998	14
29.	Biblioteka Klasyki Polskiej i Obcej	PIW, WL, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Czytelnik	Warszawa	1972–1983	229
30.	Biblioteka Klasyki Światowej	Podsiedlik-Raniowski i Spółka	Poznań	1997–1998	14
31.	Biblioteka Klasyków	PIW	Warszawa	1980–1994	26
32.	Biblioteka Lektur	Arcanum	Bydgoszcz	1991–1992	16
33.	Biblioteka Lektur Szkolnych	Czytelnik	Warszawa	1974–1980	41
34.	Biblioteka Lektur Szkolnych	Interart	Warszawa	1995–1996	10
35.	Biblioteka Lektur Szkolnych	LSW	Warszawa	1977–2006	3
36.	Biblioteka Lektur Szkolnych	PIW	Warszawa	1974–1988	38
37.	Biblioteka Lektur Szkolnych	Wydawnictwo Łódzkie	Łódź	1973–1985	37
38.	Biblioteka Lektur Szkolnych	Wydawnictwo Literackie	Kraków	1975–1987	15
39.	Biblioteka Literatury XXX-lecia	Czytelnik, PAX, PIW, Iskry, WL, KiW,	Warszawa, Kraków	1972–1976	135
40.	Biblioteka Narodowa	ZN im. Ossolińskich	Wrocław [etc.]	1973–2009 i wcześniej	368
41.	Biblioteka Nastolatka	Viator	Warszawa	1993–1994	8
42.	Biblioteka Pisarzy Polskich	ZN im. Ossolińskich	Wrocław [etc.]	1983–1997	7
43.	Biblioteka Poetów	PIW	Warszawa	1974–1981	24
44.	Biblioteka Poetów	LSW	Warszawa	1972–2008	236

cd. zał.

1	2	3	4	5	6
45.	Biblioteka Poetów	PIW	Warszawa	1973–1982	75
46.	Biblioteka Poetycka	a5	Poznań	1991–2009	67
47.	Biblioteka Poetycka	Świat Książki – Bertelsmann Media	Warszawa	2006–2010	6
48.	Biblioteka Poezji	Interart	Warszawa	1994–1997	28
49.	Biblioteka Poezji	Muza	Warszawa	1994–1997	14
50.	Biblioteka Poezji i Prozy	PIW	Warszawa	1972–2009	55
51.	Biblioteka Poezji Młodej Polski	Wydawnictwo Literackie	Kraków	1982–2009	25
52.	Biblioteka Polska	Universitas	Kraków	1997–2004	26
53.	Biblioteka Pomocy Uczniowskiej	College	Warszawa	1992–1994	4
54.	Biblioteka Przygody	Podsiedlik-Raniowski i Spółka	Poznań	1994–1996	11
55.	Biblioteka Rodzinna	Profile	Bielsko-Biała	1993–2000	12
56.	Biblioteka Szkolna	PIW	Warszawa	1972–1974	2
57.	Biblioteka Szkolna	Arcanum	Bydgoszcz	1991	1
58.	Biblioteka Szkolna	PIW	Warszawa	1972–1974	17
59.	Biblioteka Taniej Książki	Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe	Warszawa	1983–1985	4
60.	Biblioteka Ucznia Szkoły Podstawowej	Edukacja	Opole	1993	1
61.	Cała Polska Czyta Dzieciom	Polityka Spółdzielnia Pracy, Papilon, ING Bank Śląski, Dom Książki	Warszawa, Bielsko-Biała, Częstochowa	2001–2008 (właściwie 2007–2008)	34
62.	Czerwona Biblioteka	Siedmioróg	Wrocław	1995–1998	34
63.	Czytaj z Sową!	Zielona Sowa	Kraków	2000–2006	89
64.	Czytani Dzisiaj	Rebis	Poznań	1994–2000	18
65.	Diaamentowa Kolekcja	FK Jacek i Krzysztof Olesiejuk – Inwestycje	Ożarów Mazowiecki	2008	11
66.	Dla Młodzieży	Ossolineum	Kraków	1991–1994	9
67.	Domowa Biblioteka	Polska Presse	Warszawa	2007	8
68.	Dzieła Najwybitniejszych Noblistów	TMM Polska/Planeta Marketing: Axel Springer	Warszawa	2007	25
69.	Dzieła Tolkienowskie	Amber	Warszawa	2002–2008	12
70.	Dzieła Zebrane Stanisława Lema	Wydawnictwo Literackie	Kraków	1999–2005	28
71.	Fantastyczna Lektura	Wydawnictwo Literackie (Lem)	Kraków	1999–2000	2

cd. zał.

1	2	3	4	5	6
72.	Kanon	Spółka Wydawniczo-Księgarska	Warszawa	1994–1995	4
73.	Kanon Lektur	Wydawnictwo Siedmioróg	Wrocław	2003–2009	7
74.	Kanon na Koniec Wieku	Porozumienie Wydawców: PIW, Muza, Wydawnictwo Dolnośląskie, Znak, WN PWN	Warszawa	1999–2002	59
75.	Klasycy	Siedmioróg	Wrocław	1991–1994	3
76.	Klasyka	OW Rytm Wydawnictwo Waza	Warszawa	1990–2010	56
77.	Klasyka	Siedmioróg	Wrocław	2003–2006	8
78.	Klasyka dla Najmłodszych	Elżbieta Jarmolkiewicz	Zielona Góra	2000–2002	13
79.	Klasyka dla Najmłodszych	Zielona Sowa	Kraków	2006	3
80.	Klasyka Dziecięca	Nasza Księgarnia	Warszawa	1977–1990	23
81.	Klasyka Dziecięca	Prószyński i S-ka	Warszawa	1996–2006	95
82.	Klasyka Literatury Dziecięcej	C & T Edition	Toruń	1994	2
83.	Klasyka Literatury Młodzieżowej	Debit	Bielsko-Biała	1995	2
84.	Klasyka Młodych	Iskry	Warszawa	1973–1990	37
85.	Klasyka Młodych	Nasza Księgarnia	Warszawa	1975–1999	37
86.	Klasyka Poezji Polskiej	Anagram	Warszawa	1993–2000	16
87.	Klasyka Polska	Kurpisz	Poznań	2000–2001	16
88.	Klasyka Polska	Prószyński i S-ka	Warszawa	1996–2003	76
89.	Klasyka Polska i Obca	Spes (poezja)	Kraków	1998–2000	16
90.	Klasyka Powieści (głównie obca)	Prószyński i S-ka	Warszawa	1995–2007	72
91.	Klasyka Przygodowa	Sport i Turystyka	Warszawa	1989–1991	4
92.	Klasyka w Kieszeni	Idem	Poznań	1995–1996	3
93.	Klasyka Współczesna	Da Capo	Warszawa	1993–1996	10
94.	Klub Przyjaciół Dzieci z Bullerbyn	Nasza Księgarnia	Warszawa	1995–2000	28
95.	Klub Siedmiu Przygód	Nasza Księgarnia	Warszawa	1969–1991	92
96.	Klub Wielkiej Przygody	Agencja Autorska Zetzet – Oficyna Imbir	Warszawa	2006	5

cd. zał.

1	2	3	4	5	6
97.	Kolekcja Gazety Wyborczej	Mediasat Poland	Kraków	2004–2005	38
98.	Kolekcja Jubileuszowa	Nasza Księgarnia	Warszawa	1985–1991	52
99.	Kolekcja Poezji Polskiej XX wieku	PIW	Warszawa	1995–1999	18
100.	Kolekcja Polskiej Literatury Współczesnej	Wydawnictwo MON, Wydawnictwo Łódzkie, PAX, PIW, KiW	Warszawa	1976–1987	111
101.	Kolekcja Prozy Polskiej XX wieku	PIW	Warszawa	1994–2000	42
102.	Kolorowy Świat Lektur	PWW (Philip Wilson Warsaw)	Warszawa	1997–1998	42
103.	Książka dla Każdego	PIW	Warszawa	1979–1984	18
104.	Lekcja Literatury	WL	Kraków	1996–2009	48
105.	Lektura	Beskidzka Oficyna Wydawnicza	Bielsko-Biała	1993–1997	25
106.	Lektura	Greg	Kraków	2000–2007	3
107.	Lektura	Siedmioróg	Wrocław	1994–2000	120
108.	Lektura Dobrze Opracowana	Księgarnia Wydawnictwo Skrzat Stanisław Porębski	Kraków	2009	10
109.	Lektura Gimnazjum	Nasza Księgarnia	Warszawa	1999–2004	4
110.	Lektura Szkolna	Akapit Press	Łódź	1994–2002	5
111.	Lektura Szkolna	Alfa	Warszawa	1985–1988	10
112.	Lektura Szkolna	Da Capo	Warszawa	1996–1997	5
113.	Lektura Szkolna	G & P	Poznań	1998–2000	6
114.	Lektura Szkolna	GMP	Poznań	1994–2000	19
115.	Lektura Szkolna	Inicjał	Łódź	1994	9
116.	Lektura Szkolna	Iskry	Warszawa	1993–2001	12
117.	Lektura Szkolna	Jota	Warszawa	1991	5
118.	Lektura Szkolna	KAW	Rzeszów	1986–1993	22
119.	Lektura Szkolna	KiW	Warszawa	1993–2008	38
120.	Lektura Szkolna	Książnica	Katowice	1992–1998	14
121.	Lektura Szkolna	Literatura	Łódź	1998–2000	3
122.	Lektura Szkolna	Nasza Księgarnia	Warszawa	1983–2007	267
123.	Lektura Szkolna	Lektura	Siedmioróg	1997–2004	15
124.	Lektura Szkolna	Werset	Warszawa	1995	15
125.	Lektura Szkolna	Zielona Sowa	Kraków	1999–2007	32
126.	Lektura z Opracowaniem	Spes	Kraków	2000	18

cd. zał.

1	2	3	4	5	6
127.	Lektura z Opracowaniem	Zielona Sowa	Kraków	2003–2009	86
128.	Lektury	Znak	Kraków	1996–1997	6
129.	Lektury	Glosa	Inowrocław	1995	4
130.	Lektury	PIW	Warszawa	1992–1997	30
131.	Lektury	Stentor	Warszawa	2002–2004	2
132.	Lektury	Ston I	Radom	1994–1996	12
133.	Lektury „To lubię!”	Wydawnictwo Edukacyjne	Kraków	1998	1
134.	Lektury dla Każdego	Siedmioróg	Wrocław	1996–2004	48
135.	Lektury dla Tych, Którym Czytanie Sprawia Trudności	GWP	Sopot	1997–1998	4
136.	Lektury dla Zapracowanych	Bel Studio	Warszawa	2007	9
137.	Lektury Gimnazjalisty	Literatura	Łódź	2000–2001	5
138.	Lektury Gimnazjum. Przejrzyste streszczenia	T-Vera	Warszawa	2000	t. 1–5
139.	Lektury Interpretacje	Prószyński i S-ka	Warszawa	2000	2
140.	Lektury Licealistów	Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP	Kielce	1998–2001	7
141.	Lektury Licealisty	Liberal	Kraków	1994–1995	2
142.	Lektury Licealisty: Ana- liza Streszczenia	Zielona Sowa	Kraków	2001–2004	8
143.	Lektury Szkolne	Abelit	Warszawa	1995	1
144.	Lektury Szkolne	Adalex	Łódź	1995–1996	28
145.	Lektury Szkolne	Alfa	Warszawa	1984	1
146.	Lektury Szkolne	Arcanum	Bydgoszcz	1990–1991	17
147.	Lektury Szkolne	Bellona	Warszawa	1996	1
148.	Lektury Szkolne	KAW-B	Białystok	1997	4
149.	Lektury Szkolne	Liberal	Kraków	1995	2
150.	Lektury Szkolne	Morex	Warszawa	1993–1996	57
151.	Lektury Szkolne	Agencja Artystyczna MTJ	Warszawa	2007	10
152.	Lektury Szkolne	Nasza Księgarnia	Warszawa	1992–2003	64
153.	Lektury Szkolne	Oświata	Łódź	1991	1
154.	Lektury Szkolne	Podsiedlik-Raniowski i Spółka	Poznań	1996	5
155.	Lektury Szkolne	Promocja	Wrocław	2001	16
156.	Lektury Szkolne	Rytm	Warszawa	2001	3

cd. zał.

1	2	3	4	5	6
157.	Lektury Szkolne	Spes	Kraków	1998	7
158.	Lektury Szkolne	Varsovia	Warszawa	1988–1992	16
159.	Lektury Szkolne	Przedsiębiorstwo Wielobranżowe WAM	Rawa Mazowiecka	1997	6
160.	Lektury Szkolne	WSiP	Warszawa	1992–1995	13
161.	Lektury Szkolne	Zysk i S-ka	Poznań	1994–1995	2
162.	Lektury Szkolne z Opracowaniem	Kama	Warszawa	1996–2000	77
163.	Lektury Ucznia	Krajowa Agencja Wydawnicza, Kresowa Agencja Wydawnicza, KAW-B	Białystok	1992–2006	50
164.	Lektury Wszech Czasów	Orkla Press Polska	Warszawa	2005–2006	39
165.	Lektury z Opracowaniem	Kama	Warszawa	1994–1998	45
166.	Lektury z Tęczę	KAW-B	Białystok	1996–1999	8
167.	Lektury, Które Zapamiętacie do Matury	Grapio	Warszawa	1997	1
168.	Lista Honorowa Hansa Christiana Andersena	Nasza Księgarnia	Warszawa	1977–1988	18
169.	Lubię Książki	Porozumienie Wydawców	Poznań, Zielona Góra, Kraków, Warszawa	2003–2006	22
170.	Mała Biblioteka Literatury Polskiej	Czytelnik	Warszawa	1986–1988	8
171.	Moje Książeczki	Nasza Księgarnia	Warszawa	1973–1991	65
172.	Moje Lektury	Patria	Warszawa	1990–1999	24
173.	Moje Pierwsze Lektury	Podsiedlik-Raniowski i Spółka	Poznań	1997–1999	4
174.	Moje Poczytajki	Nasza Księgarnia	Warszawa	2003–2010	21
175.	Najsławniejsze Powieści Świata	Verum	Warszawa	1993–1997	8
176.	Nasza Biblioteka	Ossolineum	Wrocław	1973–2009	99
177.	Notatki z Lekcji	Wydawnictwo Szkolne Omega	Kraków	1998–2004	33
178.	Obowiązkowe Lektury Szkolne	Editions Spotkania	Warszawa	1992–1994	17
179.	Obowiązkowe Lektury Szkolne	KAW	Białystok	1991	38

cd. zał.

1	2	3	4	5	6
180.	Omówienia Lektur	Zielona Sowa	Kraków	2006–2007	6
181.	Perły Literatury	Wydawnictwo Mea	Warszawa	2000–2001	24
182.	Platynowa Kolekcja	FK Jacek i Krzysztof Olesiejuk	Ożarów Mazowiecki	2008	8
183.	Proza, Poezja i Dramat	Wydawnictwo Pedagogiczne Interpretacje	Opole	1995	8
184.	Seria Kieszonkowa	PIW	Warszawa	1972–2001	140
185.	Ściąga różne przedmioty, epoki literackie	Agencja Wydawnicza Greg	Kraków	1992–1995	10
186.	Ściągawka z Lektury	Przedsiębiorstwo Wielobranżowe Besawa	Białystok, Bielsk Podlaski	1991–1993	5
187.	Światowa Biblioteka Lektur Szkolnych	Siedmioróg	Wrocław	1997	1
188.	„Znak” dla Szkoły, Lektury z Pegazem	Znak	Kraków	2002	1

Źródło: Opracowanie własne.

Ewa Jabłońska-Stefanowicz

“School” editions of classics after 1989. Advantages and disadvantages

S u m m a r y

Forms of text edition of books before 1930 distinguished by Władysław Dynak constitute a starting point for the analysis of “school” editions of the literature of the last two decades. The comparison analysed in the text is based on the actual national biography. Subsequently, it was contrasted with the most popular series available in the Internet bookshops.

The studies conducted indicate that a dominating publishing form of a book these days is a work built of a previously unknown number of extra materials. The most frequently repeating one involve: author’s biography, a detailed plan of events, a characteristic of characters, plans of compositions and, obligatorily, a summary. A novelty is (graphic or verbal) comments included on the margins of the text, signaling the most important fragments.

The evaluation of the contemporary “school” editions of classics is ambiguous. Availability is their unquestionable advantage: a variety of editions, presence traditional and Internet bookshops, low price. A disadvantage, on the other hand, consists in a progressive objectivisation of a literary work and the process of reading as such.

Ewa Jabłońska-Stefanowicz

„Schulausgaben“ von der Literaturklassik nach 1989. Schaden und Nutzen

Z u s a m m e n f a s s u n g

Die vor 1930 von Władysław Dynak unterschiedenen Prinzipien der Herausgabe von Lektüren wurden zum Ausgangspunkt der Analyse von „Schulausgaben“ der schönen Literatur aus den letzten zwanzig Jahren. Die im vorliegenden Artikel untersuchte Bücherliste wurde der aktuellen Nationalbibliografie entnommen und dann mit populärsten, in Internetbuchhandlungen vorhandenen Publikationsreihen konfrontiert.

Aus der Analyse geht hervor, dass die am häufigsten auftretende Ausgabe ist ein Werk, das mit einer ganzen Menge vom zusätzlichen Stoff ergänzt ist. Dazu gehören meistens: Biografie des Schriftstellers, ausführlicher Plan der Ereignisse, Charakteristik von Figuren, Aufsatzpläne und obligatorisch – Zusammenfassung des Werkes. Eine Neuartigkeit sind die am Rande des Werktextes angebrachten Kommentare (grafische oder wörtliche), welche dem Leser die wichtigsten Fragmente andeuten.

Die Beurteilung von gegenwärtigen „Schulausgaben“ der klassischen Literaturwerke ist nicht eindeutig. Zu ihren zweifellosen Nutzen gehört ihre Zugänglichkeit: verschiedenerlei Ausgaben, Vorkommen im Angebot von traditionellen und Internetbuchhandlungen, niedriger Preis. Schädlich ist dagegen immer häufigere Instrumentalisierung des literarischen Werkes und der Lektüre selbst.

O szkodliwości książek trywialnych

Śledząc na bieżąco ofertę wydawniczą dla dzieci i młodzieży, można dojść do wniosku, że wszystko już było: szokowano nas przerysowanymi i kiczowatymi ilustracjami; kusząco atrakcyjnymi dodatkami; zachęcano nietypowymi formatami, fakturami i wzorami. Wydawać by się mogło, że nie ma już czym zaskoczyć, zniesmaczyć lub zadziwić potencjalnego klienta. Nic bardziej mylnego! Udowodniły to trzy oficyny: Wydawnictwo Czarna Owca, Wydawnictwo Dwie Siostry oraz Wydawnictwo Hokus-Pokus, które wprowadziły na polski rynek wydawniczo-księgarski książki trywialne – publikacje, z jednej strony szokujące tematyką i sposobem prezentacji wybranego zagadnienia, z drugiej – pretendujące do miana książek edukacyjnych, podnoszących świadomość polskich dzieci, poszerzających ich horyzonty.

Aby zrozumieć, czym są teksty trywialne, należy wyjaśnić termin „trywialny”. Słowo pochodzi od łacińskiego *trivialis*, oznaczającego m.in. „pospolity, zwykły, uliczny”¹. *Słownik wyrazów kłopotliwych* podaje następującą definicję: „Trywialny, długo znaczyło przede wszystkim ‘ordynarny, niewyszukany, pospolity’. Trywialny mógł być na przykład dowcip, piosenka, trywialne mogły być czyjeś gusta i gesty. Później może pod wpływem angielskiego *trivial*, na pierwszy plan wysunęło się znaczenie dawniej uboczne – ‘oczywisty, banalny’”². Hasło zamieszczone w *Słowniku wyrazów obcych* PWN uściśla wcześniej prezentowane definicje, wskazując, że „trywialne” to inaczej prostackie, wulgarne i ordynarne³.

* Uniwersytet Śląski.

¹ W. K o p a l i ń s k i: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa 1999, s. 517.

² M. B a ń k o, M. K r a j e w s k a: *Słownik wyrazów kłopotliwych*. Warszawa 1994, s. 329.

³ *Słownik wyrazów obcych* PWN. Red. E. S o b o l. Warszawa 2003, s. 1133–1134.

Mówiąc o książkach trywialnych, mamy na myśli publikacje poruszające często bardzo kontrowersyjne tematy, budzące obawy i niezdrową sensację. Książki, które szokują treścią i tematyką, banalizujące i spłycające ważne i trudne zagadnienia. Ich szata graficzna jest wulgarna i prostacka, ale budząca zainteresowanie, które przekłada się (często) na wyniki finansowe oficyn. Teksty trywialne w założeniu mają pełnić funkcję poznawczą i edukacyjną, lecz sposób prezentacji poruszanych zagadnień wyklucza je z kręgu wydawnictw kształcących gusta małoletnich odbiorców i zaspokajających ich potrzebę zdobywania rzetelnej wiedzy.

Wydawnictwo Czarna Owca w serii Bez Tabu opublikowało trzy książki, swoistego rodzaju podręczniki do seksuologii: *Wielka księga siusiaków* (2009), *Mała książka o miesiączce* (2009) oraz *Wielka księga cipek* (2010). *Wielka księga siusiaków* i *Wielka księga cipek* autorstwa Dana Höjera (pisarz) i Gunilli Kvarnström (ilustratorka) zostały poprzedzone przedmowami, w których czytelnik znajdzie motywy, jakimi kierował się autor podczas pisania owych skryptów: dowiadujemy się z nich, że pisarz będąc dzieckiem miał tylko jedną lekcję wychowania seksualnego; z powodu braku edukacji seksualnej pomylił prezervatywę z tamponem; zauważa także brak pozytywnych konotacji z nazewnictwem damskich organów rozrodczych i ma nadzieję, że swoją książką „ukonstytuuje” termin „cipka”⁴. Stwierdza: „Bez wątpienia należy mówić o cipkach na wesoło, inaczej nic się nie zmieni. Nawet facet powinien być w stanie napisać o cipkach. [...] Musimy oswoić się z cipkami tak samo jak z siusiakami, żeby nauczyć się o nich mówić”⁵.

Jak na prawdziwe podręczniki przystało, w *Wielkich księgach...* możemy znaleźć informacje o budowie kobiecych i męskich organów rozrodczych oraz ciekawostki historyczne i odpowiedzi na nurtujące młodzież pytania. Aby uatrakcyjnić publikacje, zamieszczono w nich fragmenty rozmów z nastolatkami. Brakuje jednak przypisów informujących, skąd zaczerpnięto przytaczane wiadomości, a cytowane wypowiedzi budzą wątpliwości, czy aby na pewno ich autorami są dzieci. Poza tym nie ma informacji, kiedy i gdzie przeprowadzone zostały wywiady: „Lisa: Ja nazywam moją małą *myszka*, odkąd byłam mała, i wydaje mi się to dobrym określeniem”⁶. „Carro: Ja lubię moją małą. Jestem z niej dumna. Dzięki niej czuję się kobietą”⁷. „Lälle: Uważam, że lizanie tego trójkątka jest ohydne. O takich rzeczach

⁴ D. Höjer, G. Kvarnström: *Wielka księga cipek*. Przeł. E. Jaszczuk. Warszawa 2010, s. 8–9; Idem: *Wielka księga siusiaków*. Przeł. H. Thylwe. Warszawa 2009, s. 8–10.

⁵ D. Höjer, G. Kvarnström: *Wielka księga cipek...*, s. 8–9.

⁶ Ibidem, s. 10.

⁷ Ibidem, s. 11.

opowiadało kilku chłopaków, których znam – że lizali tam dziewczyny. Nie wierzę, że mówili prawdę”⁸.

Bardzo liberalne stanowisko Höjera w kwestii seksualności człowieka daje młodym ludziom wchodzącym w okres dojrzewania przyzwolenie na eksperymentowanie i zaspokajanie w s z y s t k i c h potrzeb seksualnych. Seks to przyjemność, dlatego marginalnie potraktowane zostały zagrożenia płynące ze zbyt wczesnej inicjacji (choroby weneryczne, HIV, przedwczesne rodzicielstwo). Autor oddzielił człowieka od jego organów rozrodczych; położył nacisk na zaspokajanie potrzeb seksualnych; rozłączył seksualność człowieka z jego wolą, rozumem i duszą, czyniąc z niego zwierzę kierujące się najbardziej pierwotnymi instynktami i popędami. W ten sposób odarł akt seksualny z jakichkolwiek uczuć, pozbawił go wartości, głębszego sensu i intymności. Człowiek to organ seksualny, który trzeba zaspokoić i zadowolili! „Lisa: czasami się masturbuję. To pomaga, kiedy jestem zestresowana i chcę się rozluźnić albo zasnąć”⁹. „Carro: dość często się masturbuję, czasami nawet kilka razy dziennie”¹⁰.

Mała książka o miesiączce (2009) Marie Oskarsson mogła stać się kompendium wiedzy o przeistoczeniu dziewczynki w kobietę, ponieważ autorka z dużą subtelnością potraktowała ten ważny w życiu każdej nastolatki moment. Mogła, gdyby autorka zrezygnowała z uatrakcyjnienia swej publikacji. Niesmaczne żarty typu: „Jak się nazywa zużyty tampon? Torebka herbaty wampira”¹¹ lub „Dwie słońce leżą przy basenie. Jedna pyta: – Idziesz się kąpać? – Nie, nie mogę. Mam okres – odpowiada druga. – Och, to przecież żaden problem. Dlaczego nie używasz owiec, jak ja?”¹², oraz profanacja uczuć religijnych katolików przy opisie PMS¹³, gdzie jako jeden z objawów syndromu podaje: „Jesteś przekonana, że Bóg istnieje i że jest mężczyzną”¹⁴, znacząco deprecjonują wartość merytoryczną niniejszej publikacji.

W prasie codziennej możemy znaleźć bardzo pozytywne recenzje książek trywialnych. Jedną z takich opinii zamieściła na łamach „Dużego Formatu” (dodatku do „Gazety Wyborczej”) Paulina Reiter, która przekonuje, że: „[...] sami wstydzimy się dzieciom o tym opowiadać (no i nie mamy tak bogatej wiedzy jak autorzy *Wielkiej księgi*...). [...] książka rozładowuje niezdrowe podniecenie tematem. [...] dzięki niej dzieci rozumieją, dlaczego niektórzy panowie kupują sobie ogromne samochody. [...] będą mogli

⁸ Ibidem, s. 16.

⁹ Ibidem, s. 13.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ M. O s k a r s s o n: *Mała książka o miesiączce*. Przeł. R. S z e l ą g. Warszawa 2009, s. 89.

¹² Ibidem.

¹³ PMS – zespół napięcia przedmiesiączkowego.

¹⁴ M. O s k a r s s o n: *Mała książka...*, s. 37.

błysnąć w rozmowie w szatni przed wf.”¹⁵. Jeśli podręczniki do seksuologii mają młodzież szokować ilustracjami, zadziwiać ciekawostkami oraz tłumaczyć stereotypy, to faktycznie *Wielkie księgi...* nadają się do tego znakomicie.

Niedostosowana do wieku odbiorcy książka, może zachwiać wiarę nastolatka, wprowadzić zamęt w jego duszę oraz zniszczyć poczucie bezpieczeństwa. Trudno powiedzieć, czym kierował się Patrik Lindenfors, pisząc *Boga przecież nie ma* (2010). Na czwartej stronie okładki możemy przeczytać: „Ta książka jest o tym, dlaczego wielu ludzi uważa, że boga nie ma. Przeczytaj i zastanów się nad tym”. Dlaczego wybrano właśnie taki sposób dysputy o wierze w Boga? Czy tytuł miał zaszokować potencjalnego odbiorcę, czy pokazać stanowisko autora?

Czytając „dzieło” Lindenforsa, nie trudno zauważyć jego bardzo krytycznego stosunku do wiary i wierzących. Autor rzekomo daje ludziom prawo wyboru, ale ośmiesza wiarę, przeciwstawia ją rozumowi i wiedzy. Píše: „Religia jest jedyną dziedziną, która nie pozwala na stwierdzenie: »Przecież to nie może być prawda!«”¹⁶. Dodaje: „W porównaniu z rzeczywistością obraz świata przedstawiony przez religię jest nieskładny, że ledwie można go nazwać obrazem świata”¹⁷.

Lindenfors stosuje logiczną argumentację, która ma potwierdzić jego pogląd, że ludzkość wierzy, ponieważ potrzebuje kogoś, kto jej powie, co jest dobre, a co złe; kogoś, kto pocieszy, da poczucie bezpieczeństwa i nadzieję na życie wieczne. Konkluduje:

Człowiek wierzący woli zamknąć oczy na rzeczywistość, bo święte księgi mówią coś innego. Ale można też zamknąć oczy na to, co mówią święte księgi, bo rzeczywistość przedstawia coś innego. Niedobrze jest zamknąć oczy. Czy nie lepiej obserwować rzeczywistość?¹⁸.

Autor wyciąga z kontekstu prawdy wiary różnych religii i udowadnia, że są one przestarzałe i nie pasują do współczesnych warunków życia; zachęcają do mordów w imię Najwyższego, chwalą niesprawiedliwość społeczną, preferują siłowe rozwiązania, a nawet chcą śmierci niewierzących! Twierdzi, że „Przemoc ma wiele przyczyn. Na przykład religia, przekonując swoich wiernych, że są lepsi od innych, staje się jedną z nich”¹⁹. Wyjaśnia dalej: „Niebezpieczne jest to, że niektórzy wierzą w nagrodę po śmierci. Szczególnie jeśli mają ją dostać, zabijając innych w imię boga”²⁰. Racjonalizuje:

¹⁵ P. Reiter: *Wielka księga siusiaków*. Dostępne w Internecie: http://wyborcza.pl/1,99226,7099159,_Wielka_księga_siusiaków_html [data dostępu: 3.04.2010].

¹⁶ P. Lindenfors: *Boga przecież nie ma*. Przeł. E. J a s z c z u k. Warszawa 2010, s. 78.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem, s. 74.

¹⁹ Ibidem, s. 81.

²⁰ Ibidem, s. 83.

Wielu katolickich księży i muzułmańskich imamów zakazuje używania prezerwatyw. A przecież prezerwatywy chronią przed śmiertelnymi chorobami, takimi jak na przykład wirus HIV. Tak więc sprzeciwianie się stosowaniu prezerwatyw skazuje wielu ludzi na śmierć w mękach i wiele dzieci na dorastanie bez rodziców. Mimo że księża i imamowie wiedzą, że ten zakaz przyczynia się do śmierci i wielkiego cierpienia, to i tak ważniejszy jest dla nich zakaz używania prezerwatyw niż zapobieganie śmiertelnym chorobom. To jeden z wielu przykładów na to, że etyka religijna nie walczy ze zmniejszeniem cierpienia na świecie²¹.

Lindenfors daje swoim czytelnikom pozorny wybór (wierzyć czy nie wierzyć); wmawia odbiorcom, że jeśli wierzą, to nie żyją świadomie, pozwalają, by inni decydowali za nich, nie są jednostkami samostanowiącymi o sobie. Nie wierząc, widzą świat takim, jaki jest naprawdę, a szczęścia szukają w drugiej osobie. Zamiast zachęcać do poznawania innej religii, uczyć szacunku do niej, autor ośmiesza wiarę i ludzi ją praktykujących. Tym samym daje przyzwolenie na kontestowanie odmienności człowieka oraz ocenianie, czyj „styl życia” jest lepszy i dlaczego?

W książkach przeznaczonych dla małoletniego odbiorcy niewielu bohaterów umiera lub styka się z momentem odchodzenia kogoś innego. Trudno zajmować się kwestią tak subtelną i intymną w sposób zrozumiały dla młodego czytelnika, a jednocześnie nietrywializujący ostatniego etapu ziemskiej wędrówki. By móc wziąć na warsztat tak ważny, a zarazem delikatny problem, trzeba cechować się najwyższym stopniem empatii i zrozumienia. Świadomości tej zabrakło jednak Pernilli Stalfelt, która sprowadziła do banału i pustej (niesmacznej) rozrywki ten niełatwy i bolesny temat. W *Małej książce o śmierci* (2008) rozważaniom o umieraniu towarzyszą wulgarne, groteskowe ilustracje oraz ordynarne komentarze, które w żaden sposób nie osławiają dziecka ze śmiercią. Autorka w jednym z wywiadów stwierdziła: „W książce o śmierci daję dzieciom szansę, by zaczęły lepiej rozumieć śmierć na poziomie intelektualnym, ale i praktycznym. Książka jest rzeczowa i pozbawiona dramatyzmu. [...] Książka konkretyzuje śmierć: mówi o tym, co się dzieje i co robimy, gdy ktoś umiera. To ważne oswoić się ze śmiercią, kiedy jeszcze żyjemy. Śmierć to przecież nic innego jak koniec życia. Książkę zaplanowałam tak, by była otwarta na różne wyobrażenia o tym, co nas czeka potem. Chodzi o to, by dzieci mogły filozofować, dyskutować o tym, jak postrzegana jest śmierć również w innych kulturach”²².

I tak z książki młody odbiorca dowiaduje się, że testament ma zapobiegać kłótniom o majątek; by wspomnieć zmarłego, można założyć jego „sta-

²¹ Ibidem, s. 84.

²² I. Jędrzejewska: *Bez tabu*. Dostępne w Internecie: http://kobieta.gazeta.pl/kobieta/1,107880,5458205,Bez_tabu.html [data dostępu: 30.08.2011].

ry kapeluszy” lub zbudować ołtarzyk. Na pogrzeb nie trzeba zakładać czarnych kreacji, „teraz można ubierać się dowolnie”. Po śmierci przeistaczamy się w „ducha, który straszy, bo zazdrości tym, co żyją”; w szkielet przerażający dzieci; w hot doga, wampira, łosia, gwiazdy, kwiaty lub anioły. Możemy wybrać interesujący nas wariant. Jeśli chcemy oznajmić innym, że ktoś odszedł, możemy powiedzieć, że założył „dębowy garnitur” lub „wacha kwiatki od spodu”. A skąd wiemy, kiedy ktoś umiera?

