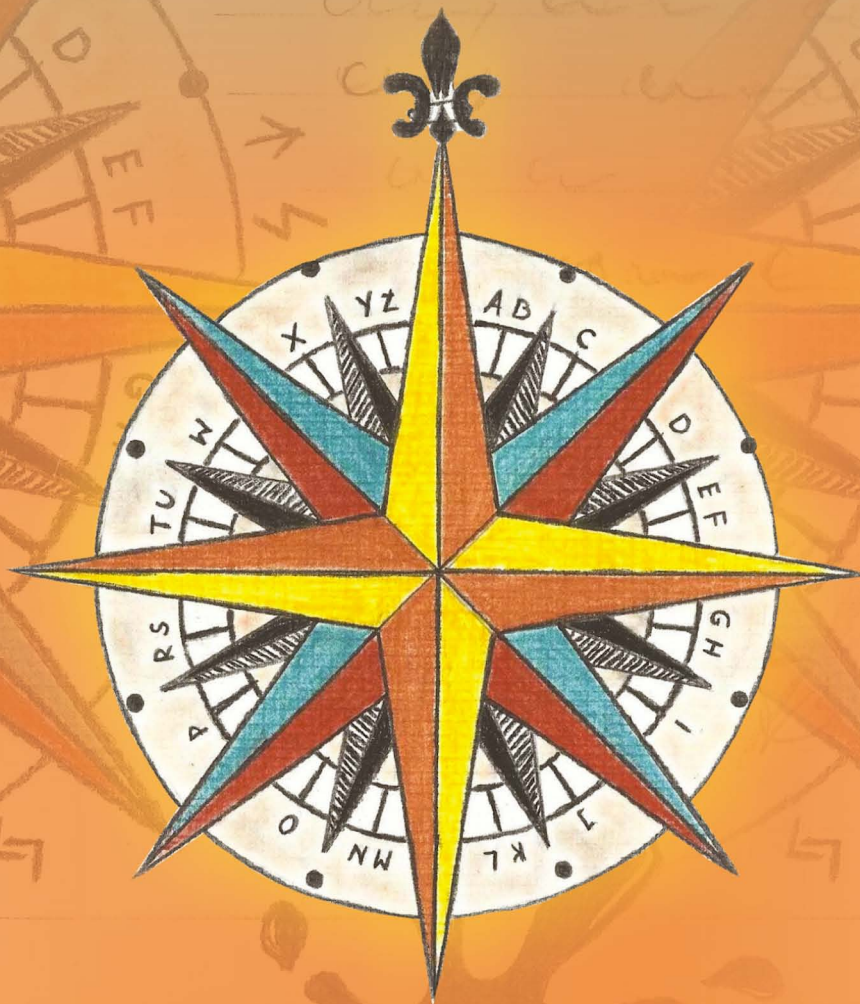


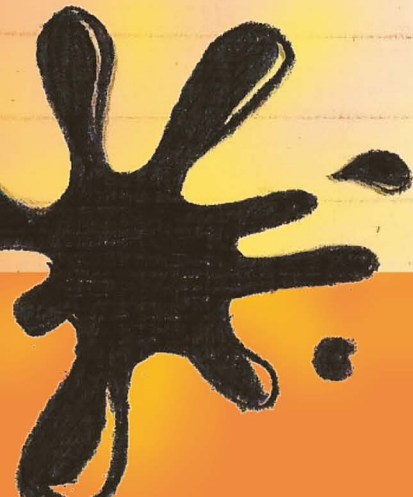
Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2014

things - we
are in
the house
the water
in the
open space
any one of
any one of
a new
Copper & Co.

Copper
and the
Bipr



Wyczytać świat —
międzykulturowość
w literaturze dla dzieci i młodzieży



NR 3131

Wyczytać świat —
międzykulturowość
w literaturze dla dzieci i młodzieży

Redakcja naukowa

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Małgorzata Wójcik-Dudek

przy współpracy

Aleksandry Zok-Smoły

Redaktor serii: Dydaktyka Języka Polskiego i Literatury
Ewa Jaskółowa

Recenzent
Urszula Chęcińska

Redaktor: *Małgorzata Pogłódek*
Projektant okładki: *Paulina Dubiel*
Autorka logo na okładce: *Wiktoria Barglik*
Redaktor techniczny: *Barbara Arenhövel*
Korektor: *Mirosława Żłobińska*
Łamanie: *Edward Wilk*

Copyright © 2014 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-2211-7 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-2382-4 (wersja elektroniczna)

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. 24,5. Ark. wyd. 29,0.
Papier offset. kl. III, 90 g Cena 42 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.
M. Rejnowski, J. Zamiara
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Spis treści

Wstęp (Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek) .	9

Część I

Międzykulturowe dialogi

<i>Hanna Dymel-Trzebiatowska</i> : Literacka gościnność. O Obcym w przekładzie literatury dziecięcej	15
<i>Agnieszka Przybyła-Dumin</i> : Inny/Obcy w literaturze dla dzieci. Wybrane aspekty	27
<i>Sylvia Liseling-Nilsson</i> : Obraz polskiej emigracji w najnowszej szwedzkiej literaturze wielokulturowej dla młodzieży	39
<i>Krystyna Zabawa</i> : Doświadczenie bycia obcym w książkach dla dzieci Barbary Gawryluk na tle propozycji innych autorów	49
<i>Beata Mytych-Forajter</i> : Plecy mamy. Fiński projekt Markusa Majaluoma w polskim domu	65
<i>Teresa Dalecka</i> : Napisz do mnie z Afryki	73
<i>Małgorzata Chrobak</i> : Ucząc się od Jurgielewiczowej. Inna w powieści Katarzyny Pranič <i>Ela-Sanela</i>	81
<i>Iwona Gralewicz-Wolny</i> : Pożegnanie Murzynka Bambo	95
<i>Piotr Sobolczyk</i> : Przekroczyć społeczną barierę „deprawacji nieletniego”. Bohater homoseksualny w literaturze dla dzieci i młodzieży . . .	105

Część II

Przestrzenie międzykulturowej eksploracji

<i>Alicja Ungeheuer-Gołąb</i> : Dziewczynka, która uskrzydliła wyobraźnię. O Alicji w Krainie Czarów Lewisa Garrolla	125
<i>Alicja Baluch</i> : Pogranicza, czyli o relacjach przestrzennych w <i>Kocie Brygidy</i> Joanny Rudniańskiej	143
<i>Magdalena Sikorska, Katarzyna Smyczyńska</i> : Ewangelia według Korczaka. Pamiętnik Blumki Iwony Chmielewskiej	151
<i>Anna Kadykało</i> : Obraz dziecięcej rzeczywistości w utworach Nikołaja Nosowa	161
<i>Anita Wolanin</i> : Odmieniec i jego postawy wobec świata w twórczości Doroty Terakowskiej	175
<i>Karolina Jędrych</i> : O znaczeniu jedzenia w wybranych książkach Marii Krüger	185
<i>Magdalena Sikorska</i> : Opowieść graficzna <i>Przybysz</i> Shauna Tana, czyli obcość w oku patrzącego	199
<i>Justyna Budzik</i> : Różnorodność narysowana na ekranie: Joann Sfar i Marc Chagall w filmowej opowieści o <i>Kocie rabina</i>	209

Część III

Międzykulturowość baśni

<i>Oliwia Brzeźniak</i> : Wyszukać (odszukać) baśniowe bohaterki.	225
<i>Marlena Gruda</i> : Tożsamość hybrydalna w bajkach Feri Lainščka	237
<i>Ewa Ogłóza</i> : O <i>Małej syrence</i> Hansa Christiana Andersena	251
<i>Sylwia Gajownik</i> : Polimedialność baśni klasycznych na przykładzie <i>Królewny Śnieżki</i> braci Grimm	267
<i>Ilona Copik, Eugeniusz Szymik</i> : Inność fascynująca — antropologiczna analiza baśni Janoscha o Panamie	279

Część IV

Edukacja międzykulturowa

<i>Bronisława Kulka</i> : Z tradycji edukacji wielokulturowej. Teksty podręcznikowe z okresu porozbiorowego przygotowujące do życia w wielokulturowym świecie	295

<i>Anna Adamczuk-Stęplewska: Wielokulturowość w polskiej literaturze najnowszej jako przedmiot kształcenia polonistycznego na etapie liceum</i>	311
<i>Iwona Morawska: Czytanie (nie tylko) lektur szkolnych — dobrodziejstwo czy udręka?</i>	325
<i>Grażyna Lasoń-Kochańska: Gender w baśni a edukacja międzykulturowa</i>	339
<i>Ewa Nowel: Szkolne czytanie baśni na III i IV etapie kształcenia</i>	349
<i>Małgorzata Wójcik-Dudek: Ulubieńcy pamięci umierają młodo — o czytaniu Reduty Ordona</i>	363
<i>Wanda Matras-Mastalerz: Świat Pana Wredzika, czyli o tolerancji, akceptacji i wielokulturowości w literaturze dla dzieci</i>	375
Noty o Autorach	389

Wstęp

Termin *międzykulturowość* w swoją definicję ma wpisaną transgresyjność. Jeśli zatem przekraczanie granic, swoistego rodzaju płynność okazują się tak kluczowe dla międzykulturowości, to jednym z najbardziej interesujących zagadnień wydaje się to wszystko, co towarzyszy temu procesowi. Na obszarze objętym transgresją, nazwijmy go pograniczem czy wręcz „ziemią niczyją”, konstytuują się, a może lepiej: ważą się, nie tylko losy, lecz tworzy się przede wszystkim to, co nowe, niepowtarzalne, to, co rozsadza swoją odmiennością istniejące, ale już zbyt ciasne przestrzenie.

Powołując się na Józefa Tischnera, należałoby dodatkowo, a może przede wszystkim, włączyć w tę nieznaną przestrzeń twarz Innego, która może stanowić punkt odniesienia w kulturowym pograniczu. Jak pisze filozof: „Twarz innego stawia nas w krzyżowym punkcie świata”¹. Dzięki Innemu i pytaniom, które generuje jego obecność, dotychczasowe przekonanie o świecie i o sobie prawdopodobnie się dezaktualizuje. Na styku pytań i odpowiedzi wytwarza się za to energia, która dzięki swojej autentyczności i świeżości wydaje się wartością nie do przecenienia. Dzięki niej możliwe są przededefiniowania, modyfikacje i glossy na marginesach kanonów.

Niniejszą publikację można uznać za skromną gloskę dopisaną do szeroko rozumianego spotkania z międzykulturowością. Stanowi ona próbę komentarza do zjawiska tego swoistego dialogu, obecnego także w literaturze dla dzieci i młodzieży. I choć problem międzykulturowości, spotkania z Innym, braku akceptacji nie od dziś jest podejmowany w literaturze dla młodego odbiorcy, to specyficzna sytuacja społeczna, polityczna czy nawet sytuacja komunikacyjna, mające ogromny wpływ na życie współ-

¹ J. TISCHNER: *Filozofia dramatu*. Kraków 2006, s. 25.

czesnego człowieka, z całą pewnością zmieniają perspektywę oglądu tego fenomenu, każąc włączyć do narracji tematy dotąd nieobecne, nieznane czy tabuizowane.

Ambicją autorów i redaktorów książki był wieloaspektowy opis zjawisk, które mieszczą się w pojemnej definicji międzykulturowości, przy założeniu że głównym celem oglądu jest współczesna literatura dla dzieci i młodzieży.

Zbiór otwiera grupa artykułów zatytułowana *Międzykulturowe dialogi*. Teksty podejmują problem szeroko rozumianego dialogu międzykulturowego, ukazując inne perspektywy, prowadzące do zrozumienia lub dostrzeżenia tego, co naszemu rozumieniu bądź postrzeganiu wcześniej się wymykało. Wiedzie ów dialog od teorii i praktyki przekładu, który jest głównym tematem artykułu Hanny Dymel-Trzebiatowskiej, przez liczne teksty dotyczące zagadnienia poczucia obcości młodego człowieka na emigracji — ich autorkami są: Agnieszka Przybyła-Dumin, Sylvia Liseling-Nilsson, Krystyna Zabawa, Beata Mytych-Forajter, Teresa Dalecka, Małgorzata Chrobak — aż po propozycje przekraczania dotychczasowych granic interpretacyjnych, a tym samym detabuizowania literatury, co związane jest z nowymi metodologiami badania tekstów literackich przedstawionymi w artykułach Iwony Gralewicz-Wolny i Piotra Sobolczyka.

Kolejna grupa tekstów pod wspólnym tytułem *Przestrzenie międzykulturowej eksploracji* proponuje wiele innowacyjnych interpretacji tekstów kanonicznych. Propozycje nowego czytania „wielkich kodów kultury”, takich jak postacie literackie, wielcy ludzie, traumatyczne lub symboliczne wydarzenia, zostały wpisane w artykuły: Alicji Ungeheuer-Gołąb, Alicji Baluch, Magdaleny Sikorskiej i Katarzyny Smyczyńskiej, Anny Kadykało, Anity Wolanin i Karoliny Jędrych. Dodatkowo, w artykułach Magdaleny Sikorskiej i Justyny Budzik dokonuje się interesująca eksploracja międzykulturowej przestrzeni rozpiętej między obrazem (także filmowym) a literaturą.

Trudno, podejmując problem międzykulturowości, pominąć zagadnienia związane z baśnią. Tę część publikacji zatytułowaną *Międzykulturowość baśni* otwiera artykuł Oliwii Brzeźniak, którego autorka dokonuje w kontekście międzykulturowości interpretacji kultowych postaci baśniowych. Autorka kolejnego artykułu Marlena Gruda, interpretując niedefiniowalną tożsamość postaci w bajkach F. Lainščka, przekonuje do tych egzotycznych dla polskiej kultury opowieści. Ewa Ogłóza proponuje nowatorskie, inne, bo przecież dotyczące odmienności, czytanie znanej baśni H.Ch. Andersena. Natomiast Sylwia Gajownik analizuje i wartościuje produkcje filmowe na podstawie znanej baśni braci Grimm. Krąg tekstów związanych z baśnią zamyka artykuł autorstwa Ilony Copik i Eugeniusza

Szymika, którzy poddają współczesną baśń próbie międzykulturowego czytania na lekcji języka polskiego.

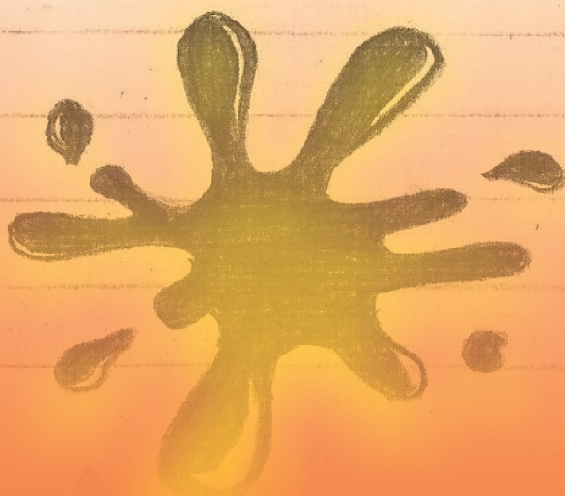
Ostatnia grupa artykułów, pomieszczona w części zatytułowanej *Edukacja międzykulturowa*, oscyluje wokół zagadnień związanych z pedagogiką i dydaktyką przygotowującą młodego człowieka do spotkań z innością. Artykuły Bronisławy Kulki i Anny Adamczuk-Stęplewskiej stanowią przegląd propozycji edukacji wielo- i międzykulturowej obecnej w przeszłości w szkole i funkcjonującej współcześnie. Tekst Iwony Morawskiej dotyczy ważnego problemu związanego z lekturą szkolną, w której autorka dostrzega szansę na realizację edukacji międzykulturowej. Podobnie Grażyna Lasoń-Kochańska i Ewa Noweł, autorki dwóch kolejnych artykułów, we współczesnej interpretacji tradycyjnych baśni dostrzegają możliwość wprowadzania nowych treści do szkół w ramach prowadzenia dialogu międzykulturowego, propagowania postawy aktywnej tolerancji, wyrażającej się w traktowaniu odmienności jako wartości, a nie powodu do wykluczenia. Tę część publikacji zamykają teksty Małgorzaty Wójcik-Dudek i Wandy Matras-Mastalerz, które proponują inną niż dotychczasowa interpretację znanych tekstów dla dzieci oraz tych z kręgu lektur szkolnych.

Wniosek, który nasuwa się po krótkim oglądzie artykułów, można zamknąć w stwierdzeniu, że namysł nad międzykulturowością prowadzi do podróży w kierunku prowincji, peryferii. To właśnie tam, jak pisze Józef Tischner, „w krzyżowym punkcie świata”, który wcale nie sytuje się w jego centrum, jesteśmy zaskoczeni krzyżowym ogniem pytań. Aby udzielić na nie odpowiedzi, aby pokonać „biedę” niewiedzy, należałoby wykonać ogromną pracę — przedefiniować siebie i objąć troską Innego, odpowiadając twierdząco na jego wezwanie. Literatura dla dzieci i młodzieży tę próbę już podjęła, teraz zatem pora na czytelnika.

Bernadeta Niesporek-Szamburska, Małgorzata Wójcik-Dudek

Część I

Międzykulturowe dialogi



Hanna Dymel-Trzebiatowska

Literacka gościnność O Obcym w przekładzie literatury dziecięcej

Świat poznajemy na dwa — w dużym uogólnieniu — sposoby: przez bezpośredni z nim kontakt, zwany doświadczeniem lub autopsją, oraz w sposób pośredni, czyli przez relacje. Relacje przybierały i przybierają różne postaci — od ustnych przekazów w oralnych literaturach czasów przedpiśmiennych po szerokie spektrum nowoczesnych form książkowych, przekazów audiowizualnych i internetowych. Te dwa sposoby kontaktów ze światem pozostają w interakcji; drugi, choć daleki od empirii i tym samym uznawany przez niektórych za wtórny, pozwala uzupełniać pierwszy i staje się niekiedy dla niego wyzwaniem; pierwszy z kolei weryfikuje drugi i wśród młodego pokolenia najczęściej ustępuje mu miejsca. Nigdy za życia nie jesteśmy praktycznie w stanie stwierdzić, że dotarliśmy do kresu tej epistemologicznej drogi, ponieważ owe dwa warianty znajdują się *in statu nascendi*. Nie ulega jednak wątpliwości, że te dwie poznawcze ścieżki „wydeptujemy” szczególnie intensywnie w dzieciństwie i młodości, gdy głodni i ciekawi świata, pragniemy go jak najszybciej poznać. Przyjrzyjmy się im z uwzględnieniem kontaktów młodego czytelnika z przetłumaczoną literaturą, a w szczególności — z zawartymi w niej elementami obcych kultur.

Doświadczając poznania „z drugiej ręki”, dzieci napotykają dwojakie informacje. Pierwsze są mimetycznym odbiciem świata rzeczywistego — niejako potencjalnym przedłużeniem fizycznych doświadczeń ludzkich, możliwym dzięki zmysłom. W ten nurt wpisuje się np. literatura faktograficzna, historyczna i realistyczna. Druga opcja, z którą najmłodsi mają często kontakt, to fikcja literacka w postaci baśni i *fantasy*. Ten rodzaj literatury odwołuje się do wyobraźni i tu mówi się o pewnej ponadnarodowej wspólnocie, która łączy wszystkich i z pozoru nie wymaga szczególne-

go wysiłku w oddaniu w przekładzie zjawisk kultury. Ale również światy sekundarne mogą nosić znamiona rzeczywistości bliskiej pisarzowi, do której odniósł się mniej lub bardziej świadomie.

Wielość perspektyw, którą otwiera problematyka związana z poznawaniem za pośrednictwem literatury, zmusza do pewnych ograniczeń. Dlatego najpierw przyjrę się translacyjnym możliwościom oddania zjawisk kultury źródłowej wyrażających jej obcość¹ oraz poglądom, które w tej mierze prezentowali badacze tych zagadnień. Następnie zwrócę uwagę na udział rzeczywistości rynkowej w tworzeniu i przekładzie książki obrazkowej dla najmłodszych. Na koniec podzielę się refleksjami na temat przekładu literatury dla dzieci w odniesieniu do realiów kulturowych. Wiele postaci, jak i przykładów odnosi się, ze względu na moje wykształcenie oraz zainteresowania naukowe, do Skandynawii.

Dziś w translatoryce coraz częściej słychać głosy, że nie przekładamy tekstów, lecz kulturę. To skądinąd słuszne stwierdzenie rodzi jednak metodologiczne trudności. Dlatego za Krzysztofem Hejwowskim przyjmuję w tym artykule, że pojęcie *realia/zjawiska kultury* w teorii przekładu będę stosowała w odniesieniu do tych, których „kulturowa specyficzność (fakt, że są charakterystyczne wyłącznie dla kultury wyjściowej lub lepiej znane w kulturze wyjściowej) rodzi problemy przekładowe”². W polskim dyskursie translatorycznym tego typu wyznaczniki są określane różnie, zazwyczaj są to wspomniane *realia* lub *zjawiska kultury*, choć używa się też innych terminów, np. *aluzje*³ lub *znaki kulturowe*⁴. Hejwowski dystansuje się do terminu *realia*: „Ze względu na szeroki zakres tych zjawisk nie zdecydowaliśmy się na użycie stosowanego przez niektórych teoretyków i praktyków przekładu terminu »realia«, który przede wszystkim kojarzy się z codziennością życia w danym kraju”⁵. Badacz korzysta z określeń *elementy kulturowe* lub *elementy nacechowane kulturowo*. Z kolei Roman Lewicki, analizując obcość w przekładzie, korzysta z terminu *nazwy realiów*⁶. W mojej prezentacji będę sięgała po te terminy wymiennie, nie różnicując ich znaczenia, lecz znajdując ich wspólny mianownik w „trudnościach translacyjnych”.

¹ Pojęcia *obcość* używam wymiennie z *Obcy*, odwołując się do terminologii, jaką zaproponował Antoine Berman, którego cytuję na końcu artykułu.

² K. HEJWOWSKI: *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa 2007, s. 71.

³ O. WOJTASIEWICZ: *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Warszawa 1996.

⁴ A. BEDNARCZYK: *W poszukiwaniu dominanty translatorskiej*. Warszawa 2008.

⁵ Ibidem, s. 72.

⁶ R. LEWICKI: *Obcość w odbiorze przekładu*. Lublin 2000, s. 48–49.

W translatoryce literatury dziecięcej (TLD)⁷ głosy badaczy wpisują się w tradycyjną dychotomię: zwolenników przekładów maksymalnie oddających wartości oryginału oraz tych, którzy popierają szeroko pojęte teorie adaptacyjne. Innymi słowy, można tu mówić o pozostawieniu autora i przybliżeniu do niego czytelnika bądź odwrotnie — odwołując się do sformułowań z klasycznego eseju Friedricha Schleiermachera⁸. Te dwie drogi noszą też bardziej współczesne nazwy zaproponowane przez Lawrence'a Venutię: forenizacja bądź naturalizacja. Forenizacja (ang. *foreignization*) to strategia przekładu uznająca za priorytet tekst źródłowy, tłumaczony z wykluczeniem wartości dominujących w kulturze docelowej⁹. Pojęcie *forenizacja* używane jest w języku polskim wymieniane z terminami *alienacja* i *egzotyzacja*. Działaniem przeciwnym wobec forenizacji jest, według terminologii badacza, *domestication*, które w języku polskim nazywane jest *naturalizacją* lub *udomowieniem*. Venuti określa tę strategię jako etnocentryczną redukcję tekstu źródłowego do wartości kultury docelowej¹⁰. Forenizacja i naturalizacja pozwalają bądź nie na konotację obcości, którą Roman Lewicki opisuje następująco: „Przekład jest więc tekstem, którego pewne cechy i jednostki odznaczają się szczególną właściwością: mają one mianowicie zdolność wprowadzania do tekstów sensów wywołujących u odbiorcy — przez swą niezwykłość, niezgodność z jego doświadczeniem — skojarzenie z obcymi krajami, kulturami i językami. Tę cechę nazywam konotacją obcości. Jest ona konsekwencją zmiany kręgu odbiorców i — zamierzonego lub nie —

⁷ Próbę nadania tej subdyscyplinie odrębnej nazwy podjął w Polsce Michał Borodo, wykorzystując angielski termin *Children's Literature Translation Studies* (GLTS). O potrzebie takiego pojęcia świadczy na przykład jego obecność w angielskojęzycznych badaniach Anny Fornalczyk. *Translatoryka literatury dziecięcej* (TLD) jest propozycją polskiej nazwy tej subdyscypliny. Publikacje, o których mowa, to: M. BORODO: *Children's Literature Translation Studies? — Zarys badań nad literaturą dziecięcą w przekładzie*. „Przekładaniec” 2006 nr 16, s. 12–23; IDEM: *Between the Global and the Local: Translation for Children in Poland at the Turn of the 21st Century*. Gdańsk 2008; A. FORNALCZYK: *Anthroponym Translation in Children's Literature — Early 20th and 21st Centuries*. „Kalbotyra” 2007, nr 57, s. 93–101; A. FORNALCZYK: *Translating Anthroponyms as Exemplified by Selected Works of English Children's Literature in Their Polish Versions*. Łódź—Warszawa 2010.

⁸ F. SCHLEIERMACHER: *On the Different Methods of Translating*. In: *Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden to Derrida*. Eds. R. SCHULTE, J. BIGUENET. Trans. W. BARTSCHT. Chicago—London 1992, s. 36–54.

⁹ L. VENUTI: *The American Tradition*. In: *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Ed. M. BAKER. London—New York 1997, s. 242.

¹⁰ L. VENUTI: *Translation as Cultural Politics: Regimes of Domestication in English*. In: *Critical Readings in Translation Studies*. Ed. M. BAKER. London—New York 2010, s. 65–79.

nieuwzględnienia różnic w wiedzy uprzedniej adresatów oryginału i adresatów przekładu”¹¹.

Teoretycy translatoryki literatury dziecięcej prezentują w tej kwestii różne stanowiska. Dla Riitty Oittinen, fińskiej autorki systemowych prac na temat przekładu dla dzieci, adaptacja nie jest odrębnym zjawiskiem, lecz immanentnym komponentem przekładu. Inni¹² upatrują w technikach adaptacyjnych narzędzia władzy, ilustrującego protekcyjny stosunek do utworów dla dzieci. Dyskusja wokół adaptacji ściśle splata się właśnie z wyborem strategii egzotyzyacji bądź naturalizacji. Przeciwnicy adaptacji to zarazem zwolennicy wierności i forenizacji. Adaptacja implikuje natomiast naturalizowanie tekstu, za którym opowiada się Riitta Oittinen¹³: „W przypadku literatury dziecięcej naturalizacja i forenizacja to delikatne kwestie. Niektórzy badacze ganią naturalizację jako metodę denaturalizacji i pedagogizacji literatury dla dzieci: powinny one móc odnaleźć obcość w przetłumaczonym tekście i nauczyć się tolerować różnice, inność (...). Jednak można skrytykować Venutiego za to, że pominął wielość odbiorców i ich reakcji. Zawsze będą czytelnicy tacy jak naukowcy, dla których być może forenizowane teksty nie są odpychające, jednak młody czytelnik bardzo łatwo może zniechęcić się do czytania przełożonego tekstu, jeśli uzna go za zbyt dziwny. Jak wpłynie to na jego przyszłe nawyki związane z czytaniem? I jaki jest sens takiego tłumaczenia?”¹⁴.

¹¹ R. LEWICKI: *Konotacja obcości w przekładzie*. Lublin 1993, s. 23.

¹² Np. G. KLINGBERG: *The Different Aspects of Research into the Translation of Children's Books and Its Practical Application*. In: *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems*. Ed. G. KLINGBERG ET AL. Stockholm, s. 84–89; Z. SHAVIT: *Poetics of Children's Literature*. Georgia 1986; B. STOLT: *How Emil Becomes Michel – On the Translation of Children's Books*. In: *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems*. Ed. G. KLINGBERG ET AL. Stockholm 1978, s. 130–146; B. EVEN-ZOHAR: *Translation Policy in Hebrew Children's Literature: The Case of Astrid Lindgren*. „Poetics Today” 1992, nr 13 (1), s. 231–244.

¹³ Podobne stanowisko prezentuje Stanisław Barańczak w odniesieniu do poezji dziecięcej, w której adaptację uznaje za zjawisko naturalne i oczywiste. Badacz nie wypowiada się jednak równie jednoznacznie na temat szeroko zakrojonej adaptacji innych gatunków literatury dla dzieci. Patrz: S. BARAŃCZAK: *Ocalone w tłumaczeniu*. Kraków 2006, s. 66.

¹⁴ R. OITTINEN: *No Innocent Child. On the Ethics of Translating for Children*. In: *Children's Literature in Translation: Challenges and Encounters*. Eds. J. VAN COILLIE, W. VERSCHUEREN. Manchester 2006, s. 43. W cytacie badaczka odwołuje się do następujących prac: K. DODERER: *Ästhetik der Kinderliteratur*. Weinheim, Basel 1981; R. STOLZE: *Translating for Children – World View or Pedagogics?*. „Meta” 2003, nr 48, s. 208–221. Monografia Oittinen, w której systemowo omawia przekład dla dzieci, została wydana w roku 2000: R. OITTINEN: *Translating for Children*. New York 2000. Przekłady cytatów z języka angielskiego oraz szwedzkiego prezentuję w przekładzie własnym.

Göte Klingberg, szwedzki nestor badań literatury dziecięcej, nazwany przez Marię Nikolajewą autorem „szkoły wierności”¹⁵, adaptację rozumie jako uwzględnienie przez autora i wydawcę dziecięcych zainteresowań, potrzeb, reakcji, wiedzy i umiejętności czytania. Jest zdania, że stopień adaptacji w tekście docelowym winien być taki sam, jak stopień adaptacji tekstu źródłowego. Szczególną sytuacją jest przekład zjawisk kultury. Tu młody czytelnik zazwyczaj nie nabył jeszcze wiedzy z zakresu kultury źródłowej i tym samym stopień adaptacji może być inny niż w oryginale. Ten wariant badacz nazywa *adaptacją kontekstu kulturowego*¹⁶. Jego zdaniem, powinna być ona ograniczona do minimum — może być zastosowana wyłącznie wówczas, gdy jest to bezwzględnie konieczne. Opinia ta wiąże się z poglądami badacza na przekład książki dziecięcej jako zjawisko, które winno służyć poszerzaniu horyzontów, uczeniu odmienności, zaznajamianiu z tym, co obce.

Na temat przekładów literatury dziecięcej wypowiada się też duński badacz Torben Weinreich, który pod względem tłumaczenia realiów dzieli książki na dwie kategorie¹⁷. Pierwsza obejmuje te utwory, które mają silnie zdeterminowane środowisko lokalne wielością specyficznych szczegółów; innymi słowy, są one naznaczone rysem dokumentacyjnym. Kategoria druga to książki, w których świat przedstawiony widoczny jest zaledwie w zarysie, a zasadnicza tematyka oscyluje wokół ludzkich problemów — można je inaczej określić jako zdominowane przez psychologię, zagadnienia społeczne zaś stanowią w nich temat drugoplanowy bądź marginalny. Weinreich uważa, że książki z drugiej kategorii powinny podlegać szeroko rozumianej adaptacji, która pozwoliłaby czytelnikom przekładu na głęboką imersję bez utraty zasadniczych treści poznawczych. Z koncepcją tą Göte Klingberg nie zgadza się — uważa bowiem, że więk-

¹⁵ Maria Nikolajeva pisze o tym w artykule *Till otrohetens försvar. Om att svika texten till förmån för barnläsaren* (W obronie niewierności. O zdradzie tekstu na korzyść dziecięcego czytelnika) w szwedzkim czasopiśmie poświęconym badaniom literatury dziecięcej „Barnboken” 2004, nr 1 (27). Autorka pokrótce opisuje dwie dominujące na polu TLD orientacje, które nazywa: Klingbergowską „szkołą wierności” oraz Oittinenowską „szkołą niewierności”. Poglądy Götego Klingberga dość pobieżnie podsumowuje jako traktujące podejście do tekstu źródłowego w sposób bardzo restrykcyjny, a także silnie kwestionujące najmniejsze odejście od oryginału. Opinie Marii Nikolajewej doczekały się polemicznego artykułu G. KLINGBERGA *Trohet och otrohet. En kommentar om barnboksöversättningsteori* (Wierność i niewierność. Komentarz do teorii przekładu książek dla dzieci) opublikowanego w kolejnym numerze „Barnboken” 2004, nr 2.

¹⁶ G. KLINGBERG: *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Lund 1986, s. 11–12.

¹⁷ T. WEINREICH: *International Book Production for Children Related to the Children's Local Experiences and Local Consciousness*. In: *Children's Books in Translation...*, s. 156–157.

szość tytułów można zaklasyfikować według typologii Weinreicha jako psychologiczne¹⁸.

Stanowisko w dyskusji zajmuje też doświadczona badaczka literatury dziecięcej i młodzieżowej Maria Nikolajeva. Autorka i zarazem zwolenniczka koncepcji Oittinen ujmując istotę przekładu literatury dziecięcej w następujący sposób: „Książki dla dzieci, dużo bardziej niż literatura dla dorosłych, wymagają nie tylko przeniesienia znaczeń, lecz także umiejętności wzbudzania w czytelniku tych samych uczuć, myśli i skojarzeń, co w czytelniku tekstu źródłowego”¹⁹. Dalej badaczka zastanawia się nad przetłumaczalnością książek dla dzieci w świetle koncepcji Jurija Łotmana, w której centralnym pojęciem jest *sfera semiotyczna*, konieczna do istnienia i funkcjonowania języka oraz kultury. Przestrzeń ta jedynie częściowo pokrywa się w językach oryginału i przekładu, i stąd, zdaniem Nikolajевой, przypadki odrzucenia wielu przekładów. Wnioski, jak przyznaje sama autorka, nieco generalizujące brzmią: „[...] proste przeniesienie znaczeń nigdy nie dostarczy czytelnikowi tekstu docelowego wystarczających informacji dotyczących kontekstu kulturowego”, a „kulturowo uwarunkowana »strefa nieprzetłumaczalności« jest zdeterminowana raczej przez kontekst docelowy niż źródłowy”²⁰. W trakcie rozważań na temat utworów odrzucanych Nikolajeva ponownie odwołuje się do teorii Jurija Łotmana, którego zdaniem, zasadniczym warunkiem owocnej interakcji kultur jest tzw. kreatywne niezrozumienie, wzajemna nieprzekładalność, czy też aktywna strefa w miejscu zetknięcia kultur. Elementy tej granicznej przestrzeni, które są zbyt znajome lub zbyt obce, narażone są na największe ryzyko odrzucenia, podczas gdy dobrze wyważona proporcja tego, co rodzime i egzotyczne, jest najlepszą receptą na literacki sukces w obcej kulturze.

Maria Nikolajeva, badając wyznaczniki tzw. sfery kultury codziennej w książkach dziecięcych, wysnuwa wniosek, że takie zjawiska praktycznie można uznać za nieprzekładalne, ponieważ dzieciom brakuje semiotycznego doświadczenia umożliwiającego interpretację obcych elementów²¹. Tym samym — podobnie jak Oittinen — uznaje szeroko rozumianą adaptację za naturalny synonim przekładu. Zupełnie innego zdania jest Emer O’Sullivan, autorka monograficznej pracy *Comparative Children’s Literature*, która omawiając przekładalność „obcości”, nie odczytuje jej jako przeszkody w interpretacji, ponieważ — jak argumentuje — dzieci z natury przyzwyczajone są do konfrontacji z nieznanymi im jeszcze elementa-

¹⁸ G. KLINGBERG: *Children’s Fiction in the Hands...*, s. 10.

¹⁹ M. NIKOLAJEVA: *Children’s Literature Comes of Age. Towards a New Aesthetic*. New York 1996, s. 28.

²⁰ Ibidem, s. 35.

²¹ Ibidem, s. 34.

mi życia i świata, a więc wypracowały własne techniki radzenia sobie z nimi²². Wart uwagi jest fakt, że dwie doświadczone badaczki literatury dziecięcej, autorki wielu znanych i cenionych prac, analizujące rozległe korpusy z perspektywy komparatystycznej, prezentują w tym względzie zdecydowanie odmienne stanowiska. Uważam, że różnice te wynikają z kłopotów, jakich przysparza określenie kompetencji dziecka, stałej wizji wirtualnego dziecięcego odbiorcy implikującej przemyślaną strategię przekładu. Nie bez znaczenia jest też tendencja do formułowania uniwersalnych sądów na temat zjawiska tak heterogenicznego jak literatura dla dzieci i młodzieży, która obejmuje wiele gatunków i skierowana jest do wielu grup wiekowych. Można jednak pokusić się o stwierdzenie, że generalnie trudności te wiążą się z immanentną naturą literatury dziecięcej, która równolegle funkcjonuje w dwóch systemach: literackim i pedagogicznym. Na ów pedagogiczny aspekt zwraca uwagę Göte Klingberg, upatrując w nim specyfiki przekładu dla dzieci. Jego zdaniem, zawiera się ona w konflikcie interesów. Z jednej strony celem przekładu jest umożliwienie najmłodszemu dostępu do literatury, pogłębienie międzynarodowej orientacji, a także zrozumienie młodych ludzi innych nacji i te słuszne założenia przemawiają za wiernością wobec tekstu źródłowego. Z drugiej strony istnieją równolegle przesłanki pedagogiczne, które uzasadniają wprowadzenie pewnych zmian w oryginale. Tekst docelowy musi być dla dziecka zrozumiały, a nie sposób uznać, że jego wiedza o obcych kulturach jest równa wiedzy dorosłych. Ponadto książki dla dzieci powinny wpływać na rozwój systemu wartości młodego czytelnika. Natrafiając na treści niezgodne z normami obowiązującymi w kulturze docelowej, tłumacz lub wydawca nierzadko usuwa je lub modyfikuje, czyli określając to językiem badacza — puryfikuje. Te podstawowe, zakreślone przez Klingberga cele, pozostające w stałym konflikcie, stanowią nierozłączny problem, by nie rzec — paradoks przekładu dla najmłodszych: dorośli pragną pokazać dziecku świat i nauczyć je czegoś nowego, odmiennego, a jednocześnie starają się je chronić przed treściami uznanymi za niezrozumiałe lub szkodliwe.

Jak widać, badacze zajmowali różne stanowiska w odniesieniu do przekładu zjawisk kultury w literaturze dziecięcej i raczej nie należy oczekiwać tu konsensusu. Wyklucza go pluralizm poglądów, który wynika z wieloaspektowości literatury dziecięcej oraz z różnych, nie zawsze spójnych opinii na temat dzieci, ich gustów, upodobań. Ponownie powraca tu bardzo istotny dla przekładu temat wirtualnego małego czytelnika. Jeśli tłumacz uzna go za kompetentnego, sięgnie po forenizację, a jeśli będzie

²² E. O'SULLIVAN: *Comparative Children's Literature*. Trans. A. BELL. Abindon—New York 2005.

zwracał się do dziecka niewinnego, „romantycznego” — przełoży tekst, poddając go silnej adaptacji. Przy użyciu szerokiej gamy technik translacyjnych przekład zostanie znaturalizowany, okrojony o egzotykę kultury źródłowej, zawrze minimalną dawkę obcości lub — w skrajnych przypadkach — zredukuje ją. Kreując ową sylwetkę domniemanego czytelnika, pamiętajmy jednak, że zakładając pewną recepcję książki przez dzieci, tłumacze zwykle opierają się na apriorycznych założeniach bez merytorycznego uzasadnienia. Piszą o tym Perry Nodelman i Mavis Reimer w *The Pleasures of Children's Literature*²³. Uczni z wieloletnim doświadczeniem w pracy akademickiej, obejmującej m.in. eksperymenty z udziałem studentów, twierdzą, że domysły dorosłych w tej mierze opierają się na generalizacjach na temat dzieci: tego, co myślą, jak czytają, co im się podoba: „Co gorsza, gdy dorośli czytelnicy starają się domyślić, jak reaguje typowe dziecko, nie zwracają uwagi na jedyną rzecz, której mogą być pewni: na własną reakcję, na to, co się dzieje z nimi, kiedy czytają”²⁴. Warto wziąć to pod uwagę, choć nie uważam, aby tego typu perspektywa miała wykluczać tworzenie literatury dla dzieci i jej przekładów przez dorosłych.

Przejdźmy teraz do drugiej części dyskusji: przekładu książki obrazkowej. Gatunek ten cieszy się w Skandynawii zarówno popularnością, jak i prestiżem: ma wysokie walory artystyczne oraz obejmuje szerokie spektrum tematyczne — nierzadko sięga po zagadnienia, które dorośli niechętnie poruszają w dialogu z małym dzieckiem, a które w wielu kulturach nadal uznawane są za tabu. Wyznacznikiem książki obrazkowej jest *ikonotekst* (szw. *ikonotext*). Termin ten, zaproponowany w badaniach literatury dziecięcej przez Krisitn Hallberg²⁵, oznacza syntezę oraz nierozłączną interakcję ilustracji i tekstu, które współtworzą sens²⁶.

Przekład ikonotekstu analizuje w swoich pracach m.in. Riitta Oittinen. Podkreśla ona, że oprócz ilustracji na odbiorze całego utworu odciskają piętno również elementy typograficzne, np.: *lay-out*, dobór czcionki, użycie pisma ręcznego. Tłumacz, w szczególności książek obrazkowych, musi brać pod uwagę zarówno ilustracje, jak i tekst, które wzajemnie

²³ P. NODELMAN, M. REIMER: *The Pleasures of Children's Literature*. Boston 2003.

²⁴ Ibidem, s. 15–16.

²⁵ K. HALLBERG: *Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen*. „Tidskrift för Litteraturvetenskap” 1982, nr 3–4, s. 163–168.

²⁶ Zainteresowanie książką obrazkową ma odbicie w skandynawskich badaniach i publikacjach naukowych, np. V. EDSTRÖM: *Vår moderna bilderbok*. Stockholm 1991; T. BIRKELAND, F. STORAAS: *Den norske biletboka*. Oslo 1993; M. NIKOLAJEVA: *Bilderbokens pusselbiter*. Lund 2000; N. CHRISTENSEN: *Den danske billedbog 1950–1999*. Roskilde 2003; U. RHEDIN: *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm 2004; R. OITTINEN, M. GONZÁLES-DAVIES: *Whose Story? Translating the Verbal and the Visual in Literature for Young Readers*. Newcastle 2008; E. DRUKER: *Modernismens bilder*. Stockholm 2008.

współgrają, dopełniają się, tworząc integralną całość. Dobry tłumacz tego typu literatury powinien się cechować wrażliwością na wymiar artystyczny obrazu, znać język ilustracji i uwzględniać go w stylu przekładu. Tłumacze różnie podchodzą do ilustracji, zazwyczaj usiłując sprawić, aby współgrały one z tekstem, ale dopiero interakcja słów, ich brzmienia i obrazu prowadzi do uchwycenia całości. Oittinen postuluje poważne przygotowanie do tego typu przekładów: „Tłumaczenie ilustrowanych książek to szczególnie dziedzina i szczególnie język, toteż wymaga specjalizacji w ramach translatoryki, połączonej przykładowo ze sztuką”²⁷.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że ilustracja nie zawsze jedynie dopowiada czy znajduje się w relacji symetrycznej, powtarzającej informacje z tekstu, ale wchodzi z nim często w kreatywny dialog, np. zaprzeczając zwerbalizowanym znaczeniom. Bywa, iż obraz zawiera np. realia, niedopowiedzenia czy tendencyjne luki, których tłumacz nie powinien automatycznie zawrzeć w tekście, ulegając tzw. wertykalnej pokusie, którą szwedzka badaczka Ulla Rhedin definiuje jako „zdradziecki aspekt władzy, który jest częścią dorosłości i wyższością w kontakcie z dzieckiem, związaną z tą dorosłością”²⁸, i zarazem określa jako zasadnicze ryzyko przekładu książek obrazkowych.

Z przekładem, a raczej z produkcją książek obrazkowych, łączy się kolejny fakt, który ma zasadniczy wpływ na realia, będące nośnikami inności, obcości, egzotyki. Chodzi tu o popularne zjawisko tzw. coprintingu czy też coeditingu, czyli technikę produkcji polegającą na jednoczesnym druku kilku wersji językowych tego samego tytułu dla kilku rynków. *Coprinting* dzięki zwiększonemu nakładowi zasadniczo obniża cenę produkcji i tym samym produktu, co jest fundamentalnym argumentem komercyjnym, w szczególności w przypadku książki obrazkowej, której kolorystyka i twarda okładka wymagają znacznych inwestycji finansowych.

W praktyce *coprinting* oznacza druk wielu egzemplarzy z jednakowymi ilustracjami i okładkami, a następnie dodruk jedynie odmiennych wersji językowych. Fakt ten automatycznie wymógł tendencyjne opracowywanie książek obrazkowych, z myślą o zglobalizowanym przez komercję rynku. Standaryzacja spowodowała, że niektórzy ilustratorzy zaczęli unikać elementów rodzimych, wprowadzając nieuchronną pustkę, sabotującą tożsamość i powodującą niemożność rozpoznania. Ponadnarodowa książka zaczęła skłaniać się ku pustej słodkości i selektywnej faktografii²⁹. Tak zwane neutralne książki miały największą szansę na ponadnarodowy sukces, dlatego też tematami wspólnych produkcji stały się samochody,

²⁷ R. OITTINEN: *Translating...*, s. 114.