Gdy nie może już chodzić ani jeździć na wózku inwalidzkim. Kiedy nie ma siły się śmiać, słuchać, patrzeć. Kiedy jest bardzo zmęczony i wszystko wydaje mu się nudne i monotonne. Wtedy umiera. Może chce już odpocząć²³.

Jeśli książka Stalfelt zastąpi klasyczne baśnie, które pokazują dzieciom wszystkie etapy życia ludzkiego – od poczęcia aż do śmierci – oraz współczesne utwory, na przykład Astrid Lingrend (*Bracia Lwie Serce*), Erica-Emanuella Schmidta (*Oskar i pani Róża*), czy subtelne rozmowy bohaterów popularnych powieści dla młodzieży o odchodzeniu i ustępowaniu miejsca nowemu pokoleniu²⁴, to możemy zacząć się bać. Dzieci, które oswoją się ze śmiercią w tak ordynarny i wulgarny sposób, nigdy bowiem nie będą potrafiły zrozumieć powagi i podniosłości tego momentu.

W *Małej książce o przemocy* Pernilla Stalfelt porusza z kolei ważny problem, jakim jest agresja wobec innych. Pokazuje jej zgubne skutki: wojny, bijatyki, kłótnie, przypadkowe ofiary. Wskazuje różnicę w podejściu do przemocy w poprzednich epokach i współcześnie. Przecistawia przemoc miłość, przyjaźń, sympatię. Szkopuł w tym, że poziom merytoryczny tekstu i ilustracji nie współgra z powagą tematu. Dramatyczne obrazy ofiar wojny z pourywanymi kończynami, słonia z obciętą trąbą, walczących z sobą inwalidów, czy rozciętej na pół głowy chłopca, z której broczy krew, przerażają czytelników bez względu na wiek. Komentarze do ilustracji są nie stosowne, na przykład:

Niektórzy uważają, że przemoc jest zabawna... Przemoc może i jest zabawna... dopóki sami nie dostaniemy w głowę. Wtedy już nie jest zabawnie. (Może nawet nie będziemy oglądać TV...) ²⁵.

²³ P. Stalfelt: *Mała książka o śmierci*. Przeł. I. Jędrzejewska. Warszawa 2008, s. 6.

²⁴ Taką rozmowę możemy znaleźć w książkach Małgorzaty Musierowicz *Dziecko piątku* oraz *Imieniny*. W piękny i wzruszający sposób babcia Aurelii tłumaczy jej, dlaczego ludzie odchodzą, jaki jest sens umierania. Za to komicznie i z należyty patosem inscenizuje własną śmierć Ignacy Borejko, który chce uświadomić swojej wnuczce Laurze, jak ważny jest czas, który im pozostał.

²⁵ P. Stalfelt: *Mała książka o przemocy*. Przeł. I. Jędrzejewska. Warszawa 2008, s. 12.

Agresja wśród nastolatków jest zjawiskiem coraz powszechniejszym, a brutalizacja ich czynów coraz większa. Z tego powodu powstało wiele kampanii społecznych przeciwdziałających przemocy w rodzinie, na przykład „Kocham. Nie biję”²⁶ czy „Dzieciństwo bez przemocy”²⁷, których zadaniem jest uczyć Polaków na krzywdę dziecka. Programy profilaktyczne neutralizujące agresywne zachowania nastolatków, tworzone są również przez szkoły, które chętnie kupują książki poświęcone agresji wśród młodzieży. Jest ich na rynku wydawniczo-księgarskim niewiele, dlatego w szkolnej bibliotece znajdzie się miejsce dla *Małej książki o przemocy*. Trafia ona tam jednak nie z powodu znaczących walorów edukacyjnych, lecz z braku alternatywnej publikacji, która zjawisko przemocy omawiałaby w sposób wyważony i mądry.

Sporą sensację wywołały trzy tomy o kupie (*Kupa. Przyrodnicza wycieczka na stronę, Mała książka o kupie, O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę*). Poruszenie czytelników widać na stronach internetowych poświęconych książkom oraz wychowaniu²⁸. Część z wymienionych publikacji udostępniono w sieci (zostały zeskanowane), dzięki czemu trafiły do szerszego grona odbiorców. Opinie użytkowników forów i portali, na których zamieszczono książki, są skrajnie różne: jedni zachwycają się pomysłowością pisarzy, inni dziwią się, kto i dlaczego kupuje „takie” publikacje. W promocję książek włączyła się „Gazeta Wyborcza”, która na łamach swych dodatków rozpowszechniła bardzo pochlebne artykuły i recenzje.

Zaczął się od książki *O małym krecie, który bardzo chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę*. W poszukiwaniu sprawcy przestępstwa tytułowy bohater wyruszył w podróż; na swej drodze spotykał wiele zwierząt, które pokazywały mu swoje odchody. Gdy po żmudnej wędrówce odkrył sprawcę, którym okazał się pies, mały krecik wszedł mu na łeb i odplacił pięknym za nadobne. Zastanawia, gdzie w tej historii jest element edukacyjny? Czy jest to opis dedukcji krecika, jego zdolność analizy i syntezy? A może chodzi o wymierzenie sprawiedliwości, walkę o swoje? Na stronie internetowej Wydawnictwa Hokus-Pokus można znaleźć słowa aprobaty m.in. Iwony Hardej, która przekonuje, że „można w ładny, wręcz elegancki sposób mówić o rzeczach i zjawiskach kłopotliwych. Książeczka traktująca o kupie jest

²⁶ Zob. *Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie – kampania „Kocham. Nie biję”*. Dostępne w Internecie: http://www.ebos.pl/wiadomosci/przeciwdzialanie_przemocy_w_rodzine_kampania_kocham_nie_bije [data dostępu: 7.04.2010].

²⁷ Zob. *Kampania społeczna Dzieciństwo bez przemocy*. Dostępne w Internecie: <http://www.przemoc.com.pl/> [data dostępu: 7.04.2010].

²⁸ Zob.: <http://obczaj.net/pl/268226/>; http://merlin.pl/Mala-ksiazka-o-kupie_Pernilla-Stallfelt/browse/product/1,589255.html [data dostępu: 5.04.2010]; <http://czytelnia.onet.pl/1,8,8,63648829,168687134,5106730,0,forum.html> [data dostępu: 5.04.2010]; http://www.edziecko.pl/zakupy/1,79394,5409602,Ksiazeczki_o_kupie_i_brudzie.html [data dostępu: 5.04.2010].

pięknie ilustrowana, Erlbruch pokazał zaledwie kilkoma kreskami całą gamę różnych uczuć na mordce kreta. Została też doskonale przetłumaczona – miło ją wziąć do ręki, nie straszy niedbalstwem językowym, a zachwyca inwencją tłumacza”²⁹.

Z kolei Pernilla Stalfelt w *Małej książce o kupie* (2008) przedstawia dzieciom wszystkie tajniki wypróżniania. Pokazuje rozmaite kształty i kolory kupy (kupa – kielbaska, kupa – szyszka, kupa – śrubka); zaznajamia z terminem „zatwardzenie”; wyjaśnia, czym jest „bąk”, jak rozpoznać, że ktoś „puścił bąka”; tłumaczy, że jedząc truskawki spożywamy także kupy, którymi nawożono ziemię. Wyjaśnia, jak działa toaleta, z czego jest zbudowana, gdzie wędrują odchody, kto się nimi żywi. Pokazuje różnicę między współczesną toaletą a wygódką. Fantazjuje:

Wyobraźcie sobie, że pan Antoni i pani Jadwiga czekają na autobus, a samochód wywożący pojemniki z kupą mija ich z piskiem opon! I co się dzieje?! Co za nieszczęście [na parę wylały się fekalia przewożone w ciężarówce – S.G.]³⁰.

Jakby tego było mało, zastanawia się, co by było, gdyby wszyscy ludzie robili kupę w tym samym miejscu, a następnie ze swoich odchodów budowali wieżowce („kupowe drapacze chmur”), w których by mieszkali?

Autorka nie rozumie kontrowersji i dyskusji toczących się wokół *Małej książki o kupie*; przekonuje, że „dzieci mają prawo czytać o większości spraw, które są częścią życia i świata. Napisałam i zilustrowałam książki o śmierci, miłości, rozmnażaniu i przemocy. Dlaczego kupa miałaby być wyjątkiem? Przecież chodzi tu o ciało i o fizjologię. Wszyscy jemy, pijemy, a potem musimy pozbyć się tego, czego ciało nie przyswoiło. Siusiamy, robimy kupę i dziwi mnie, że takie codzienne potrzeby dotyczące wszystkich żywych istot mogą kogoś szokować. Dla dzieci w Szwecji sprawy fizjologii są czymś bardzo naturalnym. Uważają one wręcz, że kupa i bąki są zabawne. Myślę, że warto wspierać ten typ humoru i namawiać dzieci, by zgłębiały temat i bliżej badały sprawę. Dlatego książka o kupie pomyślana jest jako rodzaj badania, które prowokuje do stawiania dalszych pytań”³¹.

Najbardziej wartościowa pod względem edukacyjnym jest książka Nicoli Davies *Kupa. Przyrodnicza wycieczka na stronę* (2006). W przystępny sposób opisuje ona prawa rządzące przyrodą, pokazuje, jak ważne są odchody

²⁹ I. Hardej: *O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę*. Dostępne w Internecie: <http://www.hokus-pokus.pl/ksiazka/28/index.html> [data dostępu: 2.04.2010].

³⁰ P. Stalfelt: *Mała książka o kupie*. Przeł. I. Jędrzejewska. Warszawa 2008, s. 15.

³¹ I. Jędrzejewska: „*Mała książka o kupie*”. Dostępne w Internecie: <http://www.permedium.pl/post-powo/-ma-a-ksi-ka-o-kupie.html> [data dostępu: 6.04.2010].

zwierząt w ich codziennej egzystencji, jakie pełnią funkcje i zadania. Zaznamia dziecko z tą stroną natury, której być może nigdy nie pozna. Rodzi się jednak pytanie, czy małoletniemu odbiorcy ta wiedza jest potrzebna? Ilustracje Neala Laytona mają uatrakcyjnić treść publikacji, dlatego nie brakuje na nich elementów szokujących. Na czwartej stronie okładki tomu zamieszczono komentarz Adama Wajraka³², który pisze: „Ta mała książeczka to przełom i rewolucja. Możecie kupować swoim dzieciom kolorowe atlasy i przyrodnicze encyklopedie, a i tak zapewniam was, że nie dowiedzą się z nich tyle na temat zwierząt, co z tego uroczego dziełka. Żadne ślady i tropy nie powiedzą tyle o zwierzęcym życiu, ile właśnie najbardziej przemilczana część natury, czyli kupa. Ja sam po wielu latach spędzonych w lesie, wśród różnych dzikich stworzeń, wiem jedno na pewno: pokażcie mi kupę, a powiem wam, jak żyje to, co ją zrobiło”.

Trudno zrozumieć, dlaczego akurat kupa stała się głównym tematem tyłu książek. O ile można zauważyć elementy edukacyjne w publikacji Nicoli Davies, o tyle niełatwo jest cokolwiek pozytywnego powiedzieć o książkach Pernilli Stalfelt, Wernera Holzwartha oraz Wolfa Erlbrucha. Owszem, wypróżnianie dotyczy wszystkich żywych organizmów, ale jest to nie tyle sprawa wstydliva, ile intymna. Gdyby było inaczej, ludzie nie tworzyliby do tego miejsc odosobnionych. Traktowanie kupy jako zabawki klóci się natomiast z zasadami higieny wpajanymi dzieciom w pierwszym okresie ich życia oraz grozi poważnymi chorobami. Śpiewnie o niej piosenek i wyliczanek jest prymitywne i nie ma żadnych funkcji poznawczych.

Oficyna Dwie Siostry wydała w 2008 roku książkę Nicoli Davies *Robale czyli co nas zżera. Przegląd pasożytów*. Publikacja konsultowana była przez prof. dr hab. Aleksandra Demiaszkiewicza związanego z Instytutem Parazytologii im. Witolda Stefańskiego oraz Polską Akademią Nauk, którego pochlebna opinia znalazła się na czwartej stronie okładki książki. W publikacji tej dziecku pokazany jest świat pasożytów ludzkich i zwierzęcych, ich środowisko, funkcje i sposób przemieszczania się. Książka dosadnie informuje o sposobach życia poszczególnych pasożytów: „Pchła królicza nigdy nie opuszcza swojego żywiciela – królika; nawet rozmnaża się w tym samym czasie, co on. Gdy rodzą się młode króliczki, pchły przenoszą się na nie z króliczej matki i składają na nich jaja, a potem wracają na królice. Ale świeżo wyklute larwy nie potrafią pić krwi, dlatego dorosłe pchły zostawiają im prowiant – mnóstwo własnej kupy, szczególnie bogatej w króliczą krew”³³.

Fakty ze świata pasożytów niejednokrotnie są wręcz makabryczne, na przykład: „[...] mała pasożytnicza muszka, która składa jaja w karkach mró-

³² Dziennikarz związany z „Gazetą Wyborczą”; zajmuje się tematyką flory i fauny.

³³ N. D a v i e s: *Robale czyli co nas zżera*. Przeł. J. J ę d r a s. Warszawa 2008, s. 20.

wek grzybiarek. Z jaj wykluwają się larwy, które pożerają szyję mrówki, aż odpadnie jej głowa”³⁴, albo: „[...] pasożytnicze muchy mogą przejąć kontrolę nad mózgami trzmieli i zmusić je, by przygotowały sobie grób. Wstrzykują swoje jaja w ciało trzmiela, żeby larwy po wykluciu mogły zjadać go żywcem”³⁵.

Pomijając stronę merytoryczną publikacji, należy zwrócić uwagę, że, po pierwsze, traktuje ona o problematyce nieporuszanej w książkach dla dzieci; po drugie, świat zwierzęcy przedstawiony jest niej w sposób bardzo brutalny³⁶; po trzecie, znajomość życia pasożytów nie jest (chyba) potrzebna małemu odbiorcy?

W prezentowanych książkach trywialnych ordynarna jest, jak wielokrotnie było to sygnalizowane, ich szata graficzna. Paradujące uśmiechnięte siusiaki i cipki wzbudzają zażenowanie; obrazy sedesu, „kupowego drapacza chmur” czy pokoju, w którym ludzie wypróżniają się na oczach innych, są obrzydliwe. Stefan Szuman już w 1951 roku zwrócił uwagę, że „zła ilustracja oddziałuje szkodliwie na rozwój psychiczny, estetyczny i społeczny dziecka”³⁷. Nieodpowiednia dla małoletniego odbiorcy szata graficzna, niszczy jego wyobraźnię, dlatego dobra ilustracja musi korespondować z wartościowym tekstem; tylko taka publikacja realizuje wszystkie funkcje przypisywane literaturze dla dzieci i młodzieży³⁸.

Książki trywialne wypaczają gusta małoletnich odbiorców, pokazując im przejawy obrazu otaczającego świata. Odzierają człowieka z intymności i godności. Czynią z niego bezwolną marionetkę sterowaną pożądaniem, zaspokajającą wszystkie swoje biologiczne potrzeby. Obrażają uczucia religijne wierzących, ośmieszają symbole wiary, kuszą prostymi rozwiązaniami trudnym problemów. Zachęcają do traktowania życia jako zabawy, schlebnią tezom antypedagogiki³⁹. Dodatkowo nie zmuszają do refleksji, nie inspirować do pracy nad sobą, nie uczą intymności i kultury uczuć.

Prymitywne podejście do przemocy, śmierci czy seksualności człowieka prezentowane na niemalże każdej stronie niniejszych książek, zmusza do odpowiedzi na pytania, na jakich dorosłych wyrosną dzieci, które wiedzę o świecie zdobywają z wydawnictw trywialnych? Czy pokochają kogoś bez-

³⁴ Ibidem, s. 59.

³⁵ Ibidem, s. 39.

³⁶ Jan Żabiński, dyrektor warszawskiego zoo, który w latach hitlerowskiej okupacji na terenie ogrodu zoologicznego ukrywał Żydów, miał dylemat, czy uświadamiać synowi bezwzględność świata fauny, ponieważ nie wiedział, jak te wiadomości wpłyną na jego psychikę.

³⁷ S. Szuman: *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*. Kraków 1951, s. 5.

³⁸ Ibidem, s. 9–13.

³⁹ Zob. H. Schoenebeck: *Antypedagogika*. Przeł. N. Symańska. Warszawa 2007.

warunkowo? Nauczą się empatii i współodczuwania? Czy będą z szacunkiem odnosić się do ludzi odmiennych od nich samych?

Na rynku wydawniczo-księgarskim brakuje rzetelnych podręczników do seksuologii przeznaczonych dla małoletnich odbiorców, lecz w pewnym wymiarze potrzebne informacje młodzież otrzymuje na lekcjach biologii. O trudzie dojrzewania, skutkach zbyt wczesnej inicjacji seksualnej, akceptacji „inności” mogą przeczytać w powieściach Kingi Dunin, Marty Fox, Małgorzaty Musierowicz, Ewy Nowackiej czy Ewy Nowak⁴⁰. Nauczyciele powinni tworzyć konspekty zajęć na podstawie lubianych powieści młodzieżowych, aby znaleźć płaszczyznę porozumienia w trakcie rozmowy o intymnych, często bolesnych sprawach związanych z adolescencją.

Szkoła, której zadaniem oprócz nauczania jest wychowywanie – w ramach programów profilaktycznych oraz w trakcie lekcji wychowawczych – może organizować dla uczniów warsztaty przeciwdziałające agresji. Za pomocą dostępnych materiałów edukacyjnych można pokazać uczestnikom zajęć skutki przemocy, pomóc zrozumieć emocje, rozładować negatywne odczucia oraz poznać samego siebie⁴¹.

Ważne jest, aby rodzice i opiekunowie starannie dobierali lektury dla swych podopiecznych, mając na uwadze, że są to ich pierwsze elementarze życia. Złe dobrana książka może bowiem zniszczyć psychikę dziecka i zachwiać jego poczucie bezpieczeństwa. Teksty czytane na pierwszym etapie inicjacji czytelniczej na zawsze pozostają wiernymi towarzyszami małoletniego odbiorcy. Postarajmy się zatem wybrać dla niego najlepszych kompanów, najpiękniejsze utwory...

⁴⁰ Zob.: K. Dunin: *Obciach*. Warszawa 1999; Eadem: *Tabu*. Warszawa 1998; M. Fox: *Magda.doc*. Wrocław 2008; Eadem: *Paulina.doc*. Wrocław 2008; Eadem: *Ponitkach babiego lata*. Wrocław 2005; M. Musierowicz: *Dziecko piątku*. Poznań 2010; Eadem: *Ida sierpniowa*. Poznań 1999; Eadem: *Pulpecja*. Poznań 2009; Eadem: *Szоста klepka*. Poznań 2010; E. Nowacka: *Małe kochanie, wielka miłość*. Wrocław 2009; Eadem: *Miłość, psiakrew*. Wrocław 2010; E. Nowak: *Bardzo biała wrona*. Warszawa 2009; Eadem: *Michał Jakiś tam*. Warszawa 2006; Eadem: *Ogon Kici*. Warszawa 2006.

⁴¹ Zob.: E. Antier: *Agresja u dziecka i nastolatka. Jak żyć z dzieckiem od urodzenia do okresu dojrzewania?* Przeł. J. Kokowska. Kraków 2003; Ch.A. Smith: *Grupa bez przemocy. 162 zabaw i ćwiczenia dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, uczące empatii i współpracy*. Przeł. J. Sabbó-Gołębiowska. Kielce 2007; D. de Saint Mars: *Przemoc. Nie!* Przeł. J. Woyciechowska. Kraków 2004; R. Knez, W.M. Słonina: *Snajper czyli jak rozminować agresję*. Kraków 2002.

Sylvia Gajownik

On the harmfulness of trivial books**S u m m a r y**

The publishing-book market offers many books for children and young people which can be classified as trivial books. They are characterized with a crude, and often vulgar attitude to key issues in the development of young readers. They deal with important problems in a way that deprive of dignity, respect towards life and human body. Instead of sensitizing children, the books introduce them into the world in which the most important thing is to fulfill primary and biological needs. They teach a young reader how to "fight for their own rights" excluding the feelings of another person.

What is also controversial in such publications is a graphic layout, namely dancing penises, different "types" of sewage, opened coffins which shock readers, yet correspond with a vulgar text.

Books including anti-pedagogical messages are more and more popular and, somehow, create a new trend in the literature for children and young people. That is why interest in trivial books seems very important and interesting at the same time.

Sylvia Gajownik

Zur Schädlichkeit der trivialen Bücher**Z u s a m m e n f a s s u n g**

Auf dem Verlags-Büchermarkt sind viele Publikationen für Kinder und Jugendliche vorhanden, die zu trivialen Büchern gezählt werden können. Sie charakterisieren sich durch primitive, oft vulgäre Auffassung von den für die Entwicklung des jungen Lesers wichtigen Fragen. Ernste Probleme werden in solcher Literatur auf entwürdigende Weise besprochen, ohne Respekt vor dem menschlichen Leben und Körper. Statt ein Kind zu sensibilisieren, führen sie es in die Welt ein, in der es nur um die Befriedigung von primitiven, biologischen Bedürfnissen geht. Diese Bücher bringen dem kleinen Leser bei, wie „um das Seinige zu kämpfen“, die Gefühle der Anderen dabei nicht zu beachtend.

Genannte Publikationen haben auch ein kontroverses Layout: tanzende Penise, verschiedenerlei Fäkalien und offene Särge schockieren die Leser, doch stimmen mit einem ordinären Text überein.

Die einige antipädagogische Thesen beinhaltenden Bücher erfreuen sich immer größerer Beliebtheit und werden in der Literatur für Kinder und Jugendliche sogar zu einem Trend. Es ist also wichtig, dass man das Thema der trivialen Bücher noch weiter ergründet.

Barbara Pytlos*

Portret nastolatki kreowany na łamach miesięcznika „Dziewczyna” w latach 2005–2009 (rekonesans badawczy)

Polska edycja miesięcznika „Dziewczyna” od roku 2000 należy do koncernu Axel Springer Polska¹. Wcześniej – od roku 1991 – wydawano ją w firmie Phoenix Intermedia, koncernie JM Marquardt Media Polska, a także w Wydawnictwie Bauer². Obecnie funkcję redaktora naczelnego pisma pełni Andrzej Gumulak, przed nim za redakcję pisma odpowiadali Monika Piasecka, Donata Cieślik i Robert Zawitkowski³. Początkowo zawartość treściowa magazynu była dosłownym tłumaczeniem artykułów niemieckich. Jak podaje Olga Dąbrowska-Cendrowska, magazyn miał być pismem nastolatek, które interesują się modą i urodą, zdrowym trybem życia oraz tematami związanymi z wkraczaniem w dorosły świat⁴.

Jaki zatem portret nastolatki wyłania się z tekstów publikowanych w miesięczniku „Dziewczyna”? Jakie cechy są dla niego istotne? Przeglądając numery pisma, nasuwa się stwierdzenie, że dziewczyna, o jakiej pisze się w magazynie, to dbająca o siebie, i wyłącznie o siebie, nastolatka. Jest skru-

* Uniwersytet Śląski.

¹ O. Dąbrowska-Cendrowska: *Bravo, Dziewczyna i Fan Club – czyli sposób na młodzież. Magazyny młodzieżowe niemieckich koncernów na polskim rynku prasowym w latach 1989–2008*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2009, nr 1–2, s. 69–71.

² Ibidem, s. 70.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

pulatnie informowana o wszystkim, co związane jest z życiem prywatnym i zawodowym gwiazd filmu, muzyki i branży rozrywkowej. Informacje takie zawiera dział „Plotki”. Z niego młoda czytelniczka poznaje newsy ze świata show-biznesu, podawane w lakonicznych komunikatach w stylu:

Zac rzuci Van? Przystojniak ma twardy orzech do zgryzienia. Jego menadżerowie twierdzą, że Vanessa wyraźnie spowalnia jego aktorską karierę. Czy amant zrezygnuje z big lave? Póki co namawia Van do udziału w wybieranej sesji. Dziewczyna nie powinna mieć z tym problemu⁵.

Bohaterka „Dziewczyny” pieczołowicie dba o wygląd zewnętrzny. Pismo służy jej w tym pomocą, prezentując najnowsze trendy firm kosmetycznych i ich wyroby; podobnie jest ze światem mody:

Zielono mi – Taką eksplozją koloru zaskoczysz każdego! Limonkową żółć spódnicy i zieleń bluzki przełam siatkową torebką i wzorzystą bransoletką. Stylizację uzupełnij sportowymi baletkami i... ruszaj na miasto – cena 312,79 zł⁶.

Równie ekspresywnie prezentowane są w „Dziewczynie” kosmetyki, wraz z ceną i radami, jak z nich korzystać:

Jak anioł – Chcesz uwieść chłopaka anielskim spojrzeniem? Nic prostszego. Ten makijaż zrobisz w minutę. Z facetem poradzisz sobie równie szybko. Krok po kroku! 1. Zaczynj od pomalowania górnej powieki jasno-beżowym, połyskującym cieniem. Następnie pociągnij górne rzęsy niebieskim lub granatowym tuszem. 2. Błękitną kredką podkreśl dolną powiekę wzdłuż jej wewnętrznej krawędzi. Aby ułatwić sobie zadanie i nie uszkodzić oka, oprzyj łokieć na stole. 3. Nałóż na usta sporo różowego błyszczku. Proste? Jasne, że tak. Teraz możesz ze spokojną głową lecieć na randkę – cena zestawu do pomalowania – 67 zł⁷.

Nastolatka z „Dziewczyny” musi być wysportowana, zaleca jej się więc stosowne ćwiczenia i odpowiedni sposób odżywiania. Oprócz urody i modnych ciuchów najważniejsza jest dla niej miłość i wszelkie erotyczne doznania. Aby dowiedzieć się, jakie w tej sferze życia będzie odnosić sukcesy, korzysta z wróżb, kart, wszelkiego rodzaju magii, rozwiązuje testy, słucha także porad psychologa i seksuologa. W piśmie nie brakuje takich wskazówek, jak ta udzielona 17-letniej Oldze:

⁵ „Dziewczyna” 2009, nr 7, s. 60.

⁶ Ibidem.

⁷ *Jak anioł*. „Dziewczyna” 2009, nr 6, s. 48.

Kiedy jesteśmy sami, Patryk zachowuje się w porządku... Ale kiedy pojawiają się kumple, zaczyna małpować. Niedawno włożył mi do kaptura żywą mysz. Co o tym sądzić? Zakochany. Na twój widok serce wali mu jak młot, podnosi się tętno i wyłączają szare komórki... Może chodźcie na ten sam basen?... Przejdziecie do randek⁸.

Dziewczyna kreowana na łamach pisma czasem się uczy, bo to może być fajną zabawą. Edukowana jest w taki sposób, by powstało w niej przekonanie, że świat został stworzony po to, żeby jej służyć.

Według Piotra Tomasza Nowakowskiego, który w książce *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych* bohaterów prasy młodzieżowej analizuje z punktu widzenia filozofii wychowania, nastolatka z „Dziewczyny” jest przedstawicielką modelu moralnej elastyczności⁹. Autor stwierdza jednak, że w porównaniu z bohaterami innych czasopism, na przykład „Bravo Girl”, prezentuje ona ten wzorzec w stopniu umiarkowanym. Podkreśla także, że tę modelową dziewczynę stać na wymianę partnerów życiowych wtedy, kiedy tylko o tym zamarzy, podobnie odnosi się do rozpoczęcia współżycia seksualnego. Decyduje o tym ona sama, bez odnoszenia się do jakichkolwiek wartości, chociaż nie jest w tym bezkrytyczna. Typowa nastolatka wykreowana na łamach „Dziewczyny” potrafi opowiedzieć się za prawdą, krytykuje kradzież i inne niemoralne zachowania, nie znaczy to jednak wcale, że staje po stronie określonych zasad moralnych.

W jej postępowaniu i różnorodnych wyborach – jak pisze Nowakowski – rozum zepchnięty jest na plan dalszy. Na jej działania i decyzje wpływ mają moda i trendy. Bohaterka pisma porad szuka w horoskopach. Podstawowe pytanie, na które chciałaby znać odpowiedź dotyczy sposobu „poderwania” i utrzymania przy sobie chłopaka. Marzy też o osiągnięciu kariery, co w jej przekonaniu jest równoznaczne z zostaniem modelką. To jawi jej się jako szczęście i sukces, do którego dąży.

Piotr Tomasz Nowakowski podkreśla również, że podstawowymi celami w życiu nastolatki z „Dziewczyny” są dobra hedonistyczne, natomiast dobra personalistyczne w jej hierarchii wartości zajmują niewiele miejsca, aczkolwiek nie odsuwa ich całkowicie, docenia bowiem wartość macierzyństwa, rodziny, przyjaźni, działalność charytatywną, umie krytykować zachowania złe, niegodne. Ceni sobie ponadto dobra liberalne takie jak wolność (pojęta w sensie ogólnym), wolność osobista i luz¹⁰. Bohaterka pisma z niezwykłą wręcz determinacją dąży do samodzielności i niezależności.

⁸ Ibidem, s. 54.

⁹ P.T. Nowakowski: *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych. Analiza antropologiczno-etyczna*. Tychy 2004, s. 166.

¹⁰ Ibidem, s. 166–167.

Natomiast Wojciech Kajtoch, badając modele człowieka lansowane w wielkonakładowej prasie dziewczęcej i młodzieżowej, w tym w czasopismach subkulturowych, zwłaszcza metalowców, poddaje je analizie pod kątem konstruowania obrazu świata. W celu odtworzenia językowego obrazu świata, według Danuty Kępy-Figury i Pawła Nowaka, analizie należy poddać słownictwo¹¹.

Kajtoch problem kreacji obrazu świata ujmuje następująco: „Mnie interesuje sfera parole (słowo). Postaram się poniżej ustalić, jaką informację na TEMAT CIAŁA ludzkiego niosą 4 zbiory tekstów zaczerpniętych z 1) wielkonakładowej prasy dla dziewcząt, 2) młodzieżowych czasopism muzycznych, 3) pism subkultury metalowców (fanzinów metalowych) i 4) pism subkultury punkowej (fanzinów punkowych)”¹².

Celem autora *Ciała medialnego* jest odpowiedź na pytanie, czy teksty te zawierają w sobie informacje o cechach człowieka w ogóle: o jego ciele, myśleniu, emocjach, wartościowaniu, które czynią możliwym zaistnienie bohaterów i ich historii. Jego zdaniem, postacie wykreowane w analizowanych czasopismach oraz ich historie są wymyślone, z czego odbiorca często nie zdaje sobie sprawy. A to właśnie bohaterowie i ich losy – według autora – stanowią o lansowanym przez dany typ prasy modelu pojmowania samego siebie i swego miejsca w świecie¹³.

W artykule *Emocje i zmysły tekstowych bohaterów prasy młodzieżowej* Wojciech Kajtoch stwierdza: „Jak w poprzednich artykułach relacjonujących wspomniane badania, dla wygody opisu założę, że owe „palety możliwości”, tj. modele człowieka, rzeczywiście istnieją i nazwę je: Dziewczyną, Fanem, Metalowcem. Ponieważ przedtem omawiałem już budowę i funkcjonowanie ciał medialnych bohaterów, preferowane przez nich sposoby myślenia, ich uczestnictwo w życiu społecznym, kulturalnym i szkolnym – obecnie zajmę się funkcjonowaniem ich zmysłów, sferami ich charakteru, emocji i woli”¹⁴.

Portret nastolatki kreowany w „Dziewczynie” należy uzupełnić cechami, jakie wyłaniają się z tekstów zamieszczonych w rubryce „Trudny temat”. Dział ten pojawił się w toku zmian dokonywanych w piśmie po roku 2000 w celu zdobycia nowych czytelników i głębszego osadzenia kreowanego obrazu nastolatki w rzeczywistym świecie. W rubryce tej porusza się trudne tematy związane ze sprawami rodzinnymi, szkolnymi, społecznymi i kultu-

¹¹ D. Kępa-Figura, P. Nowak: *Językowy obraz świata a medialny obraz świata*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2006, nr 1–2, s. 51–62.

¹² W. Kajtoch: *Ciało medialne*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2004, nr 3–4, s. 60.

¹³ Ibidem, s. 61.

¹⁴ W. Kajtoch: *Emocje i zmysły tekstowych bohaterów prasy młodzieżowej*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2008, nr 1–2, s. 85–86; D. Kępa-Figura, P. Nowak: *Językowy obraz świata...*, s. 51–62.

ralnymi, jak: przemoc w rodzinie, zazdrość o chłopaka, zemsta, prostytutka rodziców, prostytutka młodych, cyberofiary, homoseksualizm, anoreksja, kradzieże, aborcja, niechciane macierzyństwo, ekshibicjonizm, sexting (zdjęcia nagich dziewcząt w Internecie), pijaństwo, stalker (natrętna miłość), rozwoły, wypadki samochodowe, narkomania, galerianki (prostitution młodych w marketach i galeriach), wolontariat, pomoc innym, jak również szpiegowanie przez rodziców, sadyzm oraz wiele innych.

W rubryce tej najczęściej poruszane są problemy – często kontrowersyjne – omawiane na pierwszych stronach tabloidów, nagłaśniane w popularnych dziennikach telewizyjnych, w Internecie i innych mediach. Prezentowane są one czytelnikom „Dziewczyny” w formie agresywnych reportaży, obliczonych na przyciągnięcie uwagi odbiorcy w sposób, który może zapierać dech w piersiach. Są one krótkie i najczęściej pozbawione jakichkolwiek informacji dodatkowych. Opatrzane odpowiednimi zdjęciami (w jaskrawej kolorystyce) mogą wyzwać w odbiorcy agresję, chęć zemsty. Rubryka „Trudny temat” zawiera komunikaty informujące o wadze problemu. Artykuły tytułowane są tu najczęściej jako „Fakty”. Mieści się w niej również niewielki kącik pod tytułem *Rozmowa z psychologiem*. W żaden sposób nie niweluje on jednak agresji zawartej w reportażach, nie wyjaśnia też problemów. Zaletą omawianego działu jest to, że zawiera informacje o miejscach, do których należy się zwrócić po pomoc, aby dany problem rozwiązać. Oczywiście, niemal w każdej sytuacji pomocny jest psycholog, podobnie jak terapeuta, czasem też rodzice.