²⁸ U. RHEDIN: *Bilderbokens...*, s. 91.

²⁹ Np. K. STJÄRNE: *När bilderboken blir en världsartikel får verkligheten anpassa sig. In: Bilden i barnboken*. Ed. L. FRIDELL. Göteborg 1977.

samoloty, dinozaury, słynni ludzie i wydarzenia historyczne³⁰. Ta tendencja, szczególnie widoczna w końcu lat 70. w XX wieku, całkowicie nie zanikła, jednak krytyka, z jaką się spotkała w Skandynawii, przyczyniła się do tego, że jest opcją równoległą wobec literatury naznaczonej „dawką rodziwości”. Warto zwrócić uwagę, że produkty coprintingu, odbierające młodym czytelnikom możliwość rozpoznania środowiska, uniemożliwiają pełnowartościowe poznanie drogą, określoną na początku jako droga relacji.

Na koniec kilka własnych refleksji dotyczących obcości w przekładanej literaturze dziecięcej. Uważam, że współczesny przekład należy dopasować do sytuacji dzieci XXI wieku, gdy internetowy przepływ informacji i elektroniczne gadżety odmieniają świat. Dzieci epoki IT oczekują atrakcyjnych treści, a takie może zaoferować maksymalna dawka obcości. Zaznajamianie najmłodszych z odmiennością świata, innymi kulturami, czyli tym, co implikuje egzotyzację, powinno dziś być priorytetem — godząc obcość ze zrozumieniem tekstu, co w praktyce nie jest łatwe. Owocną interakcję można spróbować osiągnąć dzięki „kreatywnemu niezrozumieniu” sugerowanemu przez Marię Nikolajewą — wyborowi z aktywnej strefy znaczeń na granicy kultur³¹.

Ponadto próbę maksymalnego zachowania Obcego należy choćby pokrótce rozważyć w kategoriach moralnych. Jak pisał Antoine Berman, historia tłumaczeń tekstów literackich wskazuje, że były oddawane tak, „Jak gdyby przekład, nie będąc bynajmniej doświadczeniem Obcego, stawał się wręcz jego zanegowaniem, aklimatyzowaniem, »naturalizacją«. Jak gdyby jego najgłębszą istotę odpychano”³². Dlatego uczony oręduje za etyczną refleksją nad samym aktem przekładu, w którym należy „przyjąć obcego jako Obcego”. Antoine Berman czy Laurence Venuti optują zatem za maksymalnym zachowaniem elementów Obcego, oceniając jego konsekwentne usuwanie jako akt wyjątkowo niemoralnej działalności, usankcjonowanej wiekową tradycją. Ale przekład zbudowany dokładnie na ich przesłankach — np. przy oparciu się dwunastu siłom deformującym³³ — raczej nie zostałby zaakceptowany w literaturze dziecięcej, podważając tym samym sens swego istnienia.

Rozwiązując problemy wynikające z przekładu realiów, należy pamiętać o przypisach tłumacza³⁴, które, stosowane z umiarem, są jednym ze

³⁰ T. WEINREICH: *International Book Production...*, s. 151–152.

³¹ M. NIKOLAJEVA: *Children's Literature Comes...*, s. 35.

³² A. BERMAN: *Przekład jako doświadczenie obcego*. Przeł. U. HREHOROWICZ. W: *Współczesne teorie przekładu*. Red. P. BUKOWSKI, M. HEYDEL. Kraków 2009, s. 249–264.

³³ Ibidem.

³⁴ Dyskusja na temat obecności przypisów w przekładzie toczy się od lat. Giekawe spojrzenie na to zagadnienie zostało zaprezentowane w artykule: N. PAPROCKA, J. WESOŁA:

sposobów na rozwianie kulturowych nie-domówień. Jest to prosta forma wyjaśniania tego, co przysparza trudności, toteż w praktyce ich zastosowanie musi się wiązać z dużą samodyscypliną tłumacza. Jak zauważa Uta Hrehorowicz, „bez wątpienia przypisy tłumacza mają specyficzny wymiar psychologiczny. Tłumacze — o czym świadczy sam wymiar profesji — przejawiają skłonność do wykładu i wykładni; jest powszechnie w teorii znany zjawiskiem, że bez względu na języki będące w kontakcie, zawsze tekst docelowy dłuższy jest od wyjściowego, a to z powodu częstego nad tłumaczenia, dążenia do maksymalnej eksplicytacji”³⁵.

Powszechna opinia głosi, że przypisy przeszkadzają w lekturze oraz że dzieci rzadko je czytają — choć należy jednocześnie przyznać, że trudno dotrzeć do badań weryfikujących to powracające w dyskusjach przekonanie. Dlatego uważam, że w pewnych sytuacjach³⁶ przypisy są lepszym sposobem na rozwiązanie trudnych kulturowych problemów niż redukcja informacji lub niejasność tekstu docelowego. Píše o tym Krzysztof Hejwowski: „Tłumacze literatury pięknej (zwłaszcza współczesnej) uważają na ogół przypisy za ostateczność, niejako za przyznanie się tłumacza do porażki w danej sytuacji tłumaczeniowej. Pokutuje teoria, że przypisy przeszkadzają w czytaniu, rozpraszają uwagę czytelnika, zamieniają powieść w podręcznik czy encyklopedię. Kiedy przypominę sobie, z jaką uwagą chłonałem przypisy w lekturach mojego dzieciństwa i wczesnej młodości — w książkach przygodowych, podróżniczych i historycznych — mam pewne wątpliwości, czy powyższe uwagi są uzasadnione”³⁷.

Ufając w kompetencję dzieci, możemy założyć, że przynajmniej ci do-cieklisi i wnikliwi czytelnicy skorzystają z informacji zawartej w paratekstach. Starajmy się sięgnąć po wszelkie dostępne naszym kompetencjom i wyobraźni rozwiązania pozwalające na optymalną egzotyzację. Tym samym praktykujmy literacką gościnność, parafrazując słowa Paula Ricoeura. Uczony, poszukując paradygmatu przekładu, jako pierwszą wskazywał drogę wymagającą przejścia przez „bramę obcości”, argumentując: „Czy do ruchu nie skłania nas właśnie fakt ludzkiej różnorodności oraz podwójna zagadka niemożności porozumienia między językami i ist-

*Przypisy w przekładach literatury dla dzieci i młodzieży na przykładzie książek wydawnictwa Nasza Księgarnia. W: Przypisy tłumacza. Red. E. SKIBIŃSKA. Kraków 2009, s. 113–137. Użycie paratekstów w przekładach literatury dla dzieci i młodzieży opisują też inni badacze: E. O’SULLIVAN: *Comparative Children’s...*, s. 93–95; S. LISELING-NILSSON: *Kod kulturowy a przekład. Na podstawie wybranych utworów Astrid Lindgren i ich polskich przekładów*. Stockholm 2012, s. 208–221.*

³⁵ U. HREHOROWICZ: *Przypisy tłumacza: „to be or not to be?”*. W: *Czy zawód tłumacza jest w pogardzie?*. Red. M. FILIPOWICZ-RUDEK i inni. Kraków 1997, s. 113.

³⁶ Należy zaznaczyć, że w pewnych gatunkach — np. w książce obrazkowej — przypisów nie można wprowadzać.

³⁷ K. HEJWOWSKI: *Kognitywno-komunikacyjna teoria...*, s. 148.

nienia przekładu mimo wszystko? Poza tym, czy bez doświadczenia tego, co obce, bylibyśmy wrażliwi na obcość naszego własnego języka? Wreszcie, czy bez tego doświadczenia nie groziłoby nam zamknięcie się w gorzkim monologu, w samotności z naszymi książkami? Oddajmy więc cześć językowej gościnności”³⁸.

³⁸ P. RIGOEUR: *Paradygmat przekładu*. Przeł. M. KOWALSKA. W: *Współczesne teorie przekładu...*, s. 370.

Hanna Dymel-Trzebiatowska

The literary hospitality On the Other in the translation of children's literature

S u m m a r y

The opening of the article shows two epistemic ways of meeting the world by children: either through experience or relation. The latter one takes a lot different shapes — among others the contact with literature which often includes an amount of otherness — the central theme of this discussion. The introduction is followed by a presentation of three selected topics: an overview of theories of culture translation in children's literature; coprinting of picturebooks; a summary including remarks on using footnotes in translation for children. The overview encloses opinions of Lawrence Venuti, Göte Klingeborg, Riitta Oittinen, Torben Weinreich, Maria Nikolajeva and Emer O'Sullivan. The final conclusion opts for a maximum amount of "the foreignness" in target texts, which potentially can increase children's interest in literature.

Ханна Дымел-Тшебятовска

Литературное гостеприимство О Чужом в переводах литературы для детей

Р е з ю м е

Введение в статью представляет два эпистемологических пути познания мира детьми: опыт или отношения. Второй из этих способов приобретает разные виды — в частности, контакт с литературой, содержащей определенную дозу „чуждости”, которая является главной темой дискуссии. Далее презентация охватывает три вопроса: обзор теории на тему перевода культуры в литературе для детей; явление *coprinting* в книгах-картинках; подытоживание, включающее взгляды на тему примечаний в переводах для детей. Представляются мнения переводчиков, таких, как: Лоренс Венути, Гёте Клингберг, Риитта Оиттинен, Торбен Вейнрейх, Мария Николаева, а также Эмер О’Сулливан. В конечных выводах одобряется наличие максимальной дозы „чуждости” в текстах перевода, которая потенциально может вызвать у детей больший интерес к литературе.

Agnieszka Przybyła-Dumin

Inny/Obcy w literaturze dla dzieci Wybrane aspekty

Poddając analizie kwestię wielokulturowości w literaturze dla dzieci czy młodzieży oraz roli, jaką odgrywają teksty literackie w edukacji międzykulturowej młodych odbiorców, należy się najpierw zastanowić, jaki powinien być wzorzec opisu Innego/Obcego — członka innej społeczności, innego wyznania, odmiennej grupy etnicznej. Nie sposób zaś go stworzyć bez odniesienia się do właściwego, dążącego do maksymalnego obiektywizmu, ujęcia kultury.

Kultura jest zjawiskiem złożonym i niezwykle trudnym do ujęcia w jednoznacznie sformułowane ramy definicyjne. Już w XX wieku termin ten doczekał się ponad stu tego typu opracowań, a debaty na temat niezbędnych komponentów nadal nie są ostatecznie rozstrzygnięte. Na potrzeby niniejszych rozważań skorzystamy z definicji ujmującej to zjawisko w sposób możliwie rozległy, dodając do niej najistotniejsze zagadnienia podejmowane w studiach kulturowych: „Kultura (...) termin, który jest określeniem ogółu wytworów człowieka społecznego, ustrukturuowanych w odrębny aspekt życia społecznego zarówno gatunku ludzkiego jako całości, jak i poszczególnych społeczeństw, grup etnicznych i lokalnych, warstw i klas społecznych w ich historycznie rozmaitych i zmieniających się (...) zależnościach od środowiska”¹.

Definicja ta obejmuje zatem wszystkie aspekty życia człowieka jako istoty społecznej. Kultura bowiem „kształtuje indywidualne życie ludzi, a poszczególne jednostki mogą wносить do jej skarbnicy poważny wkład, ale istnieje tylko dzięki życiu zbiorowości. W ramach zbiorowości jest

¹ K. KWAŚNIEWSKI: *Kultura*. W: *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*. Red. Z. STASZCZAK. Warszawa—Poznań 1987, s. 187.

przekazywana w przestrzeni i w czasie, to znaczy ulega dyfuzji, może też być kumulowana na drodze gromadzenia doświadczeń w procesie przekazu pokoleniowego”² — konkluduje Ewa Nowicka. Co należy podkreślić, kultura „jest sposobem organizacji życia zbiorowego, choć zarazem organizuje życie jednostki w zbiorowości oraz tworzy jej profil psychiczny”³. Jednostkowe przyzwyczajenia, mimo że w dużej mierze wynikają z wpojonej każdemu z nas kultury, traktowane są odrębnie i stanowią domenę raczej psychologii niż antropologii, choć należy dodać, że granica między tym, co jednostkowe, a tym, co społeczne (innymi słowy, tym, co wrodzone, a tym, co nabyte), jest niemożliwa do uchwycenia. Ustrukturuwanie oznacza, że zjawiska wchodzące w skład tego, co zwykliśmy nazywać kulturą, ściśle się ze sobą łączą, tworzą system — układ wzajemnie powiązanych elementów. Twórca definicji zwraca także uwagę, że termin ten oznacza zarówno kulturę w ogóle — pewną właściwość gatunku ludzkiego, jak i kultury różne, specyficzne dla określonych społeczeństw czy grup. W pierwszym wypadku zawsze mówimy o kulturze w liczbie pojedynczej, w drugim możemy używać obu liczb⁴. I ostatnie zagadnienie podejmowane w definicji: historyczna i geograficzna zmienność. Stwierdzenie to zwraca uwagę na fakt, że kultura ulega wraz z upływem czasu zmianom, a zawarte w niej treści są zależne od środowiska geograficznego, w jakim przyszło żyć jej twórcom i nosicielom. Otoczenie przyrodnicze bowiem z jednej strony determinowało typ gospodarki, budownictwa i innych elementów kultury materialnej, z drugiej — określało ramy dla kultury duchowej: wyobrażenia, potrzeby, lęki.

Ta krótka definicja nie oddaje jednak w wystarczającym stopniu istoty kultury, niezbędne są zatem dodatkowe wyjaśnienia. Analizując zagadnienie kultury, bezwzględnie musimy uzmysłowić sobie fakt, że jest ona zjawiskiem wyuczonym, a nie wrodzonym⁵. Dlaczego ma to aż tak duże zna-

² E. NOWICKA: *Świat człowieka — świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*. Warszawa 1998, s. 60.

³ Ibidem.

⁴ Por. ibidem, s. 58—59.

⁵ Por. K. KWAŚNIEWSKI: *Kultura*. W: *Słownik etnologiczny...*, s. 187, 190. Zob. też E. NOWICKA: *Świat człowieka...*, s. 62—63: „[...] cecha definicyjna kultury, z której istnieniem zgadzają się wszyscy badacze, to wyuczony charakter zjawisk kulturowych. Oznacza to, że kultura nie jest przekazywana na drodze biologicznej, za pośrednictwem genów, ale w procesie uczenia się. Do zjawisk kulturowych nie należy więc pot na czołe biegnącego człowieka, mocz, który musi co jakiś czas oddawać, ale sposób wycierania czoła chustką utrzymaną w kieszeni czy sposób korzystania z określonego rodzaju ustępu. Również przyczyny, dla których w organizmie ludzkim zostaje uruchomiony biologiczny mechanizm wydzielania się potu lub przyspieszonego gromadzenia się moczu w pęcherzu, mają podłoże kulturowe. Człowiek, który przekracza kulturowe tabu i obawia się nadprzyrodzonych konsekwencji swojego czynu, poci się. Sam biologiczny mechanizm wydzielania się

czenie? Otóż uświadomienie sobie, że żyjąc w innej kulturze, bylibyśmy wyznawcami innego systemu wartości, a także tego, że zupełnie inne zachowanie uznawalibyśmy wówczas za naturalne, daje nam szansę bardziej obiektywnego spojrzenia na ludzi żyjących w inny niż my sposób. Umożliwia prawdziwą tolerancję. Nie możemy oceniać, czy ktoś jest zły czy dobry, nie znając kontekstu jego postępowania. Nie mamy prawa wartościować z naszego punktu widzenia, gdyż ten punkt widzenia jest zaledwie jednym z wielu możliwych, a jednocześnie równoprawnych sposobów postrzegania świata. Każda kultura kształtuje jednostki w taki sposób, aby były zdolne do właściwego funkcjonowania w określonym społeczeństwie. Modeluje przyjmowane w nim normy, uczy sposobów zdobywania pożywienia, ubiegania się o narzeczoną, wreszcie unikania niebezpieczeństwa, a tym samym umożliwia adaptację do środowiska zarówno biologicznego, jak i społecznego. „Powiedzenie, że dwie osoby należą do tej samej kultury, to inaczej stwierdzenie, że interpretują one świat mniej więcej tak samo i potrafią wyrazić siebie, swoje myśli i odczucia dotyczące świata we wzajemnie zrozumiały sposób. Kultura opiera się zatem na swoich uczestnikach, którzy w sposób znaczący interpretują to, co dzieje się wokół nich, i »nadają znaczenie« światu w zasadniczo podobny sposób”⁶ — konstatuje Stuart Hall.

Naszą gotowość do uznawania za właściwe tego, co obecne w naszej własnej kulturze, zyskujemy w przebiegu *enkulturacji*⁷, której definicja informuje, iż jest to „proces nabywania kompetencji kulturowej, uczenia się kultury”⁸ oraz „proces wrastania w kulturę danego społeczeństwa — w procesie tym jednostka staje się integralnym jego członkiem i nosicielem jego kultury”⁹. Terminami pokrewnymi *enkulturacji* są częściej używane: *socjalizacja* i *wychowanie*. Co powinniśmy wiedzieć o tym mechanizmie? Otóż „przebiega w toku biologicznego dojrzewania jednostki — rozpoczyna się z chwilą narodzin, a kończy w momencie jej śmierci”¹⁰. Enkulturação dotyczy każdej jednostki, która, co istotne, jest zarówno twórcą, jak i „tworem” określonej kultury, jej przedmiotem oraz podmiotem: „[...] człowiek jest [...] twórcą [kultury — A.P.D.], a zarazem jest przez nią kształtowany; za jej pomocą wyraża swoje potrzeby, emocje

potu nie jest wyuczony, lecz przekazywany genetycznie, uruchamiany bywa jednak często z przyczyn kulturowych”.

⁶ S. HALL: *The Work of Representation*. In: *Representations*. Ed. S. HALL. London & Thousand Oaks 1997. Cyt. za: CH. BARKER: *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Przeł. A. SADZA. Kraków 2005, s. 68.

⁷ Czasami nazywanej także ukulturalnieniem lub kulturalizacją. Por. J. BEDNARSKI: *Enkulturação*. W: *Słownik etnologiczny...*, s. 77.

⁸ J. BEDNARSKI: *Enkulturação*. W: *Słownik etnologiczny...*, s. 75.

⁹ Ibidem, s. 75.

¹⁰ Ibidem, s. 76.

i wrażenia, spożytkowuje ją, organizując sobie życie”¹¹. Podkreślić należy fakt, że „jest konieczna — ma charakter adaptacyjny, jest instrumentem przystosowania jednostki do życia w danym społeczeństwie, kształtowania jej osobowości, przeobrażania jej zachowań w nawykowe i zgodne z kulturą. Nie jest jednak ściśle deterministyczna, pozostawia jednostce możliwość wyboru zachowań w granicach danego wzorca kulturowego”¹². Dlatego, mimo że kształtuje nas ta sama kultura, nasz światopogląd i zachowania mogą się znacznie różnić. Oczywiście, wynika to także częściowo z pewnych cech wrodzonych, ale, jak powiedzieliśmy wcześniej, tego, co leży w naturze człowieka, nie sposób oddzielić od tego, co jego kondycja psychiczna otrzymała od kultury, która go kształtowała. Enkulturaacja stanowi także mechanizm transmisji kultury, dzięki niej zatem „dokonuje się przekaz dziedzictwa kulturowego”¹³. Interesującą jej właściwość stanowi to, że „jest selektywna, nigdy nie prowadzi do poznania przez jednostkę całości kultury, a jedynie jej niektórych subkultur, nawet w społeczeństwach prostych”¹⁴. Rozmaitość i ogromna liczba owych subkultur powodują, iż nie jesteśmy w stanie w ciągu naszego krótkiego życia wszystkich ich poznać. Już nawet sama płęć determinuje elementy kultury, które dane nam będzie poznać i zinternalizować. Owo „uczenie się” kultury, czyli trening kulturowy, jest tylko częściowo uzmysławiany, wiele zjawisk przyjmujemy nieświadomie, bezrefleksyjnie i bezkrytycznie. Dlatego też tak łatwo wydajemy sądy o tym, co jest właściwe, a co nie w innych ludziach. Kultura jest naszą drugą naturą i najczęściej nie uświadamiamy sobie, że nasze poglądy są efektem wpojonych w procesie wychowania i nauczania zasad, że nabyliśmy je, naśladowując naszych rodziców czy nauczycieli, wreszcie czytając książki lub oglądając filmy — bo przecież one również stanowią część danej kultury, zatem opowiadają o świecie w sposób, jaki odpowiada jej członkom¹⁵. Obecne w naszej kulturze wartości, normy i zachowania uważamy za jedynie właściwe i dziwimy się lub oburzamy, że można żyć inaczej. Cóż, to jedna z cen, jaką płacimy za umiejętność życia w społeczeństwie, za bezpieczeństwo, które zyskujemy dzięki wiedzy, jak działa nasz świat, i spokój ducha, który w przeciwnym wypadku byłby zakłócany przed każdym, najmniejszym nawet, wyborem.

¹¹ E. NOWICKA: *Świat człowieka...*, s. 59–60.

¹² J. BEDNARSKI: *Enkulturaacja...*, s. 76.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Por. ibidem. Zob. też E. NOWICKA: *Świat człowieka...*, s. 63: Przedmiotem społecznego, pozabiologicznego przekazu są „przede wszystkim wiedza, informacje o rzeczach i ludziach, czyli o sposobie działania świata, oraz wartości, czyli normy wskazujące właściwe w określonych sytuacjach sposoby zachowania, myślenia lub przeżywania. W gruncie rzeczy do kultury może należeć wszystko, czego człowiek może się nauczyć”.

Konsekwencją naszej świadomości, że kultura jest zjawiskiem wyuczonym, a nie wrodzonym, a także tego, że jest aparatem adaptacyjnym, umożliwiającym jednostce przeżycie biologiczne oraz życie społeczne w możliwie dogodny sposób, często najlepszy z możliwych w danych warunkach, powinno być uzmysłowienie sobie faktu, że nie wolno nam wartościować kultur, czyli oceniać, która jest lepsza, a która gorsza, która niższa, a która wyższa. Ewa Nowicka pisze: „Wartościujące pojęcie kultury, dominujące w wieku XIX, zawierało ocenę poszczególnych zbiorowości ludzkich, klasyfikowało je jako wyższe lub niższe, lepsze lub gorsze, bardziej lub mniej cywilizowane czy kulturalne. Kultura była pojmowana jako zjawisko kumulujące się i narastające w toku dziejów, stopniowalne. Badacze posługujący się takim pojęciem kultury zakładali, że najwyższy stopień rozwoju osiągnęła ona w cywilizacji europejsko-amerykańskiej. Dzisiejsza antropologia zdradza daleko idącą awersję do tego rodzaju klasyfikowania kultur, kojarząc między innymi punkt widzenia dziewiętnastowiecznych antropologów ze światopoglądem kolonialnym, poszukującym usprawiedliwienia dla politycznej ekspansji cywilizacji zachodniej. W znaczeniu niewartościującym, będącym dziś wyróżnikiem myślenia antropologicznego, kultura to zespół wielu zjawisk, których wzajemne powiązania, uwarunkowania i oddziaływania mogą być opisywane i analizowane, lecz nigdy niewartościowane”¹⁶. Nie mamy bowiem dostatecznych narzędzi, aby dokonać takiej oceny, bo jak określić, co bardziej znaczące: skomplikowane zdobycze techniczne, struktura pokrewieństwa czy filozofia życiowa. Jako jednostki, często tak czynimy. Oceniamy zresztą każdego dnia: urodę spotkanych osób, oglądane sukienki, wypowiedzi polityków, pogodę, ponieważ jedną z naszych potrzeb, których realizacja zapewnia poczucie bezpieczeństwa, jest „układanie” sobie świata, „szufladkowanie” zdarzeń, a wszystko to w celu ich lepszego rozumienia. Konsekwencją są oczywiście liczne uproszczenia i stereotypy, ale w chaosie informacji, jaki nas zewsząd otacza, nie sposób funkcjonować inaczej¹⁷. Myśląc jednak o innych kulturach, należy to czynić bardziej świadomie. Nie można zapominać, że każda z nich służy określonej społeczności, umożliwiając przeżycie wielu jednostkom.

O tym, że zrozumienie nie jest proste, może zaświadczyć choćby fakt, że nawet dziedzina, której podstawą studiów jest człowiek, a wraz z nim zjawisko kultury, wiele lat musiała wypracowywać metody pozwalające ujmować Innego w sposób możliwie obiektywny. Krytyczne ujęcia dotychczasowych osiągnięć antropologii zaowocowały sceptycyzmem, wskazującym jednoznacznie na „nieświadomie spełnianą przez tę dyscyplinę

¹⁶ E. NOWICKA: *Świat człowieka...*, s. 56–57.

¹⁷ Por. P.G. ZIMBARDO: *Psychologia i życie*. Przeł. E. CZERNIAWSKA. Warszawa 2002, s. 604–609.

rolę nie tylko w politycznym programie kolonializmu, lecz i kolonizacji umysłów, a więc w procesie nieuniknionej destrukcji systemów myślowych, które następnie rekonstruuje się jako niedoskonały wariant naszych własnych schematów”¹⁸. Antropolog winien pamiętać o unikaniu „błędów etnocentrycznego racjonalizmu, prowadzącego do deprecjacji myśli nieoswojonej”¹⁹, która leży u podstaw konceptualizacji rzeczywistości we wszystkich znanych kulturach, a którą tak beztrząsowo negatywnie oceniano.

Należałoby się więc zastanowić, czy sposób prezentacji Innego/Obcego w literaturze dziecięcej spełnia wymogi opisowego, niewartościującego ujęcia kultury. Treści zinternalizowane podczas lektury stają się częścią naszej osobowości w niedostrzegalny i niekontrolowany sposób, dlatego trzeba by się upewnić, czy myśli i sensy obecne w wybranych lekturach w odpowiedni sposób przygotowują młode pokolenie do życia w wielokulturowym świecie, czy też utrwalają utrudniające je stereotypy.

Jednym z nieodłącznych elementów omawianego procesu enkultracji są opowieści, które słyszymy niemal od momentu przyjścia na świat (później zaś wchodzi do kanonu lektur szkolnych i nie tylko). Wraz ze słuchaniem ich treści uruchamiają się połączenia nerwowe i elementy te stają się częścią naszego umysłu, tworząc skrypty/wzorce, zgodnie z którymi staramy się postępować i postrzegać rzeczywistość. To one w dużej mierze odpowiadają za sposób, w jaki myślimy: bajki i legendy kształtują nasz system aksjologiczny, podania i legendy współczesne tłumaczą niezrozumiałe fragmenty rzeczywistości i ostrzegają przed niebezpieczeństwem, dowcipy osławiają tabu i traumę, a także, jak wszystkie inne, poza funkcją rozrywkową wskazują wzorce myślenia oraz postępowania²⁰.

Opowieści te należą do folkloru, który stanowi część kultury symbolicznej, właściwej większym lub mniejszym zbiorowościom, jest przejawem subkultur, sposobem widzenia i interpretowania świata charakterystycznym dla nosicieli²¹, barometrem, wskazówką, w jaki sposób społeczność myśli i czemu ulega. Z racji tej podstawowej właściwości często pojawiają się w nim treści „za moim”, a „przeciw obcym”. Opowieści te wpływają na kształtowanie postaw moralnych, tożsamości, światopoglądu, ale jednocześnie, jak i inne elementy kultury, wprowadzają podziały. Problem związany z procesem ich zanikania podkreśla dziś wielu

¹⁸ M. BUCHOWSKI: *Zrozumieć Innego. Antropologia racjonalności*. Kraków 2004, s. 11.

¹⁹ Ibidem, s. 12.

²⁰ Por. A. PRZYBYŁA-DUMIN: *Folklorystyczne opowiadanie świata jako istotny składnik kulturowego wychowania człowieka*. W: *Tradycja i współczesność. Folklor – język – kultura*. Red. D. CZUBAŁA, M. MICZKA-PAJESTKA. Bielsko-Biała 2009, s. 235–244.

²¹ Por. J. BURSZA: *Folklor*. W: *Słownik etnologiczny...*, s. 124–126.

uczonych²² — załamał się łańcuch przekazicieli i zerwana została ciągłość wzorców; przekazywane dziś opowieści skupiają się przede wszystkim na rozwiązywaniu doraźnych problemów, w mniejszym stopniu będąc nośnikami uniwersalnych wartości. W kontekście naszych rozważań należy jednak pamiętać, że opowieści rodem z folkloru realizują potrzeby członków kultury, która je stworzyła, budując swoich nosicieli, w związku z tym zdarza się, że są skierowane przeciwko przedstawicielom innych społeczeństw. To konsekwencja budowania tożsamości, zwłaszcza mocnej²³. W związku z tym w celu prawidłowego kształtowania światopoglądu jest niezbędna nie tylko edukacja regionalna, wspomagająca budowanie tożsamości, lecz także międzykulturowa, która umożliwia rozumienie odmiennych wzorców.

Jeśli weźmiemy pod uwagę legendy polskie, czyli w nomenklaturze folklorystycznej — podania, w przypadku lektur najczęściej historyczne, ewentualnie lokalne, to taka sytuacja może być nierzadką. Uczeń podkreśla, że podania, będąc ludową pamięcią historyczną, spełniały znaczącą funkcję integrującą, zespalały zróżnicowaną wewnętrznie społeczność, wyzwały w niej podobne emocje i motywacje oraz sprzyjały — w chwilach zagrożenia — podtrzymaniu gotowości bojowej²⁴. Odgrywały także rolę edukacyjną²⁵, „uczyły przeżywania historii, kształtowały emocje i postawy”²⁶. Bynajmniej nie w tym rzecz, aby te opowieści eliminować, od pokoleń były wszak nosicielami rodzimych wartości i wiedzy. Potrzebna jest jednak świadomość, że przedstawiając postać kusego diabła przebranego za Niemczyka²⁷, sugerujemy negatywny obraz Niemca, że wiele razy ta właśnie narodowość będzie przedstawiana jako wróg. Przykładem obrazu Obcego niech stanie się żona Popiela z podania o nie-

²² Por. D. CZUBALA: *Folklorysta wobec idei regionalnej*. W: *Regionalizm, folklor, wychowanie*. Red. D. CZUBALA, G. GRZYBEK. Bielsko-Biała 2004, s. 57.

²³ T. MICZKA: *Tożsamość regionalna w perspektywie globalizacji*. W: *Człowiek w świecie kultury, języka, edukacji*. Red. D. PLUTA-WOJCIECHOWSKA, W. ADAMCZYK. Bielsko-Biała 2006, s. 41–42.

²⁴ Por. *Nie wszystko bajka. Polskie ludowe podania historyczne*. Oprac. J. HAJDUK-NIJAKOWSKA. Warszawa 1983, s. 7. Zob. też J. HAJDUK-NIJAKOWSKA: *Temat śpiącego wojska w folklorze polskim. Próba typologii*. Opole 1980, s. 201.

²⁵ Por. *Nie wszystko bajka...*, s. 9. Zob. też J. HAJDUK-NIJAKOWSKA: *Temat...*, s. 202.

²⁶ Por. *Nie wszystko bajka...*, s. 21. Zob. też A.E. WOŹNIAK: *Podanie i legenda. Z ba-dań nad rosyjską prozą ludową*. Lublin 1988, s. 94.

²⁷ Por. B. i A. PODGÓRSCY: *Wielka księga demonów polskich. Leksykon i antologia demonologii ludowej*. Katowice 2005, s. 131; A. MILEWSKA: *Wizerunek diabła w tradycji ludowej i wierzenia z nim związane, zawarte w wstępie T 1060 „Chłop i diabeł”*. „Literatura Ludowa” 2010, nr 6, s. 45: „Ukraiński chłop często ubierał diabła w kontusz lub żupan polskiego szlachcica, w późniejszym wydaniu w surdut ziemianina z XIX wieku. Natomiast diabeł ludu polskiego często przybierał postać Niemca”.

cnych poczynaniach tej legendarnej pary władców w literackiej adaptacji Wandy Chotomskiej:

Nie wiadomo skąd się wzięła... Raz mówi, że jest niemiecką księżniczką, drugi — że ją Wikingowie zza morza przywieźli... A tak się stroi, przebiera, że co dzień inna... Rozeznąć się nie można. Czar na Popiela rzuciła i tylko jej zabawy w głowie. A on na wszystko pozwala. Bo pijany. To ona go rozpiła, to ona wina mu ciągle dolewa. Pijanego łatwiej omamić. Omamiła go, mamuna jedna...²⁸.

Niewątpliwie, żona Popiela jest obca. Podkreślono to nie tylko przez wskazanie jej pochodzenia, lecz także niewłaściwego jej zachowania. Ewidencje nosi znamiona inności. Nie można się zorientować, kim jest — przebiera się, jest zmienna — tym samym nie sposób jej zaufać, polegać na niej. Bawi się — sprzeniewierza się ogólnie przyjętym zasadom, obowiązkom, swemu posłannictwu. Popiel natomiast nie reaguje, ponieważ z powodu jej oddziaływania nadużywa alkoholu — władca ten jest przedstawicielem grupy opowiadającej, zatem zło nie może leżeć w jego naturze, musi istnieć zewnętrzna przyczyna — ta zaś jest zasługą jego obcej małżonki. Na koniec jeszcze trzeba zauważyć nadnaturalne koneksje tej postaci: „czar rzuciła”, zatem z nieludzkimi ma do czynienia siłami, wzmacnione dodatkowo przezwiskiem „mamuna”, czyli jednoznacznym zrównaniem z demonem. Należy mieć świadomość, że taki obraz Obcego może się wdrukować w światopogląd, wzmacniając fakty i mity podawane na lekcjach historii, słuchane w audycjach radiowych i telewizyjnych, czytane na stronach internetowych. Nie unikniemy tego, takie nasze dziedzictwo i nasza przeszłość. Musieliśmy budować swoje osobowości w sytuacji licznych konfliktów zbrojnych, do jakich dochodziło w naszej historii. Dlatego też wielokrotnie musieliśmy wzmacniać swego ducha bojowego, a jednym z elementów tego działania jest podkreślanie „nie-ludzkości” wroga²⁹. Na lekcjach jednak takim przekazom poświęconych należałoby pewne zależności uświadamiać, aby nie zostały bezrefleksyjnie wchłonięte, jako kompletny i jedyny obraz rzeczywistości. Mimo ich nieocenionego znaczenia należy zatem pamiętać o drugim obliczu tych oddziaływań i wpisać w program nauczania odpowiednie wytyczne.

Najbardziej wyrazistym przykładem w analizowanym tu aspekcie okazuje się *Robinson Crusoe* Daniela Defoe w tłumaczeniu Władysława

²⁸ W. CHOTOMSKA: *Legenda o Popielu i Mysiej Wieży*. W: EADEM: *Legendy polskie*. Kielce 2000, s. 12. W tekstach nieprzetworzonych literacko bywa to jeszcze wyraźniejsze. Cytuję ten tekst z uwagi na jego obecność w kanonie lektur.

²⁹ POR. I. EIBL-EIBESFELDT: *Miłość i nienawiść*. Przeł. Z. STROMENGER. Warszawa 1987, s. 116.

Ludwika Anczyca³⁰. Trzeba sobie uświadomić, że tekst żyjącego na przełomie XVII i XVIII wieku pisarza brytyjskiego w tłumaczeniu dziewiętnastowiecznym, czyli dzieło osób wychowanych w erze kolonializmu, w dużej mierze powieli wizję pozwalającą na dzielenie świata na lepszych i gorszych, na panów i im podległych. Tekst ten zdradza brak zrozumienia cechujący tłumacza, jest jednak charakterystyczny dla dyskursu, i to nawet antropologicznego, jeszcze w XX wieku, a właściwy myśleniu dziewiętnastowiecznemu³¹. Kolonializm jest tu normą i przez jego pryzmat patrzy się na rzeczywistość oraz na innego człowieka, ten właśnie sposób myślenia o świecie kolonializm propaguje, tę wizję, zgodnie z którą reszta ludzkości podlega Europejczykowi.

Już na pierwszej stronie czytamy: „[...] napatrzył się czarnym jak kruk Murzynom, żółtym Chińczykom albo czerwonym Amerykanom”. Użyte epitety przyzwyczajają, a nawet nakazują postrzegać ludzi przez pryzmat drugorzędnych (jeśli nie jeszcze mniej istotnych) cech fizycznych. Taka praktyka stanowczo zbyt długo dominowała w myśleniu europejskim. Kwestia ta powinna stać się pretekstem do dyskusji, wprowadzenia odpowiedniego myślenia i pojęć, które muszą się znaleźć w programie szkolnym, kiedy lektura ta jest omawiana.

Odkąd badania genotypu ludzkości wykazały nieadekwatność koncepcji rasy i udowodniły bliskość genetyczną ludzkości, pochodzącej od niewielkiej grupy, zrodzonej w Afryce i w wyniku wędrówek zasiedlającej całą niemal Ziemię, a rozwój wiedzy na temat istoty i funkcji kultury utwierdził w przekonaniu, jak niesprawiedliwe były podziały na kultury wyższe i niższe, lepsze czy gorsze, stające się pretekstem bądź usprawiedliwieniem niesprawiedliwości, przymusu i eksterminacji, tego typu ujęcia muszą być eliminowane bądź też dokładnie wyjaśniane. *Czarni, Murzyni, dzicy* i podobne nieodpowiednie dziś określenia to norma w tym tekście. Jeżeli obraz świata nie ma być zafałszowany, trzeba wyeliminować z tłumaczenia słowa nacechowane pejoratywnie, które dyskredytują przedmiot obserwacji czy analizy, uniemożliwiając obiektywny ogląd rzeczywistości. Dotyczy to wielu pokutujących dziś określeń: *kultura prymitywna* czy *dzicy*, *przesąd* czy *zabobon*. Nie oddają rzeczywistości, lecz ją stygmatyzują, a to nie pozwala na pogłębione rozumienie.

Także w sposobie oddania postaci Piętaszka możemy dostrzec pokutujące myślenie kolonialne, które utrwała niedopuszczalne w międzykulturowym dyskursie, w erze międzykulturowości skrypty myślenia i reagowania. Robinson Crusoe „cywilizuje dzikusa”, uczy go języka angielskiego

³⁰ D. DEFOE: *Robinson Crusoe*. Przeł. W.L. ANCYC. Warszawa 2005 (seria: Lektury Wszech Czasów, t. 8).

³¹ Por. K. KWAŚNIEWSKI: *Kultura*. W: *Słownik etnologiczny...*, s. 187–190; E. NOWICKA: *Świat człowieka...*, s. 56–57; M. BUCHOWSKI: *Zrozumieć Innego...*, s. 11–12.

i nawraca na religię chrześcijańską. Można by zapytać, dlaczego nie odwrotnie lub wzajemnie. To też ujęcie właściwe czasom, kiedy kulturę europejską oceniano jako wyższą, lepszą, co dawało jej członkom prawa do pozbawiania innych ich dziedzictwa, jako niewartego zachowania. W zachowaniu Piętaszka to podległość jest oczekiwana, a „nietraktowanie jak służącego” — uznawane za zasługę, którą należy się pochwalić³².

Najwięcej przykładów tego ujęcia znajdziemy, co oczywiste, w najwcześniejszym, dziewiętnastowiecznym tłumaczeniu Władysława Ludwika Anczyca, nie wycofano go jednak i wielu czytelników po nie właśnie sięga. Refleksji należałoby poddać także przedstawienie innych bohaterów, choćby Sienkiewiczowskiego Kalego, bohatera *W pustyni i w puszczy*, którego w dowcipny sposób przedstawiona, wręcz już przysłowiowa moralność („Jeśli ktoś Kalemu zabrać krowy (...), to jest zły uczynek. (...) Dobry, to jak Kali zabrać komu krowy”³³), także wymaga komentarza. Oczywiście, autor zaznacza, że i Europejczykowi ten typ myślenia nie jest obcy, jednak wystarczy przeczytać wypracowanie poruszające tę kwestię, żeby uzmysłwić sobie skalę problemu³⁴. W dalszym ciągu tekstu Sienkiewicz przekazuje obraz bohatera w sposób analogiczny do omawianego dzieła Defoe: „Jednak powoli, powoli rozjaśniało się w czarnych głowach, a to, czego nie mogły pojąć głowy, chwytaly gorące serca”. Ujęcie to nie pozostawia wątpliwości, jakie moce intelektualne tkwią w owych, jak i w tych z powieści Defoe, nawracanych głowach.

Jesteśmy reprezentantami niezwykłego gatunku. Stworzyliśmy kulturę, która pokonując w zakresie tempa przemian ewolucję, umożliwiła nam niespotykane szybki i odmienny od innych gatunków żyjących na Ziemi rozwój. Ale zarówno nasza natura (czymkolwiek by była, bo kultura w trakcie naszego życia współtworzy naszą osobowość), jak i nasz największy twór — kultura, nie są doskonałe... Wiele z elementów naszej kulturowej rzeczywistości, przynosząc korzyść w jednej sferze, utrudnia funkcjonowanie innej. Przykładem mogą być wierzenia religijne i dotyczące ich księgi święte. Z jednej strony zawierają informacje o świecie, wprowadzają w sferę moralności, przyczyniają się do kształtowania tożsamości, utrzymują lub przywracają poczucie bezpieczeństwa; z drugiej jednak — niemal automatycznie wskazują na innych, tych, którzy myślą i działają inaczej, jako na tych złych. Podobnie działają także inne mechanizmy pełniące analogiczne funkcje, np. folklor i treści w nim właśnie zawarte.

³² D. DEFOE: *Robinson Crusoe...*, s. 135–137.

³³ H. SIENKIEWICZ: *W pustyni i w puszczy*. Kraków 2011, s. 190.

³⁴ Por. <http://www.bryk.pl/83731-kali.html>. (Data dostępu: 12.12.2012). „Bardzo zabawne są wyobrażenia Kalego na temat tego, co dobre i co złe (jak Kali ukraść krowę — to dobrze, jak Kalem ukraść krowę — to złe) i nawet nauki Stasia, który nawracał Murzy na chrześcijaństwo, niewiele tu zmieniły”.

Rozumienie Innego, właściwy odbiór Obcego, akceptacja Odmienne-go, które w dzisiejszych czasach powinny być normą, nie są łatwe do przyswojenia. Przyczyn tego stanu należy upatrywać w podstawach naszej egzystencji. Już bowiem w „wyposażeniu biologicznym” mamy instynktownie wmontowaną nieufność do tego, co dla nas obce. Przecież, jak każdy gatunek zwierzęcy, musieliśmy błyskawicznie oceniać, czy napotkany przedstawiciel *homo sapiens* jest przyjacielem czy wrogiem; innymi słowy: należy do mojego czy obcego stada³⁵. Zwierzętom wystarczy w tym względzie wyostrzony zmysł węchu, dotyku czy wzroku, nam musiały pomóc charakterystyczne znaki tożsamości — ozdoby, tatuaże, bliźny, wreszcie strój — z tych wizualnych, natomiast opowieść, pieśń, obrzęd — z tych światopoglądowo-wierzeniowych (a różnic zaczęliśmy się już w czasach pierwszych zachowań narzędziowych)³⁶. W ten sposób także kultura realizowała tę jakże istotną funkcję informowania, czy mamy do czynienia z przyjacielem czy też z wrogiem, ze swoim czy z obcym. Sytuując się u podstaw naszej egzystencji, kultura gwarantuje przetrwanie, komunikację, rozwój intelektualny, jednocześnie, wraz z transmisją norm, uczy, jak należy postępować, jak myśleć, co jest właściwe, a co nie, co dobre, a co złe. Jeśli wprowadzimy zaś takie rozróżnienie, automatycznie wchodzimy w sferę wartościowania — stąd już prosta droga do podziału świata na dobry i zły, co pokrywa się z granicą swój — obcy. Zasada ta jest skutkiem procesu enkulturacji, efektem nabywania kompetencji kulturowych (przez opowieść, dowcip, obraz, nakaz, stereotyp, lekturę), w efekcie czego własna kultura, stając się częścią naszej osobowości, przestaje być dla nas widoczna i dopiero kolejny etap, pogłębienie rozumienia kultury i ludzkiego w związku z jej istnieniem funkcjonowania, umożliwia spojrzenie z dystansu — zrozumienie mechanizmów rządzących naszym życiem, akceptację Innego. Aby możliwe było osiągnięcie takiego stanu, niezbędne są zajęcia obejmujące wiedzę o kulturze oraz edukacja międzykulturowa w dużo większym wymiarze, niż przewidziano w szkolnej podstawie programowej. Niestety, trzeba bowiem treningu, aby zrozumieć, że normy, które uznajemy za niezbywalne, jedynie słuszne czy właściwe, są zaledwie jedną z opcji i rodząc się w innych czasach czy pod inną szerokością geograficzną, byłibyśmy kimś innym, inaczej byśmy postępowali, odmienne żywili przekonania, w innego wierzyli boga.

³⁵ Por. I. EIBL-EIBESFELDT: *Miłość i nienawiść...*, s. 112.

³⁶ Por. E. NOWICKA: *Świat człowieka...*, s. 241.