Warto przytoczyć kilka przykładów, aby przybliżyć ton reportaży. W grudniowym numerze „Dziewczyny” z 2009 roku na stronach 40–42 w rubryce „Trudny temat” znajdziemy tekst *Jestem potworem*. Jego bohaterka Ola (15 lat) postanowiła się zemścić na nowej dziewczynie byłego chłopaka Artura, a swojej koleżance z klasy. Do pomocy w upokorzeniu dziewczyny poprosiła koleżanki. Dziewczęta napadły na nią, gdy wracała z angielskiego, Ola przewróciła ją w błoto: „Czołgaj się, suko – warknęła i czubkiem buta szturchnęła leżącą w błocie dziewczynę. – Ściągaj majtki – krzyknęła”. Koleżanki robiły zdjęcia, które potem znalazły się w Internecie. Opisaną historię zainteresowali się rodzice, Ola żałowała swojego czynu.

W listopadowym numerze również z 2009 roku w tekście *Zraniona dusza* ukazano ojca sadyzę, ordynatora szpitala, który bił i maltretował jedyną córkę Anię bez żadnej przyczyny, na przykład za to, że milczała przy obiedzie. Matka nie reagowała, dziewczyna podcięła sobie żyły. W trudnej sytuacji pomogła jej szkoła. W tekście podano adresy niebieskiej linii i telefonu zaufania.

Z kolei w numerze z lipca 2009 roku przedstawiono problem sextingu (prezentowanie fotografii nagich dziewcząt w Internecie). Oto fragmenty reportażu:

Ty szmato – wrzasnęła matka i z całej siły trzasnęła Wiołkę w twarz. – Kurwić się potrafisz, wstyd mi przynosisz! Jak ja się ludziom we wsi pokazę?! [...] matka nie wiedziała, jak działa Internet, ale Wiola (lat 17) chciała wyjść na zdjęciach jak gwiazda z okładki kolorowego pisma, wcześniej wysmarowała się obficie oliwką, tak poradziły koleżanki, nie przeszkadzało jej to, że faceci pisali pod jej zdjęciem różne rzeczy. Ludzie we wsi uważali ją za dziwkę, ona czuła się dziewczyną piękną, światową i pożądaną.

Komunikat przy tym reportażu zawiera m.in. informacje, że 40% nastolatek uważa, że wysyłanie swoich nagich fotek ułatwi im kontakty z rówieśnikami i pomoże w znalezieniu partnera. Prawie 70% z nich robi to dla zabawy, a 35% w ten sposób chce udowodnić własną atrakcyjność seksualną. W USA za rozpowszechnianie swoich aktów można trafić za kratki – za obrazę moralności, w Polsce prawo w to nie ingeruje, chyba że zostanie oficjalnie zgłoszone przestępstwo.

Wojciech Kajtoch badawcze analizy kończy konkluzjami: „Z ustaleń tu poczynionych wynika na przykład, że Dziewczyna jest bardziej skłonna do przyjaźni niż Metalowiec, on zaś bywa bardziej zbuntowany; wyniki wskazują i na inne odmienności Dziewczyny, Fana i Metalowca. Funkcjonowanie zmysłów, charaktery, emocjonalność i przejawianie woli różnie wyglądają w przypadku wpisanych w tekst bohaterek i bohaterów prasy młodzieżowej oraz alternatywnej.

Wydaje się, że za pomocą ilościowej analizy można dotrzeć do istoty tych różnic, nawet w tak delikatnych sferach. Wymaga to co prawda – jak w każdej analizie zawartości – sporego wysiłku, ale sądzę, że warto go podejmować, zwłaszcza jeśli się zważy, że wpisany w teksty, wirtualny odbiorca bohater tekstów prasy młodzieżowej ma wpływ na wpisanego w teksty ich odbiorcę oraz – zapewne – na odbiorców rzeczywistych”¹⁵.

Te krótkie i fragmentaryczne refleksje na temat portretu nastolatki kreowanego na łamach magazynu „Dziewczyna” pozwalają stwierdzić, że bohaterka pisma jest ciałem medialnym. Nie będzie przesady w konstatacji, że taki obraz nastolatki przynosi z pewnością więcej szkody dla umysłów młodych dziewcząt niż pożytku, zwłaszcza jeżeli się weźmie pod uwagę, że dodatki o pielęgnowaniu urody przygotowuje się razem z firmami reklamowymi i producentami kosmetyków. Atrakcji pismu dodaje stały konkurs Dziewczyna „Dziewczyny” i wybór „Dziewczyny Roku”. Zwycięzczyniom umożliwia się współpracę z agencjami modelek¹⁶.

¹⁵ W. K a j t o c h: *Emocje i zmysły tekstowych bohaterów...*, s. 101.

¹⁶ Zob. <http://www.pl.wikipedia.org/wiki/Dziewczyna> [data dostępu: 21.04.2010].

Miesięcznik od początku istnienia cieszył się ogromnym zainteresowaniem młodocianych czytelniczek. Chociaż adresowany jest do odbiorców w przedziale wiekowym 15–19 lat, wiadomo, że sięgają po niego nawet dziesięciolatki. Warto dla przykładu podać, że nakład z 2008 roku wynosił około 136 tys. egzemplarzy. Dodatki do magazynów osiągają wyższe wyniki sprzedaży, przekraczające nawet 200 tys. egzemplarzy. Wydawcy promują się dodatkowo w Internecie.

Barbara Pytlos

**A profile of a teenager in a monthly “Dziewczyna” between 2005 and 2009
(a research reconnaissance)**

S u m m a r y

“Dziewczyna”, a magazine for teenagers has been published monthly in Poland since 1990. It is a calque of a German magazine “Mädchen”. It consists of the following sections: looks, fashion, emotions, flash, a cultured girl, ease and fun, S.O.S. As Piotr Tomasz Nowakowski writes in his book *Models of people propagated in selected magazines for young people. An anthropological-ethical analysis* (Tychy 2004), magazines take care of presenting a model of a moral flexibility in teenage readers’ life.

The article raises the issue of a reconstruction of a teenage profile presented in “Dziewczyna” between 200 and 2009. Above all, the attention has been paid to anti-values promoted in the magazine. Teenage girls described in “Dziewczyna” value pleasure, an egoistic treatment of the world and another person, and moral norms are far from them, though, if necessary, they accept values of motherhood, family and friendship. They take care of their own bodies with utmost care because they think that a life success depends on it.

Barbara Pytlos

**Das Bild von der Teenie in dem Monatsschrift „Dziewczyna“ in den Jahren 2005–2009
(Forschungserkundung)**

Z u s a m m e n f a s s u n g

„Dziewczyna“ (dt.: Mädchen) – ein Magazin für Teenies ist in Polen ab 1990 herausgegeben. Es ist eine Kopie des deutschen Magazins „Mädchen“ und besitzt folgende feste Teile: Schönheit, Mode, Emotionen, Blitz, Kulturelles Mädchen, Gelassenheit & Fun, S.O.S. Wie Piotr Tomasz Nowakowski in seiner Publikation *Die in ausgewählten Jugendmagazins verbreiteten Modelle eines Menschen* (Tychy, 2004) behauptet, sorgen die Redakteure von „Dziewczyna“ dafür, ein Modell der ethischen Flexibilität im Leben der Teenager zu zeigen.

In ihrem Artikel bemühte sich die Verfasserin, ein Porträt von der in den Spalten des Magazins „Dziewczyna“ auftretenden Teenie erscheinen lassen und betonte dabei die dort lancierten Antiwerte. Solch eine Teenie ist der Welt und den anderen Menschen gegenüber

egoistisch, findet Freude am wichtigsten im Leben, ist weit davon entfernt, moralische Standards zu beachten, obwohl sie solche Werte, wie: Mutterschaft, Familie und Freundschaft anerkennt, wenn sie es auch für notwendig findet. Die in „Dziewczyna“ erscheinende Teenie kümmert sich mit Fürsorge um eigenen Körper, denn sie macht davon ihr Lebenserfolg abhängig.

Katarzyna Tałuć*

Przejaw młodzieżowego buntu czy walki politycznej? Niezależne młodzieżowe czasopisma w Polsce lat 80. XX wieku

W latach 80. XX wieku w Polsce najwyraźniejszym znakiem przemian światopoglądowych – oprócz strajków – był niezależny ruch wydawniczy. Czasopisma, książki, ulotki ukazujące się poza cenzurą spełniały w społeczeństwie, coraz bardziej świadomym konieczności wprowadzenia radykalnych zmian obejmujących każdą sferę funkcjonowania państwa i jego obywateli, różne funkcje – od informacyjnych przez edukacyjne, wychowawcze, kompensacyjne po rozrywkowe. Drugi obieg stał się najważniejszym elementem obrazu kultury niezależnej, kultury rozumianej szeroko, więc obejmującej zjawiska wykraczające poza sferę polityki. Przyjmując definicję drugiego obiegu Stanisława Siekierskiego, który pisał: „Terminem tym [drugi obieg – K.T.] określam wszelkie druki, które ze względów cenzuralnych nie mogły się ukazać w wydawnictwach oficjalnych, czyli nie tylko publikacje różnych grup opozycyjnych, ale także książki, broszury produkowane z pobudek pozapolitycznych, np. religijnych, wizjonerskich, a nawet wyłącznie merkantylnych”¹, przy omawianiu niezależnych wydawnictw należy uwzględnić także druki niezwiązane bezpośrednio z wydarzeniami politycznymi lat 70. i 80. Wydawnictwa, będące efektem obecności

* Uniwersytet Śląski.

¹ S. Siekierski: *Drugi obieg. Uwagi o przyczynach powstania i społecznych funkcjach*. W: *Piśmiennictwo – systemy kontroli – obiegi alternatywne*. T. 2. Red. J. Kostecki, A. Brodzka. Warszawa 1992, s. 286.

i aktywności różnych grup nie tyle kontestujących aktualną polską rzeczywistość, której ramy wyznaczył ustrój totalitarny, ile podważających normy i zasady korzeniami tkwiące głębiej – w historii, tradycji, obyczajowości nowożytnej Europy – uzupełniały obraz zjawisk kulturowych lat 80. XX wieku określanych przymiotnikiem „niezależne”.

Jedną z grup społecznych niejako w naturalny sposób predysponowaną do inicjowania i wprowadzania fundamentalnych zmian w życie społeczne jest młodzież. W charakterystyce młodzieży z perspektywy socjologicznej, zwłaszcza w kategoriach funkcjonalnych i strukturalnych, na pierwszy plan wysuwają się takie jej cechy, jak: brak jasno wyznaczonych funkcji, określonych ról w społeczeństwie oraz przedmiotowość². Proces socjalizacji, w głównej mierze oparty na narzucaniu młodym ludziom zasad, norm już wykształconych, może wywoływać sprzeciw, bunt przybierający różne formy. W Polsce powojennej, w odróżnieniu od krajów Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych, istotne przyczyny kontestatorskich zachowań młodzieży tkwiły nie w czynnikach psychologiczno-biologicznych, lecz w przemianach polityczno-gospodarczych. Narzucona społeczeństwu siłą ideologia komunistyczna, oparta na innych niż przedwojenne wzorcach kulturowych, wytworzyła specyficzną sytuację wychowawczą. Z jednej strony młody człowiek był poddawany zabiegom socjalizacyjnym kierowanym przez stojące na straży nowej ideologii państwo i jego instytucje, przede wszystkim szkołę. Z drugiej strony stał Kościół – w świadomości Polaków zajmujący zawsze istotne miejsce, będący elementem ciągłości tradycji – proponujący zupełnie odmienny model życia, oparty na innej hierarchii wartości. Obydwa lansowane wzorce zachowań były jednak dosyć monolityczne i nie pozostawiały zbyt wiele miejsca na swobodę, indywidualność, kreacjonizm, odgrywające w momencie wchodzenia w dojrzałość niezmiernie ważną rolę. Dlatego mniej więcej od lat 50. XX wieku po lata 90. wszelkie wystąpienia przeciwko władzy, propagowanym przez nią wzorcom oraz przeciwko tym zasadom, które nie miały legitymacji czynników rządzących, ale były aprobowane przez większość społeczeństwa, spotykały się z poparciem młodzieży³.

W interesującym mnie przedziale czasowym kontestatorskie działania młodych ludzi inspirowane były wydarzeniami politycznymi, a więc powstaniem opozycji w postaci NSZZ „Solidarność” oraz innych organizacji i partii, na przykład KPN-u. Innym źródłem buntu, przybierającego kształt zachowań kontrkulturowych, był określony rodzaj muzyki czy – w polskich

² Zob.: M. Filipiak: *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*. Lublin 2003; *Nauki społeczne o młodzieży*. Red. T. Ożóg. Lublin 1994; J. Szczepański: *Młodzież we współczesnym świecie*. Warszawa 1979.

³ Zob. M. Filipiak: *Od subkultury do kultury alternatywnej...*, s. 63–65.

warunkach – egzotyczne wówczas religie, jak buddyzm czy hinduizm. Jedną z form popularyzowania przez młodzież fascynujących ją idei, zasad, mód, będącą jednocześnie znakiem sprzeciwu wobec zastanej rzeczywistości, stały się czasopisma. Bibliografie rejestrujące niezależne wydawnictwa ciągłe wychodzące w Polsce w latach 1976–1990 wymieniają co najmniej 596 czasopism młodzieżowych. Wśród nich przeważają pisma redagowane przez młodych ludzi, mniej jest tych przygotowywanych przez dorosłych z myślą o młodych. Biorąc pod uwagę geografię wydawniczą, najczęściej czasopism wychodziło w Warszawie (102), Wrocławiu (98), Gdańsku (80), Krakowie (51), co pokrywało się z mapą najaktywniejszych ośrodków niezależnej produkcji wydawniczej⁴. Lata 1976–1990 badacze dzielą na kilka podokresów, uwzględniając wydarzenia polityczne mające przełożenie na dynamikę procesów wydawniczych na polu niezależnej produkcji. Za wewnętrzne cezury uznano m.in. czas legalnego funkcjonowania NSZZ „Solidarność”, lata trwania stanu wojennego, okres po zniesieniu stanu wojennego do zlikwidowania Głównego Urzędu Kontroli Publikacji i Widowisk w czerwcu 1990 roku.

Fakt zarejestrowania NSZZ „Solidarność” zainicjował żywiołowy rozwój niezależnej produkcji wydawniczej, przede wszystkim prasy bezdebitowej. Na fali entuzjazmu, jaki po sierpniu 1980 roku objął całe polskie społeczeństwo, także młodzi ludzie, głównie licealiści, rozpoczęli kolportowanie redagowanych przez siebie pism. Przed 1980 rokiem sporadycznie pojawiały się nielegalne pisma młodzieżowe. Jednym z wyjątków, o którym należy wspomnieć, również z powodu trwałości tego czasopisma, był „Uczeń Polski” wychodzący w Warszawie z przerwami: od 1979 do 1988 roku⁵. Do 13 grudnia 1981 roku instytucjami patronującymi wydawanej przez młodzież prasie były szkoły, przy czym nie chodziło tutaj, oczywiście, o sytuację, kiedy pismo ukazywało się za zgodą dyrekcji i dzięki temu stanowiło swoistego rodzaju wizytówkę danej placówki, a pracę nad nim traktowano jako element procesu dydaktyczno-wychowawczego. Nazwa szkoły pojawiająca się w tytułach, podtytułach niezależnych pism sygnalizowała

⁴ Liczbę czasopism ustalono na podstawie *Bibliografii niezależnych wydawnictw ciągłych z lat 1976–1990*. Red. S. Skwirowska. Warszawa 2001 oraz *Bibliografii niezależnych wydawnictw ciągłych. Czasopisma podziemne 1976–1990* udostępnionej przez Bibliotekę Narodową na stronie internetowej: <http://mak.org.pl/cgi-bin/makwww.exe?BM-22>. Autorka zdaje sobie sprawę, że podane liczby nie są ostateczne, a niektóre informacje bibliograficzne nadal są weryfikowane. Na potrzeby niniejszego tekstu dokonano analizy kilkunastu pism, kierując się w wyborze ich ciągłością (wybrano najdłużej wychodzące) oraz instytucją patronującą wydawaniu pisma (wybrano czasopisma redagowane przez uczniów konkretnych szkół oraz organizacji, na przykład Federacji Młodzieży Walczącej, młodzieżowych przybudówek Konfederacji Polski Niepodległej, organizacji Wolność i Pokój, Ruchu Społeczeństwa Alternatywnego).

⁵ Zob. M. Sidor: *Lekcje „Ucznia Polskiego”*. „Karta” 2008, nr 57, s. 118–135.

środowisko, z którego wywodzili się jego twórcy, była też elementem identyfikującym prymarnego adresata i częściowo zawartość numerów⁶. Młodzież, wzorując się na inicjatywach opozycji (przede wszystkim NSZZ „Solidarność”), powoływała do życia komitety reprezentujące interesy środowisk uczniowskich, a w przyszłości mające przyczynić się do reorganizacji funkcjonowania nie tyle pojedynczych szkół, ile całego systemu nauczania. We Wrocławiu w 1980 roku powstał na przykład Uczniowski Komitet Odnowy Społecznej, który później przekształcił się w Międzyszkolny Komitet; w Lublinie od września 1981 roku działał Uczniowski Ruch Odnowy; w sierpniu 1981 roku utworzono Federację Młodzieży Szkolnej, skupiającą przedstawicieli środowisk uczniowskich z całej Polski, m.in. z Gdańska, Jastrzębia, Katowic, Lublina, Szczecina, Wałbrzycha, Warszawy, Wrocławia⁷. Powstawały również lokalne organizacje młodzieżowe o mniejszym zasięgu oddziaływania niż te wymienione wcześniej. Należy także wspomnieć o oddolnym ruchu odnowy w Związku Harcerstwa Polskiego. Harcerze, chcąc nawiązać do idei przedwojennego skautingu i jednocześnie „odpolitycznić” ZHP, spontanicznie zakładali Kręgi Instruktorów Harcerskich im. Andrzeja Małkowskiego (KIHAM). Założyciele i członkowie KIHAM-u postulowali powrót do korzeni ruchu harcerskiego i poszanowanie jego niezależności oraz samodzielności⁸. W czasie trwania karnawału „Solidarności” inne, oprócz związku zawodowego, niezależne organizacje, partie zaczęły dostrzegać duży potencjał tkwiący w młodzieży i podjęły pierwsze próby objęcia jej swymi wpływami. Ruch Młodej Polski, formacja polityczna powstała w 1979 roku, patronował na przykład Ruchowi Młodzieży Szkolnej Ziemi Gdańskiej⁹, a Konfederacja Polski Niepodległej zakładała sympatyzujące z tą partią grupy młodzieżowe, adresując do nich ponadregionalne pismo –

⁶ W Warszawie uczniowie XLI Liceum Ogólnokształcącego im. Joachima Lelewela wydawali m.in. pisma pt. „Prymityw”, „Jaskółka”; w Gdańsku w I Liceum Ogólnokształcącym wydawano „Jedynkę”, w II Liceum Ogólnokształcącym – „Dwójkę”; w Krakowie uczniowie VI klasy Szkoły Podstawowej nr 149 redagowali „Ogryzka”; we Wrocławiu licealiści z IX Liceum Ogólnokształcącego wydawali „Number Nine”, a z X Liceum Ogólnokształcącego – „X” [„Dziesiątka”].

⁷ Zob. *Międzyszkolny Komitet Oporu*. Red. B. Sokołowska-Pabjan, M. Drodz, W. Karas. Warszawa 2010; *Jesteście naszą wielką szansą. Młodzież na rozstajach komunizmu 1944–1989*. Red. P. Ceranek, S. Stępień. Warszawa 2009; M. Wierzbicki: *Młodzież w PRL*. Warszawa 2009.

⁸ Zob. J. Januszevska-Jurkiewicz: *Niezależne środowiska harcerskie w województwie katowickim w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych XX wieku*. W: *Po ziemi naszej rozesłem harcerzy... Z dziejów harcerstwa polskiego na Górnym Śląsku*. Red. K. Hesk-Kwaśniewicz. Katowice 2007, s. 134–174; J. Poczachowski: *Niezależne ugrupowania i środowiska harcerskie na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku z perspektywy organizatora i uczestnika*. W: *Po ziemi naszej rozesłem harcerzy...*, s. 290–301.

⁹ Zob. S. Cenciekiewicz: *Służba Bezpieczeństwa w walce z „Ruchem Młodej Polski” 1979–1988*. „Pamięć i Sprawiedliwość” 2003, nr 2, s. 113–157.

„Młody Konfederata”. Wszystkie wymienione ugrupowania młodych ludzi, powstałe samorzutnie czy też inicjowane przez inne organizacje, wypowiadały się m.in. za pośrednictwem redagowanych przez siebie czasopism, znacząc swoją obecność w życiu społecznym.

Po wprowadzeniu stanu wojennego większość niezależnych inicjatyw młodzieżowych przestała funkcjonować. Nie oznaczało to jednak, że młodzi ludzie pozostali bierni. Włączali się w różne akcje protestacyjne, przede wszystkim brali udział w manifestacjach, malowali na murach napisy, kolportowali ulotki i nielegalne wydawnictwa. O zinstytucjonalizowanym, przekraczającym granice miasta czy regionu młodzieżowym ruchu oporu można jednak mówić dopiero od 1984 roku, czyli już po zniesieniu stanu wojennego. Jedną z najaktywniejszych organizacji w tym czasie stała się Federacja Młodzieży Walczącej (FMW), która rozpoczęła działalność w czerwcu 1984 roku. Federacja stopniowo wchłaniała istniejące mniejsze ugrupowania, jak Ruch Młodzieży Niezależnej z Krakowa, Międzyszkolny Komitet Oporu z Wrocławia¹⁰. Oprócz Federacji Młodzieży Walczącej istniały też inne organizacje zrzeszające młodzież, w mniejszym lub większym stopniu sympatyzujące z opozycyjnym podziemiem.

W drugiej połowie lat 80. XX wieku krystalizowały się wśród młodych ludzi poglądy, które odbiegały od spraw *stricte* politycznych, chociaż w warunkach polskich nie można mówić o całkowitym wyabstrahowaniu polityki z działań niezależnych. Ruch Społeczeństwa Alternatywnego czy Ruch Wolność i Pokój przesunęły jednak punkt ciężkości na inne sprawy, a kwestie znane przedstawiały z odmiennej perspektywy¹¹. Organizacje te również powoływały do życia czasopisma, które ze względu na podejmowane tematy różniły się od pism tzw. opozycji antykomunistycznej, dlatego niektórzy badacze skłonni są je traktować jako „trzeci obieg”¹². Większość niezależnych czasopism młodzieżowych po zniesieniu cenzury przestało się ukazywać, co też odzwierciedlało sytuację całego niezależnego ruchu wydawniczego. Z chwilą stworzenia warunków do legalnej działalności organizacje nastawione przede wszystkim na kontestację i krytykę ustroju komunistycznego oraz władz państwowych albo uległy rozwiązaniu, albo się przekształciły, rozpoczynając nowy etap funkcjonowania cechujący się od-

¹⁰ *Młodzież w oporze społecznym 1944–1989*. Red. M. Kała, Ł. Kamiński. Wrocław 2002. Dużo tekstów, także źródłowych, o historii i strukturze Federacji Młodzieży Walczącej opublikowano na stronie internetowej organizacji: <http://www.fmw.org.pl>.

¹¹ Teksty źródłowe o historii i strukturze Ruchu Wolność i Pokój można znaleźć na stronie internetowej organizacji: <http://www.ruchwip.org/> oraz w: *Ruch Społeczeństwa Alternatywnego a opozycja w PRL*. Oprac. D. Kaczmarek. Poznań 2002.

¹² Uwagi na ten temat zamieścili w swoich tekstach wspomniany już S. Siekierski oraz J. Klejnocki. Zob. J. Klejnocki: *Fenomen drugiego obiegu*. „Odra” 1990, nr 5, s. 54–60.

mienną taktyką działania. Duże znaczenie dla przyszłości ruchu wydawniczego miały także uwarunkowania ekonomiczne. Wprowadzenie gospodarki wolnorynkowej doprowadziło do upadku wielu pism, których wydawcy, nie dysponując odpowiednim kapitałem, nie mogli sprostać wymaganiom nowego rynku i oczekiwaniom odbiorców.

Najczęstszym powodem powołania do życia konkretnego pisma była konieczność utworzenia trybuny dla przedstawicieli powstałej organizacji, stowarzyszenia czy grupy w celu propagowania określonych idei i programów. W numerze pierwszym redakcja „Ucznia Polskiego” w *Deklaracji* następująco tłumaczyła powstanie tego wydawnictwa: „Po licznych dyskusjach w środowisku naszych rówieśników – zespół redakcyjny stanowią uczniowie szkół średnich – doszliśmy do wspólnego wniosku, że należy utworzyć niezależne pismo młodzieżowe, wolne od obcej niepowołanej ingerencji. Widząc i doceniając inne – niezwykle cenne inicjatywy społeczne różnych środowisk – postanawiamy włączyć się, poprzez tworzenie i szerzenie wolnego słowa, w walkę o poszanowanie praw człowieka, wolność osobistą, likwidację cenzury partyjnej, zniesienie dominacji sowieckiej nad naszą ojczyzną, demokratyzację ustroju, utworzenie niezależnych od czynników partyjnych instytucji młodzieżowych i o pełnię praw dla Kościoła”¹³.

W podobnym reformatorskim tonie brzmiały artykuły wstępne w pismach utworzonych przez KIHAM, na przykład w warszawskim „Bratnim Słowie”, w „ONC” wydawanym w Gdańsku, w „Czuwaj” z Krakowa, „Ślezańskich Harcach” z Wrocławia i w katowickim „Harcerzu Śląskim”. Czasopisma redagowane przez harcerzy z Kręgów Instruktorów Harcerskich im. A. Małkowskiego miały za zadanie informować o wszystkich działaniach, nie tylko podejmowanych przez KIHAM, ale ogólnie przez ZHP. Jednocześnie propagowały odnowę moralną i powrót do przedwojennego systemu metodyczno-wychowawczego w pracy z młodymi ludźmi. Radykalniejsze hasła, odnoszące się do aktualnej rzeczywistości i warunków, w jakich powstawało konkretne pismo, zamieszczano po 1984 roku. Redakcje pism sygnowanych przez FMW lub KPN właśnie w czasopismach widziały narzędzie „walki z komunizmem”, przebudowy Polski, aby stała się „silna, ze sprawną władzą, w której człowiek będzie mógł realizować swoją osobowość, a inicjatywa i wiedza jednocześnie nie będzie krępowana”¹⁴. W deklaracji FMW *Do młodzieży*, wydrukowanej na łamach „Naszych Wiadomości”, czytelnik już w pierwszym akapicie mógł przeczytać: „Od 40 lat trwa nieprzerwana walka naszego narodu o wolność i niepodległość. Wydarzenia ostatnich lat przyniosły aktywizację szerokich mas społeczeństwa, w tym

¹³ Redakcja: *Deklaracja*. „Uczeń Polski” 1979, nr 1, s. 1.

¹⁴ [B.a.:] [Kto z nas nie chciałby doczekać...]. „Nie Chcemy Komuny” 1986, nr 2, s. 1. Zachowano oryginalną pisownię tytułu.

także młodzieży. Młodzi stanęli w pierwszych szeregach walczących z totalitarną władzą. Tworząc Federację Młodzieży Walczącej, chcemy zwiększyć udział młodego pokolenia Polaków w tej walce”¹⁵. Założyciele FMW wyraźnie podkreślali cele organizacji. Wszelkie inicjatywy, w tym wydawnicze, ale też inne akcje, zwłaszcza manifestacje, miały ostatecznie doprowadzić do powstania niepodległej Polski.

Hasła wolnościowe, rozumiane jednak w szerszym kontekście, propagowane były też na stronach pism anarchistycznych. „Homek”¹⁶ – jedno z najdłużej wychodzących czasopism Ruchu Społeczeństwa Anarchistycznego – od pierwszego numeru popularyzował idee wolności jednostki od wszelkich ograniczeń narzucanych przez ludzi (polityków) oraz instytucje, w tym państwo. Wolność gwarantowała swobodny rozwój każdej jednostce, i na odwrót – aktywność ludzi dawała podstawy niczym nieskrępowanej wolności. Dla anarchistów walka z systemem politycznym utożsamiana była z pokojowym budowaniem społeczności „żyjącej obok”, a nie z reformowaniem zastanych struktur politycznych. Rezygnacja ze stosowania przemocy miała też wymiar globalny, ponieważ anarchiści nie uznawali form wprowadzania jakichkolwiek zmian opartych na demonstrowaniu siły i wywoływaniu w przeciwniku strachu. Odrzucenie działań wykorzystujących przemoc fizyczną czy psychiczną ściśle wiązało się z kolejnym ważnym hasłem obecnym na łamach „Homka”, a mianowicie z poszanowaniem każdej żywej istoty¹⁷. Warto w tym miejscu przypomnieć, że z Ruchu Społeczeństwa Alternatywnego wywodziły się późniejsze organizacje ekologiczne. Autorzy piszący do gdańskiego dwutygodnika byli zwolennikami tolerancji wobec odmiennych poglądów, obyczajów, wyznań i przekonań. Ideologicznie bliska Ruchowi Społeczeństwa Alternatywnego była organizacja Wolność i Pokój (WiP) utworzona w kwietniu 1985 roku. W „A Cappelli” – piśmie sygnowanym przez ten ruch – jako powód powstania pisma podano konieczność wytłumaczenia młodym ludziom przyczyn odmawiania przez członków WiP-u odbycia służby wojskowej. Karty powołaniowe WiP-owcy uznawali za pogwałcenie elementarnego prawa do wyboru stylu życia, za narzucenie ideologii sprzecznej z systemem wartości, opartym na pacyfizmie i tolerancji¹⁸.

¹⁵ Komitet Założycielski FMW [Federacji Młodzieży Walczącej]: *Do Młodzieży*. „Nasze Wiadomości” 1985, nr 1, s. 1.

¹⁶ Zob. J. Wąsowicz: „Homek”. Dostępny w Internecie: http://www.encyklopedia-solidarnosci.pl/wiki/index.php?title=R00873_Homek_Gdańsk [data dostępu: 20.03. 2010].

¹⁷ Zob. J. Delimski [W. Janowski]: *Czytelnicy o nas – my do czytelników*. „Homek” 1983, nr 2, s. 1–2; [b.a.]: *Ruch Społeczeństwa Alternatywnego*. „Homek” 1990, nr 6, s. 1–2 (wydanie specjalne).

¹⁸ Zob. KGB: *Chodzi o to...* „A Cappella” 1986, nr 1, s. 1–2.

Bez względu na pobudki, jakimi kierowali się założyciele i redaktorzy niezależnych pism młodzieżowych, wszyscy kładli nacisk przede wszystkim na komentowanie spraw aktualnych. W czasopismach harcerskich relacjonowano przebieg konferencji hufców, chorągwi i spotkań instruktorów KIHAM-u. Dużo miejsca poświęcano opisom zlotów harcerskich oraz innych inicjatyw i akcji¹⁹. W czasopismach tzw. szkolnych, a więc redagowanych przez uczniów konkretnego liceum, technikum, pisano o sprawach bezpośrednio dotyczących uczniów tej placówki. Często krytykowano postępowanie nauczycieli, dyrekcji, zwłaszcza wobec „niepokornych”. Ważny temat wielokrotnie poruszany, zwłaszcza w czasie istnienia legalnej „Solidarności”, dotyczył samorządów uczniowskich. Postulowane zadania, jakie samorzady miały realizować w szkole, ściśle związane z koniecznością dokonywania gruntownych zmian w przepisach określających prawa i obowiązki ucznia²⁰. Samorzady z fasadowego organu nieinteresującego młodych ludzi, zdaniem niezależnych działaczy młodzieżowych, winny przekształcić się w namiastkę wolnych związków typu NSZZ „Solidarność”, by służyć uczniom do autentycznego współrządzenia szkołą, do współdecydowania o metodach i formach nauczania. Funkcję informacyjną pełniły także czasopisma Międzyszkolnego Komitetu Społecznego, Federacji Młodzieży Szkolnej i Federacji Młodzieży Walczącej. Oprócz tekstów „o życiu szkoły” drukowano artykuły na tematy, o których młody czytelnik miał wiedzę niepełną, bo pochodzącą z oficjalnych źródeł przekazu. Szczególnie w pismach młodzieży KPN-owskiej oraz tych wydawanych przez FMW przypomniano o historycznych rocznicach, wydarzeniach, postaciach nieobecnych w obowiązujących podręcznikach historii. Czytelnik mógł zatem przeczytać o wkładzie Józefa Piłsudskiego w odrodzenie państwa polskiego, o „prawdziwych” przyczynach wkroczenia wojsk radzieckich na wschodnie ziemie Rzeczypospolitej w 1939 roku, o mordzie na polskich oficerach w Katyniu, o przebiegu walk w czasie powstania warszawskiego²¹. Teksty „prostujące” oficjalne wersje wydarzeń historycznych zamieszczano również w warszawskim „Uczniu Polskim” oraz w młodzieżowych pismach lokalnych²². Redak-

¹⁹ Zob. Komisja Kręgu Instruktorów Harcerskich im. A. Małkowskiego do opracowania sprawozdania z pracy Chorągwi Stołecznej ZHP za VII kadencję: [5.X.b.r. odbyło się posiedzenie...]. „Bratnie Słowo” 1980, nr 1, s. 4–6; [b.a.:] *Blok informacyjny*. „ONC” 1981, nr 3, s. 2–3.