Agnieszka Przybyła-Dumin

Other/Foreign in the literature for children
Selected aspects

S u m m a r y

The Author, basing on the analysis of selected titles, will attempt to answer the question whether the presentation of characters from different ethnic or religious groups, meets the requirements of a descriptive, and non-evaluating recognition of culture. The contents internalized during reading become a part of our personality in the imperceptible and uncontrolled way, so it is recommended to make sure the thoughts and meanings present in the literature for children prepare the young generation to live in a multicultural world in the right way or maintain stereotypes that make life difficult.

Агнешка Пшибыла-Думин

Иной/Чужой в литературе для детей
Избранные аспекты

Р е з ю м е

Автор на основании анализа избранных текстов предпринимает попытку ответить на вопрос, соответствует ли представление героев, происходящих из другой этнической или религиозной группы, требованиям описательного, не оценочного подхода к культуре. Интернационализированное содержание во время чтения становится частью нашей личности незаметным и неконтролируемым способом. В связи с этим следует убедиться, подготавливают ли надлежащим образом мысли и смыслы в литературе для детей молодое поколение для жизни в многокультурном мире или закрепляют осложняющие ее стереотипы.

Sylvia Liseling-Nilsson

Obraz polskiej emigracji w najnowszej szwedzkiej literaturze wielokulturowej dla młodzieży

Rozważania nad literaturą wielokulturową warto rozpocząć od stwierdzenia, iż trudno o znalezienie definicji, tłumaczącej, czym jest ten rodzaj prozy. Proza wielokulturowa czy też literatura emigracyjna to gatunek literacki powstały pod koniec lat 90. XX wieku, stanowiący odpowiedź na rodzące się pytania o kształt współczesnego społeczeństwa, relacje pomiędzy zróżnicowanymi kulturowo ludźmi, a także o zachodzące dziś globalne procesy (emigracja, globalizacja, wykorzenienie). Literatura wielokulturowa jest bez wątpienia gatunkiem literatury współczesnej, która stanowi splot tradycji dwóch lub więcej kultur.

Głównym wyznacznikiem odróżniającym prozę wielokulturową od monokulturowej jest jej spojrzenie na problemy opisywanej rzeczywistości z pozycji *obcego*. Bohaterowie literatury wielokulturowej to najczęściej postaci konfrontowane z nowym, z innym kręgiem kulturowym. Spotkania kulturowe mogą być doświadczane jako szok, zderzenie z nieznanym, przez osoby, które są ich świadome, czyli mają kompetencje kulturowe. Bez kompetencji i wiedzy o danej kulturze spotkanie z inną kulturą nie zawsze interpretowane jest jako szok.

Proza monokulturowa, której twórcami są autorzy zakorzenieni w kręgu jednej kultury, nie dostrzega wielu zjawisk, widocznych tylko z pewnej perspektywy. Można niekiedy odnieść wrażenie, że autorzy monokulturowi mają nieco obniżoną wrażliwość, wykazują pewne stępienie zmysłów, które nie pozwala im dostrzec istotnych problemów, nadających prozie emigracyjnej wielokulturowej autentyczności.

Autor — obcy, imigrant, zakorzeniony w odmiennych kręgach kulturowych, w których panują inne zwyczaje, systemy wartości i sposoby za-

chowania, ma zwykle wyjątkową zdolność do obserwacji otaczających go ludzi i zdarzeń. Osoba taka jest szczególnie wyczulona na różnice, które opisuje, uświadamiając czytelnikowi nowy punkt widzenia i ucząc patrzenia na świat przez okulary *obcego/emigranta*.

Emmy Abrahamson, autorka przedstawianej powieści, urodziła się w Sztokholmie w 1976 roku. Wychowała się w polsko-szwedzkiej rodzinie, jako najmłodsza spośród trójki rodzeństwa. Jej bardzo energiczna matka pochodzi z Polski, ojciec natomiast z Jämtland w Szwecji. W latach 70. był wysłannikiem szwedzkiego radia w Polsce, a na przełomie lat 80. i 90. — korespondentem zagranicznym w wielu krajach ówczesnej Europy Wschodniej. To spowodowało, że dzieciństwo autorka spędziła w wielu krajach i różnych kulturach. W wieku dziesięciu lat wyjechała z rodziną do Związku Radzieckiego, do Moskwy, „do mieszkania pełnego aparatów podsłuchowych i karaluchów, do kraju, w którym jedzenie nie miało smaku”¹. Emmy Abrahamson mieszkała ponadto w Londynie, Amsterdamie i Wiedniu. W 2009 roku wróciła do Szwecji, osiedliła się w Malmö, gdzie związana jest z teatrem.

Pod koniec kwietnia 2011 roku zadebiutowała jako pisarka. Tytuł jej pierwszej książki to *Min pappa är snäll och min mamma är utlänning* (*Mój tata jest dobry, a moja mama jest cudzoziemką*). Zdanie to napisała Abrahamson w wieku ośmiu lat, chcąc opisać swoją rodzinę. Po latach stało się ono tytułem jej pierwszej powieści, wydanej nakładem Rabén & Sjögren, szwedzkiego wydawnictwa specjalizującego się w literaturze dla dzieci i młodzieży.

Pisząc historię nastolatki, Abrahamson czerpała częściowo z własnych wspomnień z dzieciństwa, ale także ze wspomnień swojego męża, który podobnie jak autorka ma polskie korzenie. Rezultatem okazał się obraz konfrontacji kultur: sztywnych Szwedów i nieposkromionych Polaków, czyli realistyczna i demaskatorska mieszanina stereotypów krążących w Szwecji o Polakach. Wielu czytelników unosi zapewne brwi, czytając taki tytuł. Autorka na prezentacji książki u wydawcy stwierdziła, że szwedzki polityk Jimmy Åkesson, przewodniczący skrajnie prawicowej partii Sverigedemokraterna (Szwedzcy Demokraci), przyjąłby taki tytuł z zachwytem. Partia Åkessona skupiła kampanię wyborczą na postulatach o ograniczeniu emigracji w Szwecji i budowie kulturalnie homogenicznego kraju. *Utlänning* („cudzoziemiec”) nie jest obecnie słowem brzmiącym neutralnie. W ten właśnie sposób, przez tytuł, autorka zwróciła uwagę na swoją książkę. Utwór jednak wcale nie traktuje o ksenofobii, o wrogości wobec cudzoziemców. Podejmuje raczej temat różnic kul-

¹ <http://www.rabensjogren.se/Alfabetiskt/A/Emmy-Abrahamson>. (Data dostępu: 18.10.2012). Wszystkie tłumaczenia w artykule są mojego autorstwa.

turowych, spotkania między kulturami, porusza problemy wynikające z wychowywania się w rodzinie dwukulturowej, a przede wszystkim problem dorastania, pierwszą miłość i przyjaźń.

Wspomniałam już, że główną różnicą pomiędzy prozą wielokulturową a monokulturową jest w prozie wielokulturowej spojrzenie na problemy opisywanej rzeczywistości z perspektywy *obcego*. W omawianej pozycji ta kwestia wygląda nieco inaczej. Bohaterką książki jest dziewczyna — Szwedka, która czuje się obco, gdyż na co dzień bywa konfrontowana z postacią matki oraz z jej polskimi krewnymi, reprezentującymi inny krąg kulturowy.

Gdy autorka otwiera drzwi domu 16-letniej bohaterki, a jednocześnie narratorki utworu, w okolicach Ystad trwa lato, szkoła właśnie się skończyła. Głównym marzeniem Alicji jest praca w charakterze policjantki, przede wszystkim policjantki w mundurze. Czas wolny spędza z przyjaciółkami: Natalie i tzw. Cichą Marie. Natalie pochodzi z „dobrej” rodziny, jej rodzice są właścicielami trzech samochodów, mama jest właścicielką butik z odzieżą, a ojciec — „kimś ważnym” na uniwersytecie w Lundzie. Zaadoptowana z Wietnamu Cicha Marie jest, jak ją dokładnie nazywają, cicha i milcząca. Postaci przyjaciółek pozwalają dotknąć w pewien sposób interesujących problemów klasowych. Nadający się do kapitalnego remontu dom rodziny Alicji kontra piękna willa Natalie w mieście oraz problem alkoholizmu w rodzinie Cichej Marie to zagadnienia, które mogłyby zająć nieco więcej miejsca w utworze.

Obok Alicji, głównej bohaterki, jej mama Beata jest bez wątpienia postacią zajmującą najwięcej miejsca w książce, wykreowaną bardzo barwnie, jaskrawo, ostentacyjnie, jednocześnie nieco jednowymiarowo. To kobieta, którą zarówno widać, jak i słyszać — według córki — aż za dużo. Pracuje jako tłumaczka na policji w Ystad, dokąd prom ze Świnoujścia dobiega do nabrzeża dwa razy dziennie, więc na brak pracy Beata nie narzeka. To w zasadzie wszystko, co można powiedzieć o jej życiu poza domem. Beata z jednej strony może wydawać się kompletnie zwariowaną kobietą, ale z drugiej strony to postać, którą da się lubić.

Ojciec Alicji jest Szwedem. Jednak stwierdzenie z tytułu książki o dobroci ojca nie zostaje na kartkach książki ani razu zakwestionowane, ponieważ na pierwszych stronach powieści udaje się w podróż do Stanów Zjednoczonych. Pojawia się on jako bohater tylko raz, gdy dzwoni do rodziny z Kalifornii. A szkoda, obecność ojca umożliwiłaby wyrazistszą konfrontację obu kultur — żywiołowych Polaków i drętowych Szwedów. Brat Alicji podróżuje po świecie, właśnie wrócił z Indii. Wszystko na pozór wydaje się bez problemów, ale matka bohaterki jest Polką. Rodzina powiększa się więc bardzo szybko o szukającą lepszego życia kuzynkę Beaty Sylwię, która przybywa z komunistycznej Polski do Szwecji wraz z córką

Celestyną w nadziei znalezienia pracy jako sprzątaczką, ale przede wszystkim w celu zdobycia kolejnego, trzeciego już męża. W ten oto sposób rozpoczyna się chaotyczna fala dramatycznych wydarzeń, rozgrywających się na stronach powieści w szalonym tempie. Autorka zabiera czytelnika w podróż do Trójmiasta, co stanowi dla niego okazję do porównania zwyczajów podczas szwedzkich i polskich spotkań rodzinnych.

Abrahamson naśmiewa się z uprzedzeń oraz ze stereotypowych wyobrażeń i z poglądów na temat ludzi z innych krajów i z nowych zjawisk. Pomijając nietypowe sytuacje, do których doprowadza żenująca matka i rodzina bohaterki, staje ona także przed własnymi problemami. Emmy Abrahamson prowadzi czytelnika w zawrotnym tempie przez świat skomplikowanej i nieoczekiwanej miłości oraz sytuacji, w których bohaterka najchętniej zapadłaby się pod ziemię. Autorka opisuje konflikt, jaki powstaje, kiedy Alicja zakochuje się, wzajemnie zresztą, w chłopaku, który jest cichą miłością jej przyjaciółki. Zagubiona bohaterka nie potrafi wyjaśnić przyjaciółce, że czuje się jak niewierny Judasz i jest największą zdrażczynią na świecie. Alicja próbuje długo trzymać ten fakt w tajemnicy, spotykając się z chłopakiem potajemnie na plaży, nosząc ogromny słomiany kapelusz, tak żeby nikt jej nie rozpoznał. No, ale jak długo można taki stan znosić?

Min pappa är snäll och min mamma är utlänning jest szalonym, humorystycznym opisem okresu dorastania, nieco zwariowaną opowieścią o nastolatce, która wydaje się normalna, ale we własnych oczach znacznie odbiega od normy z powodu polskiego pochodzenia matki. Główna bohaterka jest w wieku, kiedy nagle dzieci dystansują się od rodziców. Zaczynają wtedy mówić: gdyby oni tylko tyle nie gadali, nie marudzili, nie byli tacy niemożliwi, gdyby się tak nie ubierali, nie farbowali włosów na jakieś przedziwne kolory. W przypadku naszej bohaterki dochodzi jeszcze jedno *gdyby*: gdyby ta moja mama nie była Polką aż tak strasznie polską. O ile życie byłoby łatwiejsze...

Głównym wątkiem powieści nie jest jednak czołowe zderzenie kulturowe i ta polska mama, lecz uświadomienie sobie kultury własnej rodziny. Mama bohaterki żyje według polskich tradycji, co w świadomości nastolatki staje się czymś okropnym. Nie z powodu polskości tych tradycji, tylko dlatego, że powstrzymują one Alicję przed byciem *jak wszyscy inni*. „Gdybym tylko miała normalną szwedzką mamę i normalną szwedzką rodzinę, pojechalibyśmy sobie po prostu na koncert Björna Skífsa”², myśli sobie narratorka powieści. To *gdyby* często powraca na stronach powieści w różnych wariantach.

² E. ABRAHAMSON: *Min pappa är snäll och min mamma är utlänning*. Stockholm 2011, s. 43.

Częstym zjawiskiem jest, że nastolatki uważają swoich rodziców za istoty żenujące i nie zawsze normalnie się zachowujące. W odniesieniu do niektórych wygląda to lepiej, do niektórych – gorzej, jak w przypadku naszej Alicji, która właśnie odkryła, że mama przynosi jej straszny wstyd. Na przykład przemycanie promem z Gdyni do szwedzkiej Karlskrony, pracujących później na czarno, nielegalnych robotników wraz z samochodem pełnym przeróżnych narzędzi, czy też zwyczaj zapraszania przez Beatę przyjaciół córki na okropne polskie zupy z rozgotowanych warzyw i z bliżej niezdefiniowanym mięsem:

Cicha Marie pyta, czy w zupie nie ma produktów mlecznych.

– Mam alergię na produkty mleczne – dodaje, jakby przepraszając.

– Dlatego bo jesteś Azjatką? – pyta Beata.

– Tak – odpowiada Cicha Marie i nie wydaje się wcale przejęta pytaniem.

– Nie wierzę w alergię – mówi Beata.

– To tylko głupoty, które wymyśliliście sobie na Zachodzie.

E. Abrahamson, s. 21

Najgorsze są jednak inne pomysły Beaty: sposób na pozbywanie się spleśniałego jedzenia, polegający na dokładaniu go do zapiekanek, uprawianie medycyny domowej w formie stawiania baniek, picie śmierdzącego syropu z cebuli i cukru na kaszel oraz skrajna propozycja domowej kuracji na trądzik młodzieńczy, przeciwko któremu jakoby najlepszą metodą jest zmywanie przez miesiąc twarzy moczem. Kuracja, której nie można przerwać, bo okaże się nieskuteczna. Mało tego, matka Alicji ma zwyczaj opowiadania całej rodzinie, krewnym i współpracownikom na policji o problemach skórnych córki, która nie może zrozumieć, dlaczego jej osobiste sprawy są problemami ogłaszanyymi całemu światu w najmniejszych szczegółach. Szwed nigdy nie podawałby czegoś takiego do wiadomości publicznej.

Wszystko to Alicja widzi jakby przez szkło powiększające, co sprawia, że zachowanie i pomysły matki dziewczyna wyolbrzymia. Zmysły znajomych Alicji są jednak nieco przytępione, ich jakby obniżona wrażliwość sprawia, że nie dostrzegają sytuacji, które bohaterka interpretuje jako żenujące. Nie są one dla nich w żadnym stopniu ani dziwne, ani problematyczne.

Akcja utworu rozgrywa się w roku 1989. Są to czasy taśmy magnetofonowej i zwykłych telefonów. Szwedzka młodzież słucha muzyki popularnej wówczas grupy Gyllene tider, spędzając czas na plaży, gdzie zawsze można spotkać kogoś ze szkoły. Żeby spotkać się z chłopakiem, trzeba do niego po prostu zadzwonić z domowego telefonu stacjonarnego. Telefony

komórkowe, wysyłanie esemesów czy też Facebook były wtedy jeszcze pojęciami nieznanymi i oddalonymi o lata świetlne.

Wybrana przez autorkę mieszanka tradycyjalnych wątków, takich jak bycie nastolatką, pierwsza miłość, przyjaźń, kłótnie między przyjaciółkami, lojalność wobec przyjaciół, wraz z mieszanką kultur, czy też kulturowym pomieszaniem, przedstawiona jest z dużą dozą humoru. Opowiadanie jest bardzo dynamiczne zarówno na płaszczyźnie dialogów, jak i przedstawienia postaci. Wszelkiego rodzaju zawikłane sytuacje i uwiłkowania personalne, aczkolwiek zabawne, sprawiają czasami wrażenie zbyt chaotycznych, groteskowych i prawie surrealistycznych. Oto przykład konwersacji przy obiedzie w polskiej rodzinie:

- *Czy wszyscy sobie nałożyli?*
- *Jerzy, dolej Zbychowi do kieliszka.*
- *Alicjo, nie mogę się nadziwić, jak urośłaś. Prawdziwa dama.*
- *Masz, weź pomidora.*
- *Na zdrowie! (Słychać stukot kieliszków).*
- *Patrzcie, ogórek wygląda jak generał Jaruzelski.*
- *Zmywasz twarz moczem, jak ci radziła Jadwiga?*
- *A ziemniak jak Wałęsa.*
- *Nie nie. Nie, już nie chcę więcej wina.*
- *Można też zrobić krem z pokrzyw, octu winnego i kwaśnego mleka na brzydką cerę.*
- *Masz, weź jeszcze jednego kabanosa.*
- *Niech mama się napije, bo powiem coś brzydkiego.*
- *Wiecie, jak zatrzymać ruską armię na koniach?*
- *No dobrze, to kropelkę. Wystarczy! Wystarczy!*
- *Trzeba wyłączyć karuzelę.*
- *Masz, weź jajko. Jedz, kochana, jedz!*
- *Jerzy, dolej Zbychowi do kielicha.*
- *Celestyna obżarła was już ze wszystkiego?*
- *Na zdrowie!*
- *Beata mówiła, że wciąż jeszcze nie masz chłopaka.*
- *Co to za kraj ta Szwecja, że taka dziewczyna jak Alicja jeszcze nie ma chłopaka? Co? Wstyd!*
- *Styszelście kawał o Rusku, który czytał szwedzką książkę telefoniczną? Weź masło. Dobrze jest, na rynku kupione. Rusek czyta – Svensson... Svensson... Svensson... Ile ten Svensson ma właściwie telefonów?*
- *Marek, nie masz jakichś kolegów, żeby ich poznać z Alicją? Tylko nie tego niskiego ze spoconymi rękami.*
- *Więcej kompotu wiśniowego?*
- *Weź więcej chleba, kochana. To ten dobry.*
- *Jerzy, nalej Zbychowi.*

Alicja nie widzi w zasadzie różnicy pomiędzy zderzeniem kulturowym a nastoletnim wstydem za swoją matkę. Zderzenia kulturowe rozgrywają się jednak w powieści na kilku płaszczyznach. W równej mierze na poziomie kultur narodowych: polskiej i szwedzkiej, jak i na płaszczyźnie pokoleniowej: nastolatka — dorosły rodzic, chociaż w naszej powieści interpretowane jest to naturalnie jako rodzic cudzoziemiec, nie-Szwed. Oprócz tego dochodzi do głosu innego rodzaju poczucie odmienności. Inność na poziomie wewnątrzszwedzkim, takim jak różnice między sztokholmianką a mieszkanką Skanii.

Alicja mieszka w Skanii już od roku, ale wciąż czuje się odizolowana i obca; nie tylko z powodu polskiego pochodzenia matki, lecz także z powodu swojej szwedzkiej odmienności, dlatego że uważa się ją za obcą — sztokholmiankę. Obcość ta wyraża się głównie w charakterystycznej sztokholmskiej wymowie, tak odmiennej od południowszwedzkiej, skańskiej. Naszą bohaterkę rodzinni mieszkańcy Skanii nierzadko piętnują za jej dialekt. Na tym jednak nie koniec. Dochodzi do głosu jeszcze odmienne traktowanie córki i syna przez matkę. Brat Alicji Rafał jeździ na wycieczki po całym świecie, podczas gdy Alicji nie wolno pojechać nawet na jeden dzień do odległej o zaledwie godzinę jazdy pociągami Kopenhagi. Rafał wraca po prostu do domu i nie wymaga się od niego żadnej pomocy. Alicja z kolei ma obowiązek nakrywać i podawać do stołu, zajmować się gośćmi, a na dodatek — podawać własnemu bratu piwo.

Ton opowieści Alicji jest humorystyczny, niekiedy ironiczny. Rozpoczynające się wakacje wydają się dalekie od wymarzonego spokoju i odpoczynku. Alicja musi cały czas skupiać uwagę na swoim otoczeniu. Wysłuchuje ciotek, które wciąż podsyłają jej „wspaniałe” rady i kuraacje, słucha żalów koleżanki, która nieustannie męczy bohaterkę nieodwzajemnioną miłością, natomiast druga koleżanka nie mówi prawie nic. Na scenie wydarzeń występują także nielegalni robotnicy z Polski, wprowadzający ogromny chaos w codzienne życie bohaterki. Nie mówiąc już o ciotce Sylwii oraz kuzynce, która bez uprzedniego zapytania o pozwolenie nosi wszystkie ubrania Alicji i używa jej rzeczy.

Do problemów, z jakimi zmagą się dorastająca dziewczyna, dochodzi oprócz nieplanowanej miłości także wizyta Papieża Jana Pawła II w Szwecji, w czerwcu 1989 roku. Alicja zostaje zmuszona do pojechania z „kochaną rodziną” na spotkanie z Ojcem Świętym do Vadsteny i do udawania głęboko wierzącej katoliczki. Wszystko kończy się naturalnie kompletną katastrofą. Ciotkę Sylwię aresztuje policja, gdy w przypiływie uwielbienia wskazuje na scenę i próbuje zbliżyć się do Papieża. Również Alicja wpada w tarapaty z policją, łamiąc, zresztą nieświadomie, dopiero posadzony przez Jana Pawła II symbol życia, papieskie drzewko³.

³ Ibidem, s. 49.

Lato staje się do tego stopnia bogate w wydarzenia, że Alicja nie może tego dłużej znieść i jest po prostu wykończona niezatrzymującą się karuzelą zdarzeń, którą, według niej, wprawia w ruch matka — Polka. Dlaczego nie możemy po prostu żyć jak zwykła, normalna szwedzka rodzina? To pytanie przewija się nieustannie w powieści. Nie ukazuje się jednak żadna definicja szwedzkości ani przepis na normalne szwedzkie życie. Główny problem polega na tym, że nasza bohaterka zdecydowanie nie chce zwracać na siebie uwagi, pragnie się jednak odnaleźć w chaotycznym życiu nastolatki.

Alicja oczekuje codziennej rozmowy telefonicznej od ojca. Chce opowiedzieć o szalonych pomysłach matki, o jej odmienności kulturowej, mając nadzieję, że ojciec ją zrozumie:

„Tato, ona dodaje spleśniały ser do zapiekanki” — mówię, kiedy w końcu dzwoni.

Przez długą chwilę słyszę tylko szum w telefonie.

„Kochanie moje, spotkanie dwóch kultur nie jest łatwe” — odpowiada w końcu Frank, gdzieś z dalekiej Kalifornii.

Miałam właśnie dodać, że dotyczy to szczególnie spleśniałych kultur i szwedzkiej kultury, ale Frank zmienił już temat rozmowy, pyta, jaką mamy pogodę, i wiem, że rozmowa w tym momencie jest zakończona.

E. Abrahamson, s. 60

Ta naprawdę wesoła opowieść dla młodzieży pobudza do myślenia mimo niekiedy jednostronnego punktu widzenia bohaterki. Książka zawiera wiele stereotypów, głównie o Polakach, ale również o Szwedach. Wydaje się, że tak właśnie wygląda wielokulturowe otoczenie, gdy się ma kilkanaście lat, patrzy na świat sfrustrowanymi oczyma i próbuje się znaleźć odpowiedź na pytanie, kim właściwie jestem: Polką czy Szwedką, sztokholmianką czy już Skanką, służącą brata, Kopciuszkiem w rodzinie czy równouprawnionym dzieckiem swojej matki.

Na koniec powieści wszystkie postaci utworu zostają z sobą skonfrontowane, tu rozwiązują się problemy, a wszystko dzięki humorystycznej interpretacji otaczającego świata. Alicja śmieje się sama z siebie, z przesądów dotyczących własnej rodziny i krewnych, z nieuzasadnionych pretensji wobec matki. Okazuje się dziewczyną z głową na karku, która ma cięty język i wielkie poczucie humoru. Wreszcie odnalazła samą siebie.

Min pappa är snäll och min mamma är utlänning stanowi świetny debiut książkowy, który bez wątpienia odniesie sukces na ekranie. Prawa do filmu zostały już sprzedane i Abrahamson pracuje nad scenariuszem. Film wpisze się zapewne w kanon filmów w stylu *Moje wielkie greckie*

wesele⁴, przedstawiających zderzenie się kultury greckich emigrantów z amerykańską kulturą w Stanach Zjednoczonych. Książka Abrahamson sprawia niekiedy wrażenie absurdu, ale stanowi również wnikliwe i bystre opowiadanie. Czytelnik nie nudzi się ani przez chwilę, wędrując po kolejnych stronach oryginalnej powieści, w której nikt nie próbuje zaprzeczać trudnościom życiowym, tylko spogląda na nie z lekkim przy-mrużeniem oka i przedstawia je w krzywym zwierciadle, z uśmiechem na twarzy. Lektura powieści Emmy Abrahamson stanowi szczególne przeży-cie dla rozbawionego fabułą i językiem czytelnika.

Okładka książki, przepełniona licznymi elementami z życia codziennego bohaterki, utrzymana jest w kolorach białym i czerwonym, nawiązując tym samym do barw narodowych opisywanej kultury. Ilustracje na okładce można traktować jako streszczenie powieści, gdyż zawierają wiele elementów w niej opisywanych: polskie zupy — mieszkanki nie wiadomo czego, polskich rzemieślników, przepalone żarówki — problemy z elektrycznością, pierwszą miłość — wyprawy rowerowe w okolice Ystad, i samochód, któremu dzieci w Rumii koło Gdyni oderwały pierwszą literę napisu Volvo, i pozostało tylko Olvo (nazwa, której autorka używa na stronach swojej powieści). Książka ta znajdzie zapewne wielu czytelników, którym po jej przeczytaniu pozostanie niewątpliwie uśmiech na twarzy.

⁴ P. Huss: *Emmy Abrahamson: „Min pappa är snäll och min mamma är utlänning”*. <http://www.dn.se/dnbok/bokrecensioner/emmy-abrahamson-min-pappa-ar-snall-och-min-mamma-ar-utlanning/>. (Data dostępu: 12.09.2012).

Sylvia Liseling-Nilsson

The image of Polish immigration in the latest Swedish multicultural literature for the youth

S u m m a r y

The article on Emmy Abrahamson's book *Min pappa är snäll och min mamma är utlänning* is her literary debut. In spite of the title (My dad is kind and my mum is a foreigner) it has nothing to do with xenophobia. The book deals with becoming aware of cultural differences, growing up, dealing with one's first love, friendship and trying to pull all the threads of a teenager's complicated life together. The main protagonist's, the 16 year old Alicia's, mother is Polish and lives according to Polish traditions. The young girl perceives her mother as incredibly embarrassing. The book treats about the problems Alicia faces when becoming gradually more conscious about her own family's culture. Her world is not particularly Polish but it hinders her from being just "like all the others". The choice of traditional themes like infatuation, controversies with friends and cultural puzzle is invigorating, making the novel worth reading.

Сylvия Лиселинг-Нильссон

Образ польской эмиграции
в современной шведской многокультурной литературе для юношества

Резюме

Статья представляет литературный дебют Эммы Абрахамсон *Min pappa är snäll och min mamma är utlänning* (Мой папа хороший, а моя мама – иностранка). Несмотря на такое заглавие книги, книга даже в минимальной степени не трактует о ксенофобии. Она поднимает вопросы созревания, первой любви, дружбы, говорит о факте осознания культурных разниц и попытке соотнесения многочисленных, трудных жизненных проблем, с которым борется девушка, подрастающая в польско-шведской семье. Мать шестнадцатилетней героини, Алиции, полька. Ее жизнь подчиняется польским традициям. Подрастающая героиня воспринимает мать как лицо, вызывающее необыкновенную неловкость. Автор описывает разные проблемы Алиции по мере того, как она постепенно начинает осознавать культурную ситуацию своей семьи. Мир Алиции не является особо польским, но все же не дает ей стать такой, „как все другие”. Выбор традиционных мотивов, т.е. как жить с ранее неизвестным чувством – влюбленностью, ссоры с друзьями, а также переплетение культур придает стоящей прочтения повести живость и свежесть.

Krystyna Zabawa

Doświadczenie bycia obcym w książkach dla dzieci Barbary Gawryluk na tle propozycji innych autorów

„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, akcentując ponadto negatywne nacechowanie zjawiska, które w potocznym rozumieniu rodzi się jako wynik rywalizacji: znane (oswojone) — nieznanie (niezrozumiałe, a przez to groźne). Obcość implikuje szereg innych znaczeń, jak na przykład: stereotyp, nietolerancja, szykanowanie, odrzucenie, pogarda”¹. Tak pisze w swoim szkicu Małgorzata Chrobak, przytaczając bogatą literaturę przedmiotu. Natomiast Olga Bambrowicz, badająca sytuację polskiego dziecka za granicą, zauważa, iż dzieci „wyjątkowo potrzebują akceptacji, a obcość, inność oraz swojskość przeżywają w sposób szczególny”². Nasilająca się w ostatnim czasie fala emigracji zarobkowej spowodowała z jednej strony powstanie grupy eurosierot, pozostałych w kraju, z drugiej zaś — dzieci wyrwanych, na ogół bez konsultacji z nimi, z własnych środowisk i przeniesionych w otoczenie obce językowo, obyczajowo, kulturowo. Literatura dla dzieci reaguje współcześnie dość szybko na różne nowe zjawiska, tworzy nowych dziecięcych bo-

¹ M. CHROBAK: *Postawy wobec obcości w prozie dla młodzieży po 1989 roku*. W: *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ przy współpracy S. GAJOWNIK. Katowice 2012, s. 190.

² O. BAMBROWICZ: *Polak Mały poza Polską — „ten inny” czy „ten obcy”? (Rekonstruksje)*. W: *Widziane, czytane, oglądane — oblicza Obcego. Inny i Obcy w kulturze*. Cz. 1. Red. P. GIELICZKO, P. KUCIŃSKI. Warszawa 2008, s. 210.

haterów. Do tej pory w polskich książkach dla najmłodszych niewiele jest postaci, które muszą stawić czoło wymienionym problemom. Tymczasem wydaje się to bardzo ważne — także w kontekście edukacyjnym — dla dzieci polskich w kraju i za granicą. Tu, gdzie czują się „swoi” i „u siebie”, aby umieli przyjąć obcego, a tam, gdzie czują się „obcy”, aby próbowali odnaleźć coś, co będą mogli uznać także za swoje, osuwając tym samym nowe miejsce.

Ten szkic poświęcam zatem szczególnemu doświadczeniu obcości poza własnym krajem. Obcości, która uwidacznia się najwyraźniej w sferze języka, obyczaju, kultury, czasem wyglądu. Jak pisze cytowana badaczka: „Młodemu Polakowi przebywającemu za granicą towarzyszy zwykle status odmieńca mającego mniejszą lub większą świadomość własnej odrębności, którą zdradza język, akcent, przyzwyczajenia, zainteresowania...”³. W kraju też coraz częściej dziecko doświadcza zetknięcia z „obcym”, tym razem będąc w uprzywilejowanej pozycji „swojego”.

Tę problematykę podejmują w swoich utworach tacy autorzy jak Renata Piątkowska, Ewa Grętkiewicz, Grzegorz Kasdepke, Paweł Beręsewicz (w wersji humorystycznej) oraz Barbara Gawryluk, której książki będą głównym przedmiotem moich analiz. Ta krakowska pisarka, a zarazem dziennikarka radiowa i tłumaczka, wydaje się szczególnie predestynowana do podjęcia tematyki bycia cudzoziemcem właśnie ze względu na swoje profesje. Absolwentka filologii szwedzkiej zajmuje się tłumaczeniem szwedzkiej literatury dla dzieci⁴. Jako publicystka wyczulona jest na problemy współczesności, zmiany cywilizacyjne, które dotyczą także najmłodszych. Jej zbiór opowiadań *Przedszkolaki z ulicy Morelowej* oraz opowieść *Zuzanka z pistacjowego domu*⁵ poruszają niełatwe tematy rozbitych rodzin, samotnego rodzicielstwa, rozmaitych odcieni dziecięcej inności i obcości. Problemowi niechcianej emigracji zarobkowej rodziców i związanym z tym przygodom głównej 9-letniej bohaterki poświęcona została najnowsza trylogia powieściowa Barbary Gawryluk, składająca się z tomów pt. *Moje Bullerbyn*, *Kolczyki Selmy*, *Dziewczynka z fotografii*. Te utwory zostaną poddane analizie w niniejszym tekście.

³ Ibidem, s. 211.

⁴ Zob. <http://www.wyd-literatura.com.pl/autor/barbara-gawryluk.html>. (Data dostępu: 15.12.2012), a także strona autorska <http://barbara-gawryluk.pl/index.php>. (Data dostępu: 15.12.2012).

⁵ Książka w 2010 roku otrzymała Nagrodę Literacką im. Kornela Makuszyńskiego. Uzasadnienie werdyktu jury zob. http://www.qiturka.pl/aktualnosci,wszystkie,kozyolek_po_raz_17_nagroda_literacka_im_kornela_makuszyńskiego,7387.html. (Data dostępu: 15.12.2012).

Postawy wobec obcego — naturalna dziecięca otwartość kontra wpływ dorosłych

*Jak ja lubię rozmawiać w obcych językach. Wczoraj na przykład rozmawiałem po chińsku*⁶ — zaczyna swoją opowieść przedszkolak — narrator opowiadania Renaty Piątkowskiej *Mayumi*. Tomek spotyka w piaskownicy małą Chinkę (o jej narodowości informuje go mama). Próbuje nawiązać kontakt z dziewczynką, chłopiec stara się naśladować dźwięki, które słyszy i opisuje jako *zgrzytanie łyżwy po lodzie i serię wystrzałów z kulkowca* (s. 75, 76). Według małego Polaka, chińskie zdania powinny brzmieć np. tak: *Hrry ij dż yn albo Wrr taj dżi* (s. 75). *Mayumi* (to imię nowej koleżanki) jest, co prawda, zdziwiona, słysząc te dźwięki, ale przy małej pomocy gestów rozumie komunikat, przejmuje inicjatywę w „konwersacji” i także zostaje zrozumiana. Puenta historyjki jest optymistyczna: (...) *fajnie nam się rozmawiało po chińsku* (s. 78).

W książkach Gawryluk również widać, że najmniej problemów z obcością mają małe dzieci. Jeszcze w wieku przedszkolnym są otwarte na każdą nowość. Nie deprymuje ich obco brzmiąca mowa. Bliźniacy — bracia głównej bohaterki *Mojego Bullerbyn* — podchodzą entuzjastycznie do nieoczekiwanej przeprowadzki za granicę. Podczas podróży samochodem w obcym kraju wychwytyją znane sobie słówka (np. *Pippi*) i z pomocą taty „rozmawiają” z wiozącą ich do nowego domu Lisą⁷.

W sposób całkowicie naturalny przyjmują także „przedszkolaki z ulicy Morelowej” (ze zbioru opowiadań Gawryluk pod tym tytułem) nowego kolegę — Petera ze Szwecji. Nie zważając na jego *dziwny akcent*, nie komentując *skandynawskiego* wyglądu, zasypują go pytaniami:

*Gdzie jest ta Szwecja? Długo się tam jedzie? Masz brata albo siostrę? A co jecie na śniadanie?*⁸.

Podpowiadają chłopcu polskie słówko, którego nie zna. W ich postawie dominuje ciekawość obcego, nieznanego, także języka. Sepleniący Tomek pyta odważnie: *A naucysz mnie coś po swecku?*⁹. Dzieci natychmiast

⁶ R. PIĄTKOWSKA: *Mayumi*. W: EADEM: *Opowiadania z piaskownicy*. Ilustr. I. GAŁA. Warszawa 2006, s. 74. Cytaty w dalszej części tekstu pochodzą z tego wydania i będą oznaczane numerem strony w nawiasie.

⁷ Zob. B. GAWRYLUK: *Moje Bullerbyn*. Ilustr. N. TALAREK. Łódź 2010. Cytaty z tej książki zaznaczam w tekście skrótem MB i numerem strony.

⁸ B. GAWRYLUK: *Hej, Piotrek!*. W: EADEM: *Przedszkolaki z ulicy Morelowej*. Ilustr. A. KRELLA-MOGH. Łódź 2005, s. 6.

⁹ Ibidem, s. 7.

uczą się szwedzkiego pozdrowienia, spolszczają imię Petera na Piotrek i przyjmują do wspólnoty, uznając za „swego”.

Częstą przyczynę dziecięcej wrogości wobec obcych ukazuje natomiast Grzegorz Kasdepke w opowiadaniu *Pan Wredzik*. Charakterystyczny dla autora humor, z jakim traktuje swoich bohaterów, i sytuacje, w których ich stawia, nie umniejszają wagi podjętego tematu. Syn narratora Kacper ma problemy z sąsiadem, który uważa, że towarzystwo małego Wietnamczyka jest nieodpowiednie dla polskiego chłopca:

[...] pan Wredzik uważa, że nie powinienem bawić się z Tuaniem [...]. Polacy powinni trzymać z Polakami, a Wietnamczycy z Wietnamczykami. Bo jak tak dalej pójdzie, to obcokrajowcy zabiorą Polakom mieszkania i pracę, a zamiast kościołów będą budy z sąjgonkami¹⁰.

Tata uspokaja syna, że nie ma nic złego w zabawie z cudzoziemcem, a argumenty sąsiada nie mają pokrycia w rzeczywistości. Wcześniej już czytelnik dowiaduje się, że

Nie bez powodu na Wredzika mówiono Wredzik – bo jak łatwo się domyślić, nie było to jego prawdziwe nazwisko¹¹.

Łatwo przychodzi w tym opowiadaniu narratorowi podważyć wiarygodność *wiecznie skłóconego ze wszystkimi staruszka*. Dodatkowo na dużej, wykraczającej poza stronę, ilustracji został on przedstawiony przez Piotra Rychla jako ogromna antypatyczna figura z pełną złości twarzą oraz z tupecikiem i wąsikiem à la Hitler (to zapewne trop dla dorosłych pośredników lektury lub dojrzalszych dziecięcych czytelników). Wniosek może być jeden: dziecko z natury jest otwarte, ciekawe świata, w tym także nowych, różniących się od niego znajomych. Postawy ksenofobiczne przekazywane są mu natomiast przez dorosłych. Opowiadanie o panu Wredziku w sposób niemal publicystyczny uczyli dziecięcego czytelnika na niewłaściwe wypowiedzi starszych, pokazując (jak wiele współczesnych książek dla dzieci), że nie wszyscy dorośli zasługują na zaufanie¹².

¹⁰ G. KASDEPKE: *Pan Wredzik*. W: IDEM: *Kacper z szuflady*. Ilustr. P. RYCHEL. Łódź 2009, s. 85.

¹¹ Ibidem, s. 83.

¹² Pewien niepokój może budzić fakt, że Kasdepke walczy z jednym stereotypem (postrzegania cudzoziemca, Wietnamczyka), wspierając zarazem inny – niezadowolonego z życia starszego człowieka, mającego wszystko wszystkim za złe. Przypisuje tym samym postawy ksenofobiczne starszemu pokoleniu.

Język — most czy przeszkoda?

„[...] będąc od dziecka dwu- czy wielojęzyczni, uczymy się podświadomie, że świat jest wielokulturowy, że nasz język nie jest jedynym językiem, nasza kultura nie jest jedyną kulturą, nasza wiara nie jest jedyną wiarą”¹³.

Problem obcości pełen jest ambiwalencji: obcy może jednocześnie budzić lęk i fascynować, spotkanie z nim pomaga w budowaniu własnej tożsamości, ale bywa też postrzegane jako jej zagrożenie. Jednym z podstawowych wyznaczników narodowej tożsamości jest język i on też, jak pisał Gadamer, buduje mosty lub stanowi granicę między ludźmi¹⁴. Obcy język wydaje się najpoważniejszą barierą w porozumieniu. Ale jednocześnie, opanowany, staje się bramą do świata Innego, ośmiela do kontaktu z Obcym, pomaga w „oswojeniu”.

Dla małych dzieci kwestia języka nie wydaje się tak istotna, ale już 9-letnia Natalia z *Mojego Byllerbyn* odczuwa niepokój, kiedy uświadamia sobie, że będzie musiała się uczyć szwedzkiego — tego „dziwnego” języka. Motywem powtarzającym się w opowieści o pierwszych dniach w szwedzkiej szkole jest właśnie niemożność zrozumienia:

[...] prawie cały dzień nic nie rozumiałam.

MB, s. 33

A potem znowu zaczęli rozmawiać po szwedzku i nic nie rozumiałam.

MB, s. 35

[...] było strasznie, kiedy tak siedziałam i nic nie rozumiałam.

MB, s. 37

Zdanie *nic nie rozumiałam* powtarza się jak refren co dwie strony w rozdziale poświęconym nowej klasie, rozpoczyna też rozdział następny. Wkrótce jednak Natalia zacznie robić szybkie postępy w nauce szwedzkiego. Warto w tym miejscu zauważyć, że językowa bezradność bohaterów współczesnych książek dla dzieci nigdy nie jest całkowita dzięki znajomości współczesnego języka uniwersalnego, jakim jest angielski. Natalia od razu ma nadzieję, że w Szwecji rozumieją ten język, bo jest to jeden z jej ulubionych przedmiotów. Rzeczywiście też zostaje przywitana po angielsku przez nauczycielkę i może sama powiedzieć kilka zdań o so-

¹³ R. KAPUŚCIŃSKI. Cyt. za: O. BAMBROWICZ: *Polak Mały poza Polską...*, s. 216.

¹⁴ Do pytania Gadamera — język to most czy granica? (*Tekst i interpretacja*) — odwołuje się Z. DZIUBAN: *Obcość, bezdomność, utrata. Wymiary atopii współczesnego doświadczenia kulturowego*. Poznań 2009, s. 48.

bie. Na marginesie, jak cenna jest znajomość tego języka, mogli się przekonać bohaterowie powieści *Ciumkowie w szkocką kratę* Pawła Beręsewicza (skądinąd anglisty). Kasia i Grześ nawiązali bardzo interesującą i satysfakcjonującą wszystkie strony rozmowę ze swoją szkocką rówieśnicą. Narrator, co prawda, sugeruje, że sukces komunikacyjny nie był pełny, ale wydaje się, że najważniejsze jest zadowolenie bezpośrednio zainteresowanych. Ta humorystycznie potraktowana opowieść, bez cienia dydaktycznego dyskursu, uświadamia dziecięcemu czytelnikowi pożytki z nauki języków¹⁵.

Język jednak nie zawsze stanowi most albo barierę możliwą do pokonania dzięki nauce. Czasem staje się pretekstem do kpin i dokuczania. Utrwała obustronną obcość i inność. Tak dzieje się na początku w przypadku Natalii i Mai (drugiej Polki w szwedzkiej klasie), które stają się przedmiotem żartów kilku chłopców. Dziewczynka relacjonuje:

Dzisiaj znowu od rana chodził za mną i za Mają i przedrzeźniał nas. „Szczzszcz, szczzszcz!” – udawał, że coś do nas mówi. Potem wybuchał śmiechem. A najgorsze jest to, że Mats nie jest sam. Chodzi z nim zawsze trzech albo czterech chłopaków z naszej klasy. Zakradają się za naszą ulubioną ławkę pod jabłonią. „Szczzszcz, szczzszcz!” – wygłupiają się.

[...] wcale im się to nie znudziło. Minęło już kilka tygodni, a oni ciągle za nami łażą.

Czekali też na mnie, kiedy wychodziłam z dodatkowej lekcji szwedzkiego.

MB, s. 45

Sytuacja wyglądała poważnie, skoro tata dziewczynki zastanawiał się nad zgłoszeniem tego faktu do dyrekcji. Sprawa jednak została dość nieoczekiwanie i szczęśliwie rozwiązana, a Natalia nawet zaprzyjaźniła się z dokuczającym jej wcześniej Matsem. Wydaje się to cokolwiek łatwym happy endem, usprawiedliwionym zapewne młodym wiekiem adresata oraz funkcją edukacyjną. Wątek ten uwrażliwia odbiorcę na żarty z obcego języka, pokazując, że uporczywe wyśmiewanie może być uciążliwe i przykre. Do tego problemu powrócę jeszcze w ostatniej części tekstu.

¹⁵ Zob. P. BERĘSEWICZ: *Ciumkowie w szkocką kratę*. Ilustr. S. VARDANIAN. Kraków 2010, s. 98–107 (rozdział X *Do you speak English?*). Językowe problemy zauważa też autor w poprzedniej książce z serii o rodzinie Ciumków: *Wielka wyprawa Ciumków*. Kraków 2009, s. 73–78. Tu Grześ musi sprostać sytuacji, wymagającej od niego posługiwania się językiem francuskim. Fakt, że są to przygody wakacyjne, nadaje im lekkości i pozwala traktować z przymrużeniem oka. Funkcja edukacyjna wprowadzenia do narracji takich wątków wydaje się podobna jak w książkach Gawryluk i Piątkowskiej (tam zresztą rolę wspólnego języka dorosłych również odgrywa angielski): komunikacja z cudzoziemcem może być ciekawa i owocna, warto zatem znać choć podstawy obcych języków.