²⁰ Zob. [b.a.:] [„Jednym z podstawowych elementów realnego socjalizmu...]. „Wydarzenia” z 8 września 1989, s. 1–2; [b.a.:] *Samorząd, co z nim?* „Monit” 1988, nr 40, s. 2. Nowemu Kodeksowi ucznia, wprowadzonemu w 1988 roku, poświęcono cały numer „Monitu” z 1988 roku (nr 62); [b.a.:] *Ustalenia Sejmiku Uczniowskiego*. „Ukosem” 1981, nr 7, s. 2–3.

²¹ Zob. [b.a.:] *Wrzesień 1939*. „Nie Chcemy Komuny” 1986, nr 5, s. 3–8; *Będziem Polakami* [fragment książki N. Daviesa pt. *Heart of Europe*]. „Nie Chcemy Komuny” 1986, nr 6, 7, 8, s. 11–12.

²² Zob. M. Potocki [Z. Karaczun]: *40. rocznica utraty niepodległości*. „Uczeń Polski” 1979, nr 5, 6, s. 8–9; M.D. [T. Mickiewicz]: *Udział ZSSR w II wojnie światowej*.

cje tych czasopism nie pomijały tematyki aktualnej, obejmującej fakty z niedalekiej przeszłości, które dały podstawy do narodzin ruchu opozycyjnego. Przykładowo, w „Nie Chcemy Komuny” wydawanym w Warszawie w 1988 roku na drugiej stronie wydrukowano tekst o pacyfikacji kopalni „Wujek”. Autentyczność opisywanych faktów podkreślał wybór formy wypowiedzi – była to spisana z nagrania magnetofonowej relacja jednego z uczestników wydarzeń. Celowo też wybrano konkretne fragmenty zapisu – te bezpośrednio opisujące atak sił ZOMO – aby podkreślić dramatyczność sytuacji i wskazać winnych śmierci górników²³. Wszystkie pisma wychodzące do 1989 roku, bez względu na reprezentowaną opcję, przedstawiały przebieg i wyniki rozmów przy okrągłym stole, zwracając szczególną uwagę na poruszane w czasie obrad sprawy młodzieży. Redakcje pism niepokoił na przykład brak swobody tak skutecznie hamujący aktywność młodzieży i uniemożliwiający jej realizowanie pasji w ramach różnych organizacji. Dwie oficjalne, skompromitowane – zdaniem piszących do „Wydarzeń” – organizacje: ZSMP oraz ZHP, nie mogły zaspokoić aspiracji ówczesnego nastolatka²⁴. Zamieszczane na łamach pism młodzieżowych wywiady z czołowymi działaczami opozycji umożliwiały czytelnikowi orientację w zawiłościach sytuacji politycznej w Polsce w latach 80. Wypowiedzi m.in. Tadeusza Jędynaka, Jacka Kuronia, Jana Lityńskiego, Adama Michnika drukowano na przykład w „Szkoła” (wcześniej, do września 1986 roku „Szkoła Podziemna”) i w „Ukosem”²⁵. Zbliżonymi tematycznie do wywiadów tekstami były różnego rodzaju odezwy (przy czym kładziono w nich akcent na perswazję) kierowane do młodych ludzi, przykładowo w „Nie Chcemy Komuny” ukazał się apel Leszka Moczulskiego, w którym przywódca KPN-u wskazywał wartości, jakie powinny przyświecać w pracy nad budową niepodległej ojczyzny: „Mam na myśli przede wszystkim postawę służby i gotowości ofiar. Trzeba rozumieć i głęboko wpoić we własną osobowość, że nasze działanie jest niczym innym, jak wyłącznie służbą Bogu i ojczyźnie”²⁶. Taką samą funkcję (informacyjną) pełniły teksty zamieszczane w pismach anarchistycznych i pacyfistycznych. „Homek”, „A Cappella”, zwłaszcza pod koniec lat 80. XX wieku, publikowały różnorodne gatunkowo wypowiedzi (wywiady, artykuły, notki), na przykład o rodzącym się

„Uczeń Polski” 1981, nr 15, 16, s. 13–14; nr 42 z 1986 roku gdańskiego „BIT-u” został w całości poświęcony rewolucji październikowej.

²³ Zob. Bohaterom „Wujka”. [Relacja uczestnika strajku w KWK „Wujek” w grudniu 1981 roku spisana z taśmy magnetofonowej]. „Nie Chcemy Komuny” 1988, nr 18, s. 2.

²⁴ Zob. [b.a.:] [„Jednym z podstawowych elementów realnego socjalizmu...]. „Wydarzenia” z 8 września 1989, s. 1.

²⁵ Zob. S. R u d k a: *Poza cenzurą. Wrocławska prasa bezdebitowa 1973–1989*. Wrocław 2001, s. 241, 332–335.

²⁶ L. M o c z u l s k i: *Moczulski o nas*. „Nie Chcemy Komuny” 1988, nr 12, s. 3.

w Polsce ruchu ekologicznym i powstałej w grudniu 1988 roku Federacji Zielonych²⁷. Zgodnie z głoszonymi hasłami tolerancji, prezentowano rozmowy z homoseksualistami, uwypuklając przeszkody, z jakimi muszą się borykać w codziennym życiu. Sięgając do różnych opracowań autorów obcych, przedstawiano także historię i główne idee feminizmu²⁸.

Ważne miejsce w pismach młodzieżowych pretendujących do miana ogólnokrajowych zajmowały recenzje książek, omówienia wydarzeń kulturalnych zarówno z obiegu oficjalnego, jak i niezależnego. Młodemu czytelnikowi polecano zwłaszcza lekturę publikacji wychodzących w drugim obiegu i to o szerokim zakresie rodzajowym: od literackich, przez historyczne po ekonomiczne. Rubryki poświęcone tej tematyce zamieszczano we wrocławskiej „Szkole” i w warszawskim „Uczniu Polskim”²⁹.

Artykuły o tematyce kulturalnej, historycznej, także te ukazujące aktualną sytuację, oprócz funkcji informacyjnej realizowały zadania wychowawcze i edukacyjne. Pisma młodzieżowe, przypominając wydarzenia historyczne, ważne osoby, dokonując nowej interpretacji znanych faktów, funkcjonowały jako swoistego rodzaju suplementy do podręczników z różnych dziedzin, przede wszystkim z historii, literatury, czy szerzej – kultury polskiej. Jednocześnie proponowały młodemu człowiekowi, który zmagał się z problemami dojrzwania spotęgowanymi brakiem jednoznacznych etycznych wykładni, model zachowania zbudowany na podstawie określonej hierarchii wartości. Na szczycie owej hierarchii znajdowała się „wolność” – słowo odmiennie przez wszystkie przypadki i pojawiające się na łamach czasopism młodzieżowych w różnych kontekstach. Wolność rozumiano przede wszystkim jako prawo obywateli do kształtowania charakteru państwa, w tym jego oblicza ustrojowego. Nawet pisma anarchistyczne, co widoczne jest w pierwszym okresie ich funkcjonowania, ostro krytykowały ustrój komunistyczny, uznając go za represyjny, a przez to nieludzki. Wolność, jak podkreślali młodzi dziennikarze, oznaczała swobodę zrzeszania się, wyrażania poglądów, dyskusowania o nich i realizowania indywidualnych zainteresowań. Lektura czasopism Ruchu Społeczeństwa Alternatywnego oraz Ruchu Wolność i Pokój poszerza zakres znaczeniowy słowa „wolność”. Jego semantyka wykracza poza sferę zachowań społecznych regulowanych zarówno przez instytucje życia danej zbiorowości, przede wszystkim przez prawo, jak i przez uzus społeczny. Anarchiści kwestionowali tradycyjne

²⁷ Zob. [b.a.:] *Federacja Zielonych*. „A Cappella” 1989, nr 16, s. 8–10.

²⁸ Zob.: R e d a k c j a: *Feminizm to rozbrojenie obyczajowe*. „A Cappella” 1989, nr 16, s. 5; R e d a k c j a: *Inni*. „A Cappella” 1989, nr 16, s. 6–7.

²⁹ W „Uczniu Polskim” istniała rubryka zatytułowana „Nasze podręczniki”, w której krytycznie oceniano książki przeznaczone zwłaszcza do nauki historii i języka polskiego, wskazując błędy w treści i celowe przekłamania. Polecano także książki z tego zakresu wydawane w drugim obiegu.

wzorce, nawet te przyjęte przez większość społeczeństwa i stawiali znak równości między wolnością a tolerancją, domagając się pełnej akceptacji zachowań do tej pory odrzucanych lub uważanych za kontrowersyjne.

Redagowanie niezależnej prasy w przypadku młodych ludzi spełniało również funkcję kompensacyjną. Osoby, które z różnych powodów nie potrafiły znaleźć w otaczającej ich na co dzień rzeczywistości celów lub nie umiały ich osiągnąć z przyczyn od nich niezależnych, właśnie w tego rodzaju działalności, teoretycznie niczym nieskrępowanej, odnajdywały sens i spełnienie. Nie bez znaczenia były także emocje i chęć przeżycia czegoś ekscytującego, towarzyszące organizacji nielegalnych przecież przedsięwzięć, a więc związanych ze zbieraniem materiałów do każdego numeru, z ich opracowywaniem, drukiem i kolportażem. W świecie, którego ramy wyznaczył ustrój totalitarny nie lubiący humoru, niezależne pisma umożliwiały uprawianie satyry ośmieszającej wszystko i wszystkich. Oczywiście najczęściej wyśmiewano – w formie dowcipów czy karykaturalnych rysunków – władzę, jej przedstawicieli oraz mocodawców zza wschodniej granicy. Młodzi ludzie wykazywali się tutaj inwencją, realizując zarówno własne oryginalne pomysły, jak i wzorując się na najlepszych rysownikach karykaturzystach, takich jak Andrzej Mleczko i Edward Lutczyn. Rysunki wzbożające i uatrakcyjnijające zawartość pism pojawiły się w znacznej liczbie po 1984 roku, na przykład w „Szkołe”, „Naszyc Wiadomościach” czy w „A Cappelli”.

Analiza tylko wybranych tytułów, ukazujących się jednak dość długo jak na czasopisma niezależne (każde z nich wychodziło ponad rok) i aspirujących do miana ogólnopolskich, pozwala traktować ten przejaw aktywności młodych ludzi jako formę walki politycznej. Wszelkie bowiem ograniczenia, będące konsekwencją przyjętego po II wojnie światowej ustroju, dotyczyły, przede wszystkim za pośrednictwem szkoły, także osób niedorośłych. Konstatacja ta wydaje się słuszna zwłaszcza w odniesieniu do pism, którym patronowały organizacje programowo stojące w opozycji do władzy, jak KPN, Solidarność Walcząca, w mniejszym stopniu NZSS „Solidarność”. Artykuły dotyczące funkcjonowania szkoły świadczyły natomiast o doświadczaniu przez młodych ludzi konfliktu pokoleniowego. Nauczyciele reprezentujących „świat starych”, dodatkowo z racji pełnionych obowiązków utożsamianych z władzą instytucjonalną, ostro krytykowano i wyśmiewano. Stawiano ich po drugiej stronie barykady, jako tych, którzy nie tylko ze względów metrykalnych, lecz także mentalnych, nie rozumieją młodego pokolenia. Nauczyciele – „starzy” i będący wykonawcami poleceń władzy – nie mogli, zdaniem młodych redaktorów, zainicjować reform, hamowali rozwój szkolnictwa i tym samym tłumili aspiracje młodzieży. O szansie wyrażenia własnych poglądów, jaką stwarzała niezależna prasa, młody odbiorca mógł przeczytać również w artykułach wstępnych.

W „Staszku”, piśmie uczniów szkół ponadpodstawowych w Krakowie, wyraźnie odżegnywano się od „pomocy dorosłych” przy jego redagowaniu, zdając się tylko na kreatywność rówieśników: „Chcę być kolegą, przyjacielem, przekątnikiem informacji, programów, propozycji działań a nie tylko pisanie i czytania [...] Chcąc być **pisemkiem uczniów** szkół ponadpodstawowych, a nie **pismem dla nich**, muszę założyć różnorodność poziomów, czasem dzieciennego, czasem dojrzałego w pełni, bo taki jest mój młodzieżowy wiek od 15. roku życia po 19., a może 20. rok”³⁰.

Niezależne czasopisma młodzieżowe lat 80. XX wieku, redagowane zwłaszcza przez młodzież były trybuną autentycznych poglądów pokolenia 15–18-latków. Pozwalały na zaprezentowanie własnych, indywidualnych zapatrywań na otaczającą rzeczywistość, a jednocześnie umożliwiały nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami o podobnych poglądach. Dzięki tego rodzaju przedsięwzięciom istniały enklawy swoistej „wolności” słowa. Sama natomiast praca przy tworzeniu pisma wymagała i uczyła nie tylko dobrej organizacji, lecz także kształciła cechy charakteru, takie jak współodpowiedzialność, poświęcenie. Z perspektywy czasu dla niektórych redagowanie pisemek stało się barwnym epizodem, przejawem wyłącznie młodzieżowego buntu. Inni potraktowali tę „przygodę” poważnie – jako wstęp do dalszej działalności politycznej, kulturalnej, ujętej niejednokrotnie w kategoriach walki³¹.

³⁰ S t a s z e k: *Zamiast odpowiedzi*. „Staszek” 1986, nr 2, s. 7.

³¹ Świadczą o tym wypowiedzi i wspomnienia osób zaangażowanych w latach 80. ubiegłego stulecia w redagowanie niezależnych pism, na przykład dziennikarza Piotra Kraski związanego z „Uczniem Polskim” czy muzyka i satyryka Krzysztofa Skiby redagującego „Homka”.

Katarzyna Tałuć

A reflection of youth rebel or a political battle? Independent youth magazines in Poland from the 1980s

S u m m a r y

A foundation of Committee on the Protection of Workers in 1976 and Independent Publishing House a year later, started a new period in the history of the contemporary culture characterized with an intensification of actions excluded from an official circulation. Taking into account the scope of influence of illegal enterprises, the most important was a printed word, magazines in particular. Bibliographies registering independent publishing houses between 1976 and 1990 inform about the existence of over 5841 magazines published by above all a political opposition, questioning the functioning of the Polish country subordinate to political assumptions of Polish United Workers Party.

Particular social groups manifested their dissatisfaction with the reality, young people included. Almost 600 magazines edited by young people and prepared by adults, yet for a child were published between 1976 and 1990. On the basis of the analysis of selected contents, representative of this group of publishing houses one can state that they fulfilled an ideal-educational and educational and informative function. People responsible for a given magazine, especially adults, aimed at providing its readers with a particular system of values which made it possible to bring up a new generation aware of its rights, the right to freedom in particular, freedom of speech included. The press edited by young people, on the other hand, allowed for presenting their own individual opinions on surrounding reality and contacting peers of similar opinions at the same time.

Katarzyna Tałuc

Ein Jugendprotest oder ein politischer Kampf? Unabhängige Jugendmagazins in Polen der 80er Jahre des 20.Jhs

Z u s a m m e n f a s s u n g

Nachdem im Jahre 1976 ein Komitee für Arbeiterverteidigung und ein Jahr später ein Unabhängiges Verlagshaus entstanden waren, begann in der Geschichte der polnischen Kultur eine ganz neue Periode, die durch verstärkte aus dem offiziellen Umlauf ausgeschlossene Tätigkeit gekennzeichnet war. Hinsichtlich des Einflussbereiches von illegalen Handlungen war dabei das gedruckte Wort, und besonders Zeitschriften, von größter Bedeutung. Die Bibliografien, in denen die in den Jahren 1976-1990 veröffentlichten unabhängigen Ausgaben erscheinen, informieren von mindestens 5841 Zeitschriften, welche vor allem durch politische Opposition herausgegeben waren. Diese Opposition stellte die Regierung der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei in Frage.

Ihrer Unzufriedenheit mit der ehemaligen Realität verliehen Ausdruck auch einzelne Gesellschaftsgruppen, darunter auch Jugend. In dem Zeitraum 1976–1990 erschienen in Polen fast 600 Zeitschriften, die von Jugendlichen selbst oder von Erwachsenen mit dem Gedanken an junge Leser bearbeitet wurden. Die Analyse von den ausgewählten und für genannte Gruppe repräsentativen Veröffentlichungen berechtigt zur Feststellung, dass sie ideologisch-erzieherische, informative und Bildungsfunktion erfüllten. Die die einzelnen Magazins leitenden Erwachsenen strebten an, den Lesern ein bestimmtes Wertesystem beizubringen, das eine ihrer Rechte (v. a. Freiheitsrecht und Redefreiheit) bewusste Generation erziehen ließe. Die von den jungen Personen redigierte Presse gab den Jugendlichen die Möglichkeit, eigene individuelle Ansichten darzustellen und Beziehungen zu ihren Altersgenossen mit ähnlichen Ansichten anzuknüpfen.

Małgorzata Chrobak*

Postawy wobec obcości w prozie dla młodzieży po 1989 roku

Kim są „obcy”? Ustalenia pojęciowe

Każde społeczeństwo potrzebuje „obcych”. Dzięki nim wiemy, kim są „nasi”, „swoi”, kto należy do wspólnoty, a kto jest poza nią. Można zaryzykować stwierdzenie, że od „obcych” zależy nasza tożsamość społeczna, swojskość czy przynależność do tego, co znane, możliwe do ogarnięcia. Obecność „innych”/„obcych” w naszym otoczeniu prowokuje do różnych postaw wobec nich: od całkowitego ich odrzucenia do akceptacji. Pojawienie się przybysza o innym kolorze skóry, innych poglądach, imigranta, inowiercy konsoliduje grupę. Wyzwała uczucia wyższości, dominacji i siły. Na „innego” przenosimy własne lęki i frustracje – tak wyjaśnia ten mechanizm psychologia kultury. Ludzki umysł w reakcji obronnej walczy z wyobrażonym wrogiem, którego rozpoznaje w Polaku, Rosjaninie, w bezdomnym, w kibicu przeciwnej drużyny, w Żydzie, Murzynie, niepełnosprawnym itp. Zapotrzebowanie na „obcych” przyczyniło się do stworzenia współczesnego mitu o istnieniu w kosmosie innych cywilizacji, cechujących się wyższą inteligencją. Wiara w UFO pozwoliła społeczeństwom XX wieku wytłumaczyć słabość i niedoskonałość człowieka¹. Obcość prowadzi od nieufności do nienawiści, od dyskryminacji aż po wykluczenie. Paradoksalnie,

* Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

¹ Zob. Z.W. D u d e k: *Projekcja i wykluczenie jako przejaw psychologii Cienia*. „Albo Albo. Problemy Psychologii i Kultury” 2008, nr 3, s. 11. Por. też R. G i r a r d: *Kozioł ofiarny*. Przeł. M. G o s z c z y Ń s k a. Łódź 1991.

jak zauważył słynny socjolog Zygmunt Bauman, wspólnota z jednej strony potrzebuje „obcego”, by móc nazwać się grupą, ale z drugiej – jego pojawienie dezintegruje ją i budzi lęk².

Pojęcie obcości, ujmowane przez badaczy jako kategoria antropologiczna, etnologiczna, psychospołeczna, filozoficzna, wreszcie stan emocjonalny, uczucie, problem społeczny, zyskało na przestrzeni minionego stulecia wiele – często rozbieżnych – definicji. Ich autorzy najczęściej wiążą obcość z innością, mówią o jej wymiarze ogólnoswiatowym i lokalnym, akcentują ponadto negatywne nacechowanie zjawiska, które w potocznym rozumieniu rodzi się jako wynik rywalizacji: znane (oswojone) – nieznanie (niezrozumiałe, a przez to groźne). Obcość wiąże się z innymi pojęciami, jak na przykład: stereotyp, nietolerancja, szykanowanie, odrzucenie, pogarda³. Pierwsze z nich, czyli stereotyp, odegrało kluczową rolę w ukształtowaniu wizerunku „obcego”/„innego” od czasów odkryć geograficznych⁴. Historycy kultury przypominają nam z kolei, że w starożytności przybysz, cudzoziemiec spotykał się z grecką *filoksenią* (umiłowanie gościa-obcego) oraz z rzymską postawą *humanitas*, w języku cywilizacji europejskich zaś w odniesieniu do obcych używa się powszechnie terminów: „tolerancja”, „empatia”, „pluralizm”, *caritas*, „solidarność”. Nowe znaczenie temu zagadnieniu nadał intensywnie rozwijający się w XX wieku nurt zwany filozofią dialogu, który dowartościował obcość i wylansował pogląd, że kategorie tożsamościowe: „Inny” i „Ja”, są w istocie równoprawne. Obcość przedstawia się zatem jako zjawisko wieloaspektowe i wielopoziomowe, opisywane przez reprezentantów różnych dyscyplin współczesnej humanistyki, by wspomnieć tu choćby znane rozprawy Ervina Goffmana, Tzvetana Todorova, Zygmunta Baumana, Ryszarda Kapuścińskiego⁵. Najwięcej prac na ten temat powstaje na gruncie antropologii kultury, co nie powinno dziwić, zważywszy na to, że swoje początki wywodzi ona właśnie od badań zachowań innych grup etnicznych, a wśród swych priorytetów wskazuje ideę akceptacji odmienności jako konstytutywnej cechy rodzaju ludzkiego⁶.

² Zob. Z. Bauman: *Obcy*. W: I d e m: *Socjologia*. Przeł. J. Łoziński. Poznań 1996, s. 61–74.

³ Pojęcie inności/obcości poza wspomnianym esejem Baumana definiowane jest m.in. w pracach: Z. Benedyktowicza: *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu*. Kraków 2000; W.J. Burszty: *Spotkanie z innością – u korzeni antropologii*. W: I d e m: *Antropologia kultury*. Poznań 1998; M. Środy: *Postawy wobec obcości*. W: *Literatura, kultura, tolerancja*. Red. G. Gazda, I. Hübner, J. Płuciennik. Kraków 2008.

⁴ Por. Z. Benedyktowicz: *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu...*

⁵ Chodzi o rozprawy: E. Goffmana: *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Przeł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir. Gdańsk 2007; T. Todorova: *Podbój Ameryki. Problem innego*. Przeł. J. Wojcieszak. Warszawa 1996; R. Kapuścińskiego: *Ten Inny*. Kraków 2006.

⁶ Zwrócił na to uwagę R. Kapuściński. Zob. R. Kapuściński: *Ten Inny...*, s. 22.

Problematyka inności/obcości zarówno społeczno-kulturowej, jak i psychologicznej od lat budzi też zainteresowanie literaturoznawców, które nawiązało się na początku lat 90. XX wieku, kiedy wątek ten zyskał wiele ciekawych reprezentacji w prozie młodego wówczas pokolenia (Paweł Huelle, Andrzej Stasiuk, Olga Tokarczuk)⁷. Motyw wyobcowania rozwijał się równolegle w rodzimej prozie dla młodego czytelnika, o czym świadczą choćby klasyczne już dzisiaj powieści psychologiczne Ireny Jurgielewiczowej o znaczących tytułach: *Ten obcy* (1961) oraz *Inna?* (1975). Można wskazać wiele przykładów bohaterów literackich ulokowanych na biegunach inności/obcości, którzy zyskują takie miano albo z własnego wyboru, albo z wyroku losu, czy też częściej – otoczenia (*Jutro znów pójdę w świat* Marii Ewy Letki, *Panna Nikt* Tomasza Tryzny, *Dzień kolibra* Ewy Przybylskiej, *O melba!* Grażyny Bąkiewicz, *Dziesięć stron świata* Anny Onichimowskiej, *Jabłko Apolejki* Beaty Wróblewskiej, *Język Trolli* Małgorzaty Musierowicz, powieści Ewy Nowackiej, Doroty Terakowskiej, Krystyny Siesickiej, Marty Fox i innych).

Inność staje się wyrazistsza, gdy dochodzi do zderzenia dotąd rozdzielnych porządków, gdy bohater uwikłany zostanie w konflikt, walkę. W prozie o tematyce społeczno-obyczajowej zazwyczaj objawia się to w zderzeniu racji dorastającego młodego człowieka z porządkiem, jaki rządzi światem dorosłych. Staje się też podstawą młodzieńczego buntu. Doświadczenie obcości jako typowy przejaw adolescencji od dawna interesuje twórców literatury przeznaczonej dla młodego odbiorcy, ale nie tylko. Niemal w każdym przebiegu fabularnym, od powieści przygodowej po psychologiczną, w którym dochodzi do zetknięcia się dwóch bohaterów, rozpoznać możemy schemat spotkania z odmiennością, rozmaicie pojmowaną, i próbę jej „oswojenia”. Przybiera ona formę własnego outsiderstwa, spotkania z rówieśnikiem lub dorosłym o cechach „innego”, „obcego” (*Ten obcy* Jurgielewiczowej, *Dzień, noc i pora niczyja* Nowackiej, *Dzień kolibra* Przybylskiej), zetknięcia z nieznanym dotąd światem, z obcą kulturą itp. (na przykład powieści Doroty Terakowskiej, Joanny Rudniańskiej). Kontakt z obcością wywołuje zmianę w dotychczasowym życiu bohatera, z reguły prowadzi do konfliktu, następnie do dialogu, a w rezultacie zapewnia dziełu większą dramaturgię. Prowokuje również młodego czytelnika do krytycyzmu, uwrażliwia na innych, redukuje egocentryzm i angażuje emocjonalnie.

Celem niniejszego artykułu jest analiza wybranych obrazów obcości oraz postaw wobec niej ukazanych w nowszej prozie dla niedorosłych. Interesuje mnie przede wszystkim problem inności/obcości w konstrukcji postaci, jak również zjawisko stereotypu i jego funkcje w opisach bohatera

⁷ Por. chociażby artykuły i książki Hanny Gosk czy tom *Obcy – obecny: literatura, sztuka i kultura wobec inności*. Red. P. Cieliczko, P. Kuciński. Warszawa 2008.

literackiego o cechach „innego”/„obcego”. Do podjęcia tematu skłoniło mnie pytanie, w jaki sposób w dzisiejszej literaturze dla młodzieży obecny jest problem inności, alienacji? Żyjemy przecież w dobie walki o prawa człowieka, uznania dla tolerancji i programów propagujących integrację kulturową. Wiele miejsca poświęca się tym zagadnieniom w szkolnych programach nauczania, w mediach i w debatach publicznych, nierzadko ujmując temat w kontekście tzw. poprawności politycznej. Jak wywiązuje się ze zobowiązań dydaktycznych i wychowawczych w tym względzie współczesna twórczość dla młodzieży? Zaznaczam, że nie stawiam sobie za cel całościowego oglądu motywów obcości, lecz przeanalizowanie jedynie kilku przykładów, świadczących jednak o ich wyraźnym dowartościowaniu przez autorów kilku reprezentatywnych, jak sądzę, tekstów literackich.

Dziecko jako „obcy”

„Obcym”, „innym” było dziecko w świecie dorosłych – głosi w swej prowokacyjnej książce o relacji dzieciństwo – dorosłość w epokach dawnych Jan Van den Berg. Píše mianowicie: „Obszar dziecka to przestrzeń wyznaczona siatką i parkanem, wysepka pośród dorosłego świata”⁸. Oczywiście badacz przejaskrawił problem, jeśli weźmiemy pod uwagę, że przez wiele wieków nie przysługiwał dzieciom odrębny „sposób istnienia” ani nawet prawo do podmiotowości. To uczucie inności podtrzymuje w niedoroslých ponowoczesna kultura, co uświadamia nam poeta Józef Ratajczak. Oferuje się dzieciom i nastolatkom swoistą subkulturę, niemal samowystarczalny *babyland* z „osobną” twórczością, kanałami telewizyjnymi, sklepami, przedmiotami itd.⁹. Jedne z nich egzystują w sztucznym raju, jaki zaprojektowali im rodzice, inne zaś zostają odrzucone przez niewydolne wychowawczo rodziny. Radykalne koncepcje socjologiczne czynią z dzieciństwa – używając terminu Ervinga Goffmana – swoiste piętno, ponieważ nawet w systemie demokratycznym oznacza ono wykluczenie społeczne oraz cały system ograniczeń wynikających z niedoroslósci. Jego prawa nie opierają się na realnym głosie, „dzieciństwo ogranicza publiczną obecność jak choroba, milczy jak cudzoziemiec, a jeśli przemawia, to jak szaleniec, działa bez projektu, więc jest bezinteresowne jak święci, wszystko może je zranić, jest kruche i nie ma takiej rany, z której nie wyzdrowieje, jest więc odporne,

⁸ J.H. van Den Berg: *Dziecko stało się dzieckiem*. Przeł. M. Schab. W: *Dzieci*. T. 2. (Transgresje 5). Oprac. M. Janion, S. Chwin. Gdańsk 1988, s. 251.

⁹ Zob. J. Ratajczak: *Wizje dzieciństwa*. „Sztuka dla Dziecka” 1988, nr 2.

żyje poza kulturą i oddaje stan naturalnej niewinności oraz pogaństwa”¹⁰. Przeciwny pogląd głosi natomiast pedagog Barbara Smolińska-Theiss, która twierdzi, że dziecko jest istotą społeczną, mimo izolacji od spraw dorosłych bierze udział w życiu publicznym, współdecyduje, wypowiada się na temat otaczającej je rzeczywistości, a ta z kolei stymuluje jego rozwój¹¹. Psychologowie zajmujący się procesami dorastania człowieka twierdzą, że alienacja i związana z nią samotność ma swoje pozytywne strony, ponieważ pomaga odnaleźć siebie, ukształtować własną tożsamość w obliczu wrogiego świata, co jest kluczowym momentem w życiu młodego człowieka¹².

Mówiąc o figurze dziecka jako „obcego” w utworach dla młodych czytelników, warto zwrócić uwagę na dwa aspekty zagadnienia: inicjacyjny oraz mistyczno-mesjanistyczny. Obydwa doskonale odzwierciedla koncepcja bohaterów powieści fantasy Doroty Terakowskiej. Są nimi młodzi przybysze z innego (realnego) świata, wybrańcy odgrywający rolę posłańców „dobrej nowiny” i wybawicieli. Agata z *Lustra pana Grymsa* lub Bartek z *Władcy Lewawu* przechodzą do alternatywnego świata, obcego etnicznie i kulturowo, aby ocalić go przed upadkiem bądź wyzwolić spod rządów okrutnego tyra. Odmienność bohaterów w powieściach fantasy podlega uwzniośleniu jako czynnik warunkujący sukces w walce ze złem. Dlatego bywa podtrzymywana i niejako pielęgnowana przez narratora, który nieustannie podkreśla odrębność wyglądu i zachowania dziecka wybrańca: czerwony kolor włosów Agaty, upór i aktywność wobec bierności tęczowowłosych mieszkańców planety Koral. Na tym tle ciekawie prezentuje się koncepcja postaci Bartka/Ketraba. Terakowska uczyniła go jednym z Allian, obdarzając jednak odmiennymi wyglądem i osobowością. Po zwycięstwie nad Nienazwanym Ketrab nie przestaje być jednak Bartkiem. Oswaja swoją inność, która zostaje zaakceptowana także przez jego współziomków. Pisarka nadaje jej wymiar symboliczny, dzięki niej bowiem kraina zyskuje mistyczną równowagę, zgodnie z zasadą *coincidentia oppositorum*. Charakterystyczne dla głównych bohaterów obydwu powieści jest również, by tak rzec, „bycie na metrykalnym pograniczu” – między dzieciństwem a młodością (obydwoje mają trzynaście lat). Zdaniem Karoliny Makowieckiej, młodość oznacza tutaj nie koniec, lecz w pewnym sensie kontynuację dzieciństwa¹³. Ten przejściowy

¹⁰ M. Jacyño, A. Szulżycka: *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*. Warszawa 1999, s. 22.

¹¹ Informację podaję za: W. Theiss: *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa 1996, s. 11.

¹² Pisz na ten temat m.in.: J. Wais: *Gilgamesz i Psyche. Z antropologii przemiany duchowej*. Warszawa 2001, s. 52–53; E.H. Erikson: *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Poznań 2004.

¹³ Stwierdzenie badaczki odnosi się do filozofii dzieciństwa w całej literaturze fantasy dla młodzieży. Por. K. Makowiecka: *Postać dziecka w literaturze fantasy*. W: *Kultura literacka*

stan i spowodowane nim niedookreślenie psychiczne uzasadnia wszystkie błędy, jakie popełnia Luelle z *Córki czarownic*. Poczucie obcości wynika z niezrozumienia przez nią tego wszystkiego, co wykracza poza dziecięce pojmowanie świata i jako element przeniesiony ze świata dorosłych nagle pojawia się w jego życiu.

Wraz z pojawieniem się przybysza-obcego do krainy zwanej Lewawem, do Wielkiego Królestwa czy na planetę Koral wkrada się zmiana. Postać ta właściwie uosabia radykalną odmianę losu fantastycznej krainy. Mieszkaniec planety Koral w rozmowie z Agatą mówi o zmianie wprost:

[...] każda zmiana to kłopot, a ty jesteś Zmianą...

– Zmianą z czego na co...?

– Zmianą z tego na coś zupełnie innego¹⁴.

Na osobną uwagę w analizie obrazów obcości zasługuje zbiór opowiadań Anny Onichimowskiej *Dziesięć stron świata*. Autorka głośnej powieści dla młodzieży pt. *Lot Komety* tym razem proponuje powrót do klasycznej idei *humanitas*, co – przypomnę – dla starożytnych oznaczało szacunek dla odrębności, poszanowanie innych. Oryginalność ujęcia tematu obcości polega na wykreowaniu dziesięciu literackich portretów wchodzących w dorosłość piętnastolatków z różnych stron świata.

Jednym z nich jest młody Amerykanin o pakistańskich korzeniach – Madżid. Żyje on w zawieszeniu pomiędzy amerykańskim liberalizmem (ten akceptuje) a islamskim fundamentalizmem, dlatego prowadzi podwójne życie: dla kolegów ze szkoły jest zwykłym amerykańskim chłopcem, dla rodziny muzułmaninem, który pod wpływem jej presji musi stać się terrorystą samobójcą. Ostatecznie, wbrew naciskom dorosłych, wybiera jednak życie i własną drogę. Przed zamachem przypomina sobie słowa Koranu: „Zabicie choćby jednego człowieka jest takim samym grzechem jak zabicie wielu”¹⁵.