Ważną, zauważoną przez Barbarę Gawryluk, kwestią związaną z językiem jest kwestia tożsamości, często poruszana w dyskursie o obcym. Język jest znakiem rozpoznawczym. Jego melodia, intonacja, powtarzające się głoski stanowią swoistą „wizytówkę”. Wyśmiewając, przedrzeżniając język, można ranić i budować mury. Można też dokonać rozpoznania, które będzie pierwszym krokiem do zbliżenia. Dowodzi tego historia przyjaźni Natalii z Selmą — światowej sławy ukraińską tancerką, osiadłą na starość w Szwecji, izolującą się od otoczenia. Jej pojawieniu się w powieści towarzyszy atmosfera stereotypowego Obcego: dziewczynki zauważają, jak z tajemniczego, ukrytego w ogrodzie domu wybiega młoda dziewczyna z zaczerwienionymi oczami, krzycząc coś w języku, którego nie rozumiały. Bliźniaki komentują:

A może ona jest czarownicą?

No mówię, że to czarownica (...). I mówi po czarowańsku, tak że nikt nie rozumie.

MB, s. 42–43

Okazuje się wkrótce, że „dziwny”¹⁶ język, którym porozumiewa się z Selmą służąca, to także język nowej koleżanki Natalii w grupie szwedzkiego — Eleny. Pierwszą rzeczą, na którą zwraca uwagę mała narratorka, jest właśnie jej mowa:

Oj, jak dziwnie mówi! Trochę ją rozumiem, ale tylko trochę.

MB, s. 70

Wkrótce wychodzi na jaw, że opiekunką tajemniczej starszej pani jest mama Eleny, z którą Natalia może porozumiewać się po polsku, bo kobieta pochodzi ze Lwowa i ma polskie korzenie. Selma natomiast stawia podstawowy warunek swoim opiekunkom, aby umiały mówić i czytać po ukraińsku. Też wychowała się we Lwowie, tam uczyła się tańczyć. Jak opowiada mama Eleny:

To było bardzo dawno temu, a ona ciągle pamięta język ukraiński.

MB, s. 75

Przywiązanie staruszki do języka dzieciństwa pokazuje, jaki to ważny element tożsamości.

¹⁶ Słowo *dziwny* powtarza się dość często w cyklu Gawryluk, będąc dziecięcym określeniem obcości. Mała narratorka ukazuje w ten sposób swój stosunek do inności: jest to przede wszystkim zaciekawienie, zaintrygowanie, zdziwienie. Nie ma w nim natomiast negatywnego nacechowania, niechęci.

Zapewne podobnie traktuje tę sprawę polska nauczycielka Natalii. Przy rozstaniu podarowuje dziewczynce zeszyt i prosi, aby *każdego dnia zapisywała w tym zeszycie jedną ważną myśl* (MB, s. 17). Ma też inną prośbę:

Obiecuj mi, że z Bartkiem i Frankiem będziecie rozmawiać tylko po polsku, nawet nie wiesz, jak szybko zapomina się swój język w obcym kraju.

MB, s. 18

Natałka przypomina sobie, że Sebastian po powrocie z pobytu w Irlandii *ciągle wtrącał angielskie słówka*. Pamiętnik i rozmowy w rodzinie, z braćmi mają w intencji nauczycielki zapewnić dziewczynce stały kontakt z językiem ojczystym. W ten sposób na samym początku powieści zostaje podkreślona ważność tego elementu narodowej i osobistej tożsamości¹⁷.

Dziecięca łatwość uczenia się obcych języków pozwala przezwyciężyć obcość, „oswoić” nową sytuację, ale nie może stać się przeszkodą w budowaniu własnej tożsamości. Język przodków, pierwszych przyjaźni wart jest pielęgnowania. Wielojęzyczność, jak zauważa Ryszard Kapuściński w cytacie rozpoczynającym tę część artykułu, podświadomie otwiera na nowe, uczy tolerancji, znosi obcość przy zachowaniu własnej tożsamości. Trylogia Barbary Gawryluk przekonuje o tym młodego czytelnika niemal na każdej stronie.

Kultura — szansa na przezwycięzenie obcości

„[...] dzieci, które dorastają na styku wielu kultur i języków w przekonaniu o ich równorzędności, [...] dzięki możliwości korzystania z edukacji międzykulturowej przyswajają sobie takie zachowania jak respekt dla odmienności, zrozumienie i otwartość”¹⁸.

Trylogia Gawryluk może być czytana w kontekście integrującej roli kultury i sztuki. Obcość w tym obszarze staje się ciekawa i wciągająca.

¹⁷ W trzecim tomie serii powieściowej Gawryluk nauczycielka mówi do Natałki: *Słucham cię uważnie i cieszę się, że ten rok za granicą nie spowodował pogorszenia twójego polskiego. [...] Pamiętasz, przed czym cię ostrzegałam. Tak łatwo porzucić swój język, tak wygodnie.* B. GAWRYLUK: *Dziewczynka z fotografii*. Ilustr. N. TALAREK. Łódź 2012, s. 74.

¹⁸ O. BAMBROWICZ: *Polak Mały poza Polską...*, s. 214.

Wyzwała chęć poznania, czasem też uczestnictwa. Język sztuki, w przeciwieństwie do naturalnego, jest zasadniczo uniwersalny. Dzięki niemu Natalia przekracza kolejne granice i zaprzyjaźnia się ze szwedzkim chłopcem oraz z ukraińską staruszką. To, co wydawało się przeszkodą — narodowość, płeć, wiek, różnica doświadczeń — staje się mniej istotne wobec tego, co łączy. W przypadku bohaterów *Mojego Bullerbyn* jest to przede wszystkim **taniec**. Moc przełamywania barier ma też **muzyka**, która pomaga Natalii i Matsowi w nawiązaniu pierwszego kontaktu.

Zanim jednak mała narratorka odnajdzie się w nowym, innym i obcym świecie, doświadcza boleśnie właśnie jego inności: *Wszystko jest inaczej! Wszystko!* (MB, s. 33) — wykrzykuje na początku jednego z pierwszych rozdziałów. A kończy go wyznaniem dojmującego strachu:

Bo się boję. Boję się chłopców, że się znowu będą wyśmiewać, boję się lekcji i tego, że nic nie wiem, boję się lunchu na stołówce, że znowu będzie okropne jedzenie.

W podarowanym przez nauczycielkę pamiętniku Natalia notuje:

Boję się. Ze strachu boli mnie żołądek. Chcę do domu.

MB, s. 38

Strach, obok niemożności rozumienia, jest głównym motywem początkowej części powieści¹⁹. To najsilniejsza emocja, doznana po gniewie odczuwanym w stosunku do rodziców, którzy bez porozumienia z dziećmi podjęli decyzję o wyjeździe.

Zmienia się to momentalnie, kiedy dziewczynka dołącza do szkolnej grupy tanecznej:

Zapomniałam o strachu, o bólu żołądka, liczył się tylko taniec.

MB, s. 63

Wkrótce okazuje się, że znaczący ludzie w jej otoczeniu dzielą lub podzielali tę pasję. Natalia notuje w pamiętniku:

To nie może być przypadek. Selma była baletnicą, mama Eleny tancerką. Taniec to siła.

MB, s. 75

Poczucie obcości niweluje też od samego początku znajomość **literatury**. Mali bracia Natalii natychmiast po przylocie, w drodze do nowego domu, rozpoznawali *dom Emila*, to znów *Bullerbyn*. Okazało się, że wy-

¹⁹ Strach dopadał mnie w szkole co chwilę. — relacjonuje Natalia (MB, s. 60).

najęty przez rodziców dom przypomina willę Pippi. Astrid Lindgren patroluje pobytowi dzieci w Szwecji, podobnie jak — wydaje się — pisarstwu Barbary Gawryluk. Tytuł *Moje Bullerbyn* może mieć podwójne znaczenie: sygnalizuje pierwszoosobową narrację i odnosi się do małej miejscowości, w której zamieszkała bohaterka z rodziną, ale też nawiązuje do pasji, zawodu, wspomnień samej autorki. Przyznaje ona, że kultowa książka Astrid Lindgren *Dzieci z Bullerbyn* była jej ulubioną lekturą z dzieciństwa²⁰, być może decydującą o wyborze studiów i determinującą przyszłe, dorosłe już zainteresowania. Byłby to zatem także rodzaj hołdu złożonego mistrzyni literatury dziecięcej. Warto przy okazji wzmianki o tytule zauważyć, że powieść, której fabuła obraca się wokół doświadczenia obcości, jej stopniowego osławiania, na okładce ma wyróżniony większą czcionką zaimek „moje”. Jest on dodatkowo podkreślony przez umieszczenie na tle kolorowej sylwety domu²¹. Powtarza się też w tytułach rozdziałów: najpierw brzmi buntowniczo *Mój to jest pokój w Krakowie* (to zdanie zostaje powtórzone w pamiętniku, z wyodrębnionym wielkimi literami słowem *MÓJ*; MB, s. 111), a na końcu (ostatni rozdział *Mojego Bullerbyn*) — już pojednawczo — *Moje dwa domy*. Jednym z motywów przewodnich całej serii jest motyw tęsknoty, łączący także kilkunastoletnią Natalię ze staruszką Selmą²².

Wracając do literatury, działającej w funkcji osławiania obcości, cały rozdział *Mojego Bullerbyn* poświęcony został *światowi baśni Junibacken*, czyli krainie zabaw dla dzieci, gdzie można wejść do miejsc, o których opowiadała w swoich książkach Astrid Lindgren (MB, s. 136). Siła jej opowieści ujawniła się najpełniej podczas przedstawienia teatrzyku, zakończzonego wspólnym odśpiewaniem piosenki o Pippi. Bliźniacy nie mieli oporów, żeby to zrobić do mikrofonu i po polsku. Okazało się przy tym, że nie jest to jedyny język obcy (czyli w tym przypadku nie szwedzki),

²⁰ Zob. <http://www.petlaczasu.pl/barbara-gawryluk/a00005438>. (Data dostępu: 15.12.2012).

²¹ Np. na okładkach wszystkich trzech książek serii głównym motywem tła są domy: na dwu pierwszych — szwedzkie, niskie, malownicze domki, które tak zachwyciły bliźniaków w pierwszej podróży przez Szwecję, a na trzeciej — zarys lwowskiej kamienicy, na której tle została wykonana tytułowa fotografia (*Dziewczynka z fotografią*). Na marginesie, nie do końca zgadzam się z internetową recenzentką, według której ilustracje w analizowanych książkach „nie pełnią istotnej roli”. N. MINGE: *Kolczyki Selmy*. http://www.dzieciopoznan.pl/recenzja-387-kolczyki_selmy. (Data dostępu: 15.12.2012). Jest ich faktycznie niewiele, są czarno-białe, ale jednak znaczące, podkreślające atmosferę, działające na emocje i je wyrażające. Podają pewne tropy interpretacyjne (interesująca i chyba nieprzypadkowa jest też kolorystyka tła okładek kolejnych tomów).

²² Trzeci tom kończą słowa dziecięcej bohaterki: *Ona tęskniła za Lwowem, tak jak ja za Krakowem (...). Teraz rozumiem ją jeszcze lepiej*. B. GAWRYLUK: *Dziewczynka z fotografią...*, s. 110.

w jakim znana jest piosenka z popularnego filmu. Słysząc też było angielski i fiński. Oprócz postaci z książek Lindgren w Junibacken dzieci spotkały pana Petssona i jego kota Findusa oraz Mamę Mu²³. Obie serie z tymi sympatycznymi postaciami były znane z Polski Natalii i jej braciom. Dziewczynka czytała też po polsku szwedzką serię o detektywach Lassem i Mai²⁴, co wykorzystała na zajęciach szwedzkiego.

Ważną funkcję integracyjną pełnią też w powieściach obchodzone w Szwecji wspólnie **święta**: Sankta Lucia i Midsommar. Przybysze mają okazję nie tylko do przyglądania się obchodom świąt z zewnątrz, lecz także do czynnego uczestniczenia w nich (np. polskie dzieci uczą się odpowiednich piosenek, tańców czy też przygotowywania tradycyjnych potraw).

Podsumowując, kultura i sztuka wydają się w świecie książek Gawryluk najskuteczniejszym narzędziem przełamywania obcości. Mogą służyć nawiązaniu przyjaźni, likwidowaniu uprzedzeń, nauce języka.

Jednostkowe doświadczenie i empatia kontra stereotyp? Możliwości edukacyjne książek dla dzieci

„[...] literatura i sztuka uczą stawiać i zauważać problemy, których poprzednio nie dostrzegaliśmy, ukazują wielkie bogactwo świata. Literatura zaś ponadto uczy, jak myśleć o problemach dobra i zła, sprawiedliwości i niesprawiedliwości, o miejscu ludzkiej jednostki w społeczeństwie”²⁵.

Możliwości edukacyjne książek dla dzieci tkwią m.in. w uruchamianym przez literaturę mechanizmie identyfikacji z bohaterem literackim. Następuje to, jak opisywał Bruno Bettelheim, na drodze internalizacji odbieranych treści. Dzięki temu można kształtować w dzieciach postawę empatyczną, opartą na utożsamieniu z jednostkowo, a nie stereotypowo, potraktowaną postacią. 9-letnia Natalia, ukazana w różnych sytuacjach ro-

²³ To bohaterowie bestsellerowych serii książek obrazkowych Svena Nordqvista (seria z Findusem jest jego projektem autorskim, w serii z Mamą Mu jest autorem ilustracji, tekst napisali J. i T. Wieslander), wydawanych w Polsce przez wydawnictwa Media Rodzina i Zakamarki.

²⁴ Adnotacja o tej serii znajduje się w jedynym w *Moim Bullerbyn* przypisie: „Martin Widmark, Helena Willis, *Tajemnica diamentów* (tytuł oryg. *Diamantmysteriet*), książka z serii *Biuro Detektywistyczne Lassego i Mai*” (MB 127). Brak tu jedynie nazwiska polskiej tłumaczki, którą jest... Barbara Gawryluk.

²⁵ M. TYSZKOWA: *Recepcja i oddziaływanie literatury pięknej w okresie dzieciństwa i młodości. Próba psychologicznej interpretacji*. W: *Poezja i dziecko. Materiały sesji literacko-naukowej*. Wstęp H. SKROBISZEWSKA. Poznań 1973, s. 149.

dzinnego i szkolnego życia, wraz z negatywnymi i pozytywnymi emocjami, chwilami gorszymi i lepszymi, może stanowić taką postać. Dodatkowo identyfikacji służy pierwszoosobowa narracja, pełna wykrzykników i gwałtownych uczuć. Bohaterka dzieli się też z czytelnikiem swoimi dziecięcymi refleksjami na temat świata dorosłych, własnego życia, tego, co w nim najważniejsze. Jej przemyślenia są uprawdopodobnione przeżyciami i różnorodnym doświadczeniem: zetknięciem z rodzinnymi problemami (kłótnie rodziców, rozwody, emigracja zarobkowa, konieczność rozstań), z samotnością i ze śmiercią. Popularne wśród dzieci zamiłowanie do hip-hopu także przybliżyła postać bohaterki współczesnym odbiorcom. Jest ona dzieckiem otoczonym gadżetami, charakterystycznymi dla XXI wieku: chętnie korzysta z komputera, zarówno w celach komunikacyjnych (maile, komunikator gadu-gadu), jak i twórczych (tworzenie prezentacji na temat Wieliczki), niemal nie rozstaje się ze słuchawkami (widocznymi też na okładce pierwszego tomu) i oczywiście — z komórką. To wszystko sprawia, że czytające dziecko czuje się swojsko w świecie przedstawionym powieści, dając się wciągnąć w fabułę i niepostrzeżenie przyswajając przesłanie: nie musisz być obcy, nawet kiedy los rzuci cię do obcego kraju. Trylogię B. Gawryluk można traktować jako literackie przetworzenie diagnozy O. Bambrowicz: „Złożona sytuacja młodych emigrantów wbrew pozorom sprzyja tolerancji, pokazując, że świata nie należy dzielić na swoich i obcych, ludzi stąd i ludzi z zewnątrz”. Badania pokazują, że mali Polacy w obcych krajach „zaczęli funkcjonować w otoczeniu nie jako anonimowi przybysze, lecz jako »inni« — ci interesujący, oryginalni, bogatsi kulturowo...”²⁶. Podobne wnioski mogą wyciągnąć czytelnicy z trylogii o losach Natalki i jej rodziny.

Książki o Natalce to jedna strona doświadczenia obcości — polskiego dziecka za granicą. Drugą stroną, także obecną w twórczości Gawryluk, jest sytuacja „obcego” dziecka w Polsce. To przypadek Kima, nazywanego Kajtkiem, z książki *Zuzanka z pistacjowego domu*. Jest to, co prawda, chłopiec urodzony w Warszawie, znający doskonale polski (jest to dla niego *de facto* język ojczysty), a jednak traktowany przez niektórych jako obcy. Sam czuje się niepewnie w swoim środowisku. W jego przypadku problemem nie jest język ani kultura, lecz wygląd. Na osiedlu głównej bohaterki w Krakowie rozgrywa się taka scena:

— *Te, żółtek! Co tu robisz! Po co się płaczesz po naszym podwórku!*
Kajtek skulony siedział na ławce i nic nie mówił.

²⁶ O. BAMBROWICZ: *Polak Mały poza Polską...*, s. 218.

— No co się nie odzywasz? Boisz się? — Chłopak w bejsbolówce krzyczał najgłośniej. — Hej, żółtek się boi! Nie bój się, żółtek, dasz pięć złotych i możesz iść do domu²⁷.

W rozmowie z Zużą chłopiec przyznaje:

W Warszawie też mi się zdarzyło, że na mnie napadli. I zabrali mi kurtkę. Rodzice nie chcą, żebym sam wychodził z domu. Mówią, że wszędzie pełno jest głupich ludzi, którzy mogą mnie zaczepiać tylko dlatego, że wyglądam inaczej²⁸.

Wątek Kima-Kajtka jest jednym z najważniejszych w książce (jego postać widnieje na okładce i później powraca kilkakrotnie jako motyw główny w poświęconych mu rozdziałach). Historie ludzkie splatają się w tomiku jak warkocz, co zresztą może utrudniać lekturę młodym czytelnikom (poszczególne wątki są przerywane, żeby ustąpić miejsca innym, nawiązanie następuje znów po kilku rozdziałach²⁹). W przeciwieństwie do Natalki z *Mojego Bullerbyn* bohaterowie Zuzanki z *pistacjowego domu* są mało zindywidualizowani. Kajtek jest raczej typem niż postacią „z krwi i kości”. Utożsamienie z nim utrudnia także fakt, że jest jednym z kilku równorzędnych bohaterów. Czytelnik niejako nie ma czasu, żeby się z nim zaprzyjaźnić. Ważny problem społeczny znalazł tu swoją egzemplifikację, ale tym razem autorka nie postawiła na przełamywanie stereotypu przez ukazanie barwnej jednostki z własną historią i charakterem³⁰.

Takiego bohatera czytelnik pozna natomiast na kartach książki innej autorki — Ewy Grętkiewicz. To *Szczekająca szczeka Saszy*, której fragment w zderzeniu z fragmentami *Mojego Bullerbyn* można potraktować jako propozycję pracy z dziećmi 9–12-letnimi (w klasach IV–VI). Problem jest ważny także dla młodszych oraz młodzieży gimnazjalnej — w takim przypadku również można posłużyć się wymienionymi fragmentami, modyfikując działania wokół nich, w zależności od wieku odbiorców.

Pierwszy fragment został przytoczony w drugiej części niniejszego tekstu. Dotyczy żartów Matsa i jego kolegów z języka głównej bohaterki. Chodzenie za Natalią i naśladowanie szeleszczących dźwięków polszczyzny

²⁷ B. GAWRYLUK: *Zuzanka z pistacjowego domu*. Ilustr. M. FLIS. Łódź 2009, s. 83.

²⁸ Ibidem, s. 96.

²⁹ Historia małego Wietnamczyka opisana jest w rozdziałach: piątym — pt. *Kajtek*, ósmym — *Gdzie jest Wietnam?*, trzynastym — *Kim*, dwudziestym — *Pies obronny*, i dwudziestym drugim — *Tajemnica Kajtka* (rozdziałów jest dwadzieścia cztery).

³⁰ Opowieść studentki Agnieszki o kolegach — Wietnamczykach, raczej potwierdza stereotypy i niemal dokładnie odnosi się do Kajtka: Wietnamczycy są niewielkiego wzrostu, trzymają się razem, nie udzielają się towarzysko, choć są mili i uprzejmi, bardzo ciężko pracują, ucząc się prawie nieustannie.

opisane jest jako systematyczne, trwające tygodniami nękanie. Sprawiało ono przykrość dziewczynce, potęgowało początkowo strach przed obcym środowiskiem. W analogicznej, jak się okaże później — trudniejszej, sytuacji znajduje się bohater powieści Grętkiewicz — Sasza, Białorusin o polskich korzeniach. Chłopcy w klasie drwią najpierw z jego imienia (przekraczając je na *susza* lub *suszi*). Kiedy nauczycielka każe nowemu uczniowi przeczytać tekst po polsku, daje bezwiednie nowy powód do kpin i dokuczania:

Zaczął czytać:

— *Mysliwy poszedł na polowanie... [...]*

— *Nie zauważył i wpadł do przerębli. Jak się z niej wydostał, zęby mu szczekali z zimna.*

Piotrek i Damian gruchnęli śmiechem. Kajtek wykrzykiwał:

— *Ale numer, szczekali! Słyszeliście! Zęby szczekali, ja nie mogę! [...]*

— *Te, Ruski! Powiedz coś jeszcze, bo dobrze ci idzie — zachęcał go Kuba, który ciągle nie miał dosyć tej zabawy. [...]*

Było mi cholernie żal Saszki.

— *A ja myślałem, że w Polsce jest wysoka kultura — zaczął, ale Kuba jakby tylko na to czekał.*

— *Myszał! On myślał! Już się lepiej nie odzywaj, bo słaby gościu jesteś z tą wymową!*³¹.

Od tego zdarzenia chłopcy prześladowali Saszę, przezywając *Szczekaczką* i *Ruskim*. Choć historia kończy się optymistycznie, Sasza przed wyjazdem podsumowuje swój pobyt:

*Jakby do mojej szkoły ktoś z Polski przyjechał, toby wszystkie były ciekawe, co on za jeden. A nie tylko wyśmiewali, że nie po naszymu mówi...*³².

Zestawienie tych dwu sytuacji, w których obcym raz jest Polka za granicą, a drugim razem — Białorusin w Polsce, mogłoby sprowokować dyskusję na temat obcości, obcego języka, postaw większości, będącej u siebie, wobec przybysza. Polskie dziecko w naturalny sposób prędzej utożsamia się z sytuacją polskich rówieśników. Dzięki analogii będzie jednak mogło wczuć się także w sytuację obcego. Na podstawie przeczytanych tekstów można zaproponować dramę, zaaranżować podobne scenki, w których dzieci wcielą się w grupę oraz obcego, innego, którego grupa

³¹ E. GRĘTKIEWICZ: *Szczekająca szczeka Saszy*. Ilustr. E. OLEJNIK. Warszawa 2005, s. 28–29.

³² Ibidem, s. 128.

wyśmiewa, lekceważy. Warto opisać postawy, z którymi spotkali się Natalia i Sasza (odrzućcie, żarty, obraźliwe komentarze i przezwiska) oraz przeciwstawić im te, których by pragnęli (zainteresowanie, ciekawość, pomoc w opanowaniu czy doskonaleniu języka, wsparcie).

Wszystkie przedstawione tu teksty odnoszą się do zjawiska obcości, pokazując, że w dzisiejszym świecie łatwo ją ośwoić. Dzieci radzą sobie z tym doskonale. Zadaniem dorosłych jest tylko czuwanie nad ich bezpieczeństwem i poczuciem tożsamości. Jak przekonuje Natalkę mama, sytuacja zmieniła się na korzyść od czasów Selmy, która cierpiała z powodu swojej obcości, oderwania od ojczyzny i bliskich, tęsknoty. Dziś — wszędzie jest blisko.

W każdej chwili z każdym możesz rozmawiać. Tęsknisz, ale to nie jest tęsknota nie do zaspokojenia, jaką na pewno odczuwała Selma

MB, s. 109

W obcym kraju łatwo spotkać rodaków i innych cudzoziemców, dzięki czemu poczucie obcości, inności nie jest tak dojmujące. Kultura i sztuka natomiast w każdym czasie dostarczają uniwersalnego języka, pozwalającego poczuć się „u siebie” na całym świecie.

Krystyna Zabawa

The experience of being the other
in the children's books by Barbara Gawryluk
in the light of the other authors' proposals

S u m m a r y

The paper presents and analyses models of experiencing the other by children characters in literature for younger readers (mainly at a pre-school and early-school age). The author focuses on books written by Barbara Gawryluk. She also shows (as a background) a few works by other writers, who share the problem of the other, which is understood here as a situation of young foreigners coping with foreign language and customs. It is also a situation of a child who is treated as the other because of her/his appearance. Four parts of the article show consecutively: a natural openness of a little child and adults' influence on kids' attitudes towards the aliens, the role of language in experiencing the alien, culture and art as means of overcoming the other, and finally — the educational possibilities of the books for children in question. The literature appears here as a kind of a cultural “bridge”, facilitating mutual understanding and one of important tools in educating to openness and respect to the others.

Крыстына Забава

Опыт бытия чужим
в книгах для детей Барбары Гаврылюк
на фоне предложений других авторов

Р е з ю м е

В тексте представляются и анализируются модели переживания чуждости детскими героями литературы, предназначенной прежде всего для адресата дошкольного и младшего школьного возраста. Автор сосредоточивает внимание на произведениях краковской писательницы, переводчицы и журналистки – Барбары Гаврылюк. Кроме того, представлены также книги других авторов, в которых поднимаются проблемы чужого. Чуждость понимается здесь как ситуация иностранца, находящегося в чужой среде с точки зрения языка и традиций, на инородное происхождение которого указывает его облик. Четыре части статьи указывают на: естественную открытость маленького ребенка, а также на влияние взрослых на формирование толерантной либо ксенофобской позиции детей, роль языка в опыте чуждости и ее освоении, культуру и искусство как способы преодоления чуждости, а в конце – на возможности образовательного воздействия избранных книг для детей. Литература представляется как культурный мост, обогчающий установление близости и „осваивание”, а также как важная помощь на пути к открытости и одобрению чужого.

Beata Mytych-Forajter

Plecy mamy Fiński projekt Markusa Majaluoma w polskim domu*

Obce ukazuje się w ten sposób, że nam umyka¹.
Jeśli coś rozumiesz, to nie jest to (już) obce².

Wśród ilustrowanych książek, adresowanych do młodszych dzieci, niezwykle ważne miejsce zajmują tłumaczenia z języków skandynawskich. Literatura szwedzka (Pija Lindenbaum, Birgitta Stenberg, Eva Susso, Martin Widmark, Ulf Stark, Görel Kristina Näslund, Åsa Lind, Gunilla Bergström, Lotta Olsson, Ingelin Angenborn), norweska (Gro Dahle, Svein Nyhus, Erlend Loe) czy fińska (Mika Waltari, Markus Majaluoma) trafia do polskich domów stosunkowo szybko, bezproblemowo i w pięknych edycjach tzw. *picture books*. Od razu przypomina się tradycja świetnych książek dla dzieci sygnowana nazwiskami Astrid Lindgren czy Tove Jansson, przekładanych na dziesiątki języków mniej lub bardziej egzotycznych. Skandynawskie historie tłumaczone na język polski wydają się interesujące nie tylko ze względu na ich uniwersalność, podatność na przekład, lecz także, a może przede wszystkim — na lokalność, czyli nacechowanie elementami wyczuwalnymi jako obce. Za przykład spotkania z Obcym niech posłużą książki Fina Markusa Majaluoma, które od kilku lat goszczą w polskiej przestrzeni językowej, dzięki przekładowi dokonanemu przez Iwonę Kiuru. Krakowskie Wydawnictwo Bona w ciągu

* Artykuł ukazał się drukiem w pracy: I. GRALEWICZ-WOLNY, B. MYTYCH-FORAJTER. *Uwolnić Pippi! Twórczość dla dzieci wobec przemian kultury*. Katowice 2013, s. 65–73.

¹ B. WALDENFELS: *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*. Przeł. J. SIDOREK. Warszawa 2002, s. 41.

² Ibidem, s. 158.

2011 roku wprowadziło na polski rynek czytelniczy aż cztery spośród pięciu obecnie dostępnych tytułów tego autora (*Tato, popłyńmy na wyspę; Tato, pojedźmy na grzyby; Tato, zbudujmy domek; Tato, kiedy przyjdzie Święty Mikołaj*), dorzucając do nich w roku 2012 — jedną pozycję: *Tato, w studni nie ma wody*. Książki za sprawą szaty graficznej, bardzo charakterystycznych ilustracji, formatu oraz tytułowej formuły łączą się z sobą, ale nie na zasadzie kolejnych odcinków, lecz serii opowieści o perypetiach tej samej rodziny Różyczków, a w szczególności tytułowego taty — Pawła, jego trójki dzieci (Olafa, Konstantego i Anny Marii), Pana Rurki, sąsiada zza płotu, i pleców bezimiennej mamy. Na wstępie wypada mocno podkreślić, iż przywołane książki to świetna przygoda i dla dziecka, i dla czytającego dziecku rodzica, co nie zdarza się wcale często, mimo pozornej mnogości dostępnych tytułów zalegających księgarniane półki. Integralnie łączą się z sobą szata graficzna i opowiadana historia — na obu poziomach można dostrzec tendencję do groteskowych przerysowań, purnonsensu i poetyki absurdu. Tytułowy tata, choć reklamowany jako *najwspanialszy tata pod słońcem*, na ogół staje się ofiarą anegdotycznych perypetii i śmieszy swą nieporadnością. Zresztą już jego wizerunek daleko odbiega od stereotypowego obrazu statecznego ojca, zajmującego się ruchliwą czeredą. To chudy, rozczochrany, zawsze ubrany w biurowy zestaw, czyli białą koszulę, cienki krawat i garnitur, mężczyzna, z fajką nieomal przyklejoną do ust. W tomie *Tato, popłyńmy na wyspę* odnaleźć można jego ironiczną charakterystykę:

Gdy pewnego dnia pan Paweł Różyczko wrócił z pracy do domu, miał rozczochrane włosy i rozchełstaną marynarkę, a z teczki wystawały mu papiery oraz zapasowe skarpetki. Wyglądał więc dokładnie tak jak zwykle³.

Paweł Różyczko jest antytezą figury ojca, wpisanej w dydaktyczno-moralizatorski dyskurs, na ogół to jego trzeba ratować przed popadnięciem w tarapaty, nie gwarantuje więc w żadnej mierze bezpieczeństwa trójce ruchliwych dzieci. W trakcie wyprawy na grzyby gubi się w lesie; podczas wycieczki do portu straż morską musi go ratować, ściągając ze skał, na które wpłynął mocno zdezelowaną łodzią, kupioną chwilę wcześniej, głównie dlatego, że w trakcie pokazywania dzieciom, jak świetnie puszczą kaczki na wodzie, uderzył kamieniem w głowę jej właściciela. Gdy postanawia wraz z panem Rurką zbudować dzieciom domek na drzewie, konstrukcja spada, a on przyczepiony do gałęzi przeżywa dramat. Musi więc prosić dzieci o telefon do straży pożarnej. Bywa też najbardziej

³ M. MAJALUOMA: *Tato, popłyńmy na wyspę*. Przeł. I. KIURU. Kraków 2011, s. 2.

wściekłym z trzech Mikołajów odwiedzających dzieci Różyczków lub staje się przypadkowym posiadaczem krzywej altanki na pozbawionym wody terenie. Te wszystkie absurdalne perypetie służą do pokazania jego nieporadności oraz dziecięcej woli zabawy i instynktu samozachowawczego, który ratuje trójkę rodzeństwa przed ojcowską opieką.

Fabuły tych fińskich książek zawierają jedynie drobne elementy, które polskiemu czytelnikowi mogą jawić się jako egzotyczne czy obce, szczególnie mocno wyczuwalne w kontekście obwarowanych tradycją Świąt Bożego Narodzenia. Kiedy pan Rurka, współzawodnicząc z Pawłem Różyczką, przyjdzie do domu Olafa, Konstantego i Anny Marii w przebraniu Świętego Mikołaja — zażyczy sobie szklanki świątecznego grogu⁴, który odsyła polskiego czytelnika do myślenia o Finlandii jako krainie nadmorskiej, z bogatymi tradycjami marynarskimi. W polskiej przestrzeni bożonarodzeniowej gróg raczej nie wystąpi, choć grzech jak najlepiej wpisze się w świąteczne menu. Polaka zdziwić może także zestaw dań, przygotowywany przez Pawła Różyczkę z myślą o wigilii. W jego monologu pojawia się *zapiekanka z ziemniaków* i *szynka z musztardą*, zupełnie nie do powiązania z polskim zestawem wigilijnym. Nasz bohater planuje także napalić w saunie, co oznacza, że właśnie tam rodzina spędzi wieczorne godziny. Dziwaczne dania i obcy napój, a także zwyczaj wygrzewania się w fińskiej saunie to wszak jedynie drobiazgi, w sumie obecne tylko w jednej z książek. Gdyby poprzestać na nich, okazałoby się, że zabawne historie Markusa Majaluoma przetłumaczone na polski pozbawione są elementów odczuwanych jako obce.

Tak jednak nie jest. „Obce” w tych książkach usytuowane jest zupełnie gdzie indziej, co zgadza się z próbą fenomenologii tej kategorii, dokonanej przez Bernharda Waldenfelsa, który napisze tak: „[...] obce staje się zauważalne w formie nadzwyczajnego, które na różne sposoby wyłania się na marginesach oraz w lukach różnych porządków”⁵.

Sięgając po myśl Freuda, można by dorzucić, iż przestrzeń najbardziej swojska zawiera to, co najbardziej niesamowite. Balans *heimlich* — *unheimlich* próbuje wyrazić jednoczesną opozycję tych kategorii i ich dopełnianie się. Najbardziej obce pojawia się w domu, w rodzinie, w przestrzeni, wydawałoby się, najbardziej familiarnej.

Tak dzieje się, moim zdaniem, w tych książkach, szczególnie jeśli pamiętać o cudzoziemskości ich rodowodu, z perspektywy polskiej bardzo egzotycznego, co w pierwszej chwili wydaje się zupełnie niewyczuwalne. Andrzej Zawada, który w roku 1992 recenzował świeżo przetłumaczoną

⁴ [...] *Święty Mikołaj* usiadł w fotelu i zażyczył sobie szklanki świątecznego grogu. M. MAJALUOMA: *Tato, kiedy przyjdzie Święty Mikołaj*. Przeł. I. KIURU. Kraków 2011, s. 23.

⁵ B. WALDENFELS: *Topografia obcego...*, s. 5.

*Historię literatury fińskiej*⁶, nie omieszkał przy tej okazji zauważyć: „Szczególnie solidna [...] bariera językowa, spore różnice kulturowe, religijne i historyczne, szerokość Bałtyku i tradycyjne polskie zapatrzenie na Zachód i Południe, nie na Północ, złożyły się na dosyć szczelną izolację naszej kultury od kultury naszych północnych jak by nie było sąsiadów”⁷.

I wprawdzie dzisiaj, czyli dwadzieścia lat później, obserwujemy spore zainteresowanie dziecięcą literaturą krajów skandynawskich, która jest tłumaczona i wydawana po polsku, nietrudno zauważyć jednak, że gdzieś w przestrzeni jej odbioru kryje się zwinięte w kłębek „obce”. Finlandia bowiem, mimo geograficznej bliskości, wydaje się innym światem, oddzielnym od Polski nie tylko za sprawą trudnego, ugrofińskiego języka.

Najdziwniejsze, najbardziej egzotyczne, choć jednocześnie najbliższe dziecku wydają mi się *plecy mamy*. Go z nimi nie tak? Każda z przywołanych już książek skonstruowana została w zasadniczo podobny sposób. Zaczyna się od sekwencji, w której Paweł Różyczko, ojciec trójki dzieci, zostaje przez nie (najczęściej) zmuszony do pracy, polegającej na wspólnym przeżywaniu różnorodnych przygód. Razem z dziećmi wyrusza na grzyby, odwiedza pobliski port, buduje domek na drzewie, przygotowuje się na przyjście Świętego Mikołaja lub kupuje dziwaczną działkę. W każdej z przygód uczestniczy też wścibski i nieco zarozumiały Pan Rurka, który cały czas współzawodniczy z ojcem dzieci w wyścigu o ich względy. Pełni trochę funkcję nieobecnego w fabułach książek dziadka — tym bardziej, że nawet pokoleniowo mógłby doskonale wpisać się w tę rolę. Każdy, kto zaczyna czytać pierwszą książkę z tej serii, po kilkunastu stronach musi zapytać, gdzie jest mama bohaterskiej trójki dzieci, a biorąc pod uwagę czas wydania książki — może nawet założyć samotne ojcostwo Pawła Różyczki. *Najwspanialszy tata pod słońcem* boryka się bowiem z codziennością zupełnie sam. W tomie *Tato, kiedy przyjdzie Święty Mikołaj*, którego fabuła osnuta jest wokół oczekiwania na Boże Narodzenie, ale także wszelakich przygotowań do niego, tytułowy ojciec najpierw *jak oszalały grabi liście*, za kilka dni *rozwiesza pranie w łazience*, co rysownik zobrazował przez smętnie zwieszające mu się z głowy rajstopy, a w dniu Wigilii wypowiada wiele mówiące zdanie:

*Muszę jeszcze postodzić zapiekanek z ziemniaków, doprawić szynkę z musztardą, pojechać do lasu po choinkę i nagrzać saunę, za raz mama wróci z konferencji*⁸.

⁶ K. LAITINEN, S. APO: *Historia literatury fińskiej*. Przeł. C. LEWANDOWSKA. Wrocław 1991.

⁷ A. ZAWADA: *Historia literatury fińskiej — po polsku*. „Odra” 1992, nr 9.

⁸ M. MAJALUOMA: *Tato, kiedy przyjdzie...*, s. 8.

Tym sposobem do historii wkracza nieobecna mama, która w planie fabularnym zjawia się za każdym razem jako puenta, wypowiada bowiem zawsze (poza tomem *Tato, w studni nie ma wody*) ostatnie zdanie utworu. A ponieważ te historie rozgrywają się równolegle na płaszczyźnie narracji i równoważnej z tekstem rysunkowej historii, nie sposób milczeniem pominąć gestu rysownika o sile nośnej poetyckiego chwytu, polegającego na pokazaniu mamy od strony jej pleców. Pięć razy odbiorca dostaje *plecy mamy*, która niespodziewanie wraca do domu, na ogół późno z pracy, z wieczornego zebrania, z podróży służbowej, z zagranicznej konferencji lub nawet *ważnej międzynarodowej konferencji ekologicznej*⁹. Jest pozbawiona imienia jak twarzy, co można czytać jako wzmocnioną figurę nieobecności. W trzech z pięciu przywołanych książek patrzy na efekty działalności swojego męża i dzieci przez okno, przypominające wielki ekran. Ogląda ich życie, nie uczestnicząc w nim, ponieważ zawsze przychodzi za późno — Łódź została już wkopana w podwórko, tekturowy domek — zbudowany, trzech dziwni Mikołaje śpią na kanapie, krowa wyjada słomę z samochodowych siedzeń, a krzywa altana staje się ostoją dzikiego ptactwa i atrakcją dla ekologów. Nawet gdyby próbowała zrozumieć coś z chaosu ich codzienności i absurdu ich przygód, nie uda jej się, więc nie podejmuje tego wysiłku. W książce *Tato, pojedźmy na grzyby* mówi:

— Słuchaj, Paweł [...]. Domyślam się, że mieliście dziś miły dzień, ale gdybym zapytała, skąd przed naszym domem wzięła się ta krowa, to... czy potrafiłbyś mi powiedzieć?

— Hm... nie potrafiłbym — odparł tata.

Mama westchnęła głęboko.

— Tak też myślałam, moje słońce¹⁰.

Obcość tak konstruowanego obrazu rodziny jest jednocześnie trudna i łatwa do uchwycenia. Obce bowiem, jak pisze przywołany już Waldenfels, „zarazem przeraża nas, zagraża nam i nas kusi”¹¹. Z jednej bowiem strony można uznać, że wewnątrz opowiadanego świata zgrzyt jest niewyczuwalny: Paweł Różyczko i jego trójka dzieci czekają w Wigilię na żonę i matkę, ich relacje wydają się bardzo harmonijne — co wyrażają przede wszystkim ilustracje, które przedstawiają objętą parę stojącą tyłem do czytelnika lub dzieci wiszące na mamie, jak bombki na choince.

⁹ A kiedy przed domkiem pojawiła się mama — która właśnie wróciła z ważnej międzynarodowej konferencji ekologicznej — westchnęła tylko: — Wiedziałam, kochane dzieci... i kochany mąż, i sąsiedzie... wiedziałam. M. MAJALUOMA: *Tato, w studni nie ma wody*. Przeł. I. KIURU. Kraków 2012, s. 31.

¹⁰ M. MAJALUOMA: *Tato, pojedźmy na grzyby*. Przeł. I. KIURU. Kraków 2011, s. 32.

¹¹ B. WALDENFELS: *Topografia obcego...*, s. 161.

Co w takim razie rodzi poczucie obcości? Obcy jest przede wszystkim model rodziny, prezentowany przez fińskiego opowiadacza i ilustratora, ponieważ radykalnie różni się od tego typowego dla Polski. Niech pomocną okaże się w tym momencie publicystyka, która z racji swej aktualności wydaje się najwrażliwszym barometrem zmian zachodzących w obrębie społecznych wzorców zachowania. W artykule *Umatczyńmy Polskę* jego autorki Agnieszka Graff i Elżbieta Korolczuk przywołują wiele mówiące o polskiej rodzinie dane statystyczne: „[...] to kobiety nadal wykonują 80 proc. prac domowych, są zwykle jedynymi opiekunkami małych dzieci”¹², natomiast tylko dziesięć procent ojców korzysta dziś z dwutygodniowych urlopów ojcowskich. Autorki przekonują, że jedynym sposobem na zmianę myślenia o niesprawiedliwie rozdanych rolach płciowych jest „»umatczynić« rynek pracy, czyli wymusić na nim, by liczył się z istnieniem sfery opiekuńczej jako czegoś, co nieuchronnie zajmuje czas i energię zatrudnionych osób, nie tylko kobiet”¹³.

Wystarczy skonfrontować ten artykuł z wywiadem przeprowadzonym z najmłodszą fińską parlamentarzystką, by zrozumieć po raz kolejny, że w książce Majaluoma wpisany jest zupełnie inny świat. Annika Saarikko akcentuje mocną pozycję kobiet w sferze publicznej oraz czynny udział ojców w opiece nad dziećmi — w Finlandii normą są kilkumiesięczne urlopy ojcowskie¹⁴, to społecznie przyjęta oczywistość. Mając świadomość, iż żadne generalizacje nie oddają rzeczywistości, chciałabym jednak jeszcze raz zapytać, o czym są książki Markusa Majaluoma.

Oprócz tego, że opowiadają o bardzo śmiesznych przygodach ojca, trójki jego dzieci i sąsiada, przez swój kształt fabularny, technikę parodystycznego przerysowania mówią też coś o świecie ze stolicą w Helsinkach. Mama, której wiecznie nie ma, to przecież karykatura mamy w każdym z możliwych kontekstów kulturowych. Jej przerażająca, ale też kusząca obcość — również w Polsce może dla niektórych rodzin być rzeczywistością. Moim celem nie jest postulowanie zmiany w obrębie społecznych zachowań oraz ról płciowych, próbuję jedynie zrozumieć książki adresowane do młodszych dzieci oraz poradzić sobie z parodystycznie przerysowaną nieobecnością jednego z rodziców. Można oczywiście założyć, że odwrócenie się mamy plecami to gest umożliwiający nieskrępowaną ojcowsko-dziecięcą aktywność, to furtka do świata szalonej zabawy. Niestety, kojarzą się także z gestem odcięcia, separacji, świa-

¹² A. GRAFF, E. KOROLCZUK: *Umatczyńmy Polskę*. „Gazeta Wyborcza” z 17–18 listopada 2012.

¹³ Ibidem.

¹⁴ *Martwię się o mężczyzn*. Z Anniką SAARIKKO, najmłodszą posłanką w fińskim parlamencie, rozmawia Krystyna ROMANOWSKA. „Gazeta Wyborcza” z 27 października 2012. Dodatek „Wysokie Obcasy”.

domego wycofania swej obecności, a w takiej postaci wydają się na tyle niepokojąco obce, że domagające się interpretacji.