Tom opowiadań Onichimowskiej, zaliczany przez krytyków do literatury młodzieżowej wrażliwej na problematykę antropologiczną¹⁶, prezentuje jeszcze inny wymiar wyalienowania i obcości dzisiejszego nastolatka, jakim staje się ucieczka w świat wirtualny. Jak pisał znakomity psychiatra Antoni

dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia. Red. J. Papuzińska, G. Leszczyński. Warszawa 2002, s. 112–113.

¹⁴ D. Terakowska: *Lustro pana Grymsa*. Kraków 1998, s. 54.

¹⁵ A. Onichimowska: *Dziesięć stron świata*. Warszawa 2007, s. 76.

¹⁶ Wzrost zainteresowania problematyką antropologiczną w najnowszej literaturze młodzieżowej odnotowała D. Świerczyńska-Jelonek w artykule *Poprowadzić w życie między ludźmi. Kilka uwag na temat wrażliwości antropologicznej współczesnej literatury młodzieżowej*. W: *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*. Red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając. Warszawa 2009, s. 249–260.

Kępiński, „Samotność zaczyna być straszna. Wypełnia się niesamowitymi tworamiz fantazji, człowiek chce się przed nią chronić w bezpieczne miejsce [...]”¹⁷. Niestety, często tym bezpiecznym miejscem nie jest prawdziwy świat rówieśników czy ten oferowany przez dorosłych. Kilkuletnia izolacja i depresja jako konsekwencja poczucia obcości we własnej rodzinie oraz niemożności sprostania wygórowanym oczekiwaniom ojca to główne wątki opowiadania *Aki. Za ścianą* ze wspomnianego zbioru. Losy młodego Japończyka, typowego bohatera naszych czasów, Onichimowska umieściła obok portretu amerykańskiego chłopca – Ethana. Utwór o znamienym podtytule *Głód* przynosi przejmujące studium samotności, będącej udziałem tytułowego bohatera. Poczucie bycia „innym” bierze się u niego z odrzucenia i braku miłości. Złe relacje z matką chłopiec okupił chorobliwym objadaniem się i otyłością. Stygmatem „obcego”, nieakceptowanego naznaczają więc Ethana, paradoksalnie, najbliżsi, ale w rezultacie to właśnie dzięki rodzinie (dziadkowi) owa inność zostaje oswojona i przestaje być obca.

We wszystkich opowiedzianych przez Onichimowską historiach z „dziesięciu stron świata” (czy to będzie młodziutka prostytutka Cesaria – w marzeniach królowa samby, na wpół niewidomy Santosh, hinduski chłopiec pracujący niewolniczo w tkalni dywanów, czy też afrykańska dziewczyna Anla o skórze jak heban, uzdolniona matematycznie) pobrzmiwia wiara w siłę młodzieńczego heroizmu i w szlachetność buntu, którego wyrazem jest dążenie do zmiany swojego losu.

Spotkania z „innymi”

Na widok śpiącego obdartusa córka dentysty podniosła taki krzyk, że z najbliższych domów wybiegli mieszkańcy. Był to zły znak dla włączki: krzycząca dziewczynka kojarzyła się wszystkim z nieokreśloną krzywdą. Jeśli płakała, musiało stać się coś złego. [...] Dentysta, lekarz, biznesmen i polityk, mieszkańcy czterech najbliższych domów, choć na co dzień sprawiali wrażenie ludzi sympatycznych i dobrze wychowanych, teraz szarpali Bezdonnego tak dotkliwie, że na jego podartym ubraniu pokazały się plamy krwi¹⁸.

Tak „obcego” przedstawia Dorota Terakowska w powieści *Tam, gdzie spadają anioły*, kiedy ten zostaje zauważony w opuszczonej, starej ruderze

¹⁷ A. Kępiński: *Lęk*. Warszawa 1987, s. 88–89.

¹⁸ D. Terakowska: *Tam, gdzie spadają anioły*. Kraków 2007, s. 35–36.

w pobliżu eleganckiego osiedla domów jednorodzinnych; jeszcze zanim rodzina małej Ewy rozpozna w nim jej zaginionego Anioła Stróża. Scena dobrane egemplifikuje dzisiejszą reakcję na nieznanego, przybysza, który budzi niechęć i lęk już samym pojawieniem się w miejscu dla siebie nieodpowiednim. Ilustruje również działanie stereotypu w potocznym wyobrażeniu „obcego”. Ten, jak ironicznie zauważa narrator, nie pasuje do zaможnego otoczenia i komfortowego życia oraz wysokiej pozycji społecznej mieszkańców. Widzimy, że otoczenie natychmiast go stygmatyzuje – to wróg, zdolny do najgorszego, nawet do skrzywdzenia dzieci. Terakowska pokazuje, jak dochodzi do szybkiej i trwałej stereotypizacji. Intruz jest brudny, nosi podarte ubranie, więc dentysta przypisuje mu skłonność do włóczęgostwa, pozostali dziwne zachowanie nielegalnego lokatora interpretują jako chorobę psychiczną¹⁹. W pierwszym odruchu dążą do usunięcia bezdomnego, wtedy jednak odzywają się u jednych wstyd, zażenowanie, u drugich – wyrzuty sumienia. Do głosu dochodzi publiczny nakaz bycia przyzwoitym, kulturalnym. Mimo że widok dzikiego lokatora powszedniejsze, on sam, w rzeczywistości okaleczony anioł Ave, umiera w izolacji i upodleniu, z bezsilnością przyglądając się dramatowi chorej Ewy. Jego obcość u Terakowskiej ma jeszcze jeden wymiar, przejawiający się brakiem skrzydeł. Kalectwo, spowodowane przegraną walką ze swym czarnym współbratem, wyklucza Avego ze społeczności anielskiej. Pozbawia go mocy i, co najistotniejsze, tożsamości; zmienia go w półczłowieka, z wszystkimi jego słabościami. Warto zwrócić uwagę na zastosowaną w powieści konwencję realizmu magicznego, która nie tylko uprawdopodobnia motyw bezskrzydłego anioła, ale jednocześnie – przez niedookreślenie czasoprzestrzeni – nadaje tej historii wymiar paraboliczny.

We wspomnianym już *Lustrze pana Grymsa* również dochodzi do spotkania z obcością: przybywającej z realnego świata Agaty z mieszkańcami planety Koral. Oto scena konfrontacji dwóch kultur:

Wszystkie [istoty – M.Ch.] otoczyły ją ciasno, bezceremonialnie miętosząc jej sukienkę i szarpiąc za włosy. Jednak nie było w nich ani strachu, ani tym bardziej agresji, tylko pełna niezrozumiałej niechęci ciekawość. Przypominały drobnych, filigranowych ludzi. Jednak z najwyższym trudem Agata mogłaby rozróżnić, które z nich są kobietami, a które mężczyznami, nie widziała też dzieci. Wszystkie istoty miały jednakowo długie, faliste fryzury o tęczyowych barwach i wysokie melodyjne głosy. Ich twarzyczki przypominały buzie lalek, ładne i nieco bezmyślne, z dużymi okrągłymi oczami²⁰.

¹⁹ Por. Z. Benedykto w i c z: *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu...*, s. 81.

²⁰ D. Terakowska: *Lustro pana Grymsa...*, s. 39–40.

W przytoczonym fragmencie odnajdziemy kilka motywów typowych dla stereotypowego opisu „obcych”: wygląd fizyczny i ubiór odróżniający ich od pozostałych oraz dziwna mowa. Piękna, dziecięca powierzchowność, egzotyczny kolor włosów, przyjemne brzmienie głosu mieszkańców planety Koral – wszystko to sprawia, że początkowo przypominają bóstwa albo ich wysłanników²¹. Fascynują i przyciągają, budząc jednocześnie nieokreślony lęk. Jak widzimy, postaciom „obcych” literatura fantasy nadaje wyraźnie cechy numinotyczne. Symbolizują one kontakt z Cieniem – by posłużyć się terminologią Carla Gustava Junga²². Zachowanie oraz mentalność tęczowłosych istot przypomina ponadto opisywane przez konkwistadorów relacje z pierwszych spotkań z tubylczą ludnością Ameryki w XV wieku, z „dzikimi”, jak mówiło się w dawnej Europie. Często w opisach tych akcentowano niski wzrost tubylców, a przede wszystkim ich dziecięcą ciekawość, przejawiającą się w bezceremonialnym dotykaniu skóry, włosów i ubrań białych. W powieści Terakowskiej można zauważyć pewną pobłażliwość w ocenie mieszkańców planety Koral, którzy określani są jako egzotyczni z wyglądu, ale ospali umysłowo, w czym również przejawia się stereotypowe myślenie o „obcych”. Autorka *Córki czarownic* w podobnym stylu scharakteryzowała wcześniej Allian we *Władcy Lewawu*:

Wyglądali niezwykle! Kobiety przypominały wiotkie, złotowłose księżniczki z ilustrowanych baśni, w powiewnych pastelowych sukniach mieniących się wszystkimi kolorami tęczy. Były śliczne. Tak śliczne, że aż nieprawdziwe. Szczególne wrażenie robiły ich wielkie, błękitne oczy. Ale były to oczy... lalek; pięknych, kosztownych lalek [...] Bartka ponadto zaskoczył ich wzrost. Sięgały mu najwyżej po pachy. Jemu, trzynastoletniemu chłopcu! Mężczyźni byli niewiele wyżsi [...] ²³.

Istoty z planety Koral, chociaż znają treść przepowiedni, zgodnie z którą na planetę miała przybyć wybawicielka o czerwonym kolorze włosów, goszczą ją bez entuzjazmu, wręcz z chłodną obojętnością. Nawet przełamanie bariery języka – dziewczynka dysponuje bowiem magicznym „tłumaczem mowy” – nie pozwala jej nawiązać dialogu z mieszkańcami „dziwnego” miasta. Słowem „dziwne” narrator najczęściej nazywa odczucia bohaterki, jakie towarzyszą jej w trakcie zwiedzania miasta i planety. Kono-

²¹ Z. B e n e d y k t o w i c z: *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu...*, s. 148.

²² Motyw spotkania z „innym” należy do stereotypowych obrazów literackich w twórczości dla młodych odbiorców, a jego podłoże sięga mitu i baśni. Por. A. B a l u c h: *Krytyka archetypowo-mitograficzna i tematyczna w badaniach nad literaturą dla dzieci i młodzieży*. W: *Sezamie otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą*. Red. A. B a l u c h, K. G a j d a. Kraków 2001, s. 24–30.

²³ D. T e r a k o w s k a: *Władca Lewawu*. Kraków 2010, s. 13.

tuje ono wiele innych znaczeń: niecodzienne, dziwaczne, niezwykcyjne, niecodzienne, inne, odmienne, nieprzyjazne. Bycie obcym, odizolowanym od reszty odmieńcem, w rzeczywistości fantastycznej nobilituje Agatę. Czyni z niej wybrańca, który dla ratowania umierającej planety Koral, oddaje krople własnej krwi. Motyw ozdrowieńczej krwi: „[...] czerwień zrodzona z bólu i krwi człowieka z innego świata”, jak czytamy w powieści Terakowskiej, odsyła nas z jednej strony do tradycji nowotestamentowej, z drugiej – przypomina o postawie *caritas*, czyli chrześcijańskim otwarciu na obcych i nieprzyjaciół. Zakłada ona ideę tzw. miłości „zstępującej”, w myśl której szlachetny nie gardzi nieszlachetnym, zdrowy idzie do chorego, a bogaty do biednego²⁴.

W symbolice baśniopowieści Terakowskiej interpretatorzy odkrywają zarówno uniwersalizm myśli, jak i aluzje do problemów współczesnego świata. Szczególnie ważne było dla autorki – socjologa z wykształcenia – odsłonięcie mechanizmów podporządkowywania kulturowego²⁵. We *Władcy Lewawu* obcość/inność występuje właśnie w takim kontekście. „Obcym” – wrogiem, antagonistą, jest demoniczny Nienazwany, który urzeczywistnia opresję oraz całe zło dotyczące mieszkańców Lewawu.

Podobne ujęcie tego problemu można zauważyć w powieści fantasy Joanny Rudniańskiej *Mój tata z obcej planety*. I w tym przypadku obok świata rzeczywistego autorka kreuje drugi, alternatywny świat. O ile jednak granicę między planetą Koral a rzeczywistością realną przekracza tylko Agata, o tyle w utworze Rudniańskiej pokonuje ją również dorosły – tytułowy „tata z obcej planety”. Do prawdziwego świata trafia „stamtąd”. Już więc tytuł dzieli przestrzeń utworu, wprowadza podział na swojskość i obcość. Akcja toczy się we współczesnej Warszawie, w wielkim blokowisku na Ursynowie, oraz na Planecie, gdzie żyją obok siebie, początkowo w zgodzie, dwie nacje: ludzie z Południa i z Północy. Temu wątkowi proponuję przyrzec się bliżej. Autorka w formie baśniowej odsłania mechanizmy prowadzące do konfliktu zbrojnego między sąsiadami. Tolerancję budowaną przez dziesięciolecia niszczy incydent sprowokowany przez dążącego do wojny demonicznego pana Savę. Byle pretekst może być skutecznym narzędziem manipulacji i wzbudzić falę rasizmu. Tak opisuje Rudniańska przygotowania do wojny:

Młodzi mężczyźni w czarnych mundurach obozowali w ogrodzie i w winnicy. Matka zachowywała się jak przed bitwą. Błada z nieruchomą twarzą przechadzała się po obozowisku i odbywała poufne rozmowy w bi-

²⁴ M. Środa: *Postawy wobec obcości...*, s. 259.

²⁵ Por. J. Ługowska: *Fantasy Doroty Terakowskiej. W kręgu problematyki i poetyki dzieła*. W: Eadem: *W Fantazjanie i gdzie indziej. Szkice o baśni literackiej*. Wrocław 2006, s. 130.

biotece. Kilka razy Lew widział pana Savę, jak szedł do biblioteki prowadzony przez uzbrojonego strażnika²⁶.

Postacie posługują się wojenną retoryką: „[...] dech za dech, dłoń za dłoń. Wygubimy was do ostatniego niemowlęcia. A wy nas do ostatniego starca. Każdego dosięgnie jego los”²⁷. W autorskich komentarzach Rudniańska nie ukrywała pozaliterackich odniesień powieści. Baśniowy kamuflaż posłużył jej do pokazania współczesnych, często bratobójczych konfliktów, jak ten na Bałkanach z początku lat 90. XX wieku.

Różne postawy dyskryminacji obcych znajdziemy w warstwie realistycznej powieści. Demaskują one wszystkie istniejące w polskim społeczeństwie stereotypy etniczne i uprzedzenia wobec imigrantów. Uosabia je „przybrany” ojciec głównej bohaterki, który jest też – używając terminu René Girarda – idealnym materiałem na kozła ofiarnego. Dyskwalifikuje go wygląd (ciemne długie włosy, „Był bardzo niski i chudy, a jego ciemne, oprawione w czarne rzęsy oczy były niemal na wysokości moich. Miał strasznie opaloną twarz”²⁸), nieznane pochodzenie, dziwny strój. Sąsiedzi widzą w nim Rumuna, Cygana, przestępcę należącego do mafii. *Mój tata z obcej planety* nie jest więc przykładem fikcji eskapistycznej, jak większość współczesnych utworów fantasy, trudno powieści tej odmówić funkcji dydaktycznej czy nawet moralizatorskiej. Podobnie jak Terakowska, autorka *Roku smoka* stara się jednak unikać jakiegokolwiek deklaratywności czy perswazji, typowej dla stylu publicystycznego.

W przeciwieństwie do Rudniańskiej, Grzegorz Gortat wyraźnie zmierza w kierunku swoistej publicystyki literackiej, włożonej w ramy powieści społeczno-obyczajowej *Do pierwszej krwi*. Pisarz zaprezentował ciekawe spojrzenie na problem nietolerancji i wykluczenia – z perspektywy piętnowanego, który nosi egzotyczne imię Thanh. Do Polski przyjechał on wraz z wietnamską rodziną jeszcze jako dziecko. Szybko się zasymilował, o czym świadczy choćby jego doskonała polszczyzna oraz swojska wersja imienia – Tadek. Swojej ojczyzny nie pamięta, a całą swą przyszłość wiąże z Polską. Gortat opisuje jego walkę, którą prowadzi wraz z ojcem o prawo do godnego życia nad Wisłą. Kiedy Thanh trafia do jednego z warszawskich elitarnych liceów, boleśnie przekonuje się, że wszechstronne uzdolnienia i życzliwe nastawienie do świata nie zdejmują z niego piętna „żółtka”. Represję, przemoc słowna, wreszcie fizyczna budzą w Tadku odruch buntu i chęć udowodnienia, że jest lepszy, odważniejszy od polskich kolegów, że można mu zaufać. Autor zmusza nastoletniego czytelnika do poważnej refleksji

²⁶ J. Rudniańska: *Mój tata z obcej planety*. Lasek 2008, s. 44.

²⁷ Ibidem, s. 49.

²⁸ Ibidem, s. 13.

nad tym, jak żyć obok „innych”, jak „obcy” może stać się „swoim”, „naszym”. Zdaje się powtarzać, że w „mrocznych czasach” (określenie Hanny Arendt), gdy jedni są represjonowani i wykluczeni, a innym, posiadającym władzę, wydaje się, że mają monopol na prawdę i sprawiedliwość, nie można być obojętnym i mówić: „to nie mój problem”, „dyskryminacja obcych mnie nie dotyczy”. W powieści, w której język narracji stylizowany jest chwilami na młodzieżowy slang, nie znajdziemy łatwych diagnoz ani jednoznacznie złych postaci. Po stronie „prześladowców” Gortat umieszcza młodych licealistów z zamożnych, ale emocjonalnie jałowych domów. Stąd bierze się ich brak wrażliwości, współodczuwania. Nie posiadają oni podstawowej umiejętności życiowej, którą psycholog Daniel Goleman określił mianem inteligencji emocjonalnej, dlatego też cierpią na „emocjonalny autyzm”²⁹. Przynależnością do grupy blokiersów, okrucieństwem wobec „obcych” próbują zagłuszyć lęk przed samotnością i odrzuceniem. Pisarz nieprzypadkowo zamożne, polskie rodziny z samotnymi nastolatkami przeciwstawia cieplej i żytej rodzinie wietnamskiej, hołdującej tradycyjnym wartościom.

Problem nietolerancji i skłonność do wykluczania, stygmatyzowania „obcych” coraz częściej sygnalizują także inni autorzy najnowszej prozy młodzieżowej. Przykładowo, Małgorzata Karolina Piekarska w powieści *Dzika* ofiarą przemocy uczyniła ciemnoskórą nastolatkę, dziecko Polki i Senegalczyka. Uczucie obcości pogłębia w tytułowej bohaterce samotność doświadczana w rodzinie. Dramatycznie brzmi jej wyznanie: „Mama i babcia nie wiedziały wszystkiego. Mama słyszała tylko »won czarnuchu«. A to naprawdę nic w porównaniu z innymi tekstami, które pod jej adresem puszczali ludzie na podwórku”³⁰. Zewnętrzna inność dyskwalifikuje także Trollę z powieści Małgorzaty Musierowicz *Język Trolli* oraz bohaterkę *Okularnicy* Elżbiety Wojnarowskiej. Dramatyczną sytuację wyobcowanej nastolatki w konfrontacji z grupą, która chce narzucić jej swoje poglądy i styl bycia, przedstawia w *M jak dżem* Agnieszka Tyszka. Różne postawy wobec obcości prezentują ponadto inne utwory prozatorskie powstałe w ostatnich latach, m.in. Grażyny Bąkiewicz, Małgorzaty Gutowskiej-Adamczyk czy Barbary Ciwoniuk.

²⁹ Zob. D. Goleman: *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. Janowski. Poznań 2007.

³⁰ M.K. Piekarska: *Dzika*. Warszawa 2007, s. 27.

Uwagi końcowe

Współcześni autorzy prozy dla młodzieży coraz częściej demaskują prawne, społeczne i psychologiczne wykluczanie „obcych” (outsiderów, imigrantów, uchodźców, cudzoziemców) ukryte pod pozorami tolerancji oraz obowiązującej w demokratycznej Europie polityki otwartości. Z jednej strony uświadamiają smutną prawdę, że rasizm, nacjonalizm, dyskryminacja nie dotyczą tylko młodzieży z patologicznych środowisk: pseudokibiców, dresiarzy lub osiedlowych gangów, lecz, jakże często, odnoszą się także do dzieci z tzw. dobrych domów, dobrych szkół i środowisk. Z drugiej strony w najnowszej prozie młodzieżowej zarysowała się wyraźna tendencja do pokazywania obcości w wymiarze pozytywnym. Otwiera ona horyzonty na inne obyczaje, mentalność, style bycia, uświadamia młodym ludziom własne ograniczenia i niedoskonałości. Uczy dystansu do siebie.

Tego typu literaturę dla młodzieży – za Danutą Świerczyńską-Jelonek – nazywam literaturą wrażliwą antropologicznie, czyli taką, która kieruje uwagę młodego bohatera i odbiorcy ku światopoglądom „innych”, „obcych”, ku przybyzsom spoza naszego ładu kulturowego³¹. Pozwala ona rozszerzyć własne perspektywy intelektualne i emocjonalne o perspektywę bohatera literackiego, jej lektura staje się więc niezwykle cenną lekcją tolerancji. Literatura dla młodzieży spod znaku „antropologicznych świadectw” uchyla się przy tym od obowiązków dydaktycznych, nie daje młodemu odbiorcy gotowych odpowiedzi. Proponuje w zamian dialog o tym, jak warto żyć, jak budować swój przyszły potencjał moralny, emocjonalny i empatyczny. W tych wartościach upatruję najważniejszych „pożytków”, jakich dostarczyć może młodemu czytelnikowi lektura omówionych utworów.

³¹ Por. D. Świerczyńska-Jelonek: *Poprowadzić w życie między ludzi. Kilka uwag na temat wrażliwości antropologicznej współczesnej literatury młodzieżowej...*, s. 251.

Małgorzata Chrobak

Attitudes towards alienation in prose for young people after 1989

S u m m a r y

This paper discusses some examples of themes and images of alienation in contemporary fiction for young people (D. Terakowska, J. Rudniańska, A. Onichimowska, G. Gortat). It deals with the problem of alienation / otherness in the construction of a literary, as well as the functional use of stereotypes in creating alien figure in the works for young readers.

M. Chrobak notes increased interest in various aspects of alienation and exclusion (refers to cultural anthropology) among novelists for young people of the past two decades. This separateness, otherness character is imparted is usually a positive feature, as the value characterizing the identity of each person. Literary works such as *The Lord of Lewaw* by Terakowska, *My dad is from another planet* by Rudniańska, *Ten of the world* by Onichimowska, analyzed in the article, M. Chrobak literature called „anthropological evidence”. It is a literature that rejects traditionally understood didacticism and moralizing and does not give a young receiver ready answers. According to M. Chrobak, these books teach and opening up to others, teach empathy and tolerance.

Małgorzata Chrobak

Die Einstellung zur Fremdheit in der Prosa für Jugendliche nach 1989

Zusammenfassung

Die Verfasserin analysiert ausgewählte Beispiele von Fremdheitsmotiven und Fremdeheitsbildern in der gegenwärtigen Prosawerke für Jugendliche (D. Terakowska, J. Rudniańska, A. Onichimowska). Das Problem der Fremdheit/Andersartigkeit wird von ihr im Aufbau der literarischen Figur und in funktioneller Ausnutzung von Stereotypen bei Erschaffung der Figur des Fremden erforscht.

Es lässt sich feststellen, dass die Autoren der Jugendliteratur aus zwei letzten Jahrzehnten immer mehr an verschiedenen Aspekten der Fremdheit und der Ausstoßung (v. a. im anthropologisch-kulturellen Sinne) interessiert sind. Die Andersartigkeit des Helden wird meistens als ein positives Merkmal, ein für die Identität jedes Menschen charakteristischer Wert gezeigt. Die im vorliegenden Artikel untersuchten Werke: *Władca Lewawu* (dt.: *Der Herrscher von Lewaw*), *Mój tata z obcej planety* (dt.: *Mein Vater aus einem fremden Planet*), *Dziesięć stron świata* (dt.: *Zehn Weltseiten*) bezeichnet die Verfasserin die Literatur der „anthropologischen Zeugnisse“, die vom traditionellen Didaktismus abweicht und dem jungen Leser keine fertigen Antworten nahe legt; im Gegenteil – sie bringt ihm Empathie, Toleranz und Offenheit bei.

Oniryczny most porozumienia z dzieckiem, które boi się ciemności

Na przykładzie poezji Danuty Wawiłow

Danuta Wawiłow¹ to niezwykle i aktywny obserwator życia dziecka, a także wielki talent poetycki. Jej twórczość jest dowodem szerokiego zainteresowania światem małego człowieka, utożsamiania się z nim², a także jego akceptacji i pełnego zrozumienia. Dorosła i dojrzała poetka zachowała umiejętność patrzenia na rzeczywistość oczami dziecka, dlatego stanowi przykład twórcy, dla którego napisanie utworu jest tylko momentem finalnym szerokich zainteresowań dziecięcym światem³. Pisarka umiejętnie dokonuje projekcji wewnętrznego świata przeżyć dziecka na otaczającą rzeczywistość, co udaje jej się realizować dzięki przyjęciu „oddziecięcej”⁴

* Kolegium Nauczycielskie w Bytomiu.

¹ Danuta Wawiłow (1942–1999) – poetka, prozaik, tłumaczka, autorka słuchowisk. Debiutowała w 1957 roku, w 1977 roku ukazał się jej pierwszy tomik poezji dla dzieci pt. *Rupaki*, za który w 1978 roku otrzymała nagrodę Premio Europeo. Podstawowe cechy poezji Wawiłow to: inspiracja dziecięcą subkulturą literacką, odwołania do twórczości ludowej oraz purnonsens. Język tej poezji jest bliski językowi dziecka – prosty, bezpretensjonalny, zaskakujący oryginalnością zestawień słownych, a świat przedstawiony – bliski światu dziecka: bezpieczny, zmysłowy, nieograniczony konwenansami. Zob. *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. Tylicka, G. Leszczyński. Wrocław 2002, s. 409–410.

² S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobacka: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym: poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych*. Warszawa 1995, s. 61.

³ L. Żuliński: *Wszystko dla dzieci*. „Tu i Teraz” 1983, nr 22, s. 11. Cyt. za: D. Mucha: *Twórczość Danuty Wawiłow w opinii krytyków i badaczy literatury*. „Guliwer” 2005, nr 2, s. 21.

⁴ Szerzej o tym pisał G. Leszczyński: „Oddziecięca” liryka Danuty Wawiłow. „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 2, s. 67–75. Autor ten uważa, że „dziecięca” liryka po-

perspektywy lirycznej i „ukryciu swej dorosłości”. Wawilow skutecznie dokonuje pewnego rodzaju redukcji swej świadomości i sfery emocjonalnej⁵, dlatego w jej wierszach można znaleźć odbicie różnych stanów psychicznych dziecka, takich jak: emocjonalność, chęć bycia lepszym, radość, komizm, a także strach⁶, w tym lęk przed mrokiem, zasypianiem i nocnym krajobrazem.

Dziecko boi się mroku, a jego żywa wyobraźnia, wykorzystując elementy otaczającej rzeczywistości, podpowiada mu obrazy, które mogą stanowić przyczynę jego nocnych lęków. Danuta Wawilow potrafi dostrzec i zrozumieć to przerażenie małego człowieka, dlatego jej wiersze bezpośrednio wyrażają dziecięce poruszenie, emocje i doznania związane z ciemną częścią doby. Poetka ukazuje lęk⁷ dziecka, którego podłoże stanowi jego bogata wyobraźnia znacznie przekraczająca dziecięce rozumienie. Dlatego podmiot liryczny jej wierszy, znajdując się w ciemnym pokoju, przerażony woła:

Jak tu ciemno!
[...]
Za firanką ktoś się chowa,
czarne skrzydła ma jak sowa.
Popatrz, popatrz, tam wysoko
świeci w mroku jego oko!
[...]
Jak tu ciemno!
[...]
Tam za oknem wiatr się gniewa,
krzyczy, gwiżdże, szarpie drzewa.

zwała pocie niejako być dzieckiem i w ten sposób realizować słynny program Marii Konopnickiej: „Nie przychodzę ani uczyć dzieci, ani też ich bawić. Przychodzę śpiewać z nimi”. Zob. M. K o n o p n i c k a: *List do Piotra Stachowicza*. Cyt. za: K. K u l i c z k o w - s k a: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918. Zarys monograficzny. Materiały*. Warszawa 1981, s. 280.

⁵ W poezji tworzonej dla dzieci bardzo trudno ukryć dorosłość. Zob. B. Ż u r a k o w - s k i: *W świecie poezji dziecięcej*. Warszawa 1981, s. 125.

⁶ A. U n g e h e u e r - G o ł ą b: *Wylizanki Pani Danki*. „Guliwer” 1999, nr 5, s. 22.

⁷ W teoriach nauczania najczęściej rozróżnia się strach od lęku, zakładając, że strach jest emocją wywołaną jakimiś przyczynami bezpośrednimi, z kolei lęk – pośrednimi i dalekimi. Według ujęcia klinicznego przyczynę strachu można zawsze odnaleźć w świecie zewnętrznym, lęk zaś – wewnątrz człowieka, w jego osobowości obciążonej różnorodnymi konfliktami. Co prawda, badania neurofizjologiczne potwierdzają różnice między reakcjami podczas doświadczania lęku i strachu, ale można przyjąć, że strach jest pierwotny w stosunku do lęku, który właśnie z niego wyrasta. Wielu specjalistów pojęcia strachu i lęku stosuje wymiennie; na potrzeby niniejszego opracowania ja również przyjąłam tożsame znaczenie tych terminów i w dalszej części rozważań posługiwać będę się nimi synonimicznie.

A jak ścicha, zaraz słyhać,
jak coś w rurze głośno wzdycha⁸.

Atmosfera nocy uwrażliwia dziecko na wszystko, co jej towarzyszy. Nic więc dziwnego, że mały człowiek słyszy spotęgowane odgłosy przyrody, a jego bezpieczne miejsce, jakim jest dom, w mroku zaczyna być schronieniem nie tylko dla niego, ale również dla wszelkich straszydeł. Jakby tego było mało, otaczająca ciemność podpowiada rozemocjonowanej dziecięcej wyobraźni kolejne obrazy:

Za szafą szur – szur,
w łazience bul – bul,
za oknem stuk – stuk...
Kto by to być mógł?⁹.

Szukając odpowiedzi na to pytanie, dziecko coraz bardziej „grzęźnie” w mroku i jego tajemnicach:

Ciemno wszędzie, głucho wszędzie,
pajęczynę pajak przędzie,
szumią skrzydła nietoperzy –
tylko hen, na szczycie wieży,
aż do świtu, jak noc długa,
w jednym oknie światło mruga...
Czy to sprawa złego ducha?¹⁰.

Brak odpowiedzi i końcowy znak zapytania sugerują, że to jeszcze nie koniec, że w ciemności wszystko może się wydarzyć, bo utrudnione postrzeganie rzeczywistości w mroku sprawia, że otoczenie wokół nabiera demonicznych kształtów. Dzień dobiegający końca, zapadający zmrok, a w konsekwencji ciemność sprawiają, że wzrasta poczucie dziecięcego osamotnienia i lęku. Przechodząc przez poświatę mroku sprzęty codziennego użytku czy dobiegające zza okna znane dźwięki, odbierane „po omacku” nagle nabierają cech straszności. Niespodziewanie noc staje się namacalna i obecna w dziecięcym pokoju, „brutalnie” kończy dzienną aktywność zabawową i napawa lękiem¹¹. Poetka zna psychikę dzieci i ich sposób reagowa-

⁸ D. Wawilow: *Jak tu ciemno!* W: E a d e m: Wierszykarnia. Warszawa 2007, s. 16.

⁹ D. Wawilow: *Król*. W: E a d e m: *Wędrówka*. Warszawa 1985, s. 10.

¹⁰ D. Wawilow: *Bajka o królewiczu, kalejdoskopie i babie*. W: E a d e m: Wierszykarnia..., s. 80–88.

¹¹ Lęk to przede wszystkim uczucie, dlatego słowa i obrazy, które go wywołują, odwołują się do uczuciowości dziecka, do jego sfery emocjonalnej. Por. A. U n g e h e u e r - G o ł ą b: *Poezja dzieciństwa czyli droga ku wrażliwości*. Rzeszów 2004, s. 47.

nia, dlatego świadomie i skutecznie buduje most porozumienia z nimi oraz tworzy przestrzeń akceptacji. Świat dziecięcej wyobraźni, w jej ujęciu, jest bardzo realistyczny i konkretny, a zarazem fantastyczny i magiczny, wszystko jest w nim bowiem możliwe. Wawilow ożywia nocną przestrzeń, podobnie jak czyni to dziecko zamknięte wieczorem w swym pokoju, i szukając z małym odbiorcą jedności, opowiada nocny krajobraz z jego perspektywy. Daje mu w ten sposób przekonanie o wspólnocie języka i postrzegania, i w efekcie skutecznie niweluje dziecięce poczucie osamotnienia i braku zrozumienia.

Dziecko, podmiot poetyckiego świata Danuty Wawilow, mówi w pierwszej osobie, a więc posiada „prawo głosu”, prawo mówienia. W ten sposób pisarka sprawia, że mały czytelnik może mówić własnymi słowami¹², przy ich użyciu może komunikować się (a więc werbalizować swoje przerażenie) i szukać porozumienia z dorosłymi. Ta postawa poetycka bardzo ściśle związana jest z macierzyństwem¹³. Czerpiąc wiedzę płynącą z rodzicielstwa, poetka stworzyła świat literacki przepełniony obecnością matki¹⁴, która dając dziecku poczucie bezpieczeństwa, skutecznie łagodzi groźny mrok:

Jak tu ciemno!
Jak tu ciemno!
Mama, mama,
posiedź ze mną!¹⁵

Obecność matki niewątpliwie działa kojąco, bo chwilę potem dużo spokojniejsze dziecko zaprasza ją do wspólnego wieczornego bytowania:

Usiądź przy mnie, mamusiu.
Coś ci powiem do uszka...
Wiesz, kto do mnie przychodzi,
jak się kładę do łóżka?¹⁶

– mówi ufne, gotowe powierzyć swą tajemnicę matce. Charakter użytych słów i stworzonej sytuacji sugeruje bardzo intymny odbiór, odbywający się

¹² Niezależnie od ich brzmienia, przejęzyczenia.

¹³ Inspirację do tworzenia literatury dla dzieci stanowiły dla Wawilow narodziny córki Nataszy. W jednym z wywiadów poetka przyznała: „Dla dzieci zaczęłam pisać po urodzeniu Nataszy, wcześniej nie podejrzewałam siebie o takie możliwości”. Zob. M. Woźniak: „Dziecko jest ojcem człowieka”. Z Danutą Wawilow i jej córką Nataszą rozmawia Marzena Woźniak. „Czas” 1979, nr 42, s. 26–28.

¹⁴ Lub jej nawoływaniem: „Daj mi rękę, mamusiu”. D. Wawilow: *Lato*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 8.

¹⁵ D. Wawilow: *Jak tu ciemno*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 16.

¹⁶ D. Wawilow: *O Rupakach*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 5.

w ciszy wieczornego pokoju, w bezpośrednim kontakcie ty – ja. Adresatem wypowiedzianych słów jest matka – osoba dziecku najbliższa, będąca z nim w silnym związku emocjonalnym¹⁷. W dowód miłości dziecko zaprasza ją do swego świata fantazji i przeżyć, czyniąc zeń powiernika. Mówienie do ucha, szeptanie¹⁸, powszechnie kojarzone z powierzaniem sekretów, wywołuje przekonanie o wspólnocie tych dwóch istot, ich wzajemnej bliskości, która jest niewątpliwie wynikiem aktywnej, ale nie nachalnej, matczynej obecności w życiu dziecka. Intymna bliskość tych dwojga, ich wspólnota przeżyć i wyobrażeń powodują, że mały człowiek czuje się bezpieczny, kochany i gotowy dzielić każdy sekret właśnie z matką, ona bowiem – wierny słuchacz – jest wybrańcem dziecięcego serca, dlatego ufnie przekonuje ją: „[wszystko] powtórzę ci rano”¹⁹. Słowa te stanowią zapowiedź ciągu dalszego, a więc wspólnota tych dwóch istot jest czymś trwałym. Obecność matki w wierszach Wawiłow, choć bywa, że pozbawiona jest dialogu z dzieckiem, łagodzi trudny moment jego zasypiania. Przed snem dziecko dzieli się z nią swoją wyobraźnią, a intensywność ich wzajemnej relacji²⁰ powoduje, że mały człowiek łagodniej oddaje się działaniom snu i dużo spokojniejszy mówi:

Jak tu ciemno!
Jak tu fajnie!²¹.

Poetka sprawia, że to, co było przedmiotem strachu, dzięki obecności rodzicielki staje się oswojoną i łagodną przestrzenią, w której dziecko znajduje swoje bezpieczne miejsce. Doświadczając bezpieczeństwa w relacji z matką, podmiot liryczny wierszy Wawiłow ma poczucie, że jego strach można znacznie zredukować – będąc właśnie w relacji z drugą osobą²².

¹⁷ Wiele uwagi specyficznemu znaczeniu matki w procesie kształtowania sylwetki psychicznej dziecka poświęca Erich Fromm, przedstawiciel tzw. nowej psychoanalizy. Twierdzi on, że miłość macierzyńska stanowi podstawę właściwego rozwoju dziecka. Silny związek biologiczny tych dwojga sprawia, że miłość matki jest bezwarunkowa. Mówiąc ściślej – matka kocha dziecko, ponieważ je posiada. Jej miłość jest szczęściem, spokojem, nie trzeba jej zdobywać ani na nią zasługiwać. Ta niczym nieuwarunkowana miłość odpowiada jednej z najgłębszych tęsknot nie tylko dziecka, lecz każdej istoty ludzkiej. Nic więc dziwnego, że wszyscy tęsknimy gorąco do miłości macierzyńskiej – i jako dzieci, i jako dorośli. Zob. E. F r o m m: *O sztuce miłości*. Warszawa 1971, s. 52–56.

¹⁸ „Czemu wszystkie dzieciaki / [...] lubią biegać w piżamie / i mamusi na uszko / szeptać różne sekrety?”. D. W a w i ł o w: *Chłopaki i dziewczynki*. W: E a d e m: *Święto dzieciaków*. Warszawa 1998, s. 6.

¹⁹ D. W a w i ł o w: *O Rupakach*. W: E a d e m: *Rupaki*. Warszawa 1997, bn.

²⁰ „Zaraz powiem ci do ucha / strasznie ważną rzecz”. D. W a w i ł o w: *Strasznie ważna rzecz*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 13.

²¹ D. W a w i ł o w: *Jak tu ciemno*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 16.

²² Zob. D. T e r a k o w s k a, J. B o m b a: *Być rodziną czyli jak budować dobre życie swoje i swoich dzieci*. Kraków 2003, s. 34–35.

Obdarzony wewnętrznym wsparciem, zadowolony i uspokojony swobodnie oddaje się w objęcia Morfeusza i obiecuje: „Zaraz zasnę... Dobranoc!”²³.

Ta wspólnota małego człowieka i jego matki wynika niewątpliwie z faktu, że matka stwarza dziecku atmosferę rozumnej swobody i zaufania, a jej pełna akceptacja sprawia, że doświadcza ono w relacji z nią pełnego bezpieczeństwa – dlatego potrafi przezwyciężyć strach związany z ciemnością. I choć w poezji Danuty Wawiłow często można zauważyć odwrócenie ról dorosłego i dziecka²⁴, to obecność matki jest mocno wyczuwalna, aczkolwiek trzeba przyznać, że nie jest nachalna, bywa, że ledwie zaznaczona. To jednak wystarczy, by przekonać się, że dziecko jest świadome tego, że znajduje w niej oparcie. Umieszczając matkę w ciemnej scenerii swych poetyckich obrazów, poetka skutecznie oddemonizowuje noc; matka w wierszach Wawiłow symbolizuje bowiem mądrość i siłę. Przekonane o tym dziecko przypisuje jej zdolności, których samo nie posiada. Kiedy wyimaginowany strach grozi, że nadejdzie, to właśnie do matki dziecko kieruje swe błagalne słowa: „Mama, powiedz mu: »A kysz!«”²⁵.

Mama – czarodziejka – ma moc zmieniania rzeczywistości. Wystarczy, że wypowie zaklęcie, a wszystko będzie dobrze. To bardzo codzienny i zwyczajny obraz matki, bo przecież każdego dnia wypowiada ona „zaklęcia” i łagodzi skutki rzeczywistości, choćby wtedy, gdy dziecko rozbije kolano, kiedy jest chore, kiedy płacze..., a także gdy boi się nocy i mroku. Matki cierpliwie wysłuchują wszelkich skarg²⁶, użalań²⁷ i czarują słowami, które łagodzą i uspokajają.

Nie tylko matka, ale również ojciec jest obecny w nocnej scenerii wierszy Danuty Wawiłow, czasem w sposób ledwie zasygnalizowany, niemniej jednak ślady jego bytności są widoczne.

Jak tu ciemno!
[...]
Tata, tata,
posiedź ze mną!²⁸

²³ D. Wawiłow: *O Rupakach*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 6.

²⁴ W wierszach Wawiłow niejednokrotnie nie dorosły dziecku, lecz właśnie dziecko dorosłemu narzuca swój punkt widzenia, ono rozkazuje, daje wyraz swym „humorom”. Zob. S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobocka: *Kształcenie...*, s. 61.

²⁵ D. Wawiłow: *Jak tu ciemno*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 16.

²⁶ „Kto się poskarżył na mnie mamie?”. D. Wawiłow: *Marsz do łóżka*. W: E a d e m: *Święto dzieciaków...*, s. 80.

²⁷ „Komar jej przydeptał nogę. / – Oj, mamusiu, oj, nie mogę, / oj, jak mnie boli!”. D. Wawiłow: *Taniec*. W: E a d e m: *Święto dzieciaków...*, s. 62.

²⁸ D. Wawiłow: *Jak tu ciemno*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 77.

– nawołuje dziecko, które czuje przyjazne nastawienie ojca. Umieszczenie tego drugiego w nocnej konwencji wierszy sprawia, że poetka podbudowuje znaczenie pełnej rodziny²⁹, podkreśla jej zasadność, nocna przestrzeń zaś naznaczona jego obecnością skutecznie wpływa na dziecięce poczucie bezpieczeństwa. Dziecko, przekonane o miłości ojca³⁰, zaprasza go do przestrzeni swego strachu, ufne w jego siłę i mądrość wie bowiem, że może liczyć na wsparcie. Kiedy nadchodzi noc, ojciec, swym zdecydowaniem i stanowczością³¹, daje wyraźny sygnał, że pora spać, wyznaczając w ten sposób granice dziecięcej swobody. Rozumny i troskliwy akceptuje dziecięce uczucia, w tym strach przed mrokiem, ale nie godzi się na reakcje z niego wynikające, na przykład takie, jak typowe dla dzieci przedłużanie momentu pójścia do łóżka:

– Tatusiu, można iść do kina?
[...]
Która to godzina?
Ostatni raz wam przypominam!
W tej chwili marsz do łóżka!³².

Wyrażając zgodę na dziecięce emocje, jest stanowczy w wyznaczaniu granic, w ten sposób pomaga dzieciom nauczyć się właściwego podejścia do swych uczuć, przez co prawidłowo stymuluje ich rozwój. Ojcowska stanowczość pomaga dziecku w porządkowaniu jego emocji, eliminuje uczuciowy chaos i przybliża tych dwoje do siebie; ten pozornie surowy dorosły

²⁹ „To jest nasza rodzina: / mama, tata, Natasza, / i ja”. D. W a w i ł o w: *Nasza rodzina*. W: E a d e m: *Dzieci w lesie*. Warszawa 1991, s. 63.

³⁰ Miłość ojcowska jest uzupełnieniem miłości macierzyńskiej, ale zasadniczo wynika z innych czynników. Ojciec, będąc pozbawiony tak silnego jak matka biologicznego związku z dzieckiem, nie posiada „danej z natury” umiejętności kochania dziecka tylko dlatego, że jest to dziecko. Miłość ojcowska musi być wywołana przez różne czynniki, które w większości są bezpośrednio związane ze sposobem zachowywania się dziecka. Zob. K. P o s p i s z y ł: *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa 2007, s. 29–30. Samo fizyczne ojcostwo mężczyzny nie zajmuje tyle miejsca w jego życiu, a zwłaszcza w jego organizmie, co fizyczne macierzyństwo kobiety w jej życiu i organizmie, dlatego też ojcostwo musi być specjalnie „urabiane” i wychowywane, aby stanowiło w życiu wewnętrznym mężczyzny pozycję tak samo ważną, jak macierzyństwo w wewnętrznym życiu kobiety. Zob. K. W o j t y ł a: *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin 2001, s. 231. Najsilniej rolę ojca w wychowaniu dziecka podkreśla Zygmunt Freud. W świetle jego teorii, zarówno ojciec w pojedynczej rodzinie, jak i Wielki Praojciec całej ludzkości mają podstawowe znaczenie w ukształtowaniu postaw moralnych wszystkich ludzkich społeczeństw i każdej ludzkiej jednostki. Zob. Z. F r e u d: *Totem i tabu*. Warszawa 1993.

³¹ Ojciec reprezentuje drugi biegun ludzkiego istnienia: świat myśli, przedmiotów, które są dziełem rąk ludzkich, świat prawa i ładu, dyscypliny, podróży i przygody. Jest tym, który uczy dziecko i wskazuje mu drogę. Zob. E. F r o m m: *O sztuce...*, s. 54.

³² D. W a w i ł o w: *Marsz do łóżka*. W: E a d e m: *Święto dzieciaków...*, s. 80.

i dziecko stanowią bowiem jedność. Ich uczuciowe relacje są partnerskie, bliskie i pełne ufności:

Tylko nie bój się, tatusiu,
przecież jest nas dwóch!³³

— mówi dziecko słowa pełne tkliwości, które świadczą o ich wzajemnej dobrej relacji. Ojciec jest rozumnie kochającą istotą, która pozwala na samodzielne znajdowanie nowych możliwości i podejmowanie działań, których dziecko może być kreatorem.

Aby jak najpełniej wspomóc swego małego odbiorcę i złagodzić jego strach przed mrokiem, poetka wykorzystuje wszelkie możliwości tkwiące w otoczeniu dziecka. W proces wspomagania swego małego odbiorcy angażuje najbliższych mu dorosłych, budując między nimi piękny most porozumienia, wsparcia i akceptacji. Tak wyposażone dziecko zyskuje narzędzia, którymi samo może skutecznie dysponować, co pozwala mu na dojrzewanie i swobodne pokonywanie dręczących je lęków, w tym również lęku przed mrokiem.

W dziecięcym pojmowaniu noc i księżyc kojarzą się często tak samo. Fantastyczna wyobraźnia małego człowieka dostarcza mu wrażeń i emocji, z którymi wielokrotnie nie umie sobie sam poradzić. Tak też bywa z księżycem³⁴, nieodgadnionym panem nocnego nieba, który swą tajemniczością i mitycznością potrafi wprowadzać dziecko w stan przerażenia. Ono kiedy dostrzega go w mroku, wystraszone woła:

Widzisz, widzisz, tam wysoko
jego żółte świeci oko!
Czy on tutaj nie przyleci?
Czy on nie je małych dzieci?³⁵

Pojawiający się w wierszach Wawilow księżyc jest ściśle związany z ludową mityzacją świata i w jej myśl stanowi narzędzie służące wyznaczaniu granic dziecięcej swobody. Dzięki swej tajemniczości i nieosiągalności jest dla dorosłych skutecznym środkiem przymusu, egzekwującym dziecięce wieczorne posłuszeństwo, dla dzieci zaś — przedmiotem strachu, szczególnie dotkliwym właśnie po zmroku, kiedy utrudnione postrzeganie ota-

³³ D. W a w i ł o w: *Taki wielki pies*. W: E a d e m: *Czego mi się chce*. Poznań 2008, s. 9.

³⁴ W literaturze można znaleźć wiele porównań, poetyckich opisów i skojarzeń, które dotyczą cyklu Księżyca i jego położenia w odniesieniu do ludzkich uczuć, nastrojów i instynktów. Prawdopodobnie dzięki temu ich wahania i zmiany są lepiej zrozumiałe, co nie zmienia faktu, że ziemski satelita wciąż budzi wiele silnych ludzkich emocji.

³⁵ D. W a w i ł o w: *Jak tu ciemno*. W: E a d e m: *Moja tajemnica*. Warszawa 1986, bn.

czającej rzeczywistości oraz dziecięca wyobraźnia przydają mu demonicznych kształtów. Danuta Wawiłow stara się oswoić nocną przestrzeń z księżycem w tle przez wprowadzenie dziecka w nastrój bajkowej opowieści, w której księżyc jest bohaterem pozytywnym.

A kiedy noc zapadła
i księżyc zaczął świecić,³⁶

– rozpoczyna poetka tajemnicze snucie opowieści. Pojawienie się nocnego satelity na niebie dokonuje się na mocy kontrastu cienia i blasku, dzięki czemu przydaje lśnienia nocnemu bajaniu, rozświetla mroczną rzeczywistość i rozszerza estetykę nocy o nowe, świetlne doznania. Wzbogacenie nocy o istnienie przyjaznego księżyca sprzyja budowaniu cudownej atmosfery baśni, a przytoczone słowa stanowią obietnicę wprowadzenia dziecka w zaczarowaną krainę fantastyki³⁷, w której znajdzie ono swoje miejsce. Uwypuklenie światła księżyca sprawia bowiem, że jego blask łamie mroczną czerń i rozszerza dziecięce możliwości percepcyjne. Poetka proponuje dyskretną fantastykę, bez niesamowitości i przesady. Kontynuując kreację czarodziejskiej nocy z księżycem na niebie, dalej snuje bajkową opowieść, zabierając dziecko do magicznej mrocznej krainy, czyli tam:

[...]
gdzie cały w blasku
księżycowy stoi las...³⁸.

Tajemnicze światło księżyca zaprasza do uczestnictwa w srebrnym bajaniu nocy, a czarodziejska czerń z księżycem w tle pobudza dziecięcą wyobraźnię, dostarczając jej pozytywnych bodźców. W strukturze wierszy Danuty Wawiłow przyjazny blask księżyca powlekający pograżoną w mroku ziemię nie tworzy demonicznych cieni, zamiast tego daje dziecku nowe możliwości kreacyjne, jest zatem bardzo potrzebny. Skutecznie wyznacza kres dziennego wysiłku i daje znak do nocnego odpoczynku – nie tylko małemu człowiekowi, lecz także wszystkim innym bytom.

Lampa zgaszona w pokoju.
[...]
Światło księżyca na szybach³⁹

³⁶ D. Wawiłow: *Dzieci w lesie*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 54.

³⁷ Wers ten stanowi odpowiednik epickiej introdukcji we wszelkich fantastycznych narracjach, zwłaszcza o ludowej proveniencji, która brzmi: „za górami, za lasami...”. Por. Z. Ożóg: *Nocne pejzaże w liryce dla dzieci*. Toruń 2002, s. 87.

³⁸ D. Wawiłow: *Czarny lew*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 26.

³⁹ D. Wawiłow: *Zasypianie*. W: E a d e m: *Święto dzieciaków...*, s. 84.

– stanowią czytelne znaki pory zasypiania. Łatwiej ją zaakceptować, mając świadomość przychylnego nastawienia nocnego satelity, który – gdy wszystko wokół tonie w nadchodzącym mroku – otacza dziecko ciepłym ramieniem, przybierając ciepły kolor „pomarańczowy”⁴⁰.

Poetyckie pomalowanie księżyca kolorem pomarańczowym⁴¹ znacznie łagodzi jego zimny i groźny wizerunek, wywołuje apetyczne skojarzenie ze słodkim i soczystym południowym owocem pomarańczy. Odwołując się do dziecięcych doświadczeń organoleptycznych, poetka sprawia, że „nad dachami piernik złoty”⁴² rozsiadł się, roznosząc wokół swój smakowity zapach goździków i cynamonu. Oddemonizowując nocną przestrzeń, Danuta Wawiłow umieszcza księżyc w konwencji bliskiej dziecięcemu doświadczeniu smakowemu i sprawia, że ten przyjazny i pyszny satelita nie chowa się za czarnymi chmurami, lecz świeci pełnią swego ciepłego blasku, rozłącza czarodziejskie zapachy i magiczny blask, zachęcając tym samym dziecko do pozytywnych skojarzeń.

Tajemniczy księżyc wiąże się także z magią, duchami i czarami⁴³. Łagodząc groźną nocną przestrzeń, poetka ukazuje żywą wyobraźnię dziecka, która odzwierciedla jego silne emocje, powołując do życia istoty magiczne. Uzasadniona jest zatem w wierszach Wawiłow obecność czarownicy i jej magicznych możliwości, które dziecko chciałoby osiąść, bo wtedy mogłoby o wiele więcej, niż stanowią wychowawcze nakazy i zakazy:

W nocy bym latała,
wszystko bym widziała,
[...]
Jak ta czarownica
przy świetle księżyca...⁴⁴.

Pojawienie się czarownicy w utworach Wawiłow przydaje nocy przyjaznej magii. Ta osobliwa wiedźma nie straszy bowiem dziecka, zamiast tego woli zwiedzać mroczną przestrzeń, dobrze się przy tym bawiąc. Dużo w jej działaniach radosnego ruchu, bliskiego dziecięcej naturze. Pragnienie bycia takim jak czarownica oddaje dziecięce marzenia o znajomości magicznych formuł, które, w myśl powszechnie panujących sądów, są kluczem do ta-

⁴⁰ D. Wawiłow: *Wieczór*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 10.

⁴¹ Barwy, podobnie jak kształt, stanowią integralną część przedmiotów. Według zasady *pars pro toto* w myśleniu symbolicznym reprezentują barwne fragmenty Wszechświata i są ich częścią. Por. P. Kowalski: *Kultura magiczna. Omen, przesąd, znaczenie*. Warszawa 2007, s. 223.

⁴² D. Wawiłow: *Nocny spacer*. W: E a d e m: *Święto dzieciaków...*, s. 73.

⁴³ W. Kopaliński: *Słownik symboli*. Warszawa 1990, s. 180.

⁴⁴ D. Wawiłow: *Moja tajemnica*. W: E a d e m: *Moja tajemnica...*, bn.

jemnicy i swobody. Poetka sprawia, że dziecko w swej wyobraźni wychodzi poza obręb własnych możliwości, bo to daje mu szansę na zastępcze spełnienie. W swej poezji Wawiłow zawarła dziecięcą zabawę w czarowanie i żywą wyobraźnię magiczną, ponieważ wie, że baśniowy obraz czarownicy pozwala dziecku uwolnić się od chaosu emocji, uporządkować sprzeczne uczucia, a w konsekwencji ośwoić nocną przestrzeń. Wykorzystując dziecięcy punkt widzenia, jego swoistą logikę, i poszerzając krąg istot dziecku oddanych, poetka sprawia, że nocna przestrzeń pełna różnych bytów charakteryzuje się dobrocią, życzliwością i oddaniem.

Kontynuując proces osvajania nocnego nieba, Danuta Wawiłow personifikuje postać nocnego satelity i sprawia, że zaczyna on być postrzegany przez dziecko jako figlarna osoba, która:

[...] strzyże uszami
i słucha nas po kryjomu,
i biegnie, biegnie za nami
aż do samego domu⁴⁵.

Ten przyjazny dziecku księżyc szuka w nim towarzystwa i porozumienia, ponieważ tylko dziecięce postrzeganie warunkuje jego byt i przydaje mu baśniowego sensu. Wyobraźnia małego człowieka zamienia martwy świetlny punkt na niebie w upersonifikowanego pozytywnego bohatera, przyjaciela i kompana zabaw, w wyniku czego staje się on bliski jego wzrokowemu i dotykowemu doświadczeniu. Wdzięczny księżyc – wierny towarzysz – promieniuje swym światłem i wytycza dziecku drogę do domu, pilnuje, aby znalazło ono właściwą ścieżkę do krainy ciepła i bezpieczeństwa. Pan nocnego nieba, w interpretacji Danuty Wawiłow, posiada w sobie takie cechy, jak opiekuńczość i odpowiedzialność, dlatego skutecznie buduje dziecięce poczucie bezpieczeństwa i stabilności emocjonalnej. Uosobiony księżyc obejmuje także cechy fizycznego doświadczenia dziecka, dlatego czuje podobnie jak ono:

Księżycowi zimno w plecy,
bo kożuska nie ma.
[...]
A w zimowym niebie
świszczą złe wichury.
Chodzi księżyc bez kożuska,
otulony w chmury⁴⁶.

⁴⁵ D. Wawiłow: *Spacerek*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 24.

⁴⁶ D. Wawiłow: *A na dworze zima*. W: E a d e m: *Wierszykarnia...*, s. 79.

Zmarznięty bohater wiersza budzi wielką tkliwość, skłania małego odbiorcę do empatii i wyzwała w nim pozytywne nastawienie. Bezradność księżycza koresponduje z dziecięcą niezgrabnością i zależnością od innych, dlatego tym bardziej jest on bliski dziecięcemu światu. Ta nieporadność odbiera nocnemu satelicie maskę demoniczności i sprawia, że razem z dzieckiem tworzą wspólnotę przeżyć i doznań, a to przecież podstawa do pełnego porozumienia.

Przyjazny księżyc, w interpretacji Danuty Wawiłow, potrafi być także zabawny i zawadiacki, dlatego skutecznie wywołuje dziecięcy uśmiech:

Wyszedł miesiąc spośród cieni,
wsadził ręce do kieszeni,
fiknął kozła o nasz próg,
złamał sobie złoty róg⁴⁷.

Ale heca! Ledwie nocny satelita zszedł z nieba, dotknął ziemi i dając upust swej zabawowej naturze, od razu stał się źródłem humoru. Satyryczny obraz, bliski dziecięcemu sposobowi patrzenia na świat, sprawia, że to, co było przedmiotem lęku i niepokoju, nagle staje się śmieszne i budzi pozytywne odczucia. Zręcznie wykorzystując komizm i bawiąc, poetka tworzy ze swym małym odbiorcą wspólnotę śmiechu i radości, bo wie, że w ten sposób będzie on mógł dostrzec życzliwość pana nocnego nieba, zaprzyjaźnić się z nim i w konsekwencji zyskać dobrego przewodnika i opiekuna w ciemnościach.

Danuta Wawiłow, w sposób bliski dziecięcemu postrzeganiu i percepcji, wykorzystuje atrybuty nocnego nieba, by niwelować lęk przed ciemnością, i proponuje, aby ciemną część doby zamienić w przestrzeń radości. Przydając dziecięcemu światu baśniowości i nadal tkwiąc w strukturze zabawowej, żartobliwy księżyc sprawia, że nawet zwierzęta przy akompaniamencie radosnych dźwięków odmieniają swoją naturę i uczestniczą w absurdalnych sytuacjach:

Dylu na badyłu, wesola muzyka.
Krowa księżyc przeskoczyła⁴⁸.

Bodźcem komicznym staje się tu jaskrawa absurdalność, co odpowiada dziecięcej psychice i upodobaniom do przekręcania, a także odmienniania tradycyjnych znaczeń przedmiotów czy cech istot żywych⁴⁹. Poetka świadomo-

⁴⁷ D. Wawiłow: *Wyszedł miesiąc*. W: Eadem: *Wierszykarnia...*, s. 72.

⁴⁸ D. Wawiłow: *Dylu-dylu*. W: Eadem: *Święto dzieciaków...*, s. 55.

⁴⁹ Zob. Z. Adamczykowa: *Komizm – kategoria na wskroś paidialna*. W: *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*. Warszawa 2004, s. 71–94.

mie prowadzi z małym odbiorcą wyobrażeniową zabawę, stwarzając mu tym samym przestrzeń, w której może znaleźć swoje miejsce i czynnie uczestniczyć w toczących się wydarzeniach. Zaproponowana zabawa niewątpliwie wywodzi się z dziecięcego poczucia komizmu, który rozśmieszając, ośmieszając i drwiąc z tego, co straszne, skutecznie podbudowuje poczucie względnej siły⁵⁰. Poetka, świadoma faktu, że dziecko śmieszy wiele spraw, które niekoniecznie są zabawne dla dorosłych, wykorzystuje naturalną potrzebę swego odbiorcy do śmiania się, żartowania i tworzenia komicznych sytuacji. Używa komizmu słownego, który ściśle zespała z całością tekstu i w ten sposób tworzy komizm sytuacyjny. Księżyc, ekspozując swoją chęć do zabawy i figli, stanowi inspirację do radosnych zachowań, w wyniku czego skutecznie odsuwa od dziecka niepokój. Ta humorystyczna faktura przydaje jego obecności ruchliwości, dynamiki, tak blisko przecież związanej z dziecięcą potrzebą zabawy:

[...]
miesiąc idzie nad drzewami,
w czapeczce z piórami⁵¹.

Animizacja nocnego satelity czyni zeń istotę obdarzoną cechami szczęśliwego dzieciństwa, takimi jak: chęć zabawy, potrzeba przebijania się, tworzenia nowych kreacyjnych bytów czy radość. To sprawia, że księżyc i dziecko są sobie bliscy; to drugie, odnajdując w księżycu wiernego sprzymierzeńca, chętnie obdarza go swą osobowością. Ich poczucie jedności i wspólnoty niweluje dziecięcy strach związany z nocą, odsłaniając jasną i radosną stronę wieczornego bytowania.

Dobry i opiekuńczy pan nocy, bazarz i przewodnik, inicjator dziecięcych zabaw nie zapomina jednak o śnie dziecka. Dopełniając swej roli,

Po niebie granatowym
[...] płynie
i niesie sny [...] ⁵²,

które zapewne będą pełne księżycowego, czarodziejskiego blasku. Oddany dziecku i bliski jego naturze, świadomie skłania je ku śnieniu, bo w zaczarowanym przez niego śnie każdy strach szybko mija⁵³. Nawiązując do snu,

⁵⁰ Przeciwnik obnażony do nagiej śmieszności zdaje się mniej straszny, dowcip wystawia bowiem na pokaz jego domniemaną słabość, a tym samym podbudowuje poczucie względnej siły. Por. S. Garczyński: *Anatomia komizmu*. Poznań 1989, s. 65.

⁵¹ D. Wawiłow: *Babula*. W: Eadem: *Święto dzieciaków...*, s. 84.

⁵² D. Wawiłow, N. Usenko: *Trójkątna Karolina*. Warszawa 1996.

⁵³ Sen, w twórczości dla dzieci najczęściej nie jest koszmarem, w którym dochodzą do głosu nieuświadomione lęki, kompleksy i pragnienia podświadomości. W „sennych” wier-

twórczy księżyc skutecznie korzysta z możliwości kreowania fantastycznych obrazów i sprawia, że bajkowa rzeczywistość dziecka zostaje wzbogacona przez zaistnienie w niej kadrów wyśnionych, które przydadzą jej cudowności i dopełnią przyjaznej kreacji nocy.

Danuta Wawiłow w nocnej konwencji swych wierszy wiele miejsca poświęca wieczornemu usypianiu dziecka. Dużo tu sugestywnego namawiania, obiecywania, lulania i bajania. Poetka jest bowiem przekonana, że najtrudniej przerwać dzienną aktywność zabawową dziecka i nakłonić je do pójścia do łóżka, bo kiedy to już się stanie, w swych bezpiecznych ramionach utuli je matka, ojciec, a przyjazny księżyc zaopiekuje się nim i sprawi, że nocna przestrzeń będzie się jawić jako czas bajecznych możliwości.

Borykając się z odwiecznym problemem „zapędzenia” dzieci do łóżka, niejako w imieniu rodziców i opiekunów, poetka pyta:

Czemu wszystkie dzieciaki
mają śliczne buziaki,
nie chcą spać wieczorami,
lubią biegać w piżamie
[...]
Czemu tak jest na świecie?⁵⁴

Wszystko wskazuje, że nie znajduje odpowiedzi na to odwieczne pytanie⁵⁵, niemniej jednak, dając rodzicom przekonanie o jedności i zrozumieniu, podejmuje próbę zachęcenia dziecka do rozpoczęcia wieczornego odpoczynku. Robi to w sposób łagodny i delikatny:

Nadchodzi wieczór
cały niebieski:
niebieskie drzewa,
niebieskie pieski,
niebieskie ręce,
niebieskie głowy⁵⁶.

Obecność koloru niebieskiego, który wiąże się z emocjonalnie nacechowaną obserwacją nieba⁵⁷, sprawia, że wieczór nadchodzi delikatnie, prawie szach dla dzieci nastrój grozy zwykle jest zastąpiony pogodną atmosferą. Por. A. S z ó s t a k: *Motywy oniryczne w twórczości Juliana Tuwima i Jana Brzechwy dla dzieci*. W: *Oniryczne tematy i konwencje w literaturze polskiej XX wieku*. Red. I. G ł a t z e l, J. S m u l s k i, A. S o b o l e w s k a. Toruń 1999, s. 105–113.

⁵⁴ D. W a w i ł o w: *Chłopaki i dziewczynki*. W: E a d e m: *Święto dzieciaków...*, s. 6.

⁵⁵ Analizując wiersze związane z aspektami nocy w twórczości Danuty Wawiłow, ja również nie znalazłam takiej odpowiedzi.

⁵⁶ D. W a w i ł o w: *Wieczór*. W: E a d e m: *Strasznie ważna rzecz*. Warszawa 1989, bn.

⁵⁷ W tradycji europejskiej przyjęło się wiązanie koloru niebieskiego z wierną i opiekuńczą miłością. Zob. P. K o w a l s k i: *Kultura magiczna...*, s. 226–227.

niepostrzeżenie, subtelnie kończąc porę dzienną, i tym samym delikatnie wyznacza kres dziecięcej dziennej aktywności zabawowej. Niebieska poświata, naturalnie przechodząca w granat, a następnie w czerń nocy, stanowi subtelny zapowiedź zbliżającego się mroku, który łagodnie otuli świat. Poetka niejako oblepia kolorem niebieskim bliskie otoczenie dziecka i delikatnie sugeruje, że cały świat wkrótce ulegnie sennemu nastrójowi, dlatego pora kończyć zabawę, bo:

Wieczór błękitną chmurką
sfrunął [...] ⁵⁸

i łagodnie przysiadł tuż obok. Delikatnie stąpający zmierzch naturalnie wycisza dziecięcą żywiołowość i zaprasza do odpoczynku. Danuta Wawiłow nie nakazuje swemu małemu odbiorcy ot po prostu iść do łóżka i zasnąć, lecz przekonuje, że sprawiedliwy sen ogarnia wszelkie istnienia. Prezentując wachlarz istot śpiących, poetka nie tylko jasno sugeruje udanie się na spoczynek, ale również składa obietnicę wielkiej wspólnoty i bliskości, której dziecko doświadczy, gdy tylko znużone zamknie oczy. Wówczas bowiem zjedna się ze swymi przyjaciółmi ze świata przyrody:

Kotek śpi na piecu,
niedźwiedź chrapie w borze,
zajączek pod krzakiem,
lisek w ciemnej norze ⁵⁹.