Tove Jansson, pisząca wprawdzie po szwedzku, ale uważana za najbardziej znaną fińską autorkę literatury adresowanej do dzieci, cykl o Muminkach zacznie od „prasceny symbiozy matki z dzieckiem”¹⁵, a obrazkowa książka *Co było potem?* interpretowana bywa jako „thriller psychologiczny o przywiązaniu do matki i lęku przed separacją o freudowskim zabarwieniu”¹⁶. Mama z Doliny Muminków nie odwraca się do świata plecami, co więcej, „stanowi wyzwanie dla raczej ponurych obrazów matki w literaturze dziecięcej, przeciwieństwo wszystkich tych nieobecnych i nieżyjących rodziców”¹⁷.

Nie można więc mechanicznie założyć, iż *plecy mamy* stanowią jakąś fińską specyfikę.

Uważna lektura pięciu książek o tacie pozwala jednak dostrzec w całym kompozycyjnym i fabularnym pomysle — gest ironisty. W tomie *Tato, zbudujmy domek* Paweł Różyczko po mrozącym krew w żyłach upadku z drzewa zasypia w dziecięcej konstrukcji, której podstawę stanowi tekturowe pudło i trociny. Ukołysany do snu przez najmłodszą córkę, śpiwającą *Jestem psem, jestem psem, bardzo małym psem*¹⁸, śni o byciu wielkim i niezwykłym psem wodnym, trzech przytulonych do siebie szczeniactkach oraz psiej żonie, która parzy mu kawę w kuchni i robi kanapki¹⁹. Choć figura „psiej żony” ma bardzo wiele wspólnego z jego córką Anną Marią, sen Pawła Różyczki pozostaje w jawnej sprzeczności z modelem życia, które prowadzi. Co najciekawsze, tylko w tej scenie żona Różyczki ma twarz, która niestety jest psim pyskiem.

Czyżby więc książki Majaluoma w warstwie adresowanej do rodziców stanowiły ironiczne spojrzenie na konsekwencje całkowitej zamiany ról w rodzinie, będącej efektem równouprawnienia? A może po prostu każda nieobecność (matczyna czy ojcowska) jest dotkliwie odczuwana? W każdym razie *plecy mamy* nie pozwalają mi czytać tych historii jako wyłącznie purnonsensowych gier fabularno-ikonicznych. Za Waldenfensem wypada powtórzyć: „Obce (...) przychodzi (...) przez drzwi, z zewnątrz jako nieproszony gość, nienależący do nas, ale żądający posłuchu”²⁰.

¹⁵ B. WESTIN: *Mama Muminków. Biografia*. Przeł. B. RATAJCZAK. Warszawa 2012, s. 155.

¹⁶ Ibidem, s. 245.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ M. MAJALUOMA: *Tato, zbudujmy domek*. Przeł. I. KIURU. Kraków 2011, s. 30.

¹⁹ Ibidem, s. 31.

²⁰ B. WALDENFELS: *Topografia obcego...*, s. 89.

Beata Mytych-Forajter

Mum's back
A Finnish project by Marcus Majaluoma in Polish home

S u m m a r y

The article *Mum's back. A Finnish project by Markus Majaluoma in Polish home* is a suggestion to rethink the category of "otherness" with relation to the books by the Finnish Markus Majaluoma's addressed to younger children, present at the Polish publishing market. Foreign elements are represented not only by culinary or customary features of the Finnish culture but above all by the family model depicted in these books, represented by the mum's back which symbolizes her permanent absence in a day-to-day struggle of the Różyckowie family. Confronting "mum's back" with the role played in the Moomin stories by the Moominmamma draws attention to the ironic overtone of the device used by Majaluoma and to the critical energy inscribed in it.

Беата Мытых-Форайтер

Мамина спина
Финский проект Маркуса Маялуома в польском доме

Р е з ю м е

Статья *Мамина спина. Финский проект Маркуса Маялуома в польском доме* – это предложение переосмысления категории „чуждости” по отношению к функционирующим на польском издательском рынке книгам, адресованным детям младшего возраста. Их автором является финн Маркус Маялуома. К чужим элементам относятся не только черты кулинарии или обычаев финской культуры, но прежде всего вписанная в эти книги модель семьи с фигурой „маминой спины” как знака ее перманентного отсутствия в ежедневных хлопотах семьи Ружичков. Сопоставление „маминой спины” с ролью, какую играет в истории о Мумми-троллях их мама, заставляет обратить внимание на ироническое звучание приема, использованного Маялуомой, а также влитую в него критическую энергию.

Teresa Dalecka

Napisz do mnie z Afryki

Książka pod wielce intrygującym tytułem *Parašyk man iš Afrikos*¹ (*Napisz do mnie z Afryki*), autorstwa nieznannej litewskiej pisarki Vilė Vėl, ukazała się w roku 2003. Rok później zdobyła tytuł Książki Roku dla Młodzieży. Było to zjawisko nowe w twórczości skierowanej do najmłodszych czytelników ze względu na poruszoną tematykę tożsamości dziecka, zetknięcia się bohatera z przedstawicielami innych kultur i narodowości. Gdyby książka ukazała się kilka lat później, najprawdopodobniej głównym dziecięcym bohaterem byłby syn emigranta, nie zaś jak w omawianym przypadku pracownika ambasady. Trudne doświadczenie emigranckie znalazło odzwierciedlenie w ostatnio wydanej książce pisarki².

Vilė Vėl — prawdziwe nazwisko Vilija Dailidienė (ur. 1953) — jest nauczycielką języka litewskiego w jednej z wileńskich szkół średnich. Zadebiutowała powieścią w 2001 roku pt. *Kaip gyveni, Silva*³ (*Jak się masz, Silva*). W 2006 roku wydała kolejną powieść *Kur vasara amžina*⁴ (*Gdzie lato wieczne*). Bodźcem do zajęcia się twórczością literacką było bogate doświadczenie w pracy w szkole.

Omawianą książkę należy włączyć w nurt prozy inicjacyjnej. Wtajemniczenie głównego bohatera odbywa się jednak bez tradycyjnego, dorosłego przewodnika. Problem wieku dojrzewania zostaje w utworze uzupełniony o wątek styczności z innym krajem i kulturą. Jak podkreśla Grzegorz Leszczyński, inicjacja miewa niekiedy postać autoinicjacji, wymuszonej brakiem autorytetów i egzystencjalną samotnością podmiotu⁵.

¹ V. VĖL: *Parašyk man iš Afrikos*. Vilnius 2003.

² V. VĖL: *Kaip mes išgarsėjome*. Vilnius 2012.

³ V. VĖL: *Kaip gyveni. Silva*. Vilnius 2001.

⁴ V. VĖL: *Kur vasara amžina*. Vilnius 2006.

⁵ G. LESZCZYŃSKI: *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*. Warszawa 2010, s. 12.

W książce *Napisz do mnie z Afryki* autoinicjacja nie jest jednak możliwa ze względu na całkowitą niedojrzałość chłopca.

Nie w postaci głównego bohatera, lecz w osobie Aušrinė, jego koleżanki z klasy, autorka stworzyła współczesną pozytywną postać dziecięcą — dziewczynkę ciekawą świata, potrafiącą radzić w różnych, często trudnych sytuacjach. W czasach powszechnej destrukcji to dziecko zostaje zobowiązane do przedwczesnego dojrzewania. Dziewczynka z *Napisz do mnie z Afryki* jest rodem z klasycznej prozy dla młodzieży, w której bohater reprezentujący swoją generację jest panem świata i siebie. Wszelkie napotkane przeszkody potrafi zwycięsko pokonać⁶. Jej rolą w utworze jest ponadto kształtowanie tożsamości małego chłopca, głównego bohatera, wprowadzanie go w tajniki rzeczywistości.

Utwór Vilė Vėl opiera się na realiach już niepodległej Litwy. Dziewięcioletni chłopak Jonas, syn pracownika ambasady, wraca z matką na Litwę z Paryża, gdzie spędził kilka lat życia. Po powrocie przeżywa skomplikowane problemy tożsamościowe. Jego opiekunką w Paryżu była uciekinierka z Angoli — Maria, która nie знаła ani języka francuskiego, ani litewskiego. Nawiązała jednak głęboką więź z dzieckiem, umiała porozumiewać się z nim gestami i rysunkami.

Mimo iż główny bohater utworu na oparcie nie może liczyć ani w środowisku rodzinnym, ani w szkole, istnieje w nim jednak wewnętrzne poczucie dobra i sprawiedliwości, które szczególnie uaktywnia się w styczności z przedstawicielką kultury „prymitywnej”. Uciekinierka z Afryki i małe dziecko funkcjonują niejako na tej samej płaszczyźnie odbioru rzeczywistości. Odbiór ten ma charakter w znacznej mierze intuicyjny, pozbawiony porozumienia na poziomie słów.

Ważna linia książki wiąże się ze skomplikowaną relacją między matką i dzieckiem. Przystosowanie się dziecka do nowego otoczenia, problem nieuksztaltowanej tożsamości i braku samodzielności stanowią najważniejszą płaszczyznę utworu. Akcja dzieje się w większości w Wilnie, Paryż powraca przede wszystkim we wspomnieniach. Główny bohater jest typowym „mieszczuchem”. Ważnym elementem utworu jest narracja — elastyczna, zmienna, rozbrzmiewająca różnymi tonacjami.

Można się pokusić o stwierdzenie, że autorka książki odwołuje się do tendencji kształtowania litewskiej tożsamości, w której czytelne są objawy traumy zbiorowej⁷. Konsekwencją cierpień są m.in. nadszarpnięte stosunki społeczne, upadek tradycyjnej rodziny, brak postawy obywatelskiej. Piśarka nie próbuje jednak rozpoznawać „wroga”⁸. Przeniesienie części ak-

⁶ Por. ibidem, s. 26.

⁷ A. ŠVARPLY: *Konstruowanie litewskiej tożsamości*. „Politeja 2011”, nr 2 (16), s. 242.

⁸ Tradycyjnie za „wroga” litewskiej tożsamości zbiorowej uważana jest Rosja.

cji do Paryża jest jakoby powrotem „do domu”, do Europy, która kojarzy się z wolnością z dobrobytem i z bliskością kulturową. Rodzina głównego bohatera zostaje jednak „wygnana” z Francji w wyniku przemian politycznych.

Jak już podkreślono, książka Vilė Vėl *Napisz do mnie z Afryki* jest nowym zjawiskiem na mapie litewskiej literatury dla dzieci. Do tego czasu ta literatura przechodziła różne etapy rozwoju. Jak podkreśla znany badacz, we wszystkich okresach opierała się ona na litewskiej mitologii, traktowanej jednak odmiennie⁹.

Za początek profesjonalnej twórczości dla dzieci uważa się okres międzywojenny, w którym ukształtowały się wszystkie gatunki pisarstwa skierowanego do najmłodszych. W okresie sowieckim w celu pozbycia się z utworów prymitywnych treści dydaktycznych autorzy zwrócili się w stronę bajki i poezji.

Okolo 1980 roku w litewskiej literaturze dla dzieci pojawił się język ezopowy, którym książki skierowane do młodego czytelnika były przesycone w stopniu nie mniejszym niż utwory dla dorosłych. Po odzyskaniu niepodległości tłumaczona literatura zachodnia zaczęła wpływać na tematy i problematykę poruszaną przez litewskich pisarzy¹⁰.

Po okresie popularności bajek nadszedł okres prozy realistycznej, ciekawszy i bardziej różnorodny. Ideolodzy sowieccy wymagali ukazywania życia piękniejszym, niż ono jest, młody czytelnik nie mógł więc czytać o bolesnych, skomplikowanych problemach społecznych i moralnych. Dlatego książki, które ukazały się po 2000 roku, zaliczone do „nowego realizmu”, opowiadają o dzieciach na ulicy, o mafii, świecie przestępczym, narkomanii, samobójstwach i o innych kwestiach społecznych. Na początku XXI wieku do litewskiej literatury dla dzieci wkroczyła stylistyka *nonsensu*, służąca wszechstronnemu ukazywaniu wolności obywatelskiej i duchowej¹¹.

Początki badań naukowych nad literaturą dziecięcą na Litwie datowane są na lata 60. XX wieku. Sytuacja zmieniła się na lepsze także po powołaniu litewskiej sekcji IBBY. Od 1994 roku wydaje ona czasopismo „Rubinaitis” (ukazały się 64 numery), które nie ma jednak statusu pisma naukowego. W sposób popularny prezentowane są na jego łamach najnowsze zjawiska z zakresu literatury dla dzieci.

Książka Vilė Vėl znalazła entuzjastyczny odzew na Litwie. Pisarka i nauczycielka wychodzi z założenia, że w literaturze dla dzieci nie powinno się pomijać ważnych problemów społecznych współczesności. Książka

⁹ Rozwój litewskiej literatury dla dzieci omawia Kęstutis URBA w książce *Vaikų literatūros patirtis: straipsnių rinkinys*. Kaunas 1995.

¹⁰ Ibidem, s. 28.

¹¹ Ibidem, s. 56.

ma jednak zawierać pozytywne przesłanie. Dlatego autorka tworzy coś w rodzaju powiastki dydaktycznej, w której przemianie poddaje bohatera dorosłego. Rozwój dziecka przebiega naturalnie, nie musi ono przechodzić żadnych metamorfoz, lecz jedynie rozszerzać własne doświadczenie. „Uzdrowieniu” w utworze Vilé Vél zostaje poddany bohater dorosły, który dokonuje zmian w swoim życiu. W wyniku konfrontacji pojmowania rzeczywistości przez dziecko i człowieka dorosłego następuje przemiana w dorosłym. To w świecie dziecka panuje ład, który próbuje, w sposób często nieświadomy, naruszyć dorosły. Powrót do pierwotnego ładu wymaga od dorosłego odnalezienia prawd podstawowych, dla dziecka zrozumiałych samo przez się.

Swojego bohatera, małego chłopca, autorka obdarza skomplikowaną, nieukształtowaną tożsamością — Jonukas jest dzieckiem nieśmiałym i niezwykle wrażliwym. Jest jak czysta karta do wypełnienia przez innych. Nie jest zdolny do samodzielnego działania, dlatego jego rozpoznawanie świata dokonuje się pod nadzorem innych osób.

Rodzina nie daje jednak małemu chłopcu poczucia bezpieczeństwa. Choć prawda, relacje między jej członkami nie są oparte ani na przemocy, ani na niechęci. Kością niezgody staje się zamiłowanie głowy rodziny do rybołówstwa, zamiłowanie, którego nie podziela żona, gdyż wiąże się to z nieobecnością męża w każdy weekend. Mały bohater wzrasta więc w domu naznaczonym nieobecnością ojca i pogłębiającym się w związku z tym rozdrażnieniem i zagubieniem matki.

Opuszczenie Paryża i powrót do Wilna oznacza z kolei stałą nieobecność ojca, który został we Francji. Mimo to autorka ukazuje kryzys macierzyństwa, nie zaś ojcostwa. Ojciec, chociaż jest daleko, jest osobą, która ma znacznie lepszy kontakt z synem.

W kształtowaniu tożsamości małego chłopca matka odgrywa raczej antyrolę, zostaje pozbawiona ważnej funkcji opiekunki i nauczycielki. Irma jest kobietą młodą i zagubioną. Kocha syna i chce być dobrą matką, jednak relacje między nimi są skomplikowane, gdyż trudno jej zrozumieć potrzeby dziecka. Ten brak zrozumienia wynika z poczucia bezsilności kobiety. Rozwinięta przez autorkę myśl o samotności dziecka w dzisiejszych czasach stanowi konsekwencję przemian ustrojowych i gospodarczych.

Matka głównego bohatera jest też, jak się wydaje, pozbawiona wyraźnej postawy tożsamościowej. Wyjeżdżając do Paryża, nie miała zamiaru wrócić do ojczyzny, dlatego nie nauczyła syna czytać po litewsku. W celu ułatwienia dziecku życia w Paryżu zaczęła w domu rozmawiać z nim po francusku. Powrót do Wilna był dla niej źródłem poczucia opuszczenia i samotności. Alegorycznie można odczytać fakt, że po powrocie matka z dzieckiem nie mieszkają we własnym domu, lecz w wynajętym. Poczucie wykorzenienia to jeden z ważniejszych wyznaczników współczesności.

Poczucie samotności towarzyszy przedstawicielom każdego pokolenia, zarówno dziecku, jak i matce.

„Zakorzenie jest najważniejszą potrzebą ludzkiej psyche”¹² — napisała niegdyś Simone Weil. Bohater litewskiej autorki zostaje najpierw pozbawiony zakorzenia w przestrzeni, później zaś próbuje się go pozbać zakorzenia w języku.

Ma to bezpośredni wpływ na relacje między matką i synem. Z tego wynika też brak zaufania do matki. Dziecko czasami coś robi dla świętego spokoju. Konsekwencją konieczności przejścia na inny, zupełnie obcy język jest całkowite pograżenie się w sobie i zamilknięcie. Dziecko kładzie się do łóżka i nie chce wstać. Świat, który przed niespełna sześciolatkiem został otwarty, nagle zniknął, a jego miejsce zajął inny, który należało nazwać od nowa po przeniesieniu się do obcego kraju. Gała wiedza dziecka okazała się nic niewarta. Pojawiła się potrzeba szybkiego przystosowania się do innych, uznania ich wiedzy i swojej niewiedzy. Jedynymi pośrednikami między przeszłością i teraźniejszością są zazwyczaj rodzice. Matka, która, według syna, nie umie słuchać, postanawia jednak przejść na stronę „silniejszych”. Dla dziecka jest to zdrada. Pryska zaufanie i chłopca ogarnia poczucie opuszczenia. Jest za mały, by konstruktywnie poradzić sobie ze skrajnymi emocjami. Jako drogę wyjścia wybiera więc zamknięcie się w sobie. Matka z kolei próbuje szukać pomocy, uciekając się do współczesnej „instancji rozstrzygającej” — psychiatrii. Ale i on, przedstawiciel świata dorosłych, lekarz, również w wyniku bariery językowej okazuje się bezsilny.

Pozbawiając rodziców małego Jonukasa tradycyjnej roli — nauczycieli — tę funkcję powierzono innym osobom. W Paryżu jest to, jak już podkreślono, uciekinierka z Angoli, czarnoskóra Maria. To ona pokazuje dziecku świat, mimo iż nie mogą porozumieć się za pomocą języka. Afrykanka potrafi dziecko wysłuchać, zrozumieć jego troski i obronić. Opowieść o więzi łączącej te dwie postaci została nasycona poetyckością. Już w Wilnie Jonukas otrzymuje list z Afryki, który ma jednak postać nie tekstu, lecz rysunków. Maria na tych rysunkach ukazuje chłopca jako królewicza, którego broni, któremu opowiada o Afryce i któremu wyznaje miłość. W partiach opowiadających o relacjach między Marią i Jonukąsem wyraźne jest nawiązanie do przesłania z *Małego Księcia* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego, że język miłości nie wymaga słów.

Przy braku oparcia w domu, po rozstaniu z ukochaną opiekunką, mały chłopak bezpieczne schronienie w Wilnie znajduje w przyjaźni z koleżanką z klasy. Nie jest to jednak więź dwóch równorzędnych partnerów,

¹² S. WEIL: „Zakorzenie” i inne fragmenty. Wybór pism. Wybór i przedm. A. WIELOWIEYSKI. Kraków 1961. Cyt. za: G. LESZCZYŃSKI: *Bunt czytelników...*, s. 39.

jedno z nich ma wziąć na siebie rolę przewodnika, nie uwydatniając jej jednak. Przyjacielskie relacje cechują wszakże niewielu młodocianych bohaterów książki. Szkoły w Paryżu i Wilnie ukazane zostały podobnie — jako miejsce rozkładu współczesnych więzi międzyludzkich. Stosunki między uczniami opierają się w dużym stopniu na dokuczaniu sobie; zwłaszcza tym jednostkom, które cechuje jakakolwiek odmienność. W tym przypadku odmienność polega na nieprawidłowym wymawianiu niektórych dźwięków. Grupa, albo raczej niektórzy jej przedstawiciele, staje się przyczyną depresji chłopca. We Francji przed dokuczaniem broniła go Maria, która posunęła się nawet do rękoczynów wobec francuskiego dziecka, za co musiała zapłacić wydaleniem z kraju. Odruchowe przeciwstawienie się złu kosztuje Afrykankę bardzo dużo. Zgodnie jednak z odgórnym założeniem, autorka książki kwestię dobrej opieki i opiekuńczej więzi pozytywnie — wraz z rodziną francuską wysyła ją do Afryki. Maria wraca niejako „do domu”, mimo iż jedzie nie do Angoli, skąd pochodzi, lecz do Konga. W Wilnie koleżanka prowadzi wymawiającego niektóre dźwięki „z francuska” chłopca do logopedy. Ma to pozbawić kolegów z klasy powodów do wyzywania.

Aušrinė, koleżanka z klasy, wprowadza chłopca w różne kręgi wtajemniczenia w „nową” rzeczywistość. Dziewczynka zostaje obdarzona cechami szczególnymi, których są pozbawione inne dzieci. Te cechy to umiejętność opieki i opiekuńczej więzi inną osobą, dbałość o jej komfort psychiczny. Jest ponadto nauczycielką różnych umiejętności. Aušrinė jest „dorosłą”, samodzielna i zaradna, gdyż taka być musi. Autorka porusza ważny temat współczesności — rodzice pracujący całymi dniami nie mają czasu dla własnych dzieci, ponadto sami nie zawsze sobie radzą ze swymi problemami.

„Nauka” Jonukasa przebiega na każdym poziomie rzeczywistości, poczynając od nazywania od nowa rzeczy po litewsku. Swój piśmienny żywot rozpoczął przecież w języku, który był dla niego językiem obcym. Poza zdobywaniem różnych umiejętności bohater poznaje okolice domu, w którym mieszka. Autorka osadza akcję w bardzo malowniczej dzielnicy Wilna, w Kolonii Wileńskiej, obfitującej zarówno w zabytki architektoniczne, jak i zabytki przyrody. Stopniowe oddalanie się dziecka od domu skutkuje nie tylko zdenerwowaniem matki, lecz także zdobywaniem coraz to nowych doświadczeń przez chłopca.

Inicjacja małego bohatera jest pełna przygód — wpadnięcie do rzeki, bezpośrednia styczność z indykiem, który wydaje się raczej postacią nieziemską, zwiedzanie cmentarza dla psów — wszystko to wyzwala w nim chęć fantazjowania, która niepokoi osoby dorosłe.

Następujące po sobie sceny, zmieniające się jak w kalejdoskopie, wyznaczają różne kręgi wtajemniczenia małego bohatera. Dom nie jest

w koncepcji autorki bezpiecznym schronieniem, dlatego chłopiec ciągle z niego ucieka, by rozpoznawać otaczającą rzeczywistość. Bohater stale podąża od tego, co wewnętrzne, do tego, co zewnętrzne. Z biegiem czasu coraz bardziej oddala się od punktu centralnego, czyli od miejsca zamieszkania. Wyprawa poza wyznaczone przez dorosłych granice jest wielkim odkryciem. Autorka pozbawia chłopca wiedzy na temat przyrody, z którą zapoznaje bohatera Aušrinė. Jej wiedza pochodzi z bezpośredniego kontaktu z przyrodą.

Podobnie jak Mały Książę Antoine'a de Saint-Exupéry'ego, bohater omawianej książki spotyka na swojej drodze różne postaci. Jedną z nich jest wiejski pijak. W styczności z tym bohaterem objawiają się dwie bardzo różne postawy dziecięce: Jonukas wykazujący dużą naiwność wobec otaczającego świata odczuwa jedynie żal, Aušrinė z kolei wciela się w rolę „sędziego” nałogu. Autorka styka swych bohaterów również z problemem cierpienia, choroby i śmierci — na raka zapada mama Aušrinė.

Zgodnie z pierwotnym założeniem, zakończenie książki jest optymistyczne — matka Jonukasa wraz z ojcem Aušrinė zakładają kolonie dla dzieci, których rodzice latem pracują. W przypadku małego bohatera odbudowa zaufania do rodziców jest możliwa dzięki powrotowi ojca do żony i syna oraz cudownemu „uzdrowieniu” matki, która mimo możliwości nie chce wyjechać z mężem do Ottawy. Chce działać na rzecz dzieci na miejscu, chce dać swemu przyszłemu dziecku możliwość wzrastania w naturalnym otoczeniu. Dorośli odczuwają radość z odzyskanego szczęścia. Dramatyczne zwątpienia były potrzebne do przywrócenia ładu ludzkiej egzystencji.

Książka Vilė Vėl przepelniona jest dydaktyzmem (w pozytywnym tego słowa znaczeniu). Wszystkie, nawet przykre, przeżycia i doświadczenia, niekiedy błędzenie, służą budowaniu człowieczeństwa bohaterów. Zamykając książkę, czytelnik ma nadzieję, że w dalszym swym życiu będą one silniejsze i łatwiej przyjdzie im pokonywać wszelkie trudności.

Teresa Dalecka

Write Me from Africa

S u m m a r y

The book *Write me from Africa* (*Napisz do mnie z Afryki*) written by the Lithuanian writer Vilė Vėl received Young Readers Book of the Year 2004 award. It belongs to the initiation prose and involves the initiation of the main character into adulthood, though without the traditional adult guide. The problem of adolescence is underpinned by the theme of a contact with another country and culture. The main character is left without any sup-

port from family or peers. However, the story contains a positive message. All experience and emotions, even the unpleasant ones, help in developing humanity of the main characters of the book.

Тереса Далецка

Напиши мне из Африки

Резюме

Книга литовской писательницы, Виле Вел, *Напиши мне из Африки* (*Napisz do mnie z Afryki*), получила награду 2004 года в категории Лучшая книга для молодого читателя. Она принадлежит к прозе инициации и трактует инициацию главного героя как основное условие, которое открывает взрослый мир, хотя без традиционной роли взрослого проводника. Проблема созревания связана с мотивом контакта с другой страной и культурой. Главный герой остается без какой-либо поддержки со стороны семьи или ровесников. История проникнута однако положительной идеей: опыт и эмоции, даже неприятные, помогают развивать человечность главных героев книги.

Małgorzata Chrobak

Ucząc się od Jurgielewiczowej Inna w powieści Katarzyny Pranič *Ela-Sanela*

Kim są Inni?

Międykulturowość należy do terminów, za pomocą których antropology oraz socjology najczęściej opisują współczesną rzeczywistość kulturową. Podobną karierę zrobiły w ostatnich latach określenia typu *wielokulturowość*, *multikulturowość*, *pluralizm* i *pogranicza kulturowe*, *centrum* i *peryferia*. Kryją się pod nimi dwa wzajemnie wykluczające się trendy, jakie obserwujemy wokół nas. Z jednej strony widzimy dążenia do integracji, próby godzenia różnych mniejszości, imigrantów, subkultur, a z drugiej — wysilek, aby na tle zbiorowości zachować własną odrębność, aby ocalić niepowtarzalność¹. Im bardziej świat staje się podobny, tym wyżej cenimy oryginalność.

Otoczenie współczesnego człowieka przypomina wielokulturową mozaikę składającą się z odmiennych ras, narodowości, religii, języków, płci, wieku, stopnia sprawności fizycznej, odmiennych światopoglądów, etosów, systemów wartości. Wciąż mieszają się z sobą tradycje i rytuały. Wystarczy rzut oka na naszą przestrzeń publiczną, żeby zauważyć, z jaką

¹ Lista publikacji poświęconych problemowi wielokulturowości w różnych aspektach byłaby zbyt obszerna, dlatego wymieniam tylko ważniejsze tytuły. Zob. np. C. GEERTZ: *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*. Przekł., wstęp Z. PUJEK. Kraków 2003; W.F. PRICE, R.H. GRAPO: *Psychologia w badaniach międzykulturowych*. Przekł. A. NOWAK. Gdańsk 2003; J. NIKITOROWICZ: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009; S. HUNTINGTON: *Zderzenie cywilizacji*. Przekł. H. JANKOWSKA. Warszawa 2004; J. CLIFFORD: *Kłopoty z kulturą. Dwudziestowieczna etnografia, literatura i sztuka*. Przeł. E. DŻURAK i inni. Warszawa 2000.

łatwością wzajemnie przenikają się w niej rozmaite zachowania, znaki bądź gesty, które łączą kulturę religijną z kulturą świecką, Wschód z Zachodem, tradycję rodzimą z obcymi wpływami. Taki kształt dzisiejszej rzeczywistości jest, jak wiadomo, w znacznej mierze wynikiem przyjętego przez człowieka modelu życia. Wzorcami egzystencjalno-poznawczymi w XX wieku stali się dlań „turysta i włóczęga” — wedle obrazowej metafory Zygmunta Baumana². Postacie uchodźcy, imigranta, cudzoziemca, obcego, przybysza odsłaniają wielki paradoks epoki ponowoczesnej. Bo choć zatarła ona dotychczasowe granice kulturowo-językowe, co otworzyło wiele nowych możliwości samorealizacji, umożliwiła budowanie nowych relacji między ludźmi (m.in. portale społecznościowe), to jednocześnie owa wielość oraz wolność wyborów zachowań i wartości pozbawiły — zdaniem Baumana — współczesnego everymana poczucia bezpieczeństwa. Bez stałych punktów odniesienia cierpi on na samotność, pogrążając się w stanie duchowej bezdomności. Wyjątkowo narażeni na opisany tu kryzys ery ponowoczesnej są ludzie młodzi. Gdy w dzieciństwie zabraknie im dostatecznego wsparcia ze strony rodziców, zabraknie fundamentu w postaci stałych reguł, które przygotowują do trudów dorosłego życia, dorosłość może okazać się dla nich, parafrazując słowa Baumana, rzeczywistym „źródłem cierpień”.

Kolejnym pojęciem charakteryzującym współczesność jest kategoria „inności”. Koniec XX wieku przyniósł wyraźne „wychylenie” ku jednostkom i przestrzeniom wcześniej traktowanym marginalnie. Obiektem zainteresowania różnych dyscyplin naukowych stały się miejsca „wyobcowane”, „dyskryminowane” ze względów społecznych, ekonomicznych, a także narodowościowych. Warszawską Prażę czy krakowski Kazimierz, wioski zamieszkiwane przez Romów i Łemków, bieszczadzkie osady, małe, zamknięte społeczności hołdujące dawnym, sobie tylko znanym zasadom — to właśnie najchętniej opisywane obszary. Podobną karierę zrobiła postać Innego, „indywidualisty o cechach fizycznych i obyczajowości, która nie pozwala włączyć go do wspólnoty”³.

Badania nad problemem inności zapoczątkowały ważny nurt filozoficzny, zwany filozofią dialogu (E. Lévinas, M. Buber), sprowokowały powstanie nowych kierunków badań literackich (studia kulturowe, antropologia literacka, *gender studies*, postkolonializm). Inność okazała się wyjątkowo pojemną kategorią do opisu kreacji bohaterów literatury zarówno dawnej,

² Z. BAUMAN: *O turystach i włóczęgach, czyli o bohaterach i ofiarach ponowoczesności*. W: IDEM: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa 2000, s. 44–49, 150, 373–374.

³ P. DYBEL: *Hieroglify Innego w psychoanalizie Lacana*. W: *Inny, inna, inne. O inności w kulturze*. Red. M. JANION, G. SNOGHOWSKA-GONZALEZ I K. SZCZUKA. Warszawa 2004, s. 21.

jak i współczesnej⁴. Pozwoli na to szeroki wachlarz cech, jakie przypisuje się człowiekowi spoza większości. W inności, tytułem przykładu, badacze dopatrzili się stałego elementu tożsamości bohatera romantycznego, artysty, Polaka-emigranta. „Odmieńcem” nazwali wiejskie dziecko z pozytywistycznych nowel. Twarz Innego/Obcego rozpoznano w motywie *persona incognita* — przybysza, kogoś nieznanego, nieproszonego gościa. „Innymi” są idealisci, którzy odrzucają istniejący porządek społeczny, także Żydzi, Ukraińcy, Cyganie w polskiej społeczności, ludzie niżej urodzeni wśród arystokracji albo też niedorośli w świecie zdominowanym przez dorosłych. Krótko mówiąc, każdy bohater doświadczający własnej czy też cudzej odmienności mógłby się znaleźć w tym nurcie badań. Co znamienne, istotnym podmiotem refleksji nad innością w literaturze uczyniono postacie dziecka i kobiety, o czym zaświadczały tytuły książek Marii Janion⁵.

Nie sposób wymienić tu wszystkich kontekstów, w jakich humaniści umieszczają kategorię inności. Uzupełnić jednak trzeba, że zazwyczaj definiuje się ją wspólnie z obcością, choć w przeciwieństwie do tej drugiej — ma nacechowanie dodatnie bądź obojętne. Tymczasem Obcego potocznie kojarzymy z wrogiem, z zagrożeniem (*vide* obce cywilizacje z kosmosu), do czego walenie przyczyniło się stopniowe przesunięcie na gruncie ludowym z przestrzeni akceptowanego do przestrzeni odrzuconego. Odium negatywnego stereotypu przypieczętowało złą sławę gatunku Obcych w kulturze współczesnej⁶. Stawia się ich w opozycji do „swoich”, „naszych”, czyli znanych.

Jednakże zakres terminu *obcy* okazuje się nieporównywalnie szerszy i bardziej złożony, niż wskazywałyby słownikowe definicje. Nie sposób zaprezentować tutaj wszystkich możliwych konotacji pojęcia. Jedno zdaje się pewne — każdy Obcy to jakiś Inny, natomiast bycie Innym nie jest równoznaczne z byciem Obcym⁷. Określeniami *Inny/inność* częściej operują uczestnicy dyskursu na temat wielokulturowego, zróżnicowanego świata, w jakim dziś żyjemy. Nie zapominajmy wreszcie o jeszcze jednym

⁴ Mam na myśli prace J. Kristevej, T. Todorova. W przypadku polskich opracowań por. choćby artykuły oraz książki H. Gosk, trzy tomy rozpraw *Inny i Obcy w kulturze* pod redakcją P. GIELICZKO i P. KUGIŃSKIEGO. Por. też tom *Inny, inna, inne. O inności w kulturze...*; M. JANION: *Kobiety i duch inności*. Warszawa 1996.

⁵ Zob. *Dzieci. (Transgresje 5)*. T. 1 i 2. Wybór i oprac. M. JANION i S. CHWIN. Gdańsk 1988.

⁶ W perspektywie etnograficznej Obcego opisuje się w kategorii *numinosum*, jako postać wzbudzającą jednocześnie strach i fascynację (*tremendum* i *fascinatum*). Zob. Z. BENEDYKTOWICZ: *Portrety „obcego”. Od stereotypu do symbolu*. Kraków 2000, s. 148–153.

⁷ Por. ibidem. *Obcy*. W: J.E. GILLOT: *Słownik symboli*. Przeł. I. KANIA. Kraków 2006, s. 275.

obszarze obecności obydwu zagadnień. W minionym stuleciu ukształtował się osobny paradygmat studiów nad dzieciństwem, rozwijający tezę Janusza Korczaka z manifestu *Prawo dziecka do szacunku*, że w świecie dorosłych dziecku przypadło miejsce „cudzoziemca”, kogoś, kto doświadcza obcości. Najmłodsi nie rozumieją języka, gestów ani praw, jakie narzuca dorosła większość⁸. Echa tego poglądu rozpoznajemy w refleksji najważniejszych badaczy dzieciństwa od twórcy *Historii dzieciństwa* Philippe’a Arièsa, Jana H. Van Den Berga (esej *Dziecko stało się dzieckiem*), przez koncepcję Brunona Bettelheima, Jerzego Cieślakowskiego.

Młody człowiek czynnie uczestniczy w opisanych tu zjawiskach. Podobnie jak dorosły, częściej aniżeli kiedyś występuje w roli „turysty” (w dosłownym, jak i Baumanowskim, znaczeniu). Jego udziałem staje się los imigranta, który wraz z rodzicami zmienia kraj zamieszkania. Określenie „Polak mały” ze słynnego wiersza Władysława Bełzy wymaga aktualizacji. Odnosi się przecież w równym stopniu do polskich dzieci wychowujących się nad Wisłą, co do tych żyjących za granicą. Nie będzie zaskoczeniem, jeśli taka odpowiedź na pytanie z *Katechizmu dziecka polskiego* padnie z ust ciemnoskórego chłopca z mieszanej rodziny. Problem tożsamości narodowo-etnicznej dzieci i młodzieży wydawali się do niedawna bagatelizować twórcy rodzimej literatury dziecięco-młodzieżowej. Szybko zmieniająca się rzeczywistość wokół dziecka sprowokowała jednakże autorów do zajęcia się tematyką inności w wymiarze etnograficzno-kulturowym. Jeden z wariantów polega na próbie „odtworzenia” zapisu doświadczeń dziecka — nietypowego bohatera rówieśniczego. Jego nietypowość polega na tym, że oprócz wielu innych cech różni go będą od czytelnika dodatkowo takie cechy, jak obce pochodzenie, odmienny kolor skóry, akcent czy religia. Ponadto „inność” dziecięcego bohatera pokazuje się jakby na przekór stereotypom. Autorzy tego typu prozy starają się unikać uproszczeń w rodzaju: każdego „odmieńca” musi spotkać los kozła ofiarnego. Celem takiego pisarstwa ze szkoły pod wspólnym patronatem Ireny Jurgielewiczowej, Małgorzaty Musierowicz, Doroty Terakowskiej jest stworzenie sytuacji spotkania z kimś różnym od siebie. Dzięki podobnym lekturom „Czytanie staje się [...] swoistym praktykowaniem inności”⁹. W kręgu literatury „spotkań z innością”, adresowanych podwójnie do dzieci w wieku szkolnym oraz ich rodziców, mieści się ciekawy utwór *Ela-Sanela* Katarzyny Pranić.

⁸ Korczak prowadził pionierskie badania nad wymianą kulturową wśród niedoroslých, czego dowodzą dwa tomy reportaży opisujących kolonie letnie żydowskich (*Moski, Joski i Srule*) oraz polskich dzieci (*Józki, Jaśki i Franki*).

⁹ K. KOZIOŁEK: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006, s. 17.

Zaprezentowane w pierwszej części rozważań dwa narzędzia terminologiczne posłużą dalej do omówienia zagadnienia inności, jak i sposobów kreacji postaci „Innej” w prozie powieściowej Katarzyny Pranič.

„Mała Jugosławia”

Powieść *Ela-Sanela* jest pisarskim debiutem Katarzyny Pranič, absolwentki filologii polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zyskała uznanie krytyki, o czym zaświadcza przyznanie jej II miejsca w kategorii książek dla młodzieży (wiek 10–14 lat) w Konkursie Literackim im. Astrid Lindgren w 2010 roku. Wśród szczątkowych informacji biograficznych podkreśla się związki pisarki z Sarajewem, a także pracę z dziećmi w Młodzieżowym Domu Kultury w Bolesławcu. Polsko-bośniackie korzenie zostają ujawnione również w bardzo osobistej dedykacji. Czytamy w niej:

*Danielu, Dariju, Tomi
i moim prijateljima
oraz wszystkim, którzy sprawili,
że ta historia stała się książką¹⁰.*

Ten szczególny „pre-tekst” rzuca na niniejszą powieść ciekawe światło. Sugeruje, że opisywane wydarzenia mają związek z rzeczywistością pozaliteracką. Dedykacja ewokuje wrażenie autentyzmu, odsyła przecież czytelnika do określonej „historii prawdziwej”, niewykluczone, że zakotwiczonej w autobiografii pisarki. Na marginesie, dodam jeszcze dwie interesujące okoliczności pozatekstowe. Jeśli szukamy na mapie Polski miejsc „wyobcowanych”, o czym wspomniałam w pierwszej części rozważań, to odnajdujemy je także na obszarze dawnej Galicji lub na Dolnym Śląsku, czyli na „ziemiach zachodnich”, klasyfikowanych w peerelowskiej nomenklaturze mianem „odzyskanych”. Właśnie tutaj leży region i miasto Bolesławiec, z którym związana jest Katarzyna Pranič. Na wielokulturową przeszłość tych terenów składają się dzieje obecnych i dawnych mieszkańców: Polaków, Niemców, a po wojnie również przesiedleńców z dawnych Kresów Wschodnich. Ta potrójna tożsamość miejsca skomplikuje się bardziej, gdy dopowiemy, że kilka wsi wokół Bolesławca nosi nazwę „małej Jugosławii” ze względu na rodowód żyjących tam rodzin, potomków XIX-wiecznych emigrantów. Ich przodkowie wyjechali niegdyś „za

¹⁰ K. PRANIČ: *Ela-Sanela*. Warszawa 2011, s. 5. Dalej cytuję według tego wydania.

chlebem” do Bośni i Hercegowiny, by następnie, po II wojnie wrócić do Polski w ramach akcji repatriacyjnej¹¹.

I mimo że w powieści *Ela-Sanela* czytelnik nie usłyszy nazwy *Bolesławiec*, a sama przestrzeń miasta — miejsca zdarzeń, zarysowana została bardzo oszczędnie, to jednak niektóre szczegóły sugerują, gdzie szukać pierwowzoru powieściowego miasteczka. Zgadzają się informacje topograficzne, jak choćby oddzielenie wyraźnego centrum od rozproszonej dzielnicy podmiejskiej ze starymi poniemieckimi willami. Potwierdzenie w geografii Bolesławca znajduje wzmianka o fontannie na skwerze obok rynku (s. 57) oraz cmentarz z mnóstwem nagrobków pokrytych gotyckim pismem, przypominający, że na tym terenie żyła kiedyś wspólnota niemiecka. Pisarka zadbała ponadto o stworzenie klimatu prowincjonalnego miasta, które „sennie zalegało w dolinie” (s. 23) i „choć miało niewielu mieszkańców — było dość rozległe” (s. 24). Zdarzenia rozgrywają się w wyraźnie ograniczonej przestrzeni, na osi: dom — teatr, co pozwoliło autorce skupić uwagę odbiorcy na niewielkim, lecz bodaj najistotniejszym momencie w życiu dwunastoletniej Eli.

„Osobność” a przestrzeń

Główny element konstrukcji bohaterki powieści *Ela-Sanela* należałoby raczej wyrazić słowem *osobność*. Można ją zauważyć już w początkowej scenie w teatrze (wątek metateatralny, teatr jest ramą kompozycyjną). Dziewczynka, zachęcona ogłoszeniem o próbach do amatorskiego przedstawienia na motywach *Małego Księcia*, chce wziąć udział w przesłuchaniu. Paraliżuje ją jednak wrodzona nieśmiałość, a przede wszystkim niepewność, czy podjęła słuszną decyzję, przychodząc tutaj. Brak wiary w siebie powoduje, że bohaterka nie ma odwagi dołączyć do grupy młodych aktorów na scenie i poprosić o wymarzoną rolę Lisa. Próbuje stać się „niewidoczną”, dlatego siada na zaciemnionej widowni, oddzielając siebie od innych. Stawia się więc w sytuacji typowej dla Obcego — jest „osobą sceniczną”, na którą się patrzy:

*Wiedziała, że tak będzie. Teraz wszyscy obrócili się w jej stronę i gapili się na nią, bezradną na tej czarnej pustyni*¹².

s. 10

¹¹ Korzystam z informacji zamieszczonych na stronie: <http://powrotdkorzeni.jimdo.com/dzieje-polak>. (Data dostępu: 29.12.2012).

¹² K. PRANIĆ: *Ela-Sanela*...

Autorka stopniowo odkrywa przed czytelnikiem inne aspekty „osobności” Eli. Jeden z nich można również nazwać przestrzennym. Jak wspomniano, dziewczynka mieszka wraz z przybraną Babcią w prowincjonalnym miasteczku we współczesnej Polsce. Obydwie zajmują dom, a właściwie willę, gdzieś na peryferiach. Budynek jest stary, poniemiecki i nieco zaniedbany. Wedle słów bohaterki, „o wiele za duży dla nich dwóch”:

Ale za to był piękny. Obie z Babcią tak uważały. Z miasta można było dojechać do niego drogą przez most (...). Do domu Babci, na wprost, prowadziła brukowana aleja. Po obu stronach rosły w podwójnych rzędach stare lipy o grubych pniach. Wznosiła się łagodnie ku domowi stojącemu na zboczu niewielkiego pagórka, od połowy porośniętego lasem. Wokół domu rozpościerała się zielona przestrzeń — ogródek, sad, łąki.

s. 49

Całość tego archetypicznego przedstawienia¹³ pisarka dopełnia obrazem ogromnego strychu, w którym Ela uwielbia buszować, odkrywając kolejne tajemnicze zakamarki, a w nich — pamiątki po dawnych właścicielach willi. Wnętrze domu przypomina po trosze rajska „okolicę dzieciństwa”, jak by się wyraził Jerzy Cieślowski, po trosze zaś — przestrzeń „udomowioną”, opisywaną w pracach antropologów kultury. Chociaż bohaterka powieści nie zna swojej rodziny ani powodów, dla których rodzice oddali ją do adopcji, czuje się w tym domu „jak u siebie”.

Nastolatka z powieści Pranič na pierwszy rzut oka reprezentuje typowy literacki wizerunek sieroty. Przyczyny skomplikowanej sytuacji życiowej Eli nie wykazują jednak baśniowej proveniencji. Fakt adopcji nie doprowadził do sytuacji ekstremalnej, przykładowo, konieczności ucieczki z domu. Przeciwnie, Babcia, miejscowa lekarka, ciesząca się szacunkiem lokalnej społeczności, stworzyła dziewczynce prawdziwy dom zarówno w sensie fizycznym, jak i duchowym. Zastępuje Eli ojca i matkę. Jest postacią moralnie pozytywną. Obydwie łączy silna więź emocjonalna. To prowadzi do wewnętrznego konfliktu, jakiego doświadcza nastolatka. Z jednej strony odczuwa potrzebę kontaktu z biologiczną rodziną, z drugiej panicznie boi się potencjalnego rozstania z ukochaną opiekunką. Próbuje jakoś wytłumaczyć sobie skomplikowaną sytuację i związane z tym sprzeczne uczucia:

W ciszy, która zapadła, słysząc było przyspieszony oddech Eli. Jakby przebiegła daleką drogę i teraz brakowało jej powietrza.

¹³ Por. M. CZERMIŃSKA: *Dom w autobiografii i powieści o dzieciństwie*. W: EADEM: *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*. Kraków 2000, s. 297.

Tak, to wszystko przez nią. Wiele razy już się zdarzało, że to, o czym myślała, działa się później naprawdę. A nie wiadomo dlaczego, od czasu do czasu zaczęły nachodzić ją te myśli... o niej... Małej, zagubionej, o którą nikt nie pytał i nie szukał jej przez tyle lat. Ostatnio czasem zastanawiała się, co by było, gdyby nagle ktoś o nią zapytał? Może chciałby zabrać ją od Babci?

s. 63–64

W cytowanym fragmencie odzywa się mechanizm myślenia magicznego. Pisarka obdarzyła swoją bohaterkę typową dla sieroctwa właściwością. Ela, „życząc” sobie, by nagle odnaleźli ją krewni, redukuje lęk związany z nieznaną sobie przeszłością. Odwracała złe myśli, z których być może niebezpiecznie wyłaniał się obraz dziecka niekochanego i porzuconego¹⁴.

W kategoriach przestrzennych można rozważyć także odmienną psychiczną oraz mentalną Eli-Saneli, wykreowaną przez pisarkę z Bolesławca, do czego skłania wspomniana na początku struktura utworu. Rzeczywistość przedstawiona w utworze składa się bowiem z dwóch planów: fabularnego, słabo rozbudowanego, ograniczonego do kilku wydarzeń między październikiem a listopadem, i bodaj ważniejszego tu planu psychologicznego. Wypełniają go rozważania głównej postaci, monologi wewnętrzne, a dopełniają senne obrazy. Oto przykładowy *passus*:

Wspinała się już na stromą górę. Była już zmęczona, a do świtu wciąż daleko. Spod jej nóg osypywały się kamienie, a rękami wyryły gałązki, których próbowała się chwycić. Wokół niej mgła zasłaniała widok i dziewczynka nie wiedziała, kiedy droga się skończy. Zaczął padać śnieg i żeby się ogrzać, odpalała jedną zapałkę od drugiej.

s. 69

Komentując ten symboliczny obraz senny, zauważymy, że nakładają się tu na siebie dwie czytelne aluzje literackie. Baśniowy motyw zdobywania szklanej góry spleciony z obrazem „dziewczynki z zapałkami”. Drugi trop prowadzi oczywiście do Freudowskich interpretacji snów, wedle których marzenie senne dziecka jest jego reakcją psychiczną na to, czego doświadczyło w ciągu dnia¹⁵. Nie inaczej jest w tym przypadku. Wyobrażenia podszyta baśnią pozwala, mówiąc metaforycznie, „skleić” bohaterce „pękniętą” codzienność.

Niezwykłą wrażliwość tytułowej Eli-Saneli sygnalizują ponadto ulubione lektury na czele z *Małym Księciem* (paralelne losy obydwójga bohate-

¹⁴ Por. A. BIEŃKOWSKA: *Forma, treść i funkcje myślenia magicznego dzieci*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 1, s. 97–102.

¹⁵ Zob. Z. FREUD: *Marzenia senne dzieci*. W: IDEM: *Wstęp do psychoanalizy*. Przeł. K. OBUCHOWSKI. Warszawa 2003, s. 139–147.

rów — poszukiwanie siebie). Dalej kolekcja ulubionych wizerunków „smutnego chłopca” Pierrota, co odsyła nas do tradycji komedii *dell’arte*, predyspozycje twórcze, fascynacja teatrem. Ma otwarty, chłonny umysł — z ciekawością „bada” wewnątrz domu, ogląda stare fotografie, pamiątki oraz ma skłonność do zamyślenia się, analizowania zjawisk oraz wyczulenie na to, co trudne do wyrażenia, nazwania:

Wierzyła, że czasem naprawdę dzieją się rzeczy, których nie można wyjaśnić. Tak bywało z jej przeczuciami, które często się sprawdzały, jakby myślami ściągała pewne wydarzenia. Czasami były miłe, a częściej nie i im bardziej czegoś się obawiała i nie chciała, żeby się stało, tym bardziej było pewne, że niedługo się zdarzy.

s. 172

Ta Inna

Obraz „osobności” dopełnia spojrzenie Eli na własną fizyczność. Oto krótki fragment opisujący, jak siebie postrzega:

„Za dużo włosów” — po raz nie wiadomo który pomyślała Ela, potrząsając sterczącymi na wszystkie strony kędziorami. Babcia mówiła, że to loki, ale guzik prawda — to wstrętny, skołtuniony barani kozuch.

s. 40

Krytycyzm wobec swojej cielesności dobrze pokazuje analizowana wcześniej scena próby w teatrze.

Piękne jasnowłose na prawo, niewysokie przysadziste na lewo

s. 8

— sklasyfikuje w myślach siebie i pozostałe dziewczynki. Autorka *Eli-Saneli* pokazuje młodemu odbiorcy odwróconą perspektywę. Kiedy Inna obserwuje i kategoryzuje drugą stronę, może paść ofiarą własnych uprzedzeń i nieprzemyślanych reakcji. Spotkana w teatrze dziewczynka w czerwonym berecie przy bliższym poznaniu okazała się kimś zupełnie innym, niż wpierw sądziła Ela. Wydaje się, że zagadnienie zróżnicowanego reagowania człowieka na „obcość”, „odmienność” jest, obok zamiaru „otwarcia oczu” młodego czytelnika na zjawisko wielokulturowości, jednym z pierwszoplanowych tematów literackiego debiutu Katarzyny Pranič. Nie bez

przyczyny w tytule artykułu przywołałam nazwisko Ireny Jurgielewiczowej, autorki znakomitych powieści psychologicznych, m.in. *Ważne i nieważne*, *Niespokojne godziny*, *Ten Obcy*, *Inna?*. Jeśli spojrzeć na prozę Jurgielewiczowej z dzisiejszej perspektywy, układa się ona w jednowątkową całość o spójnym przesłaniu, ujętym przez Jolantę Ługowską następująco: „»Obcy« i »inni« [...] stopniowo stają się dla »swoich« i »tutejszych« rodzajem zadania, wyzwala ją ich aktywność, zmuszają do przemyśleń, podejmowania dojrzałych decyzji, dzielenia się odpowiedzialnością [...]”¹⁶. Analizowaną tu historię polsko-bośniackiej dziewczynki z pewnością można rozpatrywać w kontekście tradycji prozy psychologicznej Jurgielewiczowej.

I wreszcie najważniejszy element, czyli tożsamość. Bośniackie imię i nazwisko bohaterki powieści — Sanela Hasani, narrator wypowiada późno. Nie spieszy się z tym, jakby przygotowując młodego odbiorcę do ujawnienia prawdy na temat korzeni dziewczynki. Dawkuje szczegóły tragicznej historii rodzinnej. Odbiorca poznaje wcześniej wygląd postaci, zdolności, predyspozycje twórcze. Poznaje opinię otoczenia, które wcale nie daje odczuć Eli, że jest Inna. Lecz ona sama dla siebie pozostaje „nie-dookreślona”.

Pedałóg Wiesław Theiss napisał: „Losów dzieci nie da się oddzielić od losów kraju. Niekiedy otaczająca rzeczywistość, określone wydarzenia społeczne czy polityczne (historyczne) w sposób szczególnie niekorzystny ograniczają rozwój młodego pokolenia. Dzieje się tak w sytuacjach skrajnych, których źródłem jest np. wojna, rozruchy społeczne, gwałtowna zmiana polityczna, przemoc ideologiczna”¹⁷.

Zgodnie z sugestią autora książki *Zniewolone dzieciństwo*, biografii bohaterki powieści Katarzyny Pranič nie sposób oddzielić od wojny na Bałkanach, od oblężenia Sarajewa, losów rodzin uwikłanych w etniczny konflikt serbsko-bośniacki. Wraz z ujawnieniem personaliów nastoletniej bohaterki pisarka z Bolesławca wprowadza do dziecięcego utworu „dorosły” temat. Powieść o dwunastoletniej Saneli przekształca się w niemal dokumentalny zapis losów jednej z wielu bośniackich rodzin muzułmańskich. Sytuacją przełomową w życiu dziewczynki możemy nazwać moment, kiedy z listu starszej siostry dowiaduje się, że urodziła się w trakcie ucieczki rodziny z oblężonego Sarajewa w 1993 roku i że wtedy zostali rozdzieleni. I chociaż rodziców wraz z bratem dotąd nie udało się odnaleźć, wciąż istnieje cień nadziei, że również przeżyli. List Maidy, miesz-

¹⁶ J. ŁUGOWSKA: „Inni” i „obcy” w powieściach dla młodzieży Ireny Jurgielewiczowej. W: *Sezamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą*. Red. A. BALUCH i K. GAJDA. Kraków 2002, s. 178–179.

¹⁷ W. THEISS: *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa 1996, s. 7.

kającej w Londynie, pełni funkcję antropologicznego świadectwa. Ujawnia dramat autorki (ofiary wojny), która przez lata bezskutecznie poszukiwała śladów swej siostry. Tymczasem przed adresatką Sanelą treść listu otwiera zupełnie nową rzeczywistość:

*Nic już nie było takie samo. Świat Eli rozszerzył się tak bardzo
jak jej ciemne oczy, którymi wpatrywała się w Babcię*

s. 123

— komentuje narrator. Poznaje ona imiona rodziców, brata, dziadków, dalszej rodziny. Przestaje być kimś „znikąd”. Nareszcie znajduje odpowiedzi na nurtujące pytania i zyskuje wewnętrzny spokój. Rola „oswojonego” Lisa w amatorskim przedstawieniu będzie symbolicznym aktem potwierdzającym „odnalezienie siebie”.

Pranič nie epatuje czytelnika dramatyzmem ani cierpieniem mużłmańskich dzieci. Tragiczny konflikt zbrojny ukazuje z wyczuciem i subtelnością. Młody czytelnik patrzy na ten problem z perspektywy dorastającej dziewczynki, która była wówczas za mała, aby pamiętać wydarzenia sprzed kilkunastu lat. Dzięki temu ostrość tematu ulega złagodzeniu.

Wnioski końcowe

Międzykulturowość, rozumiana jako jeden z tematów literatury dziecięco-młodzieżowej, proponuję rozpatrywać w kilku wariantach. Z pierwszym mamy do czynienia na poziomie lektury, gdy dziecięcy odbiorca styka się z postacią odbiegającą osobowością, zachowaniem bądź wyglądem od tego, co jest mu znane. Najdobitniej ilustruje tenże przypadek mieszkanka Willi Śmieszności — Pippi Langstrumpf. Do ciekawych realizacji tego tematu należą utwory, w których dodatkowo dochodzi do zderzenia perspektyw dwóch bohaterów — dziecięcego i dorosłego, ich myślenia, odczuwania, przeżywania. Temat ten występuje w tekstach tradycyjnych (jak choćby w *Pionoku* Collodiego), ale i we współczesnych (powieść *Przepowiednia Dżokera* Josteina Gaardera). Drugi popularny wariant zawdzięczamy baśniom ludowym, z których wywodzą się historie wiejskich „odmieńców”, odrzucanych przez współziomków z powodu anormalnego wyglądu (jak Jaś-Język — półczłowiek, półjeź z baśni Grimów) lub zachowania (postać Głuptaska). Wrażliwość, ponadprzeciętne zdolności, kalectwo, fizyczna słabość, nadwaga, buntowniczość, samotniczość — oto niekompletny wykaz właściwości, jakie wyróżniają takiego bo-

hatera. Odsyłam tu do bogatego rejestru różnego typu baśniowych odmieńców stworzonego przez Joannę Papuzińską¹⁸. Paradygmaty inności ulegają przekształceniom w twórczości dla młodzieży. Zmienia się głównie punkt widzenia. „Innych” obserwują tzw. normalni, przeciętni bohaterowie, co opisał amerykański prozaik Jerry Spinelli w powieści *Gwiazda*. Z kolei doświadczenie kulturowej odmienności przybrało w polskiej prozie najnowszej formę spotkania z dzieckiem żydowskim (*Kotka Brygidy* Joanny Rudnańskiej, *Dziecko Noego* Ericha Emmanuela Schmitta), imigrantem (dylogia Barbary Gawryluk — *Moje Bullerbyn*, *Kolczyki Selmy; Szczekająca szczeka Saszy* Ewy Grętkiewicz, *Dzika Małgorzaty* Karoliny Piekarskiej), z uchodźcą (*Do pierwszej krwi* Grzegorza Gortata). Pomiędzy w tym zestawieniu literaturę *fantasy*, która ma największe zasługi, jeśli chodzi o przygotowanie młodego odbiorcy do wejścia w sferę wielokulturowości¹⁹.

Powieść *Ela-Sanela* zasługuje na refleksję badawczą nie tylko z powodu wprowadzenia do rodzimej prozy młodzieżowej wątku współczesnej wojny. Stanowi rzadki w twórczości dla niedorosłych przypadek literackiego zapisu doświadczenia „człowieka pogranicza”. Amerykański antropolog Victor Turner objął tą formułą jednostki, które w wyniku przypisania, wyborów bądź samookreślenia są zawieszane „pomiędzy” różnymi światami²⁰. Idąc tym tropem, bohaterkę utworu Pranić — polską nastolatkę z bośniackimi korzeniami — proponuję nazwać „dzieckiem pogranicza”.

Na pytanie, czy możliwe jest szczęśliwe, bezkonfliktowe dzieciństwo w etnicznie obcym otoczeniu, pisarka z Bolesławca nie daje młodemu czytelnikowi jednoznacznie pozytywnej odpowiedzi. Na pozór przyjazna atmosfera wokół Innej kryje pęknięcie, które trudno będzie „skleić”. Przypadek Eli-Saneli pokazuje, że uczucie wyobcowania nie musi być jednak trwałe. Receptą, dającą nadzieję, jest pokazane w utworze uczucie „zadomowienia”. To ono pozwoli uporać się nawet z największą traumą dzieciństwa. Powieść *Ela-Sanela* stanowi jedną z poważniejszych w polskiej prozie propozycji wyjścia poza „zakłęty krąg” banalnych tematów literatury dziecięcej w stronę rzeczywistych problemów współczesnego człowieka.

¹⁸ J. PAPUZIŃSKA: *Dziwożony i dziwomeże*. W: EADEM: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Łódź 2008, s. 170–181.

¹⁹ Problem obcości w literaturze *fantasy* szerzej omawiam w artykule *Postawy wobec obcości w prozie dla młodzieży po 1989 r.* W: *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, współpraca S. GAJOWNIK. Katowice 2012, s. 189–202.

²⁰ V. TURNER: *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*. Przeł. W. USAKIEWICZ. Kraków 2005, s. 196–197.

Małgorzata Chrobak

Learning from Jurgielewiczowa
The Other in the novel *Ela-Sanela* by Katarzyna Pranič

S u m m a r y

A debut novel by Katarzyna Pranič, *Ela-Sanela* (published in 2011), shows the motif of a child with an ambiguous ethno-cultural identity, rarely featured in modern prose for young readers. The title character is a daughter of Bosnian Muslims, and at the same time a victim of the fratricidal war in the Balkans at the end of the 20th century. As an infant she was adopted by a Polish doctor, who brought her up according to the Polish culture and tradition. Therefore, the main aspect of Ela-Sanela's character is her otherness and distinctness, which stem not only from her foreign origin, but also physical appearance, unspecified identity and extraordinary sensitivity.

The author of the article considers the ways of portraying otherness in the literature for young readers, using various concepts: sociological (Z. Bauman), anthropological (V. Turner) and pedagogical (K. Koziolek) ones. In the second part of her considerations, the author analyses Katarzyna Pranič's novel in terms of her narrative strategy, which is compared to the literary practice that Irena Jurgielewiczowa used in her writings for young readers. Learning from Jurgielewiczowa. „The Other” in the novel *Ela-Sanela* by Katarzyna Pranič.

Малгожата Хробак

Учась от Юргелевич
Другая в повести Катажины Пранич *Эля-Санеля*

Р е з ю м е

Дебютантская повесть Катажины Пранич *Эля-Санеля* (изд. 2011) показывает редко встречаемый в современной прозе для молодых читателей мотив ребенка с неоднозначным этническо-культурным идентитетом. Заглавная героиня является ребенком боснийских мусульман, а вместе с тем жертвой братоубийственной войны на Балканах в конце XX века. Будучи совсем малышкой, она была приспособлена в семью польской женщиной-врачом, которая воспитывает ее в польской культуре и традициях. Основным аспектом создания образа Эли-Санели является ее инородность. Чуждость героини проявляется в ее внешнем виде, неустановленной тождественности, необыкновенной чувствительности.

Автор статьи задумывается над способами портретирования чуждости в литературе для юношества, пользуясь социологическими концепциями (З. Бауман), антропологическими (В. Тернер) и педагогическими (К. Козёлек). Во второй части размышлений анализируется повествовательная стратегия в произведении Катажины Пранич. Эта стратегия сравнивается с литературной практикой, которую применяла в своем творчестве для юношества Ирена Юргелевич.

Iwona Gralewicz-Wolny

Pożegnanie Murzynka Bambo*

W liczącym ponad sto lat elementarzu Mariana Falskiego¹ edukacji międzykulturowej poświęcono dwa teksty. Pierwszy z nich, zatytułowany *Nasi koledzy* brzmi następująco:

To są nasi bliżsi i dalsi koledzy z różnych krajów. My się jeszcze z nimi nie znamy. I mało o sobie wiemy. Ale jak się ze sobą poznamy, na pewno się pokochamy. Będziemy zgodnie się uczyć. Zgodnie będziemy pracować. Weźmiemy się wszyscy za ręce. Zrobimy wielkie koło. I bawić się będziemy zgodnie i wesoło².

Wykonana przez Jerzego Karolaka ilustracja do tekstu przedstawia grupkę dzieci trzymających się za ręce i ochoczo wymachujących flagami różnych państw³. Zapewne dla podkreślenia jednoczącej wymowy tekstu postacie dzieci są zróżnicowane zaledwie w niewielkim stopniu. Autor ilustracji zaakcentował tylko oczywisty podział płciowy grupy, starając się przy tym ujednolicić stroje, fryzury, a przede wszystkim radosną mimikę tworzących ją postaci. Sam tekst głosi ideę przyjaźni między narodami nachalnie i bez finezji, w sposób kojarzący się bardziej z Krajem Rad niż

* Artykuł ukazał się w pracy: I. GRALEWICZ-WOLNY, B. MYTYCH-FORAJTER: *Uwolnić Pippi! Twórczość dla dzieci wobec przemian kultury*. Katowice 2013, s. 111–121.

¹ Pierwsze wydanie elementarza Falskiego ukazało się w roku 1910 pod tytułem: *Na-uka czytania i pisanie dla dzieci*. Tekst uzupełniały ilustracje autorstwa Jana Rembowskiiego. Na temat dziejów *Elementarza* Falskiego zob. R. WROCZYŃSKI: *Elementarze i projekty reformy nauczania początkowego*. W: IDEM: *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*. Warszawa 1988, s. 251–268.

² M. FALSKI: *Nasi koledzy*. W: IDEM: *Elementarz*. Warszawa 2003, s. 160. Wydanie to jest reprintem edycji z roku 1971.

³ Ilustracje Jerzego Karolaka zamieszczono po raz pierwszy w wydaniu *Elementarza* z roku 1957.

z Unią Europejską. Prostotę i naiwność tekstu łatwo jest oczywiście wytłumaczyć jego dziecięcym adresatem sprzed lat — wszak czas, który minął od powstania *Elementarza*, to epoka: w literaturze dla dzieci, w spojrzeniu na dziecko i metody jego wychowania, wreszcie w samym kształceniu umiejętności czytania, któremu tekst ten miał przecież w zamysle autora służyć.

Drugiego z zamieszczonych w podręczniku Falskiego tekstów mających wpajać ideę wielokulturowości cytować nie trzeba. To oczywiście wierszyk Juliana Tuwima *Bambo*⁴, wznawiany, trawestowany⁵, komentowany⁶ i krytykowany żywo do dziś, głównie za sprawą swej politycznej niepoprawności, przejawiającej się w użyciu formy *Murzynek*, o czym za chwilę.

Wyniesiona z dziecięcych czasów słabość do książek z obrazkami nakazuje mi uważnie przyjrzeć się towarzyszącej wierszowi ilustracji, tym bardziej że sam tekst znam — jak wszyscy — na pamięć. Pierwszy rzut oka i już widać, że nie jest dobrze. Po pierwsze, Bambo nie ma twarzy. Na obrazku widnieje ciemna sylwetka, nienaturalnie jednolita, bez zarysu nosa, ust czy oczu, których białka w oczywisty sposób musiałyby kontrastować z ciemną karnacją. Postać bez twarzy to dla humanisty nie są żarty. To postać bez tożsamości, osobowości, świadomości. Jednym słowem: rzecz. A więc nie człowiek. Nachylałem się nad ilustracją po raz wtóry z nadzieją, że może nie jest tak źle. Pojawia się cień szansy, gdy dostrzegam swą pomyłkę — nie widzimy twarzy bohatera, ponieważ zwraca się nią w kierunku nadchodzącej matki niosącej mu kubek (jak wiadomo z tekstu) mleka. Widzimy zatem nie twarz, lecz tył głowy bohatera, co tłumaczy fizjonomiczne ubóstwo przedstawienia. Pocieszenie jest jednak chwilowe, bo tuż po nim pojawia się konstatacja, że oto bohater ów odwrócił się do nas plecami. Demonstracyjnie zamknięta, odizolowana od czytelnika postać ostentacyjnie kontrastuje z zamieszczoną na sąsiedniej stronie ilustracją do czytanki *Nasi koledzy*, której bohaterowie, mimo że maszerują przed

⁴ J. TUWIM: *Bambo*. W: M. FALSKI: *Elementarz...*, s. 161. Pierwodruk ukazał się na łamach „Wiadomości Literackich” 3 lutego 1935 r.

⁵ Za przykład niech posłuży *Murzynek Bambo* Tomasza Piątka, który za pomocą realistyczno-groteskowej konwencji buduje walor edukacyjny wiersza, choć w jakże innym od oryginału wariancie: *Murzynek Bambo w Afryce mieszka / Skóra i kości, niczyj koleżka / Niczyj on kumpel, brat ani synek / Umierający z głodu Murzynek // Gdzieś na pustyni lub w jakiejś puszczy / Szkielet w czyrakach z rozdętym brzuszkiem / Tak bardzo bołą go rany, wrzody / I nigdzie nie ma kropelki wody // Kiedy na stole obiad podany / Wspólnym wysiłkiem taty i mamy / A ty kaprysisz i zupy nie jesz / Pomyśl o Bambo — wtedy zgłodniejesz*. T. PIĄTEK: *Murzynek Bambo*. W: IDEM: *Podręcznik dla klasy pierwszej*. Warszawa 2011, s. 39.

⁶ Zob. np. rozbiór tekstu, jakiego w postkolonialno-psychoanalitycznym duchu dokonał Marcin MOSKALEWICZ w artykule „*Murzynek Bambo — czarny wesoły...*”. *Próba postkolonialnej interpretacji tekstu*. „Teksty Drugie” 2005, nr 1–2.

siebie, mają twarze zwrócone w kierunku czytelnika. W interpretację włącza się symbolika kolorów: oni — biali, prawie sami blondyni w kolorowych ubraniach; on — czarny, tylko w przepasce na biodrach. Wartościujące znaczenia bieli i czerni jako emblematów dobra i zła grają podprogowo bez zarzutu. Oni — w grupie, zjednoczeni, wspierający się wzajemnie; on — w zasadzie sam, tylko w towarzystwie matki, która — mimo że też czarnoskóra — pochodzi z innego, nierówieśniczego porządku. Gdy uświadomimy sobie, że oni maszerują (jak ludzie), a on wchodzi na drzewo (jak małpa), sytuacji już właściwie nie da się uratować.

Pora na tekst. Jego kontrowersyjność sama w sobie jest kontrowersyjna: dla jednych oczywista, innym wydaje się chorobliwym przejawem wspomnianej politycznej poprawności. Bohater to *nasz koleżka, dobry chłopak*, który *uczy się pilnie*, ale też — podobnie jak my — *psoci, figluje*, co czyniłoby go idealnym kompanem ze szkolnej ławy. Gdzie tu rasizm? Problem w tym, że tekst wiersza niweluje różnice, a jednocześnie je akcentuje. Odpowiada na pytanie, o to, jaki jest bohater, niejako na dwóch płaszczyznach: jego zachowania i jego wyglądu, a odpowiedzi sprowadzają się do analogii i kontrastu jednocześnie. Wszelkie wydobyte przez podmiot utworu podobieństwa podszyte są zdziwieniem: niby taki sam, a inny — inny, bo czarny. Bohater należy zatem jakby do dwóch porządków: jest zarazem swój i obcy. Czytając wiersz, trudno się oprzeć wrażeniu, że Bambo został przedstawiony jako kuriozum, a jego czarna karnacja — w istocie podejrzana, bo inna — nieustannie „zagrożona” jest bielą mleka czy rozjaśniającymi właściwościami kąpieli, której nie chce się poddać. Dodatkowym elementem waloryzującym jest rozkład sił: jednostkowy bohater został przeciwstawiony zbiorowemu podmiotowi, do którego należy ostatnie zdanie wiersza. *Szkoda, że Bambo czarny, wesoły / Nie chodzi razem z nami do szkoły* — ta radosna puenta utworu nie pozostawia wątpliwości, obnażając jedynie pozorną aprobatę innej kultury, która nie ma być przedmiotem eksploracji i poznania, lecz aneksji w nasz, tutejszy porządek.

Dyskusja nad utworem Tuwima nie sięga jednak z reguły tak głęboko. Kością niezgody jest już sama forma *Murzynek*, być może w czasach autora wiersza „przeźroczysta”, dla nas, szczególnie dla osób nią określanych, trudna, czy wręcz niemożliwa do przyjęcia. Język utrwalił w swej frazeologii określenia z jej udziałem o zdecydowanej pejoratywnej wymowie: *być sto lat za Murzynami*, *biały Murzyn*, *Murzyn zrobił swoje*, *Murzyn może odejść* (somatyczną paralelę między Murzynem a ciemnością taktownie pominiemy)⁷. Z podobnego językowego uwikłania wyrasta ta sce-

⁷ Por. hasło *Murzyn*. W: *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłówiami*. Oprac. A. KŁOSIŃSKA, E. SOBOL, A. STANKIEWICZ. Warszawa 2010, s. 261.

na wiersza, w której mama woła małego bohatera do kąpieli — przywodzi ona na myśl standardowy w takim kontekście zwrot: „umyj się, bo jesteś cały czarny” w znaczeniu „jesteś bardzo brudny”. Za jego sprawą uruchomione zostaje skojarzenie czerni z brudem, nieczystością, ze skalaniem⁸.

Wielka litera w pisowni wyrazu *Murzyn* nie ratuje sytuacji i nie zwraca godności. Wypowiedzi, zamieszkałych w Polsce od kilkudziesięciu lat, przybyszów z Gwiny, Sudanu czy Zambii precyzują, w czym rzecz⁹. Posługując się stygmatyzującym określeniem *Murzyn*, nazywamy nie „twarz”, lecz zaledwie kolor twarzy, wobec czego oddalone zostaje pytanie o wnętrze, o przeżycia, o poglądy. Zatrzymujemy się na warstwie zewnętrznej i to nam z reguły wystarcza. Podobnie jak zbiorowy podmiot Tuwimowskiego *Bambo*, poddajemy się zdziwieniu, którego nie potrafimy przekroczyć. Tak pożądana w kontaktach z Innym, ciekawość jest w tym wypadku jedynie właściwą gapiom niezdrową ciekawością odmienca. Otwarte w geście zadziwienia usta nie potrafią zadać najważniejszego pytania: pytania o kulturę, a przecież drugie imię filozofii Innego brzmi „filozofia spotkania”.

Być może łatwiej przysłoby nam ono na myśl, gdybyśmy skorzystali ze wskazówek zawartych w — wydanym przez Fundację „Afryka Inaczej” — poradniku *Jak mówić i pisać o Afryce*?¹⁰. Publikację tę otwiera swoisty dekalog (rozwinęty w dalszej jej części), który nie tylko reguluje zasady dyskursu o Afryce, lecz jest także katalogiem naszych myślowych stereotypów na jej temat. Warto go w tym miejscu przytoczyć, bo stanowi przykład tekstu, w którym edukacja międzykulturowa przybiera przejrzystą i wyrazistą formę, wartą wykorzystania w szkolnych podręcznikach:

- „1. **Afryka nie jest jednym krajem.** Na kontynencie afrykańskim funkcjonują 54 państwa, różnią się od siebie, tak jak różne są kraje Europy, np. Szwecja i Bułgaria.
2. **Nie należymy do plemion**, tylko do wspólnot etnicznych i społeczności.
3. **Afryka ma historię**, która zaczęła się na długo przed pojawieniem się Europejczyków.

⁸ Uwagę tę zawdzięczam Recenzentce książki Pani prof. dr hab. Annie Nasiłowskiej.

⁹ Por. wypowiedzi bohaterów reportażu Anny ŚMIGULEG-ODORCZUK: *Jeśli nie Murzyn, to kto? Polska mowa rasowa*. „Gazeta Wyborcza” z 21 sierpnia 2012. Dodatek „Duży Format”. Obszerne antropologiczne omówienie relacji polsko-afrykańskich przedstawił Maciej ZĄBEK w pracy: *Biali i Czarni. Postawy Polaków wobec Afryki i Afrykanów*. Warszawa 2007.

¹⁰ M. DIOUF, A. IGIEHON, N. KARAMALLA, D. RASOLMAMPIONONA, P. ŚREDZIŃSKI: *Jak mówić i pisać o Afryce*? <http://www.bezuprzedzen.org/edukacja/art>. (Dostęp: 14.09.2012).

4. **Afryka ma swoje współczesne i pozytywne oblicze.** Za to, jaka Afryka jest dziś, odpowiadają również europejskie państwa kolonialne i polityka wielkich mocarstw po dekolonizacji Afryki.
5. **Pisząc o wojnie** i innych tragicznych wydarzeniach, pamiętaj, że nie dotyczą one całego kontynentu, dlatego nie mów i nie pisz: „afrykańska wojna”, „głód w Afryce”.
6. **Afryka nie jest skansenem** zamkniętym w kapsule czasu.
7. **Afryka nie jest jedynym rejonem świata, gdzie żyją osoby z wirusem HIV.** Może zarazić się nim każdy, podobnie jak każdy, bez względu na kolor skóry, może być jego nosicielem.
8. **Pisz i mów „Afrykanka” i „Afrykanin”,** a nie „Murzynka” i „Murzyn”. Słowo „Murzyn” nie określa naszego pochodzenia i jest uznawane przez nas za obraźliwe.
9. **Nie kieruj się polityczną poprawnością,** ale przyzwoitością i szacunkiem wobec tych, o których piszesz.
10. **Każdy żart ma swoje granice**¹¹.

Publikacja ta kierowana jest przede wszystkim do dziennikarzy, których gazetowe, telewizyjne i radiowe relacje kształtują obraz Afryki w naszej świadomości, mając szansę skorygować wizję, do jakiej jesteśmy przywiązani od czasów corocznych przedszkolnych karnawałów, na których przynajmniej jeden z balowiczów był przebrany za Murzynka. Dla polskiej oświaty Fundacja „Afryka Inaczej” przygotowała zresztą osobną publikację, również dotyczącą podstawowych kwestii w zakresie wiedzy na temat Afryki i jej mieszkańców, przede wszystkim tych, którzy coraz częściej z nami współpracują, sąsiadują i których dzieci chodzą do szkoły z naszymi dziećmi. *Jak mówić polskim dzieciom o dzieciach z Afryki?* — brzmi tytuł tego miniinformatora, którego autorzy cierpliwie tłumaczą, że Afryka to nie tylko choroby i bieda, jak wmawiają nam rozmaite organizacje charytatywne (w tym także misyjne) pragnące pozyskać środki na swą działalność¹². Jak pisze Paweł Średziński, redaktor tej publikacji: „Odbiorcom tego przekazu łatwiej jest przyjąć proponowany scenariusz niż zadać sobie pytanie, jak naprawdę żyje się w Afryce i co tam się dzieje. Dlatego bardzo ważną rolę w poznawaniu tego drugiego, pozytywnego oblicza tego kontynentu mogliby odegrać nauczyciele, poświęcając chociażby jedną godzinę zajęć w roku szkolnym afrykańskim dzieciom i ich domowi, Afryce”¹³.

¹¹ Ibidem, s. 4.

¹² *Jak mówić polskim dzieciom o dzieciach Afryki?* Red. P. ŚREDZIŃSKI. Warszawa 2009. Obszerną porcję podstawowej wiedzy o Afryce wraz z konspektami lekcji geografii i historii poświęconych temu kontynentowi przynosi także książkowa publikacja Fundacji „Afryka Inaczej” pt. *Czy Afryka jest krajem?* Red. P. ŚREDZIŃSKI. Warszawa 2011.

¹³ Ibidem, s. 22.

Zadanie szkoły polegałoby zatem na rozbiciu, wspomnianej przez autorów publikacji, kapsuły czasu, w jakiej zamknęliśmy Afrykę. W naszych wyobrażeniach jest to wciąż „Afryka dzika”, kraina wydeptych z głodu dziecięcych brzuchów i glinianych chat ze słomianymi dachami, kontynent, na którym od czasów Stasia i Nel nie zmieniło się nic, a jeżeli już, to na gorsze. Jeśli polska szkoła rzeczywiście ma być „szkołą z klasą”, to w kwestii edukacji międzykulturowej w jej aspekcie afrykańskim jest jeszcze dużo do zrobienia. Początkiem niech będzie niefortunny i kontrowersyjny *Murzyn*, którego należy zastąpić *Gujańczykiem*, *Sudańczykiem*, *Zambijczykiem*, czy po prostu *Afrykaninem/Afrykanką*. Każde z tych określeń ma charakter otwarty, jest zaproszeniem do poznania innej kultury, a nie zamykającą dyskurs konstatacją innej karnacji. Drogę od *Murzyna* do *Afrykańczyka*, od skóry do kultury pokonuje jednak nie tylko język. W tę drogę wyruszyła też literatura dla dzieci i młodzieży.

Początki tej wędrówki nie były łatwe, co gorsza szkolny spis lektur nie pozwala nam o nich zapomnieć. Gdy wykreowani przez Tuwima i Makuszyńskiego Murzynek Bambo i, towarzyszący małpce Fiki-Miki, Murzynek Goga-Goga¹⁴ opuszczają już dziecienny pokój, ich miejsce zajmuje Sienkiewiczowski Kali z bynajmniej nie postkolonialnej powieści *W pustyni i w puszczy*. Jego związły portret kreśli — pod kątem analizowanej tu kwestii otwarcia na inną kulturę — Paweł Gywiński: „Kim jest Sienkiewiczowski Afrykanin? (...) Jest dzikim, naiwnym, strachliwym, przesadnym, nieodpowiedzialnym i bezkolicznikowym Murzynem. W głębi duszy ludożercą, pragnącym jeść i próżnować, naturalnym niewolnikiem, przedstawicielem rasy niższej, bezbożnikiem.

Tenże Sienkiewiczowski Afrykanin dla wielu młodych czytelników jest zarazem pierwszym poznanym Afrykaninem. Pierwszą przyczyną do refleksji nad »innością« i »obcością«¹⁵.

Opisana przez Sienkiewicza postawa wobec Innego stawia włosy na głowie — *W pustyni i w puszczy* to bowiem kolejny tekst, z którego dowiadujemy się, że białe jest białe, a czarne ma być białe. Powraca, znany z Tuwima, wątek wybielenia skóry:

Mea czuła się wszelako nieco zawiedziona, albowiem w naiwności ducha rozumiała, że po chrzcie wybieleje natychmiast na niej skóra, i wielkie było jej zdziwienie, gdy spostrzegła, że pozostała

¹⁴ Postkolonialną interpretację obrazkowego cyklu Makuszyńskiego i Walentynowicza proponuje Miłosz Sosnowski w artykule *Uczłowieczanie-tego-co-nie-ludzkie w książeczkach o małpce Fiki-Miki i Murzynku Goga-Goga*. „Teksty Drugie” 2005, nr 1–2.

¹⁵ P. GYWIŃSKI: „*W pustyni i w puszczy*” nie dla dzieci. „Gazeta Wyborcza” z 9–10 czerwca 2012.

czarna jak i przedtem. Nel pocieszyła ją jednak zupełnie zapewnieniem, że ma teraz duszę białą¹⁶.

W podobny sposób białym wnętrzem musi zadowolić się Kali, któremu Staś udziela napomnienia: *Wa-hima mają czarne mózgi, ale twój mózg powinien być biały*¹⁷. Postulowane przez Gywińskiego przesunięcie utworu Sienkiewicza ze spisu lektur dla klas piątych szkół podstawowych do spisu dla licealistów zdających rozszerzoną maturę z historii, gdzie powieść ta stanowiłaby kontekst dla omówień idei kolonializmu, rasizmu i imperializmu, wydaje się w tej sytuacji pomysłem ze wszech miar właściwym. Prezentowana jedenastolatkom czyni bowiem więcej szkody niż pożytku, budując i utrwalając stereotyp czarnego dzikusa, który wiecznie *być głodny*.

Tyle kanon. Szczęśliwie nie on jeden trafia do dziecięcych czytelników, choć w szkolnych spisach lektur próżno szukać pozycji, które miałyby za zadanie zdjąć sienkiewiczowskie odium. Wędrówka przez biblioteczne katalogi przynosi pocieszenie niemal natychmiast. Szybko okazuje się, że tym, co najczęściej ma Afryka do zaoferowania dziecięcemu czytelnikowi, jest baśń. W wymiarze kulturowym stanowi ona rodzaj pomostu między opowiadającym czarnym a czytającym tę opowieść białym, który nierzadko jest też sprawcą jej przepostaciowienia z formy oralnej w pisemną ze wszystkimi tego konsekwencjami¹⁸. Lektura chociażby kilku baśni czy bajek afrykańskich szybko też uzmysłowi nam pokrewieństwo, jakie łączy je na przykład z rodzimymi realizacjami tego gatunku¹⁹.

¹⁶ H. SIENKIEWICZ: *W pustyni i w puszczy*. Kraków 2009, s. 187.

¹⁷ Ibidem, s. 220.

¹⁸ Mam tu na myśli „unieruchomienie” opowieści, o którym mowa w szkicu Waltera J. ONGA: *Nieco o psychodynamice oralności*. W: IDEM: *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Przeł. J. JAPOLA. Warszawa 2011, s. 69–129. Trudność uchwycenia specyfiki oralności baśni afrykańskiej wiąże się także z kwestią, o której pisał Roger D. ABRAHAMS w przedmowie do zbioru *Baśnie afroamerykańskie*, wydanego w serii National Geographic pt. *Baśnie etniczne* (w przekładzie M. KOMOROWSKIEJ. Warszawa 2012, s. 43 *et passim*): „Jedną z najważniejszych cech dobrego bajora w wielu afrykańskich społecznościach jest biegłość w posługiwaniu się efektami dźwiękonaśladowczymi. Dawni zbieracze materiałów afroamerykańskich rzadko uwzględniali je w zapisach ze względu na trudności z transkrypcją, dokonywaną na miejscu, jednak w opowieściach zebranych po upowszechnieniu się magnetofonów pojawiają się one coraz częściej [...]. Często zdarza się również, że kwestie danego zwierzęcia wypowiedane są głosem, który się z nim kojarzy”.

¹⁹ Por. m.in. G. VALLEREY: *Baśnie afrykańskie*. Przeł. J. DĄKIEWICZ. Warszawa 1963; A. BEJGER: *Zaczarowane zwierciadło. Najpiękniejsze bajki afrykańskie*. Pelplin 2004; *Przygody z Matumbo*. Red. A. MAZUR, J. SZURGOT. Poznań (b.f.w.); R. RUSINEK: *W świecie bajek, przysłów i złotych myśli środkowoafrykańskich*. Ząbki 2011; *26 bajek z Afryki ze zdjęciami Ryszarda Kapuścińskiego*. Oprac. I. WOJGIEGHOŃSKA, A. KALEWSKA. Warsza-

Znany katalog motywów i tematów, walka dobra ze złem, alegoryczny wymiar postaci zwierzęcych, uniwersalna wymowa tekstu, elementy fantastyki, patronat ludowej mądrości *etc.* — tę wspólną konwencję potraktować można jako punkt wyjścia międzykulturowej edukacji młodych czytelników.

Ukazują się jednak na naszym rynku książki, w których edukacja ta przybiera bardziej dosłowną, ale też bardziej urozmaiconą postać. Akcentują one wprost bogactwo i atrakcyjność afrykańskiej kultury, domagając się przy tym poszanowania godności jej reprezentantów. Za przykład niech posłuży *Afryka Kazika* — napisana przez Łukasza Wierzbickiego i adresowana do dzieci opowieść o podróży Kazimierza Nowaka, który w latach 30. XX wieku jako pierwszy przemierzył rowerem kontynent afrykański²⁰. Z podróży tej słał listy, reportaże i zdjęcia, które Wierzbicki zebrał w tomie *Rowerem i pieszo przez Czarny Ląd*²¹, w *Afryce Kazika* zaś oddał głos swemu bohaterowi, aby ten w przystępnej, ciekawej dla młodego odbiorcy formie opowiedział o swych przygodach. Opowieść tę wsparła dynamiczna szata graficzna książki, na którą oprócz przemiawiających do wyobraźni ilustracji składa się rysunkowa, przejrzysta mapa Afryki, z zaznaczoną trasą podróży bohatera. Opierając się na autentycznej relacji podróżniczej (cenionej między innymi przez samego Ryszarda Kapuścińskiego²²), autor uwiarygodnił swą opowieść o Afryce, do której biały człowiek przybywa, by poznać jej mieszkańców, a nie aby ich „wybielić”, tj. sprowadzić do swojego paradygmatu. W trosce o pozytywny wizerunek innej kultury Wierzbicki akcentuje gościnność, jaką mieszkańcy Afryki okazali bohaterowi oraz ich gotowość do niesienia mu pomocy²³. Odwraca przy tym perspektywę znaną z *W pustyni i w puszczy*: przybysz jest gościem, a nie kolonizatorem, nie ingeruje w obcą kulturę, lecz poznaje ją i opisuje. Łatwo oczywiście o zarzut, że nakreślony w książce obraz Afryki jest zbyt uproszczony i jednostronny, jednak jako przekaz adresowany do sześciu-, ośmiolatków sprawdzi się z całą pewnością znakomicie.

Starszym dzieciom warto natomiast podsunąć publikację, w której dialog kultur toczy się w tle lekcji tolerancji. Mam na myśli, napisaną

wa 2007; K.S. KAMANDA: „Czarownica Nanga”. *Baśnie afrykańskie*. Przeł. K. KOWALCZYK. Poznań 2009.

²⁰ Zob. Ł. WIERZBICKI: *Afryka Kazika*. Warszawa 2008.

²¹ Zob. K. NOWAK: *Rowerem i pieszo przez Czarny Ląd. Listy z podróży afrykańskiej z lat 1931–1936*. Oprac. Ł. WIERZBICKI. Poznań 2000.

²² Por. R. KAPUŚCIŃSKI: [Klasyk polskiego reportażu]. W: IDEM: *O książkach, ludziach i sztuce. Pisma rozproszone*. Red. B. DUDKO, M. ZWOLIŃSKI. Warszawa 2009, s. 212.

²³ Por. „Często na swym szlaku napotykam wioski, których mieszkańcy pozdrawiają mnie już z daleka, gdy zaś idę dalej, machają do mnie na pożegnanie tak długo, aż zniknę za kolejnym zakrętem”. Ł. WIERZBICKI: *Afryka Kazika...*, s. 43.

przez Mamadou Diouf, prowadzącego Fundację „Afryka Inaczej”, *Małą książkę o rasizmie*²⁴, z pozytywnej, choć dla niektórych osób być może kontrowersyjnej, serii Bez Tabu wydawnictwa Czarna Owca²⁵. W wyważoną opowieść o równym statusie wszystkich mieszkańców Ziemi wpleciona jest tu gorzka refleksja: dyskryminacja to lekcja, jakiej dorośli udzielają dzieciom, a na pytanie stanowiące tytuł jednego z rozdziałów: *Kto uczy dzieci dyskryminacji?*, jest, niestety, tylko jedna, zawstydzająca odpowiedź. W tym kontekście *Mała książka o rasizmie* zdaje się dopominać o swój odpowiednik dla dorosłych.