Odwołując się do świata upersonifikowanej przyrody, Danuta Wawiłow buduje piękną atmosferę okołosenną, uwrażliwia dziecko na inne byty i uczy je wyciszenia. Otacza małego odbiorcę sennym kręgiem przyjaznych stworzeń, niweluje zatem jego poczucie osamotnienia i zaspokaja dziecięcą potrzebę bezpieczeństwa. Ta humanizacja groźnej czerni nocy sprawia, że oniryczna wędrówka jest czasem wspólnoty wszelkich stworzeń, czarodziejską krainą równych sobie bytów naznaczonych dobrem i łagodnością, które gwarantują dziecku pewność i spokój wydarzeń, dlatego wrażliwa poetka nie pozostawia dziecka samego nawet wówczas, kiedy uda się już przerwać jego aktywność zabawową i wreszcie położyć je do łóżka.

Sny dziecka, związane z przyrodą, są łagodne, delikatne, pobrzmiwa w nich echo dziecięcych tęsknot za zbrataniem się z całym otaczającym światem:

⁵⁸ D. Wawiłow: *Spacerek*. W: E a d e m: *Czego mi się chce...*, s. 30.

⁵⁹ D. Wawiłow: *Babula*. W: E a d e m: *Święto dzieciaków...*, s. 84.

Raz
miałem taki sen,
że po łóżku mi chodzi gołąbek.
Gruchał tak cichusieńko
i mogłem go dotknąć
ręką⁶⁰

– mówi spokojne dziecko, które wkrótce zaśnie, a sen, który na nie spłynie naznaczony zostanie pozytywnymi skojarzeniami. Poetka sprawia, że we śnie mały człowiek doświadcza innych, łagodnych bytów i zaprzyjaźnia się z nimi. Takie widzenie przestrzeni snu ściśle koresponduje z dziecięcą kreacją otaczającego świata na jawie, kiedy dziecko pragnie, aby otaczający świat był taki jak ono. Poetka rozbudowuje świat dziecięcych przeżyć i wzruszeń, poszerza jego perspektywę i dlatego skutecznie niweluje poczucie osamotnienia, które dziecko szczególnie dotyka, gdy zapada zmrok.

Noc, która „siadła cicho na oknie”⁶¹, w poetyckim ujęciu Danuty Wawiłow jest porą odpoczynku i snu. Bogato czarując atmosferę okołosenną, poetka przekonuje dziecko, że noc jest czasem bezwzględnego odpoczynku. Oddają się mu części ciała, przedmioty, zwierzęta, niebo ze wszystkimi swymi atrybutami, słowem – całe dziecięce otoczenie:

Ciemnąnocką nogi spały,
ręce spały, uszy spały,
ciemnąnocką gwiazdy spały⁶²

a ponadto widać było:

Śpiące bramy, śpiące płoty,
śpiące psy i śpiące koty⁶³

i można było usłyszeć „W nocnym niebie chmur sapanie”⁶⁴.

Nadchodząca noc, którą można dostrzec w wierszach Danuty Wawiłow, stanowi konsekwencję naturalnego rytmu doby. Poetka czyni wszystko, aby dziecko na nią przygotować, odpowiednio wyposażać i dać mu swobodę odczuwania. Wykorzystuje zatem szereg dostępnych zabiegów stylistycznych, buduje piękną atmosferę okołosenną i w konsekwencji sprawia, że noc, mimo że ciemna, nie przeraża dziecka swą nieuchronnością. Wręcz

⁶⁰ D. Wawiłow: *Gołąbek*. W: Eadem: *Dzieci w lesie...*, s. 72.

⁶¹ D. Wawiłow: *Zасыпание*. W: Eadem: *Święto dzieciaków...*, s. 84.

⁶² Ibidem, s. 73.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem.

przeciwnie – dobra i łagodna, najszerzej jak potrafi, otwiera swe ciemne ramiona i przygarnia wszelkie istnienia, dając im bezpieczne schronienie, w którym będą mogły śnić piękne sny i słyszeć „w nocnych trawach świerszczy granie”⁶⁵. Poetka aktywizuje wyobraźnię dziecka i kieruje ją ku ciepłym, dobrym skojarzeniom, bo to stanowi fundament do oswojenia dziecięcego lęku związanego z ciemną częścią doby. Wabiąc dziecko do snu i zapraszając do niego wszelkie istnienia, które towarzyszą małemu człowiekowi w czasie jego dziennej aktywności zabawowej, Wawiłow zamyka przestrzeń nocną w klamrze odpoczynku, snienia, zbratania i wielkiej wspólnoty. Buduje zatem most porozumienia, po którym mały odbiorca bezpiecznie może przejść na drugą stronę, którą ujrzy, gdy zaświeci słońce.

⁶⁵ Ibidem.

Renata Grigoriew

**An oneiric bridge of communication with a child that is afraid of darkness
On the example of poetry by Danuta Wawiłow**

S u m m a r y

In poetry by Danuta Wawiłow one can find reflections of various emotional states of a child, its fear of darkness and attributes of the night included. Her poems directly express child's movement, emotions and experiences connected with a dark part of a day which many a time go beyond child's understanding. Meeting the needs of readers, the poet builds a beautiful oneiric bridge of communication with them, activating their imagination, directs it towards warm and good associations because they constitute a basis of familiarizing child's fear of a dark part of a day.

A poetic night in poems by Danuta Wawiłow constitutes a consequence of a natural rhythm of a day, it is rich in symbols of the moon which the poet effectively familiarizes and deprives of a demonic mask. One can also find there active adults who do not leave a child alone in a dark room because even if they leave it, he/she knows that they are close. Her poems also contain child friends from the world of nature, fable creatures, and lack absurd and humour in order to effectively familiarize a night space and make it a young reader-friendly.

The poet enlivens a night landscape, like a child does it closed in the evening in its room, and looking for unity with a young reader, tells about darkness maintaining "a child's perspective". She builds an assumption of language and perception community, and, as a result, effectively eliminates a child's feeling of loneliness and lack of understanding, which are unbearable especially after darkness. Danuta Wawiłow closes darkness in a bracket of relax, dreaming, fraternity and big community, building in such a way a bridge of communication after which a young reader can safely go to the other side which he/she will see when the sun shines.

Renata Grigoriew

**Onirische Verständigungsbrücke mit dem sich vor Dunkelheit fürchtenden Kind
Am Beispiel der Dichtung von Danuta Wawilow**

Z u s a m m e n f a s s u n g

In der Dichtung von Danuta Wawilow spiegeln sich verschiedene emotionalen Zustände des Kindes wider, unter anderen auch seine Angst vor der Finsternis und vor nächtlichen Attributen. Diese Gedichte bringen die mit dunklem Teil des Tages verbundenen und von dem Kind kaum verständlichen Gefühle und Emotionen zum Ausdruck. Die Erwartungen ihres Lesers befriedigend baut die Dichterin schöne onirische Verständigungsbrücke mit dem Kind auf, indem sie seine Vorstellungskraft anregt und sie auf warme, gute Assoziationen richtet, was dann eine gute Grundlage für Zählung der kindlichen Angst vor dem Dunkel ist.

Die in Danuta Wawilows Gedichten erscheinende poetische Nacht ist die Folge des natürlichen Tagesrhythmus. Die Gedichte sind voll von Mondzeichen, die von der Autorin erfolgreich gezähmt und der dämonenhaften Maske beraubt werden. In den Werken gibt es auch aktive Erwachsene, die das Kind in einem dunklen Zimmer nicht allein zurück lassen; wenn sie auch das Zimmer verlassen, befinden sie sich ganz in der Nähe des Kindes. Neben den Menschen treten in den Gedichten die der Naturwelt gehörenden Freunde des Kindes und Märchenwesen auf. Es fehlt nicht an widersinnigen und komischen Elementen, deren Aufgabe ist, das Kind mit nächtlichem Raum vertraut zu machen.

Danuta Wawilow belebt die nächtliche Landschaft, indem sie von der Finsternis aus kindlicher Sicht erzählt. Auf solche Weise ist das Kind von der Gemeinschaft der Sprache und der Wahrnehmung überzeugt und ist im Stande, die besonders nach Einbruch der Dunkelheit quälenden Vereinsamungsgefühl und Verständnismangel erfolgreich zu bekämpfen. Die Dichterin schließt die Dunkelheit in Klammern der Rast, der Träume, der Verbrüderung und der Gemeinschaft; so baut sie eine Verständigungsbrücke auf, über die der kleine Leser die andere Seite sicher erreichen kann, wenn nur die Sonne erstrahlt.

Agnieszka Kotwica*

Biblioterapeutyczna działalność śląskich bibliotek na przykładzie Biblioteki Śląskiej w Katowicach i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Zabrze

Biblioterapia według definicji przyjętej w 1966 roku przez Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy to „użycie wyselekcjonowanych materiałów czytelnictwa jako pomocy terapeutycznej w medycynie i psychiatrii; także poradnictwo w rozwiązywaniu problemów osobistych poprzez ukierunkowane czytanie”¹. Termin ten został po raz pierwszy użyty przez Samuela McChorda Gothersa na łamach dziewiątego numeru czasopisma „Atlantic Month” z 1916 roku². Musiało jednak minąć prawie pół wieku zanim Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy³ ściśle zdefiniowało nowe wówczas pojęcie.

Problematyka biblioterapii była poruszana już w wielu pracach i artykułach, wielokrotnie podejmowano się wielostronnej analizy i interpretacji tego zagadnienia. Szczególnym zainteresowaniem cieszyły się takie tematy, jak: czytelnictwo chorych i niepełnosprawnych⁴, metodyka pracy z osobami

* Uniwersytet Śląski.

¹ R. J. Rubin: *Bibliotherapy Sourcebook*. London 1978, s. 11; I. Borecka: *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej*. Wyd. 2 uzupełnione. Wałbrzych 2008, s. 23.

² E. Smyt: *W książce tkwi siła*. „Archipelag – Niezależny magazyn bukinistyczny”. Dostępne w Internecie: http://www.archipelag-magazyn.pl/Menu/Ukojenie_ksiadzka.html [data dostępu: 10.03.2010].

³ ALA – American Library Association, czyli Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy.

⁴ Zob. A. Andrzejewska: *Biblioterapia w podmiotowym podejściu do osób niepełnosprawnych*. „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2001, nr 1, s. 30; *Biblioterapia i czytelnictwo w środowiskach osób niepełnosprawnych: zbiór studiów*. Red. B. Woźniczka-Paruzel. Toruń

dysfunkcyjnymi⁵ w ośrodkach zamkniętych, tj. w sanatoriach, szpitalach czy więzieniach⁶ oraz problematyka tzw. książek łatwych w czytaniu⁷ itp. Z upływem lat i postępującym rozwojem dyscypliny zaczęto dostrzegać potrzebę wspierania biblioterapii przez sztukę oraz stosować różne formy arteterapii i zabawy⁸, a nowym zjawiskiem stała się bajkoterapia⁹.

2001; *Biblioterapia: z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*. Red. M. Fedorowicz, T. Kruszewski. Toruń 2005; I. Borecka, L. Ippoldt: *Co czytać, aby łatwiej radzić sobie w życiu, czyli wprowadzenie do biblioterapii*. Wrocław 1998; I. Borecka: *Książka w życiu niepełnosprawnych czytelników*. „Konspekt” 2004, nr 9. Dostępne w Internecie: <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/19/borecka.html> [data dostępu: 6.04.2010]; Eadem: *Możliwości czytania w czasie choroby*. „Poradnik Bibliotekarza” 1990, nr 7–8, s. 34–36; D. Gostyńska: *Terapia czytelnicza*. „Bibliotekarz” 1977, nr 3, s. 65–70; W. Kozakiewicz: *Czytelnictwo chorych i niepełnosprawnych*. Warszawa 1968.

⁵ Zob.: I. Borecka: *Metodyka pracy z czytelnikiem chorym i niepełnosprawnym*. Olsztyn 1991; I. Borecka, L. Ippoldt: *Co czytać aby łatwiej radzić sobie w życiu...*; M. Drzewiecki, J. Gosiewski: *Książka wobec dzieci chorych*. „Poradnik Bibliotekarza” 1998, nr 1, s. 8–10; L. Ippoldt: *Elementy biblioterapii w leczeniu dziecka chorego na cukrzycę. Proces biblioterapeutyczny w szkołach specjalnych. Konferencja „Zastosowanie biblioterapii w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Wałbrzych 29.04.1992”*. Wałbrzych 1992.

⁶ Zob.: A. Chwastek: *Czytelnictwo więźniów*. Wrocław 1979; D. Gostyńska: *Biblioterapia kliniczna i społeczna*. „Szpitalnictwo Polskie” 1972, nr 16, s. 274–277; W. Kozakiewicz, B. Brzózka: *Biblioteka szpitalna dla pacjentów: poradnik*. Warszawa 1986; *Książka w ośrodkach leczniczych. Wybór materiałów*. Oprac. M. Reziecki. Warszawa 1975; R. Miszczuk: *Czytelnictwo i biblioterapia w szkołach szpitalnych* Warszawy. „Bibliotekarz” 1991, nr 10, s. 15–17; B. Woźniczka-Paruzel: *Biblioterapia w środowisku współużytecznych z grup rodzinnych Al-Anon (od teorii do działań praktycznych)*. Toruń 2002.

⁷ Zob.: I. Borecka: *Książki łatwe w czytaniu*. „Guliwer” 1992, nr 4, s. 23–27; F. Czajkowski: *Literatura „łatwa w czytaniu” – problemy i nadzieje*. „Bibliotekarz” 1988, nr 1–2, s. 31–32; M. Fedorowicz: *Specjalne materiały czytelnicze dla osób niepełnosprawnych: zarys dziejów, formy, obieg społeczny*. Toruń 2002.

⁸ Zob.: J. Andrzejewska: *Gry dramowe w pracy bibliotecznej z dziećmi i młodzieżą*. „Poradnik Bibliotekarza” 1996, nr 4, s. 1–5; I. Borecka, L. Piotrowska: *Zastosowanie biblioterapii i muzykoterapii w procesie dydaktyczno-wychowawczym i terapii pedagogicznej*. Wałbrzych 1992; P. Kowolik: *Gry i zabawy czytelnicze w klasach I–III jedną z form pracy z książką*. „Poradnik Bibliotekarza” 1995, nr 6, s. 8–12; K. Lewandowska: *Muzykoterapia dziecięca. Zbiór rozpraw z psychologii muzycznej dziecka i muzykoterapii dziecięcej*. Gdańsk 1996; J. Stadnicka: *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*. Warszawa 1998; W. Szulc: *Arteterapia. Konferencja „Zastosowanie biblioterapii w procesie dydaktyczno-wychowawczym”*. Wałbrzych 29.04.1992. Wałbrzych 1992.

⁹ Zob.: I. Borecka: *Czy to bajka, czy nie bajka czyli Nowy sposób na krasnoludki*. Wałbrzych 1995; Eadem: *Magiczna książka Marii Konopnickiej*. Wrocław 1998; R. Gromek: *Bajkoterapia w szkole podstawowej*. „Biblioteka w Szkole” 2009, nr 12, s. 5–6; M. Marchwicka: *Bajki jako element treningu autogenego*. W: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1990, nr 3, s. 47–48; M. Molicka: *Bajka jako metoda redukcji leku u dzieci*. W: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 1, s. 40–44; Eadem: *Bajki terapeutyczne dla dzieci*. Wyd. 2. Poznań 1999; C. Nitsch: *Bajki, które pomagają dzieciom, opowieści, które uzdrawiają, pocieszają i dodają odwagi*. Warszawa 2001; M. Pytka: *Bajka, bajkoterapia, wychowanie... „Opieka. Wychowanie. Terapia”* 2002, nr 4, s. 38–42.

Od czasu stworzenia przez Ludwika Braille'a wypukłego pisma punkto-
wego, wynależenia zapisu magnetycznego i skonstruowania magnetofonu – książka stała się dostępna dla niewidomych i zaczęła odgrywać w ich życiu bardzo ważną rolę. Zwiększa ich wiedzę i kulturę, wzbogaca życie duchowe, staje się źródłem wielu dobrych przeżyć, jest najbliższym przyjacielem na każdy dzień. Oprócz muzyki jest dla nich najbardziej dostępną formą doznań artystycznych.

Wśród licznych organizacji i stowarzyszeń zajmujących się szeroko pojętą działalnością na rzecz wyrównywania szans osób chorych i niepełnosprawnych w zakresie czytelnictwa i dostępu do książki niezmienną rolę odgrywają biblioteki. Wydawane corocznie przez Bibliotekę Śląską w Katowicach sprawozdania z działalności bibliotek publicznych województwa śląskiego ujawniają ciągle rosnące potrzeby tego typu placówek, a tym samym duże zainteresowanie czytelników taką formą usług.

W 2008 roku 42 biblioteki na terenie województwa śląskiego gromadziły i udostępniały tzw. książkę mówioną. Zbiory te, stanowiące własność bibliotek, były wydzielone jako oddziały książki mówionej lub udostępniane w placówkach uniwersalnych, a także w placówkach specjalistycznych (na przykład w Dziale Integracyjno-Biblioterapeutycznym Biblioteki Śląskiej). Uzupełnienie wymienionych wypożyczalni stanowiło 14 punktów bibliotecznych, które korzystały z materiałów Biblioteki Centralnej Polskiego Związku Niewidomych, Biblioteki Śląskiej w Katowicach oraz Biblioteki Publicznej w Częstochowie i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Katowicach (Filia nr 1). W placówkach tych zgromadzono 56 575 tytułów książki mówionej, zarejestrowano 3 791 czytelników, którym udostępniono 57 849 pozycji. W porównaniu z rokiem 2007 zbiory bibliotek zwiększyły się o 1 054 tytuły. Jednocześnie placówki te zyskały specjalistyczny sprzęt i oprogramowanie umożliwiające odczytywanie różnych typów tekstów przez osoby ociemniałe¹⁰.

Przykładem biblioteki publicznej, która aktywnie i dynamicznie włączyła się w działalność biblioterapeutyczną jest Miejska Biblioteka Publiczna w Zabrze. Placówka powstała w listopadzie 1945 roku, od razu wzbudzając zainteresowanie rzeszy czytelników pragnących utrzymać kontakt z polskim słowem pisanym. Początkowo była to niewielka Wypożyczalnia dla Dorosłych i Młodzieży oraz Czytelnia Ogólna, z czasem przekształciła się w instytucję kulturalną z 23 oddziałami.

Specyficzna jest historia Filii nr 12, która zmieniała zarówno lokale, jak i profil działalności. Z tradycyjnej wypożyczalni przez Filię Nowości, stała się Oddziałem Książki Mówionej. Działa ona od 1978 roku, ale dopiero od

¹⁰ *Sprawozdanie z działalności Biblioteki Śląskiej i bibliotek publicznych województwa śląskiego w roku 2008*. Red. M. Gutowska. Katowice 2009, s. 163–164.

lipca 2000 roku należy do Związku Niewidomych w Zabrze. Coraz chętniej z jej zasobów korzystają (za kaucją) również osoby widzące, głównie młodzież, która woli słuchać lektur szkolnych w dobrym wykonaniu lektorskim, niż sięgać po tradycyjną książkę¹¹. Filia nr 12 dysponuje katalogiem zbiorów w języku Braille'a, który jest na bieżąco aktualizowany przez ociemniałą wolontariuszkę. Na stronie internetowej MBP w Zabrzu zamieszczony został wykaz dostępnych kaset książki mówionej, przeznaczonych dla dzieci i młodzieży. Na dzień 31 grudnia 2008 roku placówka posiadała 2 000 dokumentów o wartości 6 629 zł¹². Analiza statystyki bibliotecznej pokazuje problemy, z jakimi borykała się placówka, jak również determinację pracowników w dążeniu do celu. Skrupulatnie prowadzone prace sprawozdawcze pozwalają zrekonstruować wizerunek przeciętnego czytelnika książki mówionej oraz jego potrzeby i zainteresowania czytelnicze.

Istotny wkład w działalność na rzecz osób niepełnosprawnych poczyniła biblioteka w 2007 roku, kiedy to ze środków przeznaczonych na komputeryzację zakupiła sprzęt dostosowany do potrzeb osób niewidomych i słabowidzących. Zainstalowane wówczas w Czytelnii Ogólnej stanowisko komputerowe wyposażono w skaner oraz oprogramowanie umożliwiające konwersję tekstu pisanego na dźwięk. Syntezator mowy o nazwie Jaws („Szczęki”) oraz odpowiednio przystosowana klawiatura wraz z nakładką z alfabetem Braille'a i naklejonymi dużymi literami, cyframi i znakami ułatwiają korzystanie z nowoczesnej technologii. Program Jaws umożliwia nie tylko przetwarzanie polskich tekstów, ale również tekstów obcojęzycznych – w języku angielskim i niemieckim. Ponadto ułatwia on przeglądanie stron internetowych, odczytując wszystkie ich elementy oraz podpowiadając, gdzie kliknąć, aby kontynuować pracę. Na ekranie komputera dominują kolory: żółty, niebieski i pomarańczowy – ostatnie kolory, które są dostrzegalne przez osoby tracące wzrok i słabowidzące.

W trosce o pozyskanie czytelnika w połowie 2005 roku biblioteka zainicjowała nową formę wypożyczeń – „Książkę na telefon”. Usługa ta przeznaczona jest dla osób, którym stan zdrowia, wiek lub stopień niepełnosprawności nie pozwala na osobiste wypożyczanie książek w lokalach biblioteki. Czytelnikom takim zamówione wcześniej tytuły dostarczane są do domu przez pracowników zabrzańskiej MBP. Szczegółowy regulamin usługi dostępny jest we wszystkich filiach biblioteki oraz na jej stronie internetowej¹³.

¹¹ *Miejska Biblioteka Publiczna im. Jerzego Fusieckiego w Zabrzu: historia*. Dostępne w Internecie: <http://www.biblioteka.zabrze.pl/mbp/content/view/8/24/> [data dostępu: 5.04.2010].

¹² *Statystyka biblioteczna MBP w Zabrzu za okres 1.01.2007–31.12.2008*. Wydruk komputerowy.

¹³ *Miejska Biblioteka Publiczna im. Jerzego Fusieckiego w Zabrzu: dodatkowe usługi*. Dostępne w Internecie: <http://www.biblioteka.zabrze.pl/mbp/content/view/22/32/> [data dostępu: 5.04.2010].

Niezwykle istotna dla rozwoju wiedzy czytelników na temat niepełnosprawności oraz promocji czytelnictwa okazała się współpraca z licznymi stowarzyszeniami wspierającymi osoby dysfunkcyjne. Rozpoczęte w 2007 roku współdziałanie ze Stowarzyszeniem Pomocy Osobom Niepełnosprawnym „LARIX” im. Henryka Ruszczyca z Warszawy spowodowało istotne powiększenie księgozbioru książki mówionej. Stowarzyszenie przekazuje nieodpłatnie współpracującym z nim bibliotekom komplety książek nagranych w zakodowanym formacie Czytaka. Realizuje także projekt Ministerstwa Kultury, w ramach którego udostępnia nieodpłatnie 60 książek przeznaczonych dla osób niewidomych i słabowidzących. Książki w formacie cyfrowym są umieszczane albo na bibliotecznych dyskach twardych albo na płytach CD/DVD.

Kolejnym przykładem wspólnych działań biblioteki z innymi organizacjami jest prowadzona od stycznia 2009 roku współpraca ze Stowarzyszeniem „Życie po przeszczepie”¹⁴. Organizacja ta zajmuje się propagowaniem wiedzy na temat „transplantacji narządów, jako jedynej skutecznej drogi całkowitego, lecz czasowego wyleczenia. Dąży do zmiany świadomości społeczeństwa w zakresie możliwości pobierania narządów od dawców, przełamywania oporu rodzin osób zmarłych wobec propozycji pobierania narządów do transplantacji, służy pomocą psychologiczną osobom oczekującym na przeszczep poprzez możliwość bezpośrednich kontaktów z osobami po przeszczepie”¹⁵. Biblioteka wspiera działalność stowarzyszenia, propagując wiedzę specjalistyczną za pomocą broszur, plakatów i ulotek informacyjnych. Priorytetowym jej zadaniem w tej kwestii jest propagowanie idei oświadczeń woli, dzięki którym można wyrazić chęć oddania swych narządów po śmierci.

Następną formą tego typu aktywności zabrzańskiej MBP jest rozpoczęta w 2009 roku współpraca z Mazowieckim Stowarzyszeniem Pracy dla Osób Niepełnosprawnych „DE FACTO” z siedzibą w Płocku¹⁶. Stowarzyszenie to udostępnia osobom niewidomym i słabowidzącym egzemplarze czasopism w formacie MP3. Dzięki zawartemu porozumieniu biblioteka udostępnia trzy tytuły: dziennik „Polska The Times”, „Dziennik Zachodni” i „Wprost”. Ponadto biblioteka prenumeruje ogólnopolski informator poświęcony cho-

¹⁴ A. Kotwica: *Oświadczenia woli w Zabrzu*. Polski Portal Transplantacyjny: Serwis Stowarzyszenia „Życie po przeszczepie”: <http://www.przeszczep.pl/?a=tekst&id=1239> [data dostępu: 3.02.2010].

¹⁵ *Odpis aktualny z rejestru stowarzyszeń, innych organizacji społecznych i zawodowych, fundacji i publicznych zakładów opieki zdrowotnej*. Stan na dzień: 29.05.2008, Nr KRS 0000009505. Dostępne w Internecie: http://www.przeszczep.pl/upload/krs_08.pdf [data dostępu: 5.03.2010].

¹⁶ Zob. *Mazowieckie Stowarzyszenie Pracy dla Osób Niepełnosprawnych „DE FACTO”*. Dostępne w Internecie: <http://www.defacto.org.pl/> [data dostępu: 10.04.2010].

robie Parkinsona o nazwie „Tulipan”, wydawany przez Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych AKSON z Bydgoszczy.

Miejska Biblioteka Publiczna w Zabrzu od początku swego istnienia rozszerza ofertę kulturalno-oświatową dla mieszkańców Zabrze i okolic. Liczne organizowane wystawy plastyczne i fotograficzne, na których swe prace prezentują twórcy profesjonalni (kadra i studenci ASP w Katowicach) oraz artyści nieprofesjonalni, na przykład z „Grupy 18 – Obsydian” i Klubu „Pastel”, cieszą się sporym zainteresowaniem. Podobnie spotkania autorskie i promocje książek zyskały sobie grono stałych bywalców. W ramach Dyskusyjnego Klubu „Agora” biblioteka organizuje spotkania z wybitnymi przedstawicielami świata kultury, polityki i sportu, na których częstymi gośćmi są również osoby niepełnosprawne. Przedsięwzięcia te łączą obie grupy społeczne, promują integrację i wzajemną współpracę tych – z pozoru obcych sobie – środowisk.

Inną placówką wspierającą osoby niepełnosprawne w zakresie czytelnictwa i dostępu do słowa pisanego jest Dział Integracyjno-Biblioterapeutyczny Biblioteki Śląskiej. Mimo iż Biblioteka Śląska powstała w 1922 roku jako Biblioteka Sejmu Śląskiego, na stworzenie filii wspierającej niepełnosprawnych czekała blisko 80 lat. Potrzeba działalności biblioterapeutycznej była zauważana przez lokalne środowisko niepełnosprawnych, jak i śląskich bibliotekarzy od dawna, ale dopiero w 2002 roku, w ramach obchodów jubileuszu 80-lecia Biblioteki Śląskiej, zainaugurowano działalność Śląskiej Biblioteki Terapeutycznej, od 2006 roku – Działu Integracyjno-Biblioterapeutycznego. Kierownikiem placówki została Małgorzata Król, która pełni tę funkcję po dzień dzisiejszy. Siedziba ŚBT mieści się przy ulicy Ligonia 7 w Katowicach¹⁷.

Dział Integracyjno-Biblioterapeutyczny prowadzi szeroką działalność, której celem jest integracja kulturalna środowiska osób niepełnosprawnych, organizuje liczne spotkania i warsztaty terapeutyczne, udostępnia około 80 tytułów dzienników i czasopism o treści ogólnej, prasę regionalną oraz piśma omawiające problemy środowiska osób niepełnosprawnych, jak również obszerną kolekcję wydawnictw ciągłych, zawierającą Dzienniki Ustaw od 1919 do 2000 roku. Dysponując 14 miejscami w czytelni prasy i czytelni biblioterapeutycznej oraz 24 miejscami w sali klubowej, działa na rzecz równych szans osób niepełnosprawnych w dostępie do informacji i integracji kulturalnej¹⁸.

¹⁷ Opracowano na podstawie notatki przygotowanej przez pracowników Biblioteki Śląskiej w Katowicach.

¹⁸ *Biblioteka Śląska w Katowicach*. Dostępne w Internecie: http://www.bs.katowice.pl/obi-bliotece/czytelnie/dzial_ligonia.po.php [data dostępu: 7.02.2010].

Początki funkcjonowania placówki były dość trudne¹⁹. Pracownicy działalność w tym kierunku rozpoczęli od nawiązania kontaktów z okolicznymi instytucjami i organizacjami działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych. Wizyty w Kuratorium Oświaty, Miejskim Zespole Orzekania o Stopniu Niepełnosprawności oraz Oddziale Przysposabiania do Pracy przy Zespole Szkół Zawodowych im. J. Korczaka w Katowicach zaowocowały wstępnym poznaniem potrzeb osób niepełnosprawnych oraz stworzeniem broszury informacyjnej zawierającej informacje prawne i teleadresowe instytucji wspierających i uczestniczących w życiu tej szczególnej grupy osób. Nawiązano również kontakt z Oddziałem Polskiego Stowarzyszenia Diabetyków w Rudzie Śląskiej-Nowym Bytomiu. Współpraca z prezesem rudzkiego oddziału stowarzyszenia Mirosławem Komarem pozwoliła rozwinąć wiedzę i świadomość w zakresie pomocy osobom dotkniętym tą chorobą.

Fundamentalne dla rozwoju Działu Integracyjno-Biblioterapeutycznego okazały się kontakty z Polskim Związkiem Niewidomych, który od samego początku wspierał bibliotekę w swych statutowych działaniach. Na mocy porozumienia zawartego w 2002 roku bytomski oddział związku przekazał bibliotece nieodpłatnie książkę mówioną i książkę w języku Brailła'a. Ponadto pomoc techniczna, organizacja szkoleń i prezentacji najnowszego sprzętu umożliwiającego odczyt książki na nośnikach cyfrowych, jak i wielki dar, jakim było przekazanie AUTO-LEKTORA, spowodowały, iż ŚBT stała się jedyną placówką w regionie, która wypożycza swe zbiory innym bibliotekom. Podobny charakter miała rozpoczęta w 2008 roku i trwająca po dzień dzisiejszy współpraca ze Stowarzyszeniem Pomocy Osobom Niepełnosprawnym „LARIX” im. Henryka Ruszczyca z Warszawy²⁰.

Od 2005 roku funkcjonuje przy bibliotece nowa organizacja – Twórcownia²¹ Forma-T²², powstała 21 lutego z inicjatywy posła Marka Plury i lekarza medycyny Barbary Kościelny-Bełdowicz. Jest to grupa artystyczna stworzona dzięki zaangażowaniu 5 osób. Jak sami deklarują na plakatach i ulotkach reklamujących projekt, uczestnikiem Twórcowni może zostać

¹⁹ ŚBT rozpoczęła oficjalnie swą działalność we wrześniu 2002 roku.

²⁰ Opracowano na podstawie sprawozdań rocznych, półrocznych i miesięcznych przygotowanych przez M. Król za lata 2002–2009.

²¹ „Termin »twórcownia« powstał jako przeciwwaga akademii, wymyślony przez Stanisława Szukalskiego (Stacha z Warty) założyciela »Szczepu rogate serce« (wydrukowany w Krakowie w 1929 roku na łamach czasopisma »Krak«). Cyt. za: *Twórcownia Forma-T: integracyjna, terapeutyczna pracownia twórcza – ulotka reklamowa*. Wydruk komputerowy.

²² „Termin »forma-T« został wymyślony i niejako przekazany w testamentie twórczym przez Józefa Fronczyka, wspaniałego człowieka, artystę z Jaworzna, tuż przed jego śmiercią spowodowaną powikłaniami cukrzycy, który pragnął założyć taką grupę twórczą”. Cyt. za: *Twórcownia Forma-T: integracyjna, terapeutyczna pracownia twórcza – ulotka reklamowa*. Wydruk komputerowy.

każdy. Głównym założeniem grupy jest mobilizacja do pracy twórczej, stworzenie optymalnych warunków indywidualnego rozwoju artystycznego i promocja jej uczestników na szerszym forum, łączenie terapeutycznych wartości uprawiania sztuki i doskonalenia umiejętności warsztatowych, szczególnie w zakresie sztuk plastycznych oraz literackich. Ważnym celem Twórcowni jest również naturalna integracja pracy twórców niepełnosprawnych z innymi środowiskami twórczymi (profesjonalnymi i amatorskimi) oraz integracja z otoczeniem²³. Pierwsze efekty pracy tej grupy podziwiano na wystawie, która odbyła się w dniach 31 maja–16 czerwca 2005 roku w Małej Galerii Biblioteki Śląskiej²⁴.

Artystyczne owoce działalności „twórcowników”, które można obejrzeć na organizowanych raz w miesiącu wystawach, przyciągają tłumy chętnych. Działalność Małej Galerii w 2009 roku zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1

Działalność Małej Galerii Biblioteki Śląskiej w Katowicach w 2009 roku

Czas wystawy	Rodzaj wystawy
20.01–10.02.2009	Wystawa rękodzieła i malarstwa uczestników Warsztatów Terapii Zajęciowej „Promyk” z Katowic
17.03–9.04.2009	Wystawa malarstwa Państwa Ziobów z Jaworzna
16.04–7.05.2009	Wystawa malarstwa Krzysztofa Zięcika
11.05–5.06.2009	Wystawa Stowarzyszenia Rodzin i Przyjaciół Osób z Zespołem Downa „Szansa”
9.06–31.08.2009	Wystawa ceramiki, rysunku, malarstwa uczniów Zespołu Szkół Zawodowych Specjalnych nr 6 w Katowicach
7.09–2.10.2009	Wystawa malarstwa Jolanty Hałas z Jaworzna pod hasłem „Reminiscencje tatrzańskie”
5.10–27.10.2009	Wystawa obrazów Beaty Majcher i Krzysztofa Florka – uczestników Twórcowni Forma-T
2.11–30.11.2009	Wystawa strojów i rekwizytów teatralnych pod hasłem „W moim świecie barw i kształtów” wykonanych przez uczestników Warsztatów Terapii Zajęciowej z Jaworzna
17.12.2009–10.01.2010	Pokonkursowa wystawa obrazów pod hasłem „W moim świecie barw i kształtów” w ramach I Regionalnego konkursu Plastycznego dla uczestników Warsztatów Terapii Zajęciowej z województwa śląskiego

Źródło: M. Król: *Sprawozdanie za okres 2.01.2009–31.12.2009*. Wydruk komputerowy BŚ, s. 1–2.