Najnowsze książki o Afryce — w moim odczuciu mądre i ciekawe — przekonują, że czas Murzynka Bambo szczęśliwie minął. Oddajmy mu zatem głos po raz ostatni, pozwalając przemówić na pożegnanie w — patronującym naszym rozważaniom — duchu wielokulturowości:

*W Afryce miyszko Bambo Murzinek,
Blank czorny, mały, lokaty synek,
Czorno mo matka, łojca czornego,
Ujka i ciotka, dziadka i każdego.*

[...]

*My tu na Śląsku, czy tam daleko,
Za siódmom górą, za siódmom rzeką...
Mieszkają ludzie — każdy w swym domu
I to niy wadzi przeca nikomu,
Że jedyn jy kołocz, a inny daktyle.
Porozmyślę o tym choćby przez chwilę!*²⁶.

²⁴ M. DIOUF: *Mała książka o rasizmie*. Warszawa 2011.

²⁵ W serii tej ukazały się m.in. Pernilli STARFLET *Mała książka o kupie* (przeł. I. JĘDRZEJSKA. Warszawa 2008) czy Dana HÖJERA i Gunilli KVARNSTRÖM *Wielka księga siusiaków* (przeł. H. THYLWE. Warszawa 2009).

²⁶ Cyt. za: <http://www.mojageneracja.pl/10265894/blog>. (Dostęp: 20.09.2012).

Iwona Gralewicz-Wolny

The farewell to Negro Bambo

S u m m a r y

The article is devoted to the image of the inhabitants of the African continent, as fixed in the Polish literature for children and young people. The flegship text here is the poem *Bambo* by Julian Tuwim, which has been reprinted for many years in the most

popular Polish ABC-book by Marian Falski. Antagonisms and stereotypes (language, too), contained in the poem, are reproduced and maintained in the next texts addressed to the pupils of Polish schools. Meanwhile on the Polish book market appear publications whereby the Africa's image is not only true, but also contemporary.

Ивона Гралевич-Вольны

Прощание с негритенком Бамбо

Резюме

Статья посвящена образу жителей африканского континента, закреплённому в польской литературе для детей и юношества. Стандартным текстом из этой области является стихотворение Юлиана Тувима *Бамбо*, которое много лет перепечатывалось в самом популярном польском букваре Мариана Фальского. Содержащиеся в этом стихотворении антагонизмы и стереотипы (в том числе языковые) распространяются и закрепляются в очередных текстах, адресованных ученикам польских школ. Между тем на польском книжном рынке появляются публикации, благодаря которым образ Африки становится не только истинным, но и современным.

Piotr Sobolczyk

Przekroczyć społeczną barierę „deprawacji nieletniego” Bohater homoseksualny w literaturze dla dzieci i młodzieży*

Společną sytuację wokół uczniów i nauczycieli nienormatywnych, a także sytuację dyskursową nienormatywności w programach szkolnych można uznać za przejaw „paniki moralnej”¹. Podstawowym założeniem myślowym w tym konstrukcie jest heteromatriksowa wizja uczniów jako grupy homogenicznie heteroseksualnej², w której gdy już trafi się jednostka odszczepiona, czyli przejawiająca nienormatywne zachowania, postrzegana jest jako osoba, która „zblądziła z drogi” (co dokładnie odpowiada łacińskiemu określeniu *deviatio*), samo zaś źródło tych zachowań ma

* Badania zostały sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych w ramach finansowania stażu po uzyskaniu stopnia naukowego doktora na podstawie decyzji numer DEC-2012/04/S/HS2/00561.

¹ Autorem tego terminu jest prawdopodobnie J. Weeks. Por. przede wszystkim G. RUBIN: *Thinking Sex. Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality*. In: *Deviations. A Gayle Rubin Reader*. Ed. G.S. VANGE. Durham—London 2011, s. 168, 137—138, 140, 161 (o panice wokół młodzieży i sytuacji nauczycieli). Badaczka używa także pojęć takich jak *histeria erotyczna*, *najeżdźcy moralności* (*morality crusaders*; nie wiem, jak dobrze przełożyć to określenie). Z polskich prac przede wszystkim: J. MIZIELIŃSKA: *Homofobia po polsku, czyli jak walczyć z moralną paniką w ponowoczesnych czasach*. W: EADEM: *Płeć, ciało, seksualność. Od feminizmu do teorii queer*. Kraków 2006, s. 163—178.

² Por. o efektach szkoleń genderowych dla nauczycieli w USA: „Gender sensitive teachers no longer perceive students a priori as heterosexual future husbands and wives in traditionally prescribed role patterns but teach for a multiplicity of gender identities and relationships”. M. VAN DE WATER: *Theatre and Drama* [hasło]. In: *Gender & Education. An Encyclopedia*. Ed. B.J. BANK. Westport 2007, s. 352.

przyczynę, co więcej, przyczyna ta leży poza samą tą jednostką, najpewniej w świecie dorosłych, którzy albo ją „uwiedli”³, albo przekazali niewłaściwe wzorce⁴. „Panika moralna” podsycza zatem „panikę homoseksualną”⁵ wśród uczniów, rodziców i nauczycieli. Jednocześnie dyskurs programów szkolnych — skupię się w tej chwili na socjalizacji literaturoznawczej — konsekwentnie realizuje politykę „przemilczeń”, a niekiedy wręcz biograficznych manipulacji⁶. Krótko mówiąc, normatywna socjalizacja dzieci i młodzieży jest heteronormatywna, a próby przełamania ta-

³ Jak piszą psycholożki: „Agresja — czyli reakcja złości, niezgody u osób, przed którymi nastąpiło ujawnienie. Często pojawia się poczucie winy, które rodzice usiłują za wszelką cenę od siebie odsunąć, na przykład — poprzez szukanie winnego. Padają pytania — kto ci to zrobił, kto cię uwiodł, sprowadził na złą drogę. Jedną z teorii homoseksualizmu, popularną w latach 80., mówiła o uwiedzeniu jako o czynniku mogącym wykształcić orientację seksualną. Teoria pozostała jedynie teorią, żadne badania jej nie potwierdziły, ale stereotypowe przeświadczenie nadal funkcjonuje w społeczeństwie. Czasem pojawia się próba bagatelizowania homoseksualnych potrzeb, sprowadzania ich do »wybryku« bądź »fanaberii«”. A. ENGEL-BERNATOWICZ, A. KAMIŃSKA: „Coming out”. *Ujawnienie orientacji psychoseksualnej — zaproszenie do dialogu*. Warszawa 2005, s. 57–58. Warto na tym tle wspomnieć o mało znanej (bo wydanej chałupniczo) powieści ALEXANDRA HAUSA (pseudonim) *Lemon*. (B.m.w.) 2011. Narrator Marek jest około 30-letnim iberystą, który co roku latem jeździ jako kierownik obozów młodzieżowych do Lloret de Mar i romansuje z nastoletnimi chłopcami (ale, jak zastrzega, wszyscy mają ponad 15 lat — por. s. 23). Książka opowiada historię zakochania się Marka w Avidzie vel Lemonie i skutecznie omija wszelkie rafa „paniki”, narrator nie ma poczucia, że robi coś „niemoralnego” itd. Jest to właściwie prowokacja — wyzwanie rzucone „panice moralnej” (której jest świadom, zob. s. 44) wokół nastolatków, slangowo określanych jako *twinki*.

⁴ Pisze o tych i innych aspektach relacji homoseksualność (oraz seksualność w ogóle) a pedagogika głośny swego czasu filozof francuski R. Schérer w ironicznie zatytułowanej książce *Emile perversi* (tytuł nawiązuje do bohatera Rousseau). Posługuję się hiszpańskim przekładem: *La pedagogía perversa*. Trad. J.J. MEJÍA. Barcelona 1984. Schérer odwraca przyjętą kulturową waloryzację, twierdząc, że pedagogika jest perwersyjna właśnie dlatego, że sprzeciwia się ekspresjom seksualności dzieci i młodzieży i zachowuje się tak, jakby takowa nie istniała lub jakby była to seksualność zupełnie inna niż u osób dorosłych, tę drugą zaś należy przed „niewinnymi dziećmi” ukrywać. W latach 80. filozof został oskarżony o pedofilię i oczyszczony z zarzutów, skazano natomiast jego oskarżyciela, a po latach sam proces określono mianem linczu. O relacji pedagogika — homoseksualność zob. też hasło leksykonowe: T.F. MURPHY: *Education: Primary and Secondary*. In: *Reader's Guide to Lesbian and Gay Studies*. Ed. T.F. MURPHY. Chicago 2000, s. 195–196 (tam też anglojęzyczna bibliografia).

⁵ E. KOSOFSKY-SEDGWICK: *Between Men. English Literature and Male Homosocial Desire*. New York 1985; E. KOSOFSKY-SEDGWICK: *Epistemology of the Closet*. Berkeley—Los Angeles 1990, zwłaszcza s. 19–20. Por. też mój szkic *Socjopata jak topata. Daniela Koziańskiego „prawicowy humor” wobec paniki homoseksualnej*. „Fragile” 2012, nr 3, s. 28–33.

⁶ Zob. moją rozprawę *Białoszewski jako konstrukt w dyskursie podręczników szkolnych*. W: *Anatomia dyskursu. Wiedza o literaturze z punktu widzenia obserwatora III*. Red. B. BALICKI, B. RYŻ, E. SZCZERBUK. Wrocław 2008, s. 113–148.

kiego dyskursu skutkują panicznymi oskarżeniami o deprawację. Dopóki z homoseksualności nie zostanie zdjęte społeczne „piętno”, a w najlepszym wypadku „suplementarność”, tzn. dopóki, mówiąc najprościej, homoseksualność jako styl życia nie zostanie uznana za równie pożądaną społecznie, wzbogacającą społeczeństwo, nie zaś niszczącą je od środka, w dyskursie pedagogiki nie powstanie narracja dopuszczająca nienormatywną formację uczniów, która skądinąd — tyle że poza kulturowym systemem — jest faktem⁷. Innymi słowy, rodzice i nauczyciele muszą zacząć się cieszyć z tego, że wychowują homoseksualne dzieci, a ściślej rzecz biorąc, że wychowują dzieci niezależnie od kształtu ich seksualności i nie próbują w nią ingerować („kształtować”); a także, że osoby nienormatywne wychowują ich dzieci⁸. Jak wskazuje polemistka Levi-Straussa i Sylvia-

⁷ E. Kosofsky-Sedgwick opisała to zjawisko, analizując dyskurs „nowej psychiatrii” amerykańskiej z lat 80., pozornie aprobującej homoseksualność, w istocie — tylko warunkowo (niezniewieściałą), i w gruncie rzeczy podszytej pragnieniem, aby dzieci nie stawały się homoseksualne, te zaś, które „się staną”, jeżeli są męskim chłopcem lub żeńską dziewczynką, mogą być tolerowane. E. KOSOFSKY-SEDGWICK: *How to Bring Your Kids up Gay*. In: *Tendencies*. London 1994, s. 158. Podobną sytuację rozpoznaję w książce *Wielka księga siusiaków*. Uchodzi ona za kontrowersyjny model edukacji seksualnej młodzieży, dla jednych „pornograficzny”, dla innych odpowiednio postępowy. Ale jest to „postępowość” wyłącznie heteronormatywna. Nie dowiemy się od narratora, że tytułowe „siusiaki” niekiedy skłaniają się ku innym „susiakom”, jednak bohaterowie, którym narrator oddaje głos, są tego świadomi. Ujawniają to jednak tylko raz, w następującym kontekście: *Wszyscy trzej boją się, że będą mieli wzwód w przebieralni, na treningu albo na gimnastyce. — I co wtedy robić? Ludzie by sobie pomyśleli, że jestem pedalem — mówi Oskar*. D. HOJER, G. KVARNSTRÖM: *Wielka księga siusiaków*. Przeł. H. THYLWE. Warszawa 2009, s. 32. Oto klasyczna sytuacja „paniki homoseksualnej”. Co więcej, analogiczna „szatniana” sytuacja — może jest to miejsce archetypowe dla „męskości”? — znajduje się w „dorosłej” powieści D. Koziańskiego *Kłopoty to moja specjalność*, o której pisałem w cytowanym tekście, tropiąc właśnie „panikę homoseksualną”. Por. też trafne rady, jakich psycholożki udzielają rodzicom młodego dziecka, które przychodzi do nich z wątpliwościami co do swojej seksualności bądź dokonuje coming outu: „Uważajmy jednak, by nie zaszcześcić w dziecku swego własnego lęku. Starajmy się zdjąć z dziecka czy nastolatka poczucie odpowiedzialności i poczucie winy. Ważne jest z jednej strony przyzwolenie na uczucia dziecka i pełną ich akceptację, a z drugiej strony nie ma konieczności nadmiernego skupiania uwagi dziecka czy osoby we wczesnym stadium okresu dojrzewania na seksualność jako takiej”. A. ENGEL-BERNATOWICZ, A. KAMIŃSKA: *Coming out...*, s. 41–42.

⁸ Na podnoszony często argument przeciwnie temu można odpowiedzieć, obnażając kulturowy i historyczny (nie zaś „naturalny”) charakter heteroseksualnego wychowania. Oto w indiańskich plemionach mężczyźni o genderze znajdującym się pomiędzy „męskością” a „kobiecością” pojmowanymi na sposób zachodni, zwani *winkte*, ubierający się w „kobiecy” odzież, pełnili m.in. opiekę nad dziećmi, którą umownie można określić jako „zastępczą”. Wraz z kolonizacją Indian amerykańska kultura usiłowała wpisać ich nader płynne kontinuum ról i zachowań płciowych/seksualnych w binarną opozycję mężczyzna — kobieta i zmusić do upodobnienia się — *kinships* — do modelu rodziny nuklearnej, jak interesująco pokazuje M. RIFKIN w szkicu *Romancing Kinship: A Queer Reading of Indian Education and Zitkala-Sa's „American Indian Stories”*. In: *The Routledge Queer*

ne Agacinski (a także psychoanalitycznych ujęć kultury jako opartej na edypalnym trójkącie), Judith Butler w głośnym tekście *Is Kinship Always Already Heterosexual?*, „przymusowa” („kompulsywna”) heteroseksualność została przyjęta jako źródło kultury w celu reprodukcji tejże kultury dzięki prokreacji, tj. tym samym, reprodukcji heteroseksualności⁹.

W napisanej na użytek młodzieży — prawdopodobnie gimnazjalnej i licealnej — *Małej książce o homofobii* Anna Laszuk tłumaczyła czytelnikom, że związki jednopłciowe istniały zawsze i tylko szkoła ociąga się z nauczaniem o nich, co prowadzi do rozdźwięku między codziennym doświadczeniem świata popkultur¹⁰. Autorka nawiązuje też do tez otwierających *Homobiografię* Krzysztofa Tomasika, najważniejszej nieakademickiej (publicystycznej) pozycji z zakresu *gay & lesbian studies*, pojmowanych jako projekt rewindykacji i wypełniania „białych plam” biograficznych. Otwierający rozdział nosi znamieny tytuł — „hipokryzja szacunku”, czytamy tam: „[...] w Polsce biografistyka nigdy nie rozwinęła się na masową skalę, a brązownictwo jest wciąż podstawowym sposobem

Studies Reader. Eds. D.E. HALL, A. JAGOSE, A. BEBELL, S. POTTER. London—New York 2013, zwłaszcza s. 346—348. Jak się ma kultura Indian do polskich problemów, zapyta ktoś (niepoprawnie politycznie). Otóż do opisu struktur pokrewieństwa/więzi (*kinship* znaczy zarówno „pokrewieństwo”, jak i „powinowactwo”, ale i „więź”, „pobratymstwo”) Indian badacze używają tego samego określenia, co do postnuklearnych „alternatywnych rodzin” queerowych (por. tytuł książki K. WESTON: *Families We Choose: Lesbians, Gays, Kinship*. New York 1991). Proponuję uznać płynne kontinuum *kinship(s)* za pod- czy nieświadomość zbiorową kultury zachodniej, a strukturę rodziny heteroseksualnej — za *superego* w rozumieniu psychoanalitycznym. (Kolonizacja jako działanie świadome oznacza tym samym „zamordowanie” nieświadomości i walkę z jej nawrotami jako „niesamowite”, *Un-heimliche*). *Kinship* jest tedy podświadomie pożądanym rodzajem więzi, którego zabrania nam kultura czy nakazuje tabuizować, co skutkuje m.in. heteronormatywnością, paniką homoseksualną i moralną wokół seksualności dzieci, wyparciem czułych czy erotycznych-nie-seksualnych więzi w kontinuum, odpowiednio, kobiecym i męskim.

⁹ J. BUTLER: *Is Kinship Always Already Heterosexual?*. „Differences. A Journal of Feminist Cultural Studies” 2002, nr 1, s. 31—35.

¹⁰ A. LASZUK: *Mała książka o homofobii*. Rys. B. SOSNOWSKA. Warszawa 2010, s. 35—36. Por. też s. 39, gdzie autorka wskazuje postaci Marii Konopnickiej, Marii Dąbrowskiej, Jarosława Iwaszkiewicza i Witolda Gombrowicza oraz odsyła do książek na ten temat, m.in. *Homobiografii*. Do książek polskich, poruszających kwestię homoseksualności w szkole, dorzucić należy R. BIEDRONIA: *Tęczowy elementarz, czyli (prawie) wszystko, co chcielibyście wiedzieć o gejach i lesbijkach*. Warszawa 2007. Cały rozdział 4. poświęcony został temu tematowi. Także A. ENGEL-BERNATOWICZ i A. KAMIŃSKA w cytowanej książce uważają, że szkoła bardzo pomogłaby osobom homoseksualnym, mówiąc o homoseksualności znanych postaci, artystów czy współczesnych gwiazd (*Coming out...*, s. 81). W *Bierkach* M. SZCZYGIELSKIEGO (Warszawa 2010, s. 115—118) występuje interesująca scena, w której uczeń Wojtek Rońda chciał dokonać coming outu, pisząc pracę o helotach i spartanach, wiedząc, że nauczycielka odczyta ją na głos, jednak ta w rozmowie w cztery oczy neguje postawioną przez ucznia tezę o homoseksualnych relacjach wśród wojowników.

mówienia o wybitnych jednostkach. Dzieje się tak nie tylko w szkole, ale także w popularnym przekazie medialnym, a nawet w opracowaniach akademickich. Wciąż niezwykle chętnie wykorzystuje się zgrabną formułkę „szacunku dla prywatności”, która służy do tabuizowania niewygodnych tematów. Życie prywatne jest zawsze przycięte do odpowiedniego wzoru albo — jeśli przyciąć się nie da — całkowicie przemilczane. Autorzy i autorki biografii potrafią badać najdrobniejsze szczegóły z dzieciństwa, przedstawiać całą genealogię rodziców, pisać o szkolnych koleżkach i prezentach urodzinowych od ulubionego wujostwa, pomijając jednocześnie całą niewygodną sferę życia prywatnego. Niewygodna jest wszelka nienormatywność, przede wszystkim homoseksualizm i wszystko, co się może z nim kojarzyć”¹¹.

Skoro zatem oficjalnie nauczana literatura przedstawiana jest zgodnie ze społecznym heteromatriksowym oczekiwaniem, to wypadnie zapytać, czy literatura niekanoniczna, nieujęta w karby szkolnej socjalizacji, a adresowana do młodzieży, podejmuje próby przełamania takiej homogenicznej wizji „wszystkich ludzi jako heteroseksualistów”. W literaturach innych obszarów językowych¹² powieści takie pojawiły się wcześniej niż polska fala popularnej literatury LGBT¹³. Ta bowiem nasila się po 2005

¹¹ K. TOMASIK: *Homobiografie. Pisarki i pisarze polscy XIX i XX wieku*. Warszawa 2008, s. 4–5. Nie jest to omówienie kompletne. Brak postaci obecnych w kanonie szkolnym od lat, przede wszystkim Juliusza Słowackiego, Zygmunta Krasińskiego, Józefa Czechowicza, Mirona Białoszewskiego.

¹² Pomijam książki dla małych dzieci, takie jak: P. PARNELLA, J. RICHARDSONA i H. COLE'A: *Z Tango jest nas troje* (wyd. pol. 2009) czy *Król i król* L. DE HAAN i S. NIJLAND (wyd. pol. 2010). Najwyraźniejszym kontekstem dla omawianych tu powieści — przede wszystkim *Bierek i Końca gry* — jest *Chłopak czy dziewczyna?* L. PAPADEMETRIOU i G. TEBBETSA (przekład polski M. BOROWSKI. Kraków 2008). *Rico, Oskar i głębocenie* A. STEINHÖFELA (przekład polski E. JELEŃ. Kraków 2011) stanowić może kontekst dla powieści Barbary Ciwoniuk o chłopięcej przyjaźni — z tą różnicą, że tu pojawiają się jawnie homoseksualni bohaterowie — dorośli mężczyźni. Pewnym kontekstem dla powieści o Rudolfie J. Fabickiej mogłyby być kultowe w Hiszpanii przygody Mateuszka okularnika (znakiem rozpoznawczym Rudolfa jest aparat do korekcji zgryzu), pomimo że jest on młodszy niż Rudolf, jeden z najlepszych przyjaciół Mateuszka, Uszatek, deklaruje się jako biseksualny, choć to nie wyczerpuje homoerotycznych wątków w cyklu (por. E. LINDO: *Przygody Mateuszka*. Przeł. A. TRZNADEL-SZCZEPANEK. Warszawa 2009; IDEM: *Mateuszek w tarapatach*. Przeł. A. TRZNADEL-SZCZEPANEK. Warszawa 2010). Przy okazji: nie sposób pominąć powieści obcojęzycznych z różnym stopniem nasycenia homoerotyzmem: Z. KRUŠVAR: *Pluszowe bestie*. Przeł. A. ŻUCHOWSKA-ARENT. Warszawa 2011; J. WILSON: *Pocałunek*. Przeł. E. RAJEWSKA. Poznań 2009.

¹³ Pojawiły się także queerowe odczytania powieści adresowanych do młodzieży. Np. w klasycznym tomie studiów *Novel Gazing: Queer Readings in Fiction* znalazły się dwa

roku. Powieści dla młodzieży, jako gatunek również „popularny”, tylko z nieznacznie zmienionym adresem czytelniczym, podejmują wątki nienormatywne nieco później¹⁴. Uważam jednak, że różnice pomiędzy popularnymi powieściami „dla dorosłych” a „dla młodzieży” są na tyle nieznaczne, że granicę przyjemności czytelniczej można uznać za rozmytą, co rozumiem następująco: po pierwsze, trudno uznać precyzyjnie, czy niektóre powieści (*Bierki*¹⁵, *Koniec gry*) są „dla młodzieży” czy „o młodzieży” (resp. dla „dorosłych”); po drugie, homotekstualna wspólnota interpretacyjna, czy inaczej mówiąc, gejowsko-lesbijskie środowisko poszukujące literatury na swój temat, a także w pewnej mierze wpływające na kształt takiej literatury, może znaleźć przyjemność tekstową w czytaniu powieści teoretycznie adresowanych do młodszych czytelników; po trzecie, jak z tych tez wynika, nie uważam, że stałoby się jakiegokolwiek nieszczęście czy skandal, gdyby młodzieżowy czytelnik przeczytał obok — czy zamiast — powieści do niego adresowanej powieść „dla starszych”¹⁶. Trzeci wniosek na pozór wydaje się oczywistością. Przecież uczniowie — replikować by można — czytają wiele arcydzieł literatury adresowanych nie do młodzieży, w tym arcydzieł pisanych przez pisarki i pisarzy nienormatywnych. Problem polega na tym, że zwykle są to dzieła, w których nie ma eksplicytnie mowy o nienormatywności, a to, co implicytne, nie jest analizowane, nazywane. W ogóle nie stwarza się uczniom słownika czy języka umożliwiającego takie interpretacje. Skutkuje to, po pierwsze, dużym rozdzwękiem pomiędzy wizją literatury jako medium a doświadczeniem kultury masowej, gdzie temat ten jest obecny w nie mniejszym stopniu niż w literaturze, a po drugie, powoduje, że na tle tak zaawanso-

szkice: A. CHANDLER: *Defying „Development”: Thomas Day’s Queer Circulum in „Sanford and Merton”*. In: *Novel Gazing: Queer Readings in Fiction*. Ed. E. KOSOFSKY-SEDGWICK. Durham—London 1997, s. 201—226; B. WELLER: *Wizards, Warriors, and the Beast Glatisant in Love*. In: *Novel Gazing...*, s. 227—248.

¹⁴ Chciałbym w tym miejscu złożyć serdeczne podziękowania Tomaszowi Charnasowi, który wprowadził mnie w świat nienormatywnej literatury dziecięco-młodzieżowej, polskiej i obcej.

¹⁵ Powieść ta stanowi drugą część cyklu *Kroniki nierówności* i imionami oraz nazwiskami bohaterów — acz nie ich konstrukcją — nawiązuje do „dorosłego” *Berka*. Narracja jest hybrydyczna, ponieważ obok głosu 15-letniego ucznia równoległe prowadzona jest narracja jego nauczycielki. Trudno mi uznać, w jakim stopniu wpisuje się to w gatunkowe wyznaczniki „powieści dla młodzieży” (50%), ale też nie jestem zwolennikiem genologii normatywnej, raczej doceniam zacieranie granic. Podobny problem może dotyczyć filmu, również mówiącego o nienormatywności i coming outcie, *Sali samobójców* J. KOMASY (2011).

¹⁶ Można uznać, że rozróżnienie na powieści „dla młodzieży” i „dla dorosłych” w zakresie wątków erotycznych wynika z diagnozowanego i dekonstruowanego przez R. Schérrera rozróżnienia dwóch odrębnych typów seksualności. Zob. R. SCHÉRRER: *La pedagogia perversa*. Balcerona 1984.

wanej kultury przemilczenia każda wypowiedź na ten temat, mniej lub bardziej desublimacyjna, urasta do rangi skandalu. Polskie powieści, które staną się tu przedmiotem oglądu, mierzą się z zasygnalizowanymi problemami, a ukazują się na rynku około 2010 roku za sprawą autorek takich jak Joanna Fabicka, Barbara Giwoniuk i Anna Onichimowska, a listę tę uzupełnić można o Marcina Szczygielskiego, twórcę gejoskich powieści dla „dorosłych”.

Wszystkie te powieści oscylują wokół podobnych tematów, a jednocześnie dość znacznie różnią się między sobą. Przede wszystkim nie do pominięcia jest społeczny kontekst szkoły i socjalizacji, jako że, *nolens volens*, życie szkolne stanowi na ogół kluczowe doświadczenie egzystencjalne bohaterów młodzieżowych. W dwóch powieściach: *Musisz to komuś powiedzieć* Barbary Giwoniuk (2010) i *Koniec gry* Anny Onichimowskiej (2012), pojawiają się sceny zbieżne z tym, co naszkicowałem w początkowych rozważaniach; co więcej, w obu wypadkach biografistyka Krzysztofa Tomasika występuje eksplicytnie w tekście i odgrywa rolę katalizatora wydarzeń. Narratorką i główną bohaterką *Musisz to komuś powiedzieć* jest dobrze ucząca się i nieco pedantyczna oraz grzeczna, acz jeszcze nie „sztywna” 15-letnia Milena z suwalskiego gimnazjum, którą polonistka wysyła na wakacyjne warsztaty poświęcone Marii Konopnickiej. Powieść skonstruowana jest wokół dwóch kręgów tematycznych — życia uczuciowego i uczniowskiego Mileny oraz warsztatów polonistycznych prowadzonych z perspektywy nowej biografistyki; jak łatwo się domyślić, oba wątki w odpowiednim momencie, czyli finale, zaplatają się, mając prowadzić do wniosku, że biografie sławnych ludzi z przeszłości mogą stać się asumptem do hermeneutycznej reinterpretacji życia współczesnych. Przez całą powieść przewija się zatem dyskusja nad lesbizmem Marii Konopnickiej, a źródłem wiedzy na jego temat jest „artykuł z Internetu”, na który powołują się najpierw Paweł, inny uczeń wybierający się na warsztaty (do pewnego momentu obiekt westchnień Mileny), sama Milena i Łukasz, spędzający wakacje u rodziców Mileny, w którym bohaterka się zakochuje, a który w wielkim finalnym *anagnorisis* — narracje coming outowe bowiem chętnie sięgają po tę konwencję antycznej tragedii¹⁷ —

¹⁷ Opracowany przez psycholożki narracyjny czteroetapowy schemat coming outu (1 — nazwanie przed sobą, 2 — definiowanie, 3 — szukanie kontaktu z innymi osobami, 4 — mówienie o sobie innym) można właściwie „podłożyć” niejako pod *Bierki* i *Koniec gry*, a do pewnego tylko stopnia *Salę samobójców*, ilustrując stosownymi cytatami psychologiczne definicje i rozpoznania, a także porównując historie fabularne z autentycznymi narracjami, zgromadzonymi przez autorki. Por. A. ENGEL-BERNATOWICZ, A. KAMIŃSKA: *Coming out...*, s. 35 i *passim*. Oczywiście, moim zdaniem, tym ciekawsza jest literatura, im mniej przypomina schematy psychologiczne czy (na ogół) proste narracyjne opowieści „autentyczne”, a więc *coming out* Michaśki w knajpie Sibro w *Lubiewie*, „prywatne

okazuje się gejem¹⁸. Ponieważ Giwoniuk podaje na końcu powieści bibliografię cytowanych czy referowanych źródeł na temat Konopnickiej, łatwo ustalić, że tajemniczym „artykułem z Internetu”, który przy powołaniu się nań Łukasza dodatkowo zostaje określony mianem „artykułu z portalu dla gejów i lesbijek”, jest szkic Krzysztofa Tomasika, pierwotnie zamieszczony na portalu *innastrona.pl*, następnie przedrukowany jako pierwsza z *Homobiografii* w jego autorskiej książce¹⁹. Giwoniuk oferuje interesującą — i niewątpliwie polemiczną wobec zestandaryzowanego polonistycznego szkolnego dyskursu biograficznego²⁰ — dyskusję nad metodologią biografistyki. Milena wykreowana jest na postać zafascynowaną Konopnicką, co jednak pozbawia ją krytycyzmu wobec studiowanych źródeł, być może brak jej narzędzi wyniesionych ze szkoły. Ponieważ jednak inni uczniowie, wyrośli z tej samej socjalizacji, mający jednak nieco bardziej „buntownicze” usposobienie — przypadkiem są to chłopcy, Paweł i Mariusz — potrafią krytycznie czytać „źródła”²¹, wydaje się, że, zdaniem Giwoniuk, jest to raczej zależne od dyspozycji osobowościowych. Milena w zetknięciu z kontrowersjami biograficznymi wyostreza jednak swój krytycyzm, nie staje się natomiast tzw. strażniczką szafy.

*Nie wiem, czemu mi to tak jakoś umknęło podczas czytania... może pisała o niej z taką sympatią i pobyżaniem, że mi się to udzieliło i uśpiło czujność?*²²

— stwierdza Lenka w rozmowie z Łukaszem. W innej rozmowie z nim:

praktyki lekarskie” w *Senności* W. Kuczoka, odwrócony *coming out* w *Rozpadzie* K. Gołaszewskiego... Przyznaję natomiast, że z „pedagogicznego” — myślę tu o pedagogice zarówno młodzieży, jak i dorosłych, rodziców czy nauczycieli — punktu widzenia prostsze i bliższe *mimesis* historii Onichimowskiej i Szczygielskiego spełnią lepiej tę misję. W tym miejscu film *Sala samobójców* jednak (na artystyczną korzyść) od nich obu się różni.

¹⁸ B. GIWONIUK: *Musisz to komuś powiedzieć*. Łódź 2010, kolejno: s. 17 (Paweł), 44 (Milena), 182 (Łukasz).

¹⁹ K. TOMASIK: *Co się kryje pod maską Matki Polki*. <http://www.innastrona.pl> (podają za B. GIWONIUK: *Musisz to komuś powiedzieć...*); IDEM: *Pod maską Matki Polki*. W: K. TOMASIK: *Homobiografie...*, s. 14–22.

²⁰ Por. też wypowiedź ucznia Mariusza: *A swoją drogą, wyobrażacie sobie takie informacje w podręcznikach: „Homoseksualista, lesbijka, biseksualista... Od roku 1956 żył w związku z partnerem”?... Od razu byłoby ciekawiej, nie?.* Ibidem, s. 242.

²¹ Por. dyskusję między Pawłem a Mileną na s. 121–122, która stanowi alegorię polskich sporów o biografistykę od Boya-Żeleńskiego po debatę nad *Kapuściński non-fiction*, która toczyła się w roku publikacji *Musisz to komuś powiedzieć*.

²² B. GIWONIUK: *Musisz to komuś powiedzieć...*, s. 191. Por. też: *Jeden artykuł dość jednoznacznie mówił o związku Konopnickiej z malarką Marią Dulębianką. Milena była tym zdumiona, ponieważ kończyła czytać obszerną biografię poetki i ani przez myśl jej nie przeszło, żeby z długoletniej przyjaźni obu kobiet wyciągać takie wnioski. Za to Paweł...* Ibidem, s. 44.

- Nie chcę żerować na czymś takim!
— A możesz jaśniej?
— Zagłądanie komuś pod kołdrę nie jest w porządku i nie ma tu nic do rzeczy.
— Krzywisz się i mówisz „czymś takim”, bo uważasz, że homoseksualizm powinien być tematem tabu?
— Nie, mówię, że akurat w przypadku Konopnickiej to nie jest ważne!
I o co ci chodzi? Sprawdzasz, czy jestem homofobką?
— Widzę, że nie jesteś, ale dziwnie zareagowałaś²³.

Milena reprezentuje więc strategię nazwaną przez Tomasika „hipokryzją szacunku” i raczej należy w tym widzieć mieszkankę socjalizacji szkolnej oraz pewnych cech osobowościowych. Istotna jest także postawa Brunona Deblera, nauczyciela prowadzącego warsztaty, ukazanego jako postać swoiście niekonsekwentna. Z jednej strony jest liberalnym nauczycielem, pozwalającym uczniom mówić sobie na „ty” i stosującym nietradycyjne (mówiąc umownie) metody dydaktyczne, migającym się od moralizowania; z drugiej strony, ilekroć dyskusja na temat Konopnickiej zmierza w kierunku *lesbian studies*, powiedzmy — kierunku zaproponowanym przez Tomasika, Bruno krzywi się i deklaruje:

*Uspokójcie się! — zdenerwował się Bruno. — Ta rozmowa idzie za daleko! Powiedziałem wam, że są granice, których nie przekraczam!*²⁴.

Gdy część uczestników zajmuje zachowawcze stanowisko, Bruno wyrażnie ich faworyzuje, stosując techniki werbalne i niewerbalne. Autorka oddaje nastawienie nauczyciela, używając wyrażen z *kwaśną miną*, *odpowiedział niechętnie*, *zrobił zabawną, zniesmaczoną minę* i *ciężko westchnął*, *parsknął drwiąco* itd. Postawa Brunona, inaczej niż Mileny, nie ewoluje, dobrze wpisując się w dyskurs „hipokryzji szacunku”. Nauczyciel posługuje się argumentem, który Eve Kosofsky-Sedgwick nazywa dialektyką uniwersalizującą/mniejszościującą²⁵ w celu unieważniania tematu:

*Bo uważam, że normalni, otwarci ludzie nie powinni zajmować się takimi bzdetami?*²⁶.

²³ Ibidem, s. 182.

²⁴ Ibidem, s. 239.

²⁵ E. KOSOFSKY-SEDGWICK: *Epistemology of the Closet...*, s. 1–2.

²⁶ B. GIWONIUK: *Musisz to komuś powiedzieć...*, s. 257.

To, co „mniejszościowe”, nie powinno być, według tej logiki, interesujące czy jakkolwiek istotne dla „normalnych” ludzi; czym wówczas jest otwartość?

17-letni Alek, bohater *Końca gry*, już po odkryciu swojej nienormalności i krótko po zrozumieniu, że jego pracodawca reżyser Wądołowski jest gejem, znajduje w jego domu, gdzie wykonuje prace fizyczne, właśnie *Homobiografie* Krzysztofa Tomasika. Lekturę okrasza następującym komentarzem:

*Świadomość, że znane i szanowane osoby, patroni szkół, autorzy naszych lektur też mieli problemy z tożsamością seksualną, podniosła mnie na duchu*²⁷.

(Nawiasem mówiąc, Paweł Sieniawski, bohater *Bierek*, uczęszcza do szkoły im. Iwaszkiewicza, choć Szczygielski pokazuje raczej, że nazwisko patrona nie kojarzy się uczniom z „homobiografią”²⁸). Dwa tygodnie później książka okazuje się przyczyną nagłego zwrotu powieściowej akcji: jej odkrycie przez rodzinę bohatera doprowadza ostatecznie do wyrzucenia go z domu i zamieszkania z Wądołowskim, jako szczególnym przypadkiem mentora i *homo father*. W dalszej konsekwencji zaś *coming out* bohatera doprowadza do niewyrażonej wprost sugestii dyrektora szkoły, że lepiej, aby chłopak zmienił liceum:

*[...] co prawda mnie nie wyrzucił, ale dał do zrozumienia moim starym, że byłoby lepiej, aby mnie gdzieś przenieśli. Bo nie wiadomo, co będzie z moją maturą. Myślę, że zrobił to pod naciskiem paru rozwrzeszczanych matek i dwóch nauczycieli*²⁹.

Onichimowska opisuje zatem panikę moralną prowadzącą do linczu. Kolejna szkoła, prywatna, okazuje się znacznie bardziej tolerancyjna. W obu powieściach *Homobiografie* pełnią funkcję alegata³⁰, legitymizując niejako to, co z perspektywy szkolnej socjalizacji „kontrowersyjne”, stając się rodzajem alternatywnego „podręcznika”. Polityka „alegacji” realizuje model „pozytywnych przykładów”, krytykowany w najnowszych badaniach z nurtu *queer pedagogy*, jako postulujący (homoseksualną) kontr-

²⁷ A. ONICHIMOWSKA: *Koniec gry*. Kraków 2012, s. 153.

²⁸ M. SZCZYGIELSKI: *Bierki...*, s. 20.

²⁹ Ibidem, s. 179.

³⁰ Zob. mój tekst *Fingowane alegacje. O próbach powoływania patrona w dyskursach krytycznoliterackich wobec praktyki literackiej*. W: *Dyskursy krytyczne u progu XXI wieku. Między rynkiem a uniwersytetem*. Red. D. KOZICKA, T. GIEŚLAK-SOKOŁOWSKI. Kraków 2007, s. 63–93.

normatywność, prowadzącą do wykluczeń tych, którzy nie podążą za hagiograficznymi wzorcami biograficznymi³¹. A trzeba przyznać, że narracje w *Homobiografiach* często dają się odczytać jako „wiktyimizacyjne”, tym bardziej zatem wątpliwe, czy w pełni nadają się na „wzorce do naśladowania”; dyskurs edukacyjny musiałby umiejętnie wyważyć potrzeby „polityki reprezentacji” i historyczną dekonstrukcję warunków, w jakich gendery pisarek i pisarzy były wytwarzane. Sądzę, że Onichimowskiej udało się przekroczyć politykę „pozytywnego wizerunku” postaci-wzorca w kreacji Wądołowskiego (o czym za chwilę).

Koniec gry Onichimowskiej jest powieścią interesującą z kilku powodów. Po pierwsze, autorka nawiązuje do współczesnych polskich powieści gejowskich, a także kinematografii, być może również w celach alegacyjnych, aby pokazać, że jest kompetentna, podejmując ten temat, albo „puszcza oczko” do czytelników starszych, reprezentujących wspólną interpretacyjną LGBT. Otóż wydaje mi się, że koncept wyrazistej polaryzacji braci Alka i Andrzeja, z których jeden okazuje się gejem, a drugi jawnie żyje jako skin i narodowiec, właściwie bandyta, stanowi odwołanie do powieści Marcina Szczygielskiego, *Berka* przede wszystkim³², w którym głównymi bohaterami są młody liberalny gej i kobieta w średnim wieku o konserwatywnym światopoglądzie, zwana „moherowym beretem”, mieszkający naprzeciwko siebie. Jednocześnie nawiązuje do *Śmierci w darkroomie* Edwarda Pasewicza. Scena pożaru domu reżysera Wądołowskiego przywołuje, jak sądzę, film *Egoiści* Mariusza Trelińskiego (2000): w pożarze swego domu ginie homoseksualny architekt Filip. Innymi atrakcjami są implicytne nieoczywistości, w jakie zwykle literatura popularna — a właśnie do takiej książka należy — nie obfituje. Brat Andrzej, w czasie kiedy toczy się zasadnicza część akcji, jest 17-letnim skinem bandytą. Jednak powieść ma także ramę, w której Alek ma 26 lat (i szczęśliwie ułożone życie gejowskie), a Andrzej zginął jako 26-letni żołnierz na Bliskim Wschodzie. Przeskok w czasie zmusza do w najlep-

³¹ Por. S. TALBURT: *Queer Theory* (hasło). In: *Gender & Education...*, s. 63–70.

³² W *Bierkach* również występuje wątek dwóch odmiennych braci — Paweł Sieniawski ma starszego brata Olka, który się nad nim znęca fizycznie i psychicznie. Szczygielski jednak delikatnie zasugerował rodzaj erotycznej fascynacji zadawaniem cierpienia, co czyni relację obu braci swoiście homoerotyczną. Por.: (...) „strefa gazy”, czyli po prostu pierdzenie w twarz — musiałem leżeć na kanapie, on ślał mi na kłacie, wypinał dupę przed moim nosem, a potem wiadomo. Dwa razy kazał mi się rozebrać do golasa i wystawił mnie na klatkę schodową — to było jednak zbyt niebezpieczne, ktoś mógł to zobaczyć. Kazał mi wachać swoje śmierdzące skarpety — to było częste. Raz się na mnie odlał. M. SZCZYGIELSKI: *Bierki...*, s. 39. Dla jednych jest to katalog młodzieżowej agresji. Dla innych to jednak także katalog zachowań fetyszystycznych z gatunku *sneaker*. (W innym miejscu — s. 264 — w scenie leżenia w łóżku Pawła i Piotuna Szczygielski używa dwóch określeń slangowych, używanych w tej subkulturze: *adiki* i *soksy*).

szym razie spekulacji, co się działo z Andrzejem, ale pobrzmiewa w tym rozwiązaniu niepokojąca sugestia, że żołnierze nie są istotami niepokalanymi moralnie; być może wręcz granica pomiędzy stosowaniem przemocy w cywilu a czynieniem tego w mundurze w „słusznej”, certyfikowanej przez państwo, sprawie jest cienka. Być może sito selekcji kandydatów na zawodowych żołnierzy nie jest nadmiernie gęste. Drugi ciekawy, nieoczywisty wątek to tzw. homotacierzyństwo. Gdy rodzice wyrzucają Alka z domu, ten znajduje alternatywny dom i alternatywnego opiekuna — mistrza w osobie Wądołowskiego, u którego pracował, odtąd praca ta stała się finansową podstawą jego utrzymania. (Nawiasem mówiąc, do analogicznego momentu dochodzi akcja *Bierek*, kiedy wyrzuconego z domu Pawła Sieniawskiego pod swój dach przyjmuje Wekiera, nauczycielka historii, pozwalająca mu nocować z kochankiem, sama zaś zakłada alternatywną rodzinę z pedagogiem szkolnym)³³. Autorka mogła w tym miejscu pójść dwoma utartymi koleinami: albo homofobicznie ukazać nienaturalność takiej relacji, albo w duchu politycznej poprawności pokazać alternatywne rodziny z wyboru jako lepsze niż tzw. nuklearne³⁴, a homotacierzyństwo — jako idealnie poprawne. W istocie, Wądołowski i Alek nie mieli kontaktów, jak to się mówi, cielesnych. A jednak gdy czytelnikowi już się wydaje, że tak aseptycznie pozostanie, autorka dokonuje subwersji: Alek, już jako uczeń nowego liceum, gdzie jego związek z Olafem, innym uczniem, nie robi na nikim negatywnego wrażenia, zgadza się występować specjalnie dla Wądołowskiego jako *drag queen*, z którą reżyser kiedyś był w związku, w celu odtworzenia dawnych przeżyć.

³³ J. Butler w cytowanym tekście następująco rekonstruowała światopogląd wrogi „homorodzicielstwu”: „Variations on kinship that depart from normative, dyadic heterosexually based family forms secured through the marriage vow are figured not only as dangerous for the child, but perilous to the putative natural and cultural laws said to sustain human intelligibility”. J. BUTLER: *Is Kinship Always Already Heterosexual?*..., s. 16. I dalej: „Many of these arguments are not only fueled by homophobic sentiment but often focus on fears about reproductive relations, whether they are natural or »artificial«, and what happens to the child, the child, the poor child, martyred figure of an ostensibly self-fish or dogged social progressivism? Indeed, the debates on gay marriage and gay kinship, two issues that are often conflated, have become sites of intense displacement for other political fears, fears about technology, about new demographics, and about the very unity and transmissibility of the nation, fears that feminism, in its insistence on childcare, has effectively opened up kinship outside the family, opened it to strangers”. Ibidem, s. 21. W Polsce o „rodzinach z wyboru” w kontekście homoseksualności pisze np. J. MIZIELIŃSKA: *Kim jest Antygoną? Rozważania o pokrewieństwie*. W: EADEM: *Pleć, ciało...*, s. 188–190.