²³ Ibidem.

²⁴ M. Król: *Sprawozdanie z działalności Działu Integracyjno-Biblioterapeutycznego z dnia 4.01.2005 r. za okres 2.01.2005–31.12.2005*. Wydruk komputerowy, s. 4.

Wystawy „twórcowników” cieszą się ogromną popularnością, o czym świadczą prowadzone przez pracowników placówki statystyki. Przykładowo, z danych statystycznych prezentujących liczbę gości przybyłych na otwarcie wystaw w 2009 roku wynika, iż w wydarzeniach tych brało udział ponad 300 osób. Niezwykle ważną, a zarazem wymagającą wielu przygotowań okazała się wystawa zorganizowana 20 marca 2009 roku z okazji dwusetnej rocznicy urodzin Ludwika Braille’a. Przedsięwzięcie to zorganizowane było pod hasłem „Otworzył niewidomym bramy wiedzy”. W specjalnie przygotowanych na tę okazję gablotach wyeksponowano najważniejsze materiały związane z życiem i działalnością Braille’a, jak również mnóstwo wiadomości na temat Europejskiej Unii Niewidomych oraz przedmioty codziennego użytku, pozwalające osobom z dysfunkcją wzroku na sprawne poruszanie się. Ekspozycja uzupełniona została najstarszymi i najnowszymi wydaniem książki brajlowskiej pochodzącymi ze zbiorów Biblioteki Śląskiej oraz informacjami na temat bibliotek województwa śląskiego, które takimi zbiorami dysponują. Wystawę uatrakcyjniły pomoce dydaktyczne wykorzystywane przez tyflopedagogów w procesie edukacji, rewalidacji i rehabilitacji osób niewidomych. Otwarcia wystawy towarzyszyła impreza integracyjna, w czasie której ociemniały gość honorowy – Hanna Pasterny – opowiadała o wyprawie do Belgii. Wśród zaproszonych do udziału w uroczystościach gości znaleźli się m.in.: Stefania Gowda – pełnomocnik Prezydenta Miasta Katowice ds. Osób Niepełnosprawnych, Jarosław Put – przewodniczący Wojewódzkiej Rady ds. Osób Niepełnosprawnych w Katowicach oraz Krzysztof Wostal – członek Zarządu Głównego Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym²⁵.

Inną organizacją, która staje się równie popularna jak Twórcownia Forma-T, jest powołana 1 stycznia 2009 roku Grupa Twórcza Nic2Razy. Projektodawcą i prowadzącym zajęcia jest Marcin Maziarszewski²⁶ – student V roku reżyserii filmowej na Wydziale Radia i Telewizji im. Krzysztofa Kieślowskiego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach²⁷. Skład grupy tworzą licealiści i studenci zainteresowani problematyką filmu i teatru. Inspiracją dla nazwy stał się wiersz Wisławy Szymborskiej. Spotkania odbywają się raz w tygodniu (w piątki) i trwają zwykle około trzech godzin zegarowych. Sporadycznie organizowane są zajęcia plenerowe, jeśli wymaga tego charakter pracy twórczej. Uczestnicy zajęć samodzielnie zrealizowali dwie krótkie,

²⁵ M. Król: *Sprawozdanie za okres 2.01.2009–31.12.2009*. Wydruk komputerowy, s. 2–3.

²⁶ *Film Polski: Internetowa Baza Filmu Polskiego: Marcin Maziarszewski*. Dostępne w Internecie: <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php/614133> [data dostępu: 7.02.2010].

²⁷ *Biblioteka Śląska w Katowicach*. Dostępne w Internecie: <http://www.bs.katowice.pl/news.php?news=20091215-00,%E2%80%9EBrzydki%C5%82owa%E2%80%9D%20w%20re%C5%BCyerii%20Marcina%20Maziarszewskiego%20nagrodzone%20na%20Plus%20Camerimage%202009> [data dostępu: 7.02.2010].

kilkuminutowe formy filmowe oraz przygotowali wiele zdjęć inspirowanych poezją Szymborskiej. Od początku swego funkcjonowania grupa współpracuje z Działem Integracyjno-Biblioterapeutycznym, aktywnie uczestnicząc w przygotowaniach ważnych uroczystości bibliotecznych i rejestrując najistotniejsze wydarzenia²⁸.

Praca współczesnego bibliotekarza jest coraz częściej dostrzegana i doceniana nie tylko przez środowisko osób niepełnosprawnych, ale również przez osoby zdrowe, o czym świadczą liczne wyróżnienia i nagrody. Jedną z najbardziej prestiżowych nagród została przyznana 4 grudnia 2009 roku Bibliotece Śląskiej podczas uroczystej gali z okazji Światowego Dnia Osób Niepełnosprawnych oraz Międzynarodowego Dnia Wolontariusza. Biblioteka Śląska w Katowicach otrzymała wówczas Oskara PFRON-u przyznanego za wieloletnią działalność na rzecz osób pokrzywdzonych przez los. Statuetkę wręczył poseł Marek Plura, przewodniczący Parlamentarnego Zespołu ds. Osób Niepełnosprawnych. Oprócz Biblioteki Śląskiej nagrodą tą wyróżniono także Akademię Sztuk Pięknych w Katowicach oraz Polskie Radio w Katowicach²⁹. Innym równie istotnym osiągnięciem Biblioteki Śląskiej w tej dziedzinie było wyróżnienie w konkursie „Katowice bez barier 2009”. Biblioteka uznana została za miejsce wyjątkowo przyjazne osobom niepełnosprawnym.

Z zamieszczonych w artykule materiałów wyłania się wizerunek współczesnej biblioteki jako placówki nie tylko gromadzącej, przechowującej i udostępniającej swe zbiory, ale także jako miejsca kształtującego środowisko kulturalne i artystyczne w regionie, otwarte na inność i wyjątkowość swych czytelników. Prezentowane przykłady stanowią niewielki, lecz istotny fragment działalności bibliotek na rzecz chorych i niepełnosprawnych. Wielokrotnie sygnalizowane tutaj zaangażowanie bibliotekarzy, ich umiejętność dostrzegania potrzeb i problemów tego szczególnego odbiorcy powoduje, iż dzisiejsza biblioteka zmienia swój charakter. Ewolucja ta dotyczy nie tylko względów technologicznych, lecz również mentalnych. Współczesna biblioteka to placówka aktywna, organizująca życie społeczne, jako pierwsza wychodząca do czytelnika i przeciwdziałająca wykluczeniu społecznemu. Coraz częstszym zjawiskiem stają się warsztaty terapeutyczne prowadzone przez dyplomowanych psychologów i pedagogów. Nierzadko oprócz bibliotekarza zatrudniany jest fachowiec rozwijający i wspomagający pracę twórczą czytelników, tj. artysta plastyk, reżyser filmowy czy muzyk. Działalność obu placówek: Miejskiej Biblioteki Publicznej w Zabrze i Biblioteki

²⁸ M. Król: *Opinia z dnia 22.07.2009 roku dotycząca działalności grupy Nic2Razy*. Wydruk komputerowy BŚ.

²⁹ *Biblioteka Śląska w Katowicach*. Dostępne w Internecie: <http://www.bs.katowice.pl/nagrody.po.php> [data dostępu: 7.02.2010].

Śląskiej, przedstawiono na podstawie analizy dokumentów bibliotecznych, które poza suchymi faktami obrazują zaangażowanie i pozytywne emocje pracowników, działaczy oświatowych, a także czytelników i uczestników organizowanych warsztatów i imprez kulturalnych. Wizerunek współczesnej biblioteki otwartej na potrzeby czytelnika od dłuższego czasu się zmienia. Staje się ona miejscem integracji dwóch środowisk, które do tej pory były sobie całkiem obce. W atmosferze wzajemnego zrozumienia, w otoczeniu książek i ludzi gotowych w każdej sytuacji nieść pomoc, mogą rodzić się i rozwijać zainteresowania i pasje ludzi często ograniczonych przez swą niepełnosprawność.

Agnieszka Kotwica

A bibliotherapeutic activity of Silesian libraries in the basis of a Silesian Library in Katowice and a local Public Library in Zabrze

S u m m a r y

The article raises the issues from the scope of bibliotherapy and reading of the handicapped. The main thread of considerations is the activity of libraries in favour of the blind and hard of hearing. The author discusses modern forms of the access to a written word and various forms of text therapy.

A library statistics of the so called "spoken book" which underwent a thorough analysis, allows for noticing reading interests and needs of this particular group of users. Experiences of work of different types of libraries in favour of equal chances for the handicapped in their access to information and cultural integration constitute the basis of conclusions drawn.

Agnieszka Kotwica

Bibliotherapeutische Tätigkeit von schlesischen Bibliotheken am Beispiel der Schlesischen Bibliothek in Katowice und der Stadtbibliothek in Zabrze

Z u s a m m e n f a s s u n g

Der vorliegende Artikel betrifft die Bibliotherapie und die Leserschaft von Behinderten. Im Mittelpunkt der Erwägungen ist die Tätigkeit der Bibliotheken zu Gunsten der blinden und schlechtsehenden Personen. Die Verfasserin bespricht moderne Zugangsformen zum gedruckten Wort und verschiedene Formen der Texttherapie.

Dank der tiefgründigen Analyse von der Statistik der Abteilungen für so genanntes gesprochenes Buch werden Interessen und Lesebedürfnisse der besonderer Lesergruppe sichtbar. Aufgrund der von verschiedenen Bibliothektypen gesammelten Erfahrungen in der Arbeit zu Gunsten der gleichen Chancen von behinderten Personen beim Zugang zu Information und kulturellen Integration fasst die Verfasserin ihre Schlussfolgerungen ab.

Barbara Mauer-Górska*

Biblioterapia a edukacja informacyjna z zakresu wiedzy o zdrowiu

Rozwój technologii informacyjnej przyczynił się do realizacji funkcji edukacyjnej przez biblioteki publiczne i szkolne. Zagadnienia biblioterapii i wychowania prozdrowotnego tworzą wspólny obszar działalności społecznej, w którym dokonywać się może proces kształcenia umiejętności zdobywania informacji w zakresie wiedzy o zdrowiu. Międzynarodowe programy, kierowane do różnych instytucji społecznych i ogółu społeczeństwa, świadczą o rozwoju w XXI wieku ogólnoswiatowej przestrzeni promowania zdrowia. Głównym i wspólnym ich celem jest przygotowanie odbiorców do świadomego wyboru prozdrowotnego stylu życia oraz samodzielnego doboru źródeł informacyjnych, tekstów literackich lub popularnonaukowych z zakresu wiedzy o zdrowiu.

Warto zauważyć korelacje znaczeniowe zachodzące między pojęciami: „biblioterapia”, „edukacja zdrowotna” i „edukacja informacyjna”. Wyjaśnienie wybranych definicji tych pojęć posłuży do omówienia międzynarodowych inicjatyw organizacji zdrowia publicznego, szkół i społeczności lokalnych, które mają podobne cele edukacyjne.

* Uniwersytet Jagielloński.

Definicja biblioterapii

Wiele jest definicji biblioterapii uzgadniających jej zakres znaczeniowy w ujęciu psychologicznym, pedagogicznym i bibliotekoznawczym. Z perspektywy pedagogicznej biblioterapia jest metodą stosowaną w procesie, który ma pomóc osobom niedostosowanym społecznie, dotkniętym dysleksją, dysgrafią. W ujęciu psychologicznym, czy ściślej – psychoterapeutycznym, podkreśla się cel rekreacyjny: dobór odpowiedniej lektury przez bibliotekarza ma pomóc chorym w wypełnieniu wolnego czasu w trakcie leczenia szpitalnego. Ten sposób interpretacji omawianego pojęcia wydaje się jednak niepełny. Uwzględnia on bowiem jednostronne oddziaływanie, zmierzające do poprawy samopoczucia czytelnika, odzyskania przez niego równowagi psychicznej i utraconej wiary w siebie¹. Z kolei na powiązanie znaczeniowe biblioterapii z bibliotekoznawstwem zwrócono uwagę w *Encyklopedii współczesnego bibliotekarstwa polskiego*: „Biblioterapia – dział psychologii czytelnictwa, znajdujący się również w sferze zainteresowań medycyny, pedagogiki, socjologii. Zakłada wykorzystanie lektury książek i czasopism dla regeneracji i psychiki człowieka chorego. Bada także możliwości profilaktycznego traktowania książki w szerszych zbiorowościach społecznych”².

W XXI wieku technologia informacyjna i potrzeby ogólnospołeczne rozszerzają znaczenie omawianego terminu. Dotychczasowe sposoby realizacji biblioterapii, najczęściej w formie oferty lektury książek, wydają się niewystarczające.

W biblioterapii, będącej metodą terapeutyczną w psychologii klinicznej, stosuje się już bowiem nowe środki dydaktyczne, takie jak książki do słuchania, e-learning czy gry edukacyjne³. Wykorzystanie nowych źródeł informacyjnych dostępnych w Internecie wymaga od psychoterapeutów, nauczycieli czy bibliotekarzy uwzględnienia potrzeby kształcenia w zakresie wiedzy o zdrowiu w większym stopniu niż dotychczas. Czy jest możliwe uwzględnienie biblioterapii w edukacji zdrowotnej? Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy wyjaśnić znaczenie terminu „edukacja zdrowotna” i wskazać możliwe jego powiązania z pojęciem „biblioterapia”, występujące w teoretycznych założeniach działalności różnych instytucji społecznych.

¹ I. Borecka: *Biblioterapia. Teoria i praktyka – poradnik*. Warszawa 2001, s. 10.

² J. Kołodziej ska: *Biblioterapia* (hasło). W: *Encyklopedia współczesnego bibliotekarstwa polskiego*. Red. K. Głombowski. Warszawa 1971, s. 6.

³ D. Fanner, C. Urquhart: *Bibliotherapy for mental service users. Part 1: a systematic review*. „Health Information and Libraries Journal” 2008, vol. 25, nr 4, s. 237–252.

Edukacja zdrowotna

Termin „edukacja zdrowotna” kojarzy się przede wszystkim z promocją i profilaktyką zdrowia. Jest stosowany dla wyjaśnienia ogólnościowej misji wielu organizacji, w której można dostrzec wzajemny wpływ uwarunkowań biologicznych, środowiskowych i medycznych na ochronę zdrowia. Celem programów kształcących w tym zakresie jest skłonienie ich odbiorców do wyboru odpowiedniego stylu życia i postaw przez promowanie zdrowia, profilaktykę chorób i niepełnosprawności. Rezultatem tych działań powinien być pozytywny wpływ na podjęcie przez jednostki i całe społeczności decyzji prowadzących do zmian w ich życiu (na przykład w miejscach pracy, szkołach, środowiskach lokalnych).

Światowa Organizacja Zdrowia na styku obszarów badawczych związanych ze zdrowiem publicznym i bibliotekarstwem umieściła termin „umiejętności informacyjnych z zakresu wiedzy o zdrowiu” (*health information literacy*). Jego elementami są: informacja zdrowotna, umiejętność radzenia sobie w indywidualnych sytuacjach wyznaczonych stanem zdrowia oraz korzystanie z usług opieki zdrowotnej i akceptacja wiedzy o zdrowiu⁴. W ustaleniu stopnia rozwoju tego typu zachowań w społeczeństwie proponuje się przyjęcie trzech poziomów: podstawowego, poznawczego i krytycznego. Poziom wiedzy podstawowej charakteryzuje się uzyskaniem niezbędnych sprawności, warunkujących dostęp do informacji. Przy czym niewystarczające są umiejętności czytania i pisanie, lecz konieczna jest także obsługa komputera i wyszukiwania danych w zasobach informacyjnych Internetu. Poziom poznawczy charakteryzuje się oceną informacji pochodzących z różnych źródeł i dostosowaniem ich do własnych potrzeb lub stanu zdrowia. Poziom krytyczny natomiast polega na zastosowaniu krytycznej analizy uzyskanej wiedzy w sytuacjach życiowych⁵.

Kształcenie umiejętności z zakresu wiedzy o zdrowiu opiera się na pomocy jednostkom w zrozumieniu zagadnień dotyczących diagnostyki i leczenia oraz odpowiednim dostosowaniu się do porad terapeutycznych. Edukacja zdrowotna nie jest bowiem ograniczona do indywidualnego odczytania tekstu, lecz jest ukierunkowana na zmianę zachowań prowadzącą do przyjęcia innego stylu życia⁶. Temu celowi służą programy edukacyjne organizacji międzynarodowych, zwłaszcza Światowej Organizacji Zdrowia,

⁴ I.C. Kickbusch: *Health literacy: addressing the health and education divide*. „Health Promotion International” 2001, vol. 16, nr 3, s. 293.

⁵ Ibidem, s. 393.

⁶ B. Mauer-Górska: *Promocja zdrowia: nowe zadania edukacyjne dla bibliotek szkolnych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, T. 53, nr 1 (207), s. 167–178.

zmierzające do „Osiągnięcia dobrostanu społecznego psychicznego i biologicznego człowieka wynikającego nie tylko z braku choroby lub niedomagań. [Wiedza o zdrowiu – B.M.G.] powinna być również zasobem informacji umożliwiającym podejmowanie indywidualnych decyzji związanych ze zdrowiem”⁷.

Międzynarodowe programy edukacji prozdrowotnej i informacyjnej

Podstawowymi dokumentami organizacyjnymi, w których wyznaczono zasady międzynarodowego ruchu promującego zdrowie, są program „Zdrowie dla wszystkich” z 1985 roku i Karta Ottawska z roku 1986⁸.

Wielu autorów publikacji dotyczących zdrowia publicznego powołuje się na Kartę Ottawską. Zostały w niej bowiem wyznaczone główne kierunki działalności instytucji społecznych, którym wskazano zadania edukacyjne, wspólne w zasięgu oddziaływania dla całego świata. W pięciu głównych celach strategicznych ustalono działania takie, jak: opracowanie i realizacja narodowych programów zdrowia, zwiększenie aktywności instytucji społecznych, organizacji i osób prywatnych, tworzenie środowiska sprzyjającego zdrowiu, rozwijanie indywidualnych umiejętności dbania o zdrowie, uwzględnienie w opiece zdrowotnej zadań promujących zdrowie⁹.

W latach 90. XX wieku na podstawie Karty Ottawskiej powstały międzynarodowe edukacyjne programy społeczne: Stowarzyszenie Zdrowych Miast oraz szkoły promujące zdrowie. W ich koncepcji uwzględniono sprawy zdrowia ludzi, wykorzystując rozwiązania, których oni sami się domagali i poszukiwali. W społecznych programach promujących zdrowie, w których wyznaczono trzy poziomy: europejski, krajowy i regionalny, podkreśla się potrzebę wspólnych inicjatyw podejmowanych w ramach współpracy.

Kształcenie w społeczeństwie postaw prozdrowotnych nie jest jedynym celem opisanym w Karcie Ottawskiej. Zawarte są w niej także koncepcje zmierzające do osiągnięcia widocznych zmian w środowisku naturalnym i społecznym w wyniku wspólnego działania danej społeczności. Zasady partnerstwa warunkują realizację wyznaczonych programów. Należy zauważyć, że kształcenie takiej postawy w zachowaniach społecznych odbywa się

⁷ *Promocja zdrowia. Słownik podstawowych terminów.* Oprac. Z. Słóńska. Warszawa 1993, s. 68–69.

⁸ *Promocja zdrowia dla wszystkich.* Red. S. Pike, D. Forster. Lublin 1998, s. 37.

⁹ *Ibidem.*

na wszystkich poziomach edukacyjnych. Zdobywanie wiedzy o zdrowiu dokonuje się etapami z uwzględnieniem powiązań hierarchicznych uwarunkowań systemu opieki zdrowotnej, stylu życia i warunków wszystkich form środowiska człowieka.

Miejscem, w którym holistyczna koncepcja promocji zdrowia powinna zostać zrealizowana, jest szkoła promująca zdrowie. W jej organizacji biorą udział wszyscy uczestnicy tego projektu: uczniowie, nauczyciele i rodzice. W każdej z tych trzech grup stosowane są inne metody. Uczniowie zdobywają wiedzę o zdrowiu przez metody aktywizujące, wystawy tematyczne, konkursy, małe formy teatralne. Czynnikiem edukacyjnym jest włączenie w te działania rodziców, którzy wspólnie ustalają interesujące ich tematy lub problemy, rozwiązywane później w dyskusjach lub na warsztatach konferencyjnych.

Programy szkolne promujące zdrowie stosowane są w jedenastu krajach europejskich, zostały opublikowane w poradnikach, co umożliwia ich dostosowanie do potrzeb organizatorów tego typu inicjatyw¹⁰. W Polsce koncepcje edukacji promującej zdrowie zaproponowano już na początku lat 90. XX wieku. W 1991 roku powstał ogólnokrajowy program szkół promujących zdrowie¹¹. Autorzy opracowania przeznaczonego dla nauczycieli omówili w nim sposób organizacji instytucji tego typu, podając przykładowe inicjatywy zrealizowane już w polskim szkolnictwie. Przedstawili w nim zagadnienia teoretyczne dotyczące rozwiązań organizacyjnych oraz możliwości współpracy z instytucjami działającymi w środowisku lokalnym. Uczestnikom programów promocji zdrowia należy się wsparcie różnych instytucji i stowarzyszeń społecznych polegające na dostarczaniu informacji i przeprowadzaniu konsultacji. W schemacie wzajemnych powiązań wyszczególniono: samorząd lokalny, instytucje opieki zdrowotnej, przedszkola, szkoły, zakłady pracy¹².

Promocja zdrowia stwarza możliwości wzmocnienia wizerunku bibliotek publicznej i szkolnej w środowisku lokalnym przez sieć oddziałujących na siebie i uzupełniających się procesów społecznych, które dokonują się w celu:

- krzewienia wiedzy na temat zdrowia w środowisku szkolnym (z udziałem nauczycieli, pielęgniarek szkolnych i personelu administracyjnego),
- organizacji bezpiecznej szkoły w sensie fizycznym, psychologicznym i społecznym (przy współudziale rodziców, uczniów i innych osób),

¹⁰ *Models of Health Promoting Schools*. Eds. B.B. Jensen, V. Simovska. Copenhagen 2002, s. 81.

¹¹ *Jak tworzymy szkołę promującą zdrowie*. Red. B. Woynarowska. Warszawa 1995, s. 170.

¹² *Ibidem*, s. 25.

- świadczenia usług opieki zdrowotnej z zakresu medycyny szkolnej, polegających na regularnej diagnozie rozwoju fizycznego, odporności immunologicznej, kontroli wzroku,
- racjonalnego i zdrowego odżywiania w szkole,
- opieki psychologicznej dla rodziny,
- kreowania aktywności fizycznej uczniów w szkole i potrzeby aktywnego stylu życia,
- promowania zdrowia przez personel szkoły,
- współpracy środowiskowej szkoły¹³.

W proponowanych programach edukacyjnych można zauważyć reguły jednakowo stosowane na całym świecie.

Modele organizacyjne biblioterapii i edukacji prozdrowotnej

Celem rozwiązań modelowych jest podkreślenie w idei promocji zdrowego stylu życia wartości wspólnych dla wszystkich. Jedną z nich jest holistyczna koncepcja zdrowia, polegająca na korzystnym oddziaływaniu człowieka na środowisko naturalne i społeczne oraz uznaniu potrzeby ustawicznego kształcenia się jednostki.

W modelu edukacji zdrowotnej zaproponowanym przez B.B. Jensena występują dwa sposoby realizacji edukacji: moralny – kształtujący normy postępowania społecznego, oraz demokratyczny – uczący dialogu i dyskusji. Rozwiązania organizacyjne szkoły promującej zdrowie podkreślają niezbędny udział w przedsięwzięciu czynników zewnętrznych (międzynarodowych, krajowych i lokalnych)¹⁴. Autorzy modeli szkół promujących zdrowie włączyli rozpoznanie cech społecznych typowych dla poszczególnych środowisk lokalnych szkoły, takich jak: uznawane wartości, umiejętności i zachowania prozdrowotne, współpraca z rodzinami, administracją oraz społecznością lokalną.

W szkole promującej zdrowie „to, co dzieje się na rzecz zdrowia, wykracza poza jej mury”¹⁵. Mowa tu o działaniach praktycznych, które sprawdzają wiedzę zdobytą na przedmiocie edukacja zdrowotna. Za realizację programu edukacyjno-społecznego odpowiedzialni są szkolny koordynator

¹³ Szkoła promująca zdrowie w społeczności lokalnej: Informator dla samorządów lokalnych. Oprac. B. Woynarowska, L. Kulmatycki, M. Sokołowska. Warszawa 1999, s. 30.

¹⁴ C. Parsons, D. Stears, C. Thomas: *United Kingdom – the eco-holistic model of the health promoting school*. In: *Models of Health...*, s. 64.

¹⁵ *Jak tworzymy szkołę...*, s. 25.

i zespół promocji zdrowia – osoby rzeczywiście zaangażowane i zdecydowane na wspólne realizowanie ustalonych problemów. Pierwszy etap organizacyjny polega na diagnozie stanu zdrowotnego lub społecznego uczniów, pracowników szkoły i rodziców, na przykład ocena aktywności sportowej lub złych wyników w nauce. Na podstawie zebranych danych, wykazujących wielkość poszczególnych grup proponuje się możliwe rozwiązania, uznane za prawdopodobnie skuteczne.

Zarówno w pierwszym etapie (zbierania danych), jak i w kolejnych (polegających na dostarczaniu materiałów informacyjnych lub konkretyzacji zaplanowanych przedsięwzięć) powinni uczestniczyć pracownicy bibliotek. Wydaje się, że biblioteka szkolna jest najodpowiedniejszym miejscem do realizacji autonomicznych planów kształcenia umiejętności życiowych dzieci i młodzieży. Światowa Organizacja Zdrowia definiuje je jako zasób wiedzy i sprawności umożliwiających „Człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym może skutecznie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniami życia codziennego”¹⁶.

Badania zrealizowane w wielu krajach wykazały skuteczność programów edukacyjnych i społecznych, zwłaszcza w „zmniejszeniu częstości zachowań ryzykownych dla zdrowia, takich jak palenie tytoniu, picie alkoholu, używanie substancji psychoaktywnych oraz zachowań agresywnych i samobójczych”¹⁷. Podkreślono w nich pozytywny wpływ realizacji idei szkoły promującej zdrowie na rozwój cech osobowości, na przykład poczucie własnej wartości, pewności siebie.

Wyraźnie zarysowuje się obszar uczestnictwa biblioteki szkolnej, czy nawet publicznej, we wspólnych przedsięwzięciach społeczności lokalnych promujących zdrowy styl życia i ochronę środowiska. Pojawia się zatem pytanie, jakie są powiązania biblioterapii z edukacją prozdrowotną i szkołą promującą zdrowie?

Wiele publikacji z zakresu bibliotekarstwa i medycyny społecznej w XXI wieku potwierdza przenikanie programów społecznych, m.in. edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia, do praktyki bibliotecznej. Ocena stanu piśmiennictwa pozwala stwierdzić, że biblioterapia jest metodą o szerokim zastosowaniu nie tylko dla potrzeb psychoterapii lub pedagogiki. Współczesna technologia informacyjna umożliwia włączenie się bibliotek do opracowania zasobów internetowych dla różnych grup odbiorców dążących do odzyskania równowagi psychicznej przez czytanie literatury pięknej oraz poszukujących wyjaśnień zagadnień medycznych lub psychologicznych. Wykazy książek zamieszczane w sieci, powstanie form komunikacji wirtual-

¹⁶ A. Balcerek-Kałek: *Budowanie szkolnych programów profilaktyki*. Warszawa 2003, s. 11–12.

¹⁷ Ibidem.

nych społeczności pacjentów, na przykład DIPEX site czy australijskie BluePages, tworzą możliwości dla rozwoju biblioterapii, tej jej formy zintegrowanej z kształceniem umiejętności prozdrowotnych¹⁸.

Włączenie usług informacyjnych i edukacyjnych do procesu psychoterapeutycznego jest korzystne dla poszczególnych osób, przyczynia się także do ukształtowania się grup społecznych o wspólnych problemach zdrowotnych lub zaangażowanych w aktywność promującą zdrowie¹⁹. W modelu edukacyjnym proponuje się kreatywną biblioterapię w celu dostępu do informacji z zakresu wiedzy o zdrowiu. Jej proces organizacyjny polega na odpowiednim doborze źródeł. Jest poprzedzony ustaleniem oczekiwań użytkowników. Głównym celem kreatywnej biblioterapii jest umożliwienie im samodzielnego wyboru książek lub materiałów informacyjnych. Wspólne opracowanie tezaurusów, ułatwiających wyszukiwanie terminów z zakresu wiedzy o zdrowiu, powinno sprzyjać zdobywaniu kompetencji informacyjnych i jednoczesnemu budowaniu więzi społecznych.

W powiązaniu biblioterapii z kształceniem umiejętności informacyjnych w ramach organizacji szkół promujących zdrowie warto uwzględnić znany sposób organizacji materiałów bibliotecznych i zasobów internetowych. Biblioterapeutyczny czynnik podziału książek umożliwia charakterystykę ich treści, co ułatwia czytelnikom samodzielny wybór według podziału na publikacje: mobilizujące, wzbudzające zaniepokojenie życiem, środowiskiem naturalnym czy ułatwiające wgląd w życie psychiczne. Opracowanie innego schematu klasyfikacji literatury pięknej i popularyzującej wiedzę o zdrowiu może być tematem realizowanym w bibliotece przez szkolny zespół promujący zdrowie.

Zakończenie

Uwzględnienie zagadnień dotyczących ochrony zdrowia (w ramach popularyzacji wiedzy o zdrowiu i zachowań prozdrowotnych) w edukacji szkolnej i społecznej skutecznie wspólcześnie funkcje szkoły lub biblioteki w tym zakresie. Rozwój metod i większy wybór środków dydaktycznych poszerza zastosowanie tych placówek w środowisku szkolnym lub w oto-

¹⁸ BluePages. *Help and Resources*. Dostępne w Internecie: <http://bluepages.anu.edu.au> [data dostępu: 30.06.2010]; DIPEX. Dostępne w Internecie: <http://www.dipex.org> [data dostępu: 30.06.2010].

¹⁹ D. Fanner, C. Urquhart: *Bibliotherapy for mental service users. Part 2: a survey of psychiatric libraries in the UK*. „Health Information and Libraries Journal” 2009, vol. 26, nr 2, s. 109–117.

czeniu społecznym. Połączenie biblioterapii z kształceniem umiejętności informacyjnych z wiedzy o zdrowiu stwarza nowe formy edukacyjne, których celem jest uświadomienie użytkowników bibliotek w wyborze lektury oraz nauczanie ich samodzielności w wyszukiwaniu potrzebnych informacji.

Międzynarodowy ruch szkół promujących zdrowie już w latach 90. XX wieku rozszerzył społeczny obszar działalności informacyjnej oraz edukacyjnej bibliotek publicznych i szkolnych.

W ujęciu pedagogicznym rozwój biblioterapii kreatywnej, wykorzystującej Internet, powinien zwiększyć skuteczność tej metody w rozwiązywaniu problemów wychowawczych lub procesów poznawczych dzieci w wieku szkolnym, a także służyć integracji różnych grup społecznych w środowiskach lokalnych.

Barbara Mauer-Górska

Bibliotherapy and information education within the knowledge about the print

S u m m a r y

On the basis of the analysis and criticism of writing within bibliological studies, psychology and public health of the 21st century, definitions and methodology of bibliotherapy were systematized. Interdisciplinary relations in terms of developing pro-health skills were established.

A historical model of health, proposed in an international programme of schools promoting health, takes into account all conditions of human's life in a natural and social environment. The usage of a new information technology influences the achievement of positive educational results in this respect. Its usage in therapeutic processes caused the isolation of a new form of creative bibliotherapy. Public and school libraries have at their disposal the possibilities of a social influence when realizing integrated educational methods in order to transmit the knowledge about health to the society.

Barbara Mauer-Górska

Bibliotherapie und Informationsbildung aus dem Bereich der Wissenschaft von der Gesundheit

Z u s a m m e n f a s s u n g

In ihrem Artikel analysiert und unterzieht die Verfasserin einer Kritik die im 21.Jh. entstandenen Werke aus dem Bereich der Bibliothekskunde, der Psychologie und der Gemeindegundheit. Auf der Grundlage bespricht sie Definitionen und Methodologie von der Bibliotherapie und zeigt interdisziplinäre Zusammenhänge bei gesundheitsfreundlicher Tätigkeit.

Das im internationalen Programm für medizinische Schulen entwickelte holistische Modell der Gesundheit berücksichtigt alle Umstände des menschlichen Lebens im natürlichen und sozialen Milieu. Die Anwendung von neuer Informationstechnologie trägt zu positiven Bildungsergebnissen bei; solche Technologie wird als kreative Bibliothherapie verwendet. Öffentliche Bibliotheken und Schulbibliotheken sind im Stande, der Gesellschaft die Kenntnisse über die Gesundheit mit Hilfe integrierten Bildungsmethoden beizubringen.

Redaktor **Barbara Jagoda**
Projektant okładki i redaktor techniczny **Małgorzata Pleśniar**
Korektor **Sabina Stencel**
Skład i łamanie **Edward Wilk**

Copyright © 2012 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-2014-4

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

Wydanie I. Ark. druk. 15,25. Ark. wyd. 17,0.
Papier offset. kl. III, 90 g Cena 22 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.
M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Cena 22 zł
(+ VAT)



ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-2014-4