³⁴ V. LEHR: *Queer Family Values: Debunking the Myth of Nuclear Family*. Philadelphia 1999, zwł. s. 103.

Tamtego wieczoru nauczyłem się być sarną i rajskim ptakiem, nauczyłem się jeść mu z ręki, bo wsuwanie mi do ust czekoladek było jedynym intymnym gestem, na jaki sobie wobec mnie kiedykolwiek pozwolił³⁵.

I gdy zaniepokojony „deprawacją moralną” czytelnik mógłby już szykować krucjatę³⁶, Onichimowska pokazuje, że nijak to nie wpłynęło negatywnie na osobowość Alka³⁷; Olaf, jego partner, jest wręcz takim występhem zachwycony. Trzecia nieoczywistość dotyczy wzajemnej relacji między braćmi. Do momentu wyrzucenia Alka z domu wydaje się, że to Andrzej jest najagresywniej homofobiczny w rodzinie. Jednak po wyrzuceniu Alka z domu Andrzej podejmuje próby nawiązania kontaktu, daje bratu (który nie może przyjść do rodziców na wigilię) prezent, tak jakby zrzucił jakąś maskę. To może oznaczać, że *coming out* geja pozwala otoczeniu zrzucić maski czy role społeczne, które być może im ciąży, o czym otoczenie nie dowiedziałoby się bez takiego katalizatora. Ponadto Onichimowska wskazuje, że to nie brat skin, lecz pozornie nieagresywny fizycznie ojciec jest źródłem najgłębiej ugruntowanej homofobii i konserwatyzmu. Zarówno matka, siostra, jak i brat potrafią zmienić swoje podejście.

Szczególnie interesujący w *Końcu gry* wydaje mi się wątek inicjacji seksualnej, stanowiący podstawowy schemat narracyjny we wszystkich omawianych tu powieściach. Kulminacyjnym momentem narracji inicjacyjnej zwykle okazuje się *coming out*. (Nieco inaczej układają się proporcje w *Bierkach*, gdzie *coming out* przydarza się na początku i jest raczej

³⁵ A. ONICHIMOWSKA: *Koniec gry...*, s. 195.

³⁶ A jeśli — wracam do hipotezy postawionej w początkowych partiach nt. *kinship(s)* — Wądołowskiego uznać za *winkte*? Jeśli całą strukturę narracyjną „wyrzucenia z nuklearnej rodziny i wychowania w alternatywnej”, obecną w *Końcu gry*, ale i w *Bierkach*, a także w innych narracjach, w tym filmowych, uznać za wymuszone (z powodu działania *superego*, jakim jest heteroseksualna rodzina) przekierowanie czy odrzucenie kulturowej normy wywołujące zwrot ku nieświadomości zbiorowej, gdzie, odtwarzając niejako narracyjny model kultur indiańskich (z tym zastrzeżeniem, że tam nie dzieje się to w sposób wymuszony, bo i *superego* jest inne), dziecko powinno znaleźć sobie „niebiologicznego rodzica”, *winkte*?

³⁷ Również Szczygielski nie zawahał się wprowadzić — ryzykownej z punktu widzenia „politycznej poprawności” — postaci nauczyciela Kucharczyka, który sypia z nauczycielką Wekierą, ale także uwodzi ucznia Pawła Sieniawskiego, bawiąc się odkrytym przez siebie homoerotyzmem ucznia. M. SZCZYGIELSKI: *Bierki...*, s. 132–135. Zawahałbym się jednak przed określeniem tego zabiegu jako queerowej krytyki. W świecie tej powieści jasne jest raczej, że Kucharczyk to „zły wilk”, a antywzorzec jest nie mniej normatywny niż „pozytywny wzorzec”. Szczygielski reprezentuje w gruncie rzeczy model *gay & lesbian*; podążająca za nim Onichimowska dokonuje nieznacznego przesunięcia — przemieszczenia — w kierunku *queer*.

katalizatorem, mającym pokazać „życie po coming oucie”). Onichimowska interesująco opisuje nastoletnie doświadczanie świata jako naładowanego erotyzmem i potencjalnymi możliwościami spełnień. Udaje jej się uchwycić moment przed ostatecznym określeniem się jako „gej”³⁸. O ile przed takim samookreśleniem się fascynowały bohatera i Kasia, i Renia, i Kacper, i Michael nie tylko na równi, ale też jednocześnie:

*Leżąc w łóżku próbowałem wyobrazić sobie siebie w różnych konfiguracjach: z Kaśką, Renią i Kacprem. Moje ciało reagowało na każdą możliwość*³⁹,

a sypiając z mężczyznami, wciąż nie bez przyjemności sypiał ze swoją dziewczyną Renią, o tyle po doświadczeniach związków stwierdza:

*Spróbowałem jeszcze raz z dziewczyną, ale to była porażka*⁴⁰.

Erotyczne doświadczanie świata przejawia się także w tym, że bohater dość często — być może częściej, niż wskazują sondaże społeczne na temat „czy znasz osobę homoseksualną” bądź wywiady z samymi gejami na temat doświadczeń ich młodości — spotyka osoby nienormatywne. Wspominałem już o Wądołowskim. Wcześniej jednak bohater odkrywa, że były chłopak jego dziewczyny Kasi jest gejem, idzie więc za nim do klubu Toro⁴¹, a także napada wraz z bandą brata, po czym... czule się nim opiekuje. Poznanie Michaela jest wolne od nimbu tajemnicy, jako że dokonuje się w gejowskim klubie w Londynie i zostaje natychmiast skonsumowane. Podczas wakacyjnej pracy u angielskiego lordostwa przyjeżdża córka Sophie z przyjaciółką Carlą, kobiety okazują się lesbijską parą i to właśnie ona pierwsza uświadamia Alkowi jego niesprecyzowaną dotychczas tożsamość:

³⁸ Od nieco innej strony widać to także w *Chłopak czy dziewczyna?*, por. np.: *To jeszcze nie oznaczało, że jest gejem. Oczywiście, nie oznaczało też, że jest hetero. Ale przecież mógł być jeszcze bi; chętny, żeby spróbować bi; chętny, żeby spróbować hetero; metroseksualny... zakładając, że Jeffrey podchodził pod j a k a k o l w i e k etykietkę. Może sam nie wiedział, kim jest?*”. L. PAPADEMETRIOU, G. TEBBETS: *Chłopak czy dziewczyna...*, s. 248.

³⁹ Ibidem, s. 58. Por. też: *Co noc budziłem się, gotów na seks. Może to nie był najlepszy pomysł, że zaczęliśmy spać ze sobą tuż przed rozstaniem, myślałem. (...) Tym bardziej, że chwilami wcale nie byłem pewny, czy chodzi konkretnie o Renię, czy raczej o bliżej niezidentyfikowany „obiekt”*. Ibidem, s. 92. Oraz: *Zamykając oczy, próbowałem sobie przypomnieć ciało Reni, ale w miejscu dekoltu widziałem wciąż męską klatkę piersiową z ciemnymi włoskami*. Ibidem, s. 114.

⁴⁰ Ibidem, s. 205.

⁴¹ W ten sposób autorka „puszcza oczko” do bardziej wyrobionej czy starszej publiczności, że „orientuje się w temacie”. Toro i Utopia występują także w *Bierkach*.

— Zawsze się czuję bezpieczniej w towarzystwie gejów. Jesteście tacy mili!

Poczułem się koszmarnie. Czyżby to, co wydarzyło się w Londynie, zmieniło mnie na tyle, że mam to wymalowane na czole? Musiała wyczuć moją konsternację.

— Mam coś jakby gejdar, rozumiesz?

— Naprawdę? — Spytałem zdumiony, patrząc na nią, nie umiałbym powiedzieć, jakiej jest orientacji.

— Ja chyba nie mam — przyznałem. Roześmiała się.

— Jeszcze nie masz. Jeszcze... — podkreśliła⁴².

Wydaje mi się, że Onichimowska nie tylko przełamuje tabu, w powieści dla młodzieży przedstawiając tę młodzież nie tylko jako erotyczną — na tym Giwoniuk poprzestaje — lecz także, podobnie jak Szczygielski, jako aktywną seksualnie. W przeciwieństwie jednak do Pawła Sieniawskiego z *Bierek*, który od rozpoczęcia powieści jest zdecydowanie samookreślony jako gej, a także nastawiony na związek monogamiczny, Alek jest ciekawą i przypuszczalnie wiarygodną konstrukcją, pozwalającą identyfikującemu się z nim czytelnikowi uzasadnić własną niepewność co do przydarzających się doznań erotycznych.

Podobną postacią pod tym względem jest tytułowy Rudolf z tetralogii Joanny Fabickiej — z tą różnicą, że cykl ten ma charakter satyryczny i ironiczny, w czym przypomina nieco powieści Niziurskiego. Poznajemy go w *Szalonym życiu Rudolfa* jako 14-latkę, który mimo wady wymowy chce zostać aktorem. Jego tożsamość seksualna pozostaje mglista, bo choć spojrzenie kieruje raczej na dziewczyny, to jednak, w duchu *queer*, nie odrzuca ewentualności, że jego libido może się ukierunkować inaczej.

*Do tego nie podjąłem jeszcze decyzji o mojej orientacji seksualnej. Nie zakochała się we mnie jak dotąd żadna dziewczyna!*⁴³

— stwierdza nonszalancko. Po powieści rozsiane są inne wypowiedzi podkreślające ambiwalencję:

*Nie mam żadnego przyjaciela. Żyję wśród dominujących kobiet. Na pewno wyrosnę na homoseksualistę. Przeczytałem o tym w poradniku mamy „Jak wychować chłopca”*⁴⁴.

*Faceci z menopauzą są okropni! W ogóle są okropni! Nigdy prze nigdy nie zwiążę się z żadnym mężczyzną!!!*⁴⁵.

⁴² Ibidem, s. 109.

⁴³ J. FABICKA: *Szalone życie Rudolfa*. Warszawa 2005, s. 11.

⁴⁴ Ibidem, s. 40.

⁴⁵ Ibidem, s. 144. Por. w drugim tomie przygód: *Patrząc na to wszystko, obiecałem sobie, że w sprawach seksu będę się trzymał od kobiet jak najdalej. Od mężczyzn też,*

Już po inicjacji z dziewczyną (w trzecim tomie) Rudolf udaje się do Krakowa na mityczną paradę równości w 2004 roku, aby manifestować solidarność ze środowiskiem LGBT. Przypuszczam, że inspiracją dla Fabickiej, filmoznawczyni z wykształcenia, mógł być doktor John Dorian, postać z kultowego amerykańskiego serialu komediowego *Scrubs* (pol. *Hoży doktorzy*), mający osobowość i upodobania zwykle identyfikowane (stereotypowo) z kulturą gejowską, a więc etykietujące go jako „kobiecego”, a erotycznie określonego jako heteroseksualny. Serial ten jest jedną z najważniejszych manifestacji w popkulturze tzw. nowej męskości wraz ze zjawiskiem *bromance* — nowego typu więzi między mężczyznami.

Fabicka interesująco przedstawia współczesną rodzinę o modelu liberalnym, która sprzyja takim protolerancyjnym postawom i otwartemu stosunkowi do własnej (potencjalnej) i cudzej seksualności. Charakterystyka tej rodziny układa się niemal w antologię haseł lewicowych. Matka Rudolfa doskonale odpowiada Rortyańskiemu określeniu „liberalna ironistka”⁴⁶, które właściwie można odnieść do całej rodziny, jest doktorką psychologii, feministką i wielbicielką Susan Sontag, za którą powtarza, że gdy przestanie wytrzymywać z mężczyznami, odejdzie do kobiety. Jeździ na manify, występuje w telewizji, np. przy okazji wizyty statku aborcyjnego, nie zajmuje się tzw. gospodarstwem domowym. Babka bohatera należy do Stowarzyszenia Wyzwolonych Emerytów i oprócz mitomanii oraz innych ekscentryzmów, które poznajemy w trzecim tomie cyklu, dowiadujemy się, że miała romans z hrabiną Confettą, z którą zostaje na mocy testamentu pochowana po kremacji. Brat Rudolfa Filip i jego żona są ekologami, którzy spędzili sporo czasu z tybetańskimi mnichami, zostawiając dziecko — Gonza — pod opieką dziadków, którzy zdają się nim w podobnym stopniu niezainteresowani. Ojciec Rudolfa jest humanistą po filmoznawstwie i kuratorem awangardowych wystaw, które wywołują skandale obyczajowe; reprezentuje on nowy model łagodnej, profeministycznej męskości i tacierzyństwa. Do galerii niejednoznacznych postaci można jeszcze dorzucić sławną wróżkę Anastazję, u której Rudolf wynajmuje pokój już jako student łódzkiej filmówki, a która okazuje się mężczyzną o imieniu Waldemar. Z jednej strony Fabicka pokazuje nowy model rodziny, który w wielkich miastach nie jest już tak rzadki, i sugeruje, że taki model z jego permissyvizmem sprzyja swobodnej ekspresji własnej osobowości przez wszystkich jej członków⁴⁷; z drugiej strony podkreśla cienie tego

bo oni są niestali w uczuciach. Zostanę ascetą i umęcę się na śmierć. J. FABICKA: *Świńskim truchtem*. Warszawa 2004, s. 137.

⁴⁶ R. RORTY: *Prywatna ironia i liberalna nadzieja*. W: IDEM: *Przygodność, ironia i solidarność*. Przeł. W.J. POPOWSKI. Warszawa 2009, s. 121–129.

⁴⁷ J. Mizielińska w cytowanym wyżej tekście *Homofobia po polsku...* stwierdziła, że skuteczną strategią retoryczną środowisk LGBT(Q) jest afirmacyjne podkreślanie podo-

modelu w kreacji rodziców zaabsorbowanych własną ekspresją, co powoduje, że syn nie czuje się kochany, a dodatkowo wpędza się w rolę gótującego i sprzątającego, bo w feministycznym domu nikt inny tego nie robi.

Ciekawym kontrastem jest na pozór liberalna rodzina Łukasza w *Musisz to komuś powiedzieć* Barbary Ciwoniuk: matka jest artystką, ojciec dziennikarzem, oboje uprawiają wolne zawody i są dobrze sytuowani. Teoretycznie jest to charakterystyka rodziny liberalnej, a przynajmniej konotuje taki stereotyp społeczny. A jednak odkrycie nienormatywności syna zaskutkowało obciążaniem dziecka winą oraz *tournée* po psychiatrach i psychologach, zakończonym znalezieniem terapii konwersyjnej w Stanach Zjednoczonych; wszystko to na użytek publiczny jest natomiast przedstawiane jako narkomania syna, ponieważ w oczach rodziców posiadanie dziecka-narkomana jest mniej kompromitujące niż dziecka-gęja⁴⁸.

bieństw i traktowanie jako sojuszników różnych form „nietradycyjnej” rodziny, a także wykazywanie konstrukcyjnego kulturowo charakteru tzw. „naturalnej/normalnej rodziny”. Ibidem, s. 174–175.

⁴⁸ Zostawiam na boku możliwość postawienia hipotezy, że matka Łukasza i matka Mileny miały w młodości jakiś romans, co jest niejasno określone jako odnalezienie się po latach dwóch bardzo bliskich niegdyś przyjaciółek i radość z tego powodu jest tak silna, że natychmiast wyświadczają sobie zobowiązujące przysługi. Podobnie zarysowany został wątek babci Rudolfa, z tym że to, czego można było się domyślać — czy przynajmniej czytelnik o pewnym typie wrażliwości mógł przeczuć — potwierdza się jako lesbijski romans.

Piotr Sobolczyk

Crossing the social barriers of “a minor deprivation”

A homosexual character in the literature for children and young people

S u m m a r y

The article presents the constructions of a homosexual character in the Polish literature for children and adolescents, especially in novels *Musisz to komuś powiedzieć* by Barbara Ciwoniuk, *Koniec gry* by Anna Onichimowska, *Bierki* by Marcin Szczygielski. Joanna Fabicka's tetralogy about Rudolf is described in the light of liberal non-normativity and the changes in traditional views on a nuclear family. The theoretical background includes the categories of *moral panic*, *homosexual panic*, René Scherer's philosophy, and queer pedagogy (Edward Carpenter, Judith Butler, Eve Kosofsky-Sedgwick et al.).

Пётр Собољчик

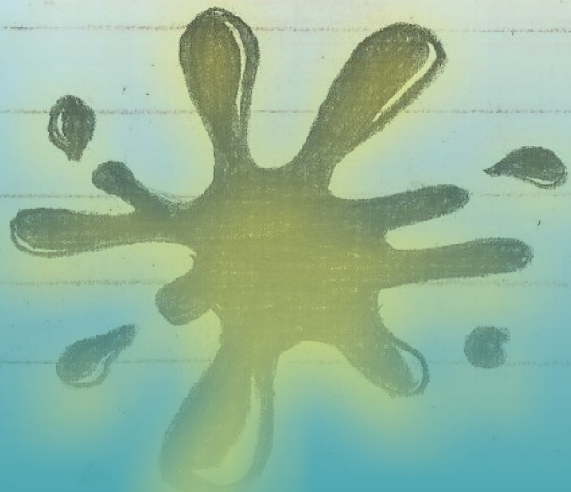
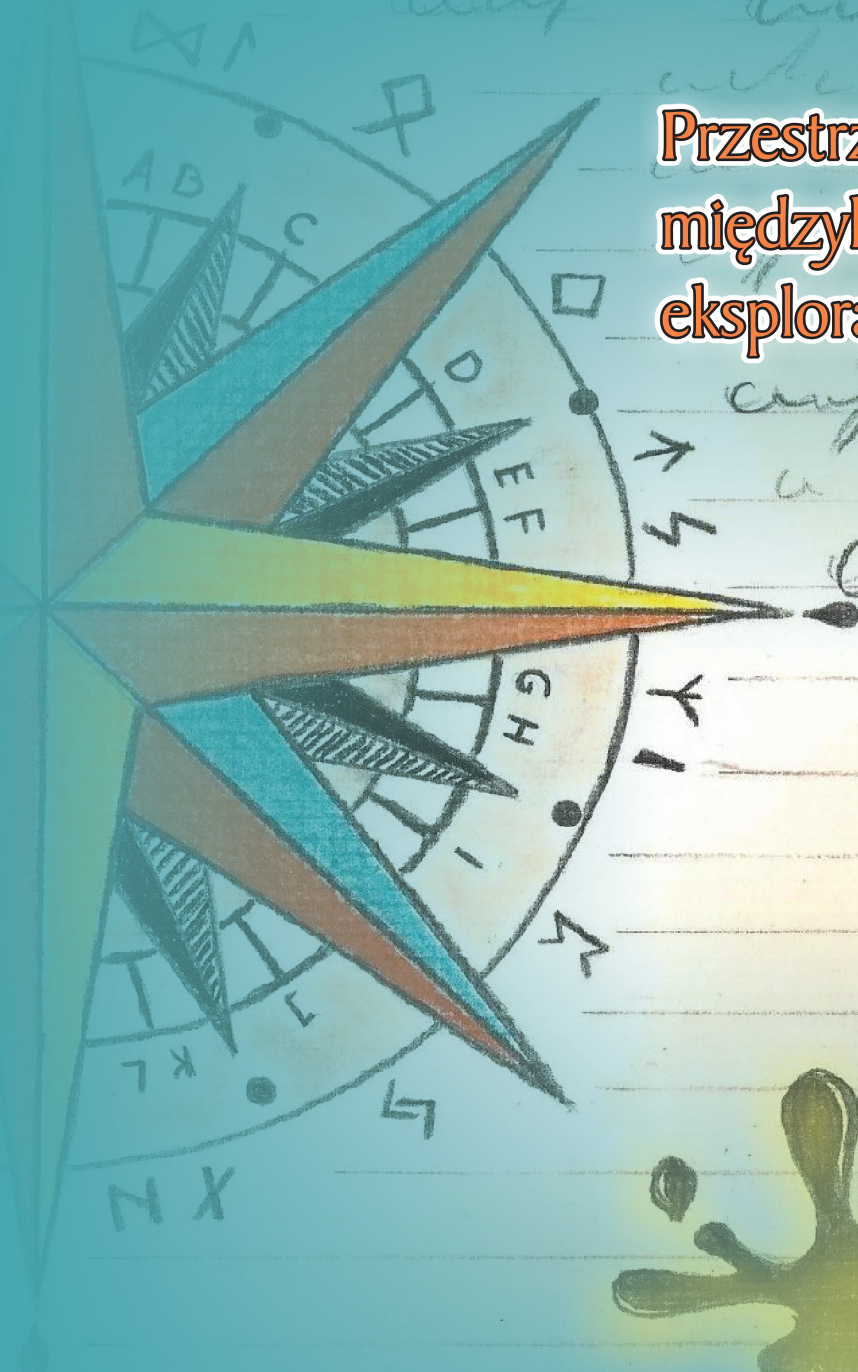
Переступить общественный рубеж „растления малолетнего”
Гомосексуальный герой в литературе для детей и юношества

Р е з ю м е

В статье представлен образ гомосексуального героя в польской литературе для детей и юношества, прежде всего в повестях *Ты должен об этом кому-то сказать* (*Musisz to komuś powiedzieć*) Барбары Цивонюк, *Конец игры* (*Koniec gry*) Анны Онихимовской, *Бирюльки* (*Bierki*) Марцина Щигельского. Тетралогия о Рудольфе Иоанны Фабицкой описывается с точки зрения либеральной ненормативности и перемен в понимании семьи. Фоном для размышлений над ненормативностью в педагогике являются понятия *моральная паника*, *гомосексуальная паника*, мысли Рене Шерера и квир-педагогика (Эдуард Карпентер, Джудит Батлер, Ив Кософски-Сэджвик и др.).

Część II

Przestrzenie międzykulturowej eksploracji



Alicja Ungeheuer-Gołab

Dziewczynka, która uskrzydliła wyobraźnię O Alicji w Krainie Czarów Lewisa Carrolla

— Ależ ja mam z tobą kłopot — powiedziała pani przedszkolanka do sześciolatniej Joasi.

— A ja z tobą — spokojnie odpowiedziała dziewczynka¹.

Cytat, którym rozpoczęłam tekst, usłyszałam w przedszkolu. Bardzo dobrze pokazuje on stosunki między dziećmi a dorosłymi i w wymowny sposób oddaje także sytuację Alicji, bohaterki, której odważna postawa świadczy o chęci rozszyfrowania świata w starciu z dorosłymi. Ponieważ tematem niniejszego tomu są konotacje kulturowe, ich skrzyżowania i zetknięcia, osoba Alicji, którą wybrałam z wielkiego grona postaci występujących w utworach dla dzieci, wydaje się niezwykle interesująca. Postaram się przedstawić różnorodność i różnorodność zjawisk inspirowanych postacią tej małej, niewinnej osoby.

Jak podają źródła, Lewis Carroll historię o Alicji opowiedział po raz pierwszy trzem siostronom podczas podróży statkiem do Oxfordu. Miał wówczas trzydzieści lat, a siostrami były Alicja, Edyta i Lorina Liddell. Było to 4 lipca 1862 roku. Trzy lata później powieść opublikowano pod tytułem *Przygody Alicji w Krainie Czarów*². Od tej chwili minęło dużo czasu i Alicja stała się postacią rozpoznawalną jako symbol szczególnej wizji dzieciństwa. Zarówno pierwsza, jak i druga część jej historii (*O tym, co Alicja widziała po drugiej stronie lustra*) wciąż cieszą się ogromną popularnością. Po 2010 roku, po kinowej adaptacji opowiadania *Alicja w Krainie Czarów* w reżyserii Tima Burtona, która okazała się przebojem

¹ Z własnych obserwacji.

² Przedmowa do L. CARROLL: *Alicja w Krainie Czarów*. Przeł. A. MARIANOWICZ. Ilustr. O. SIEMASZKO. Warszawa 1984.

kasowym, tylko w samym Hamburgu trzy różne sceny teatralne wystawiły w różnych interpretacjach *Alicję w krainie czarów*. W pociągu relacji Hamburg–Berlin przeczytano oba opowiadania, a w berlińskim centrum handlowym, dzięki „przetransportowaniu” przez trupę teatralną „cudownego zaczarowanego świata Alicji”, konsumentami zawiądnęła „kraina czarów”.

W 2012 roku na kilka dni przed jubileuszem 150-lecia powstania książki Carrolla w Domu Sztuki w Hamburgu otworzono wystawę dedykowaną temu dziełu. Ekspozyty na hamburskiej wystawie uzmysławiają, jak bardzo opowiadania o Alicji i sama jej postać uskrzydliły ludzką wyobraźnię i stały się inspiracją dla współczesnej kultury.

Siła kreacji Alicji widoczna jest więc w jej wpływie na czytelników. Zdaniem Katarzyny Reizer, „sen Alicji (...) jednym kojarzy się z intelektualnym doświadczeniem, innym przypomina nierealny koszmar”³. Autorka przywołuje współczesne przykłady produktów kultury inspirowane historią Alicji; zauważa, że każdy interpretuje treść książek Carrolla w odmienny sposób. Ta refleksja wydaje się oczywista szczególnie obecnie, gdy identyfikujemy odbiór literatury z subiektywizacją tego aktu. Choć lektura ta ma wielu zagorzałych zwolenników i tyle samo przeciwników, nie ulega wątpliwości, że oddziaływała nie tylko na pojedynczych zwykłych ludzi. Odbiła się bowiem echem w ponadstuletniej historii ludzkiej kultury, w różnych dziedzinach sztuki i życia społecznego. Interesujący wydaje się właśnie nadzwyczajny wręcz fakt, że stała się twórczym dla tak wielu i tak różnorodnych artystów. Odniesienia bowiem do jej postaci i przygód można znaleźć w literaturze, malarstwie, muzyce, tańcu, fotografii, teatrze, filmie, w sztukach użytkowych.

Różne formy kontynuowania historii Alicji w postaci książek malowanych, książek-zabawek, książek-gier i kart do gry, umieszczania wizerunków Alicji i innych postaci na przedmiotach codziennego użytku, jak np. porcelana, oraz w postaci dzieł malarskich, fotografii, scenariuszy spektakli teatralnych, filmów fabularnych i animowanych, baletów i oper, a także mody, happeningów i instalacji pozwalają sądzić, że opowieść ta jest chyba najczęściej i w najbardziej różnorodny sposób wykorzystywanym przez rozmaite media utworem literatury dziecięcej. Stała się inspiracją dzieł, które obecnie żyją własnym życiem. W literaturze dziecięcej jest więcej takich przykładów, są to m.in. *Pinokio* Carla Collodiego, *Kubuś Puchatek* Alana Aleksandra Milne’a czy cykl o Muminkach Tove Jansson, jednak żaden z tych tekstów nie dorównuje *Alicji w Krainie*

³ K. REIZER: *Zatarcie granic rzeczywistości w książkach Lewisa Carrolla o Alicji*. W: *Fantastyczność i cudowność. Mityczne scenariusze: od mitu do fikcji — od fikcji do mitu*. T. 2. Red. T. RATAJCZAK, B. TROCHA. Zielona Góra 2011, s. 243.

Czarów w ilości możliwych interpretacji oraz przeniesień. Tak szerokie *spectrum* form wywołują prawdopodobnie nie tylko język i ukryte w nim szarady bądź gry oraz fabuła tej powieści, lecz także takie zjawiska literackie, jak:

- miejsca przejścia realizujące się w obrazach tunelu i lustra,
- poddany animizacji świat zwierząt i roślin,
- istnienie światów równoległych,
- pokazane w nowoczesny sposób takie pojęcia, jak: *przestrzeń, ciało, przedmioty i czas*,
- i nade wszystko bohaterka — dziewczynka będąca w momencie granicznym między dzieciństwem a dorosłością.

Stworzona przez Lewisa Carrolla postać Alicji, inspirowana znaną mu osobiście dziewczynką, w ciągu stulecia stała się symbolem literackiej bohaterki o specyficznej, nieco egzaltowanej osobowości. Spójrzmy na nią. Fotografia Carrolla przedstawia niewinne dziecko, bez tremy spoglądające w obiektyw. Siedzi chyba na brzegu stołu przykrytego pasiastą kapą, na twarzy rysuje się nikły, prawie niezauważalny uśmiech, ręce złożyła skromnie — „na podołku”, splecione nogi w bawełnianych rajstopach i trzewikach zwisają bezwładnie, ale wystarczyłoby zawołać: „Alicjo!”, a najpewniej dziecko zerwałoby się ze śmiechem i pobiegło do ogrodu. To po prostu mała dziewczynka. Ktoś między sierotką a królewną. Uosabia wszystkie konieczne cechy, aby kiedyś stać się uroczą niewinną księżniczką albo szaloną czarownicą. Można powtórzyć za Pierre’em Péju, że „w idei bycia dziewczynką zawiera się esencja i rdzeń dzieciństwa”⁴. Carroll na swych fotografiach przedstawiających wizerunki małych dziewczynek potrafił doskonale uchwycić ten moment. Ów stan między dzieciństwem a dorosłością. Inna fotografia Alicji, na którą zwrócił uwagę Péju, pokazuje ten stan. Tam dziewczynka stylizowana na żebraczkę nie uśmiecha się — stoi w żebraczej pozie, w podartej sukience, oparta o mur. Péju pyta: „Co takiego pojawia się w spojrzeniu dziewczynki niedbale opartej o mur? Albo też raczej, jak postrzegamy sposób, w jaki Alicja na nas patrzy, na wskroś czasu, poprzez przybraną pozę, schemat?”. I zaraz odpowiada: „Alicja (...) wygląda, jakby tam była, nie będąc (...), jakby się wymykała sytuacji”⁵. Ów stan to moment graniczny, w którym może zdarzyć się wszystko. Czas, w którym władają czary. Historia o Alicji pokazuje właśnie tę chwilę. Jakby bohaterka utknęła w czasie, który się zatrzymał, i odczuła silną chęć wymknięcia się. Dlatego tak wyraźna jest jej skłonność do ucieczki i wyrwania się. Dziewczynka nie chce poddać się

⁴ P. PÉJU: *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*. Przeł. M. PLUTA. Warszawa 2008, s. 121.

⁵ Ibidem.

tradycyjnemu miejscu należnemu żeńskości, które cechują „nieruchomość i stałość”⁶. Historia Alicji zawiera więc podobne zdarzenia jak baśń — prędkie ucieczki i bezruch. W jakimś sensie podobnie pokazuje też, jak po gonitwach, pułapkach i postojach Alicja staje się królewną.

Opowieść Carrolla budują niezwykle przygody głównej bohaterki. Biały Królik o różowych ślepkach (jak pisał Antoni Marianowicz) wyrывa Alicję z letargu. Nagle ożywa nudny świat. Dziewczynka biegnie za zwierzęciem jak małe dziecko za toczącą się piłką.

Płonąc z ciekawości, pobiegła na przelaj przez pole za Białym Królikiem i zdążyła jeszcze spostrzec, że znikł w sporej norze pod żywoptotem⁷.

Co gna Alicję, że biegnie na oślep, na przelaj? Prawdopodobnie kierują nią silne dziecięce emocje.

Wczołgała się więc za nim do króliczej nory, nie myśląc o tym, jak się później stamtąd wydostanie⁸.

Ten moment został utrwalony w kilku wykonanych wiele lat później pracach. Fotografia Stephannie Braccaciano (2010) pokazuje dziewczynę zanurzoną głową po ramiona w leśnej norze. Kadr wypełnia miękkie leśne poszycie, a w centrum obrazu widnieją bose stopy młodej dziewczyny, nogi odsłonięte są aż po uda, bo wiotka sukienka spływa po nich ku ziemi. Taki obraz przywołuje konotacje erotyczne i pytanie: Kim jest Biały Królik? Może w nagłym zrywie dziewczynki mieści się dziecięca chęć gonitwy, ale też ciekawość młodej dziewczyny. Alicja nie zważała na to, że pobrudzi sukienkę, i nie myślała o tym, jak wróci. Ryzykantka? A może głuptaska? Kto wchodzi do nory, nie wiedząc, co w niej zastanie? A jeśli Alicja musiała tam wejść? Królicza nora stała się więc dla niej czymś takim jak światło dla motyla. Długi lot, podczas którego Alicja spada, myśląc, że przebiję się na drugą stronę półkuli, przywodzi na myśl stan braku świadomości, jednak Alicja myśli, a nawet zastanawia się nad swoją nową sytuacją. Lot jest więc z jednej strony oderwaniem od realiów życia, z drugiej — staje się chwilą refleksji, bo Alicja jest dzieckiem i cały czas się uczy. Tego życzyłyby sobie ówczesne guwernantki. Rzeźba Veroniki Veit (*Wigult*, 2011) pokazuje, jak dziewczynka skacze „na główkę” do krainy dziwów, spódnica tak jej ciąży, że odbiorca ma wrażenie, iż przedstawiona tu postać w ogóle nie ma głowy. Niebawem okaże się, że nie jest

⁶ Ibidem, s. 123.

⁷ L. CARROLL: *Alicja...*, s. 9.

⁸ Ibidem.

to przypadek. Oglądając bowiem dzieła plastyczne inspirowane historią Alicji, łatwo zauważyć, że przedstawione na nich kobiety bądź dziewczynki nie mają twarzy. Artyści eksponują w ten sposób problem tożsamości. Bohaterka zatrzymana jest więc w momencie, gdy pada pytanie o to, kim jest. Twarz, która świadczy o indywidualności, jest tu zastąpiona dolną partią ciała, ona ma więc w tych ujęciach większe znaczenie. Rzeźba Veit pokazuje nagi brzuch oraz ubrane w nieco za duże legginsy, ale w jakimś stopniu bezwstydnie odsłonięte nogi i biodra dziewczynki.

W króliczej norze dziewczynka spostrzeża kilkoro drzwi, których nie potrafi otworzyć — wszystkie są zamknięte. Wówczas znajduje kluczyk. Oczywiście, jest on maleńki i złoty i nie pasuje do żadnego z zamków. W końcu nadaje się do drzwi niespełna półmetrowej wysokości, za którymi dziewczynka widzi przepiękny ogród. Przewidujący czytelnik już wie, że Alicja zrobi wszystko, aby się tam dostać. Znowu ryzykuje i wypija nieznaną zawartość buteleczki, którą znalazła w norze Królika.

W przedstawionym tu krótkim streszczeniu jednej z przygód Alicji wyraźne są odniesienia do baśni magicznej. Wejście w nieznanne środowisko, próba, konieczność podjęcia wyboru, wypijanie bądź zjadanie nieznanych substancji oraz takie elementy jak drzwi, złoty kluczyk czy ogród doskonale pasują do opowieści magicznej. To także momenty, które są interesującą pożywką dla spektakli teatralnych i filmowych. Jednak w dalszej części utworu ciąg przyczyn i skutków zostaje na tyle zaburzony, że w konsekwencji odbiorca jest wciąż zaskakiwany puentą. Wplecione do fabuły irracjonalne, nonsensowne zdarzenia, rozmowy i postaci wraz ze wspomnieniem baśni tworzą niezwykłą i trudną do naśladowania historię. Do tego dołożmy jeszcze odkryty przez badaczy matematyczno-logiczny kontekst, ukryty głównie w języku⁹, a okaże się, że mamy do czynienia z utworem, który można poznawać bez końca.

Niejednokrotnie pisano o matematycznych konotacjach tej historii. Przytaczano matematyczne aluzje i udowodniano, że Carroll pisał o konkretnych¹⁰. Jednak nie da się ukryć, że dla dziecka ta opowieść to rozmyślnie spreparowany obraz czystego szaleństwa. Roger Caillois sklasyfikował tego typu aktywność jako kategorię *ilinx* — oszołomienie. Znajdowałam ją w losach Pinokia, któremu zapaliły się stopy; w opisach przygód dzieci, które odnalazły Narnię; w uczuciach złości, które targwały małą Lottą z ulicy Awanturników¹¹. Jednak prototypem ich wszystkich

⁹ J. KOZAK: *Alicja pod podszewką języka*. „Teksty Drugie” 2000, nr 5; M. GHOJEKA: *Alicja w krainie słów: o roli języka w „Alicji w Krainie Czarów” Lewisa Carrolla*. „Guliver” 2007, nr 3.

¹⁰ M. GARDNER: *Wszechświat w chusteczce*. Przeł. W. BARTOL. Warszawa 1999.

¹¹ Pisałam na ten temat w książce pt. *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*.

jest Alicja — dziewczynka, która nawet przez chwilę nie przestaje tworzyć i której życie w całości zanurzone jest w absurdzie dorosłego świata. Ubrana przez Tenniela w sukienkę z bufiastymi rękawkami i domowy fartuszek, staje przed odbiorcą jako niby-królowna, niby-sierotka. Mogłaby być jedną z bohaterek baśni. Trudno jednak zachować status królowny, będąc jednocześnie kocmołuchem. Takie zestawienie na pewno nie przysparza jej przyjaciół. W rezultacie okazuje się, że Alicja nie jest ani jednym, ani drugim. Kim więc jest? Może tylko siedmioletnią dziewczynką rzuconą w świat dziewiętnastowiecznego społeczeństwa dorosłych, spośród których tylko Lewis Carroll rozumiał jej samotność. Pokazuje to praca Veru Iché (*Todos somos Alice*), utrzymana w szarościach, z punktami bieli i czerni, która przedstawia Alicję w pustym, obskurnym pomieszczeniu. Dziewczynka stoi tam tak delikatnie, że wydaje się, iż ledwie dotyka ziemi. Jest bez butów, ale zgrabne pantofelki z obcasami leżą porzucone obok. Kopciuszek? Wydaje się, że dziewczynka coś chroni, trzymając to w zgiętej dłoni na wysokości przepony, niedaleko serca, ale to tylko żebraczy gest przeniesiony ze słynnej fotografii Carrolla. Inni są prawie nieobecni, widać tylko części ich ciał, bezwładnie leżące lub lewitujące nagie nogi. Na fotografii Johna Isaacs'a (*Ohne Titel*, 2000) mała dziewczynka w okrągłym świetle scenicznego reflektora stoi przed zasłoniętą teatralną kurtyną. Jest odwrócona plecami, a obok niej stoją spakowane do podróży walizki i kuferki podróżne, wskazujące, że dziewczynka wyjeżdża na długo. Artysta tak przedstawił postać, że chciałoby się zawołać: Alicjo, dokąd się udajesz? Czy nie jesteś za mała do długiej podróży? Zasłonięta kurtyna tuż przed jej twarzą mówi, że dziecko, choć jest zdeterminowane, by jechać, najpewniej samo nie wie, co je czeka. Annabelle Görgen zwraca uwagę, że dziewczynka stoi na granicy dwóch przestrzeni, które oddziela kurtyna — wystarczy krok, aby znaleźć się po drugiej stronie¹².

Aby odpowiedzieć na pytanie, czy Alicja jest ważna dla kogokolwiek, należałoby się zastanowić, **kto** biegnie za Królikiem. Nie jest to trzylatek pobudzony nagłym odruchem. Alicja wielokrotnie daje świadectwo trzeźwego myślenia i trudno jej uwierzyć w to, co niemożliwe. Nie przyjmuje na wiarę wszystkiego, to bowiem zdarza się całkiem małym dzieciom. Za Królikiem biegnie więc raczej ktoś, kto nie ma nikogo, z kim mógłby spe-

Rzeszów 2009, oraz w artykule pt. *Ilinx jako kategoria odbioru utworów fantastycznych dla dzieci*. W: *Relevant across Cultures. Visions of Connectedness in Modern Fantasy Literature for Young Readers*. Red. J. DESZCZ-TRYHUBCZAK, M. OZIEWICZ, A. ZARZYCKA. Wrocław 2009.

¹² A. GÖRGEN: *Die Metamorphosen des Körpers — die Metamorphosen des Selbst*. In: *Alice im Wunderland der Kunst*. Hrsg. von H. GASSNER, A. GÖRGEN, Ch.B. SCHULZ. Hamburg 2012, s. 166–167.

dzić czas, kogo nikt nie zatrzymuje. A może nie biegnie, lecz ucieka, ponieważ nie może się odnaleźć w narzucanych mu rolach społecznych. Dziewczynka prawdopodobnie pragnie porozumienia i bliskości, ale znajduje kompletny brak kontaktu. Wyraźnie ukazuje to moment, w którym Królik myli ją z kimś innym i nazywa imieniem Marianna.

Nagle Biały Królik dostrzegł Alicję i zawołał gniewnie:

— Co ty tu robisz Marianno? Biegnij w te pędy do domu i przynieś mi parę rękawiczek i wachlarz. Ale już!

Alicja była tak przerażona, że nie próbowała nawet wyjaśnić nieporozumienia i pobiegła natychmiast we wskazanym przez Królika kierunku¹³.

Jak wspominałam, gonitwę Alicji za Białym Królikiem interpretuje się też często w aspekcie jej budzącej się seksualności. Nie można odrzucić takiego wątku, gdyż biały królik z zegarkiem jest jego wyraźną sugestią. Nawiązują do tego kontekstu wspomniane tu dzieła, jak: rzeźba Veit czy fotografia Iché. Obraz Kenton Nelson (*Charm*, 2007) ukazujący tańczące nogi dziewczynki, ubrane w czarne lakierki i białe podkolanówki, wyłaniające się spod czerwonej pofałdowanej w tańcu spódnicy także sugeruje motyw erotyczny. Dziewczynka unosi ją lekko, jakby wstydliwie, ale na tyle, by można było zobaczyć kolana. Francesca Woodman na fotografii nawiązującej do powieści o Alicji przedstawia mężczyznę w masce królika (*Untitled Boulder, Colorado*, 1972–1975). Stoi w zaułku domu, do połowy jego ciało rozświetla słońce, do połowy jest ukryty w cieniu. Wydaje się, jakby był przyklejony do ceglanej ściany domu. Królicza maska ukrywa uczucia i najwięcej „mówi” o odbiorcy jego żylaste, szczupłe, zupełnie nagie ciało.

Jednak trop podejmujący motyw samotności także wydaje się słuszny, gdyż Alicja Liddell jako najmłodsza, trzecia z kolei siostra najpewniej traktowana jest jak maleństwo, a czuje, że maleństwem już nie jest. To los wielu najmłodszych dzieci w rodzinie. Mimo iż wszyscy je kochają, nikt ich nie rozumie, nikt nie bierze serio ich poważnych pytań, bo wszyscy są starsi i wyrosli już z dzieciństwa. Pamiętajmy, że to wiek XIX i pedagogika jako działanie wspierające dziecko właściwie jeszcze nie istnieje. Gdyby Alicja miała wielu przyjaciół do zabaw, nie biegłaby za Królikiem zwiastującym inicjację. Chęć dogonienia Królika obrazuje więc potrzebę kontaktu i jest wyrazem samotności dziewczynki. Bez względu na to, czy chodzi o wydźwięk seksualny, czy też nie, potrzeba bliskości i związana z nią ciekawość są tu prawdopodobnie motorem działania.

¹³ L. GARROLL: *Alicja...*, s. 52.

Wątek wyobcowania dziewczynki zawiera wiele jej przygód, choćby spotkanie z Myszą i ptakami. Początkowo Alicja jest bardzo otwarta na przyjaźń:

Po paru minutach rozmawiała już ze wszystkimi tak swobodnie, jak gdyby znała ich przez całe życie.

Jednak kiedy zagaduje Papużkę, ta odpowiada:

„Jestem starsza od ciebie, więc muszę mieć rację”. Na to Alicja nie mogła się zgodzić, nie znając wieku Papużki. Ponieważ ta ostatnia odmówiła stanowczo odpowiedzi, nie było właściwie nic więcej do powiedzenia¹⁴.

Ta sytuacja żywo przypomina konwersację między dzieckiem a dorosłym. W dalszej prowadzonej przez zwierzęta rozmowie nijak nie można doszukać się sensu. Jednakże dla odbiorcy ów bezsens staje się sensem i pokazuje wyobcowanie dziewczynki, która nie rozumie, o czym właściwie mówią ptaki. Dziewczynka nie rozumie świata, który ją otacza; wczolgując się więc do króliczej nory, szuka otoczenia, w którym czułaby się bezpieczna. Nie boi się, bo jak pokazują baśnie magiczne, małe dziewczynki umieją nawiązać kontakt ze zwierzętami, a nawet ze strasznymi staruchami¹⁵. Alegoryczność postaci Myszy, Kaczki, Papużki, Orzełka, Gołębia ukrywa rozmowę dorosłych w obecności dziecka.

— Proszę siadać i słuchać, co powiem! Zaraz was wszystkich osuszę.

Usiedli więc kołem z Myszą pośrodku. Alicja wpatrywała się w Mysz z niecierpliwością, obawiała się bowiem nie na żarty przeziębienia.

— Hm, hm — odchrząknęła Mysz z bardzo ważną miną — czy jesteście gotowi?

Chcecie się osuszyć, więc słuchajcie: oto najsuchsza rzecz, jaką znam. Proszę o spokój! Wilhelm Zdobywca, któremu sprzyjał papież, szybko podporządkował sobie Anglików, potrzebujących przywódcy nawykłego do najazdów i podbojów. Edwin i Morcar, hrabiowie Mercii i Northumbrii...¹⁶.

Jak widać, nikt nie zajmuje się tu zziębniętym dzieckiem. W zamian następuje cytat z nudnego podręcznika historii, którym i tak nikt nie jest

¹⁴ Ibidem, s. 37–38.

¹⁵ P. PÉJU: *Dziewczynka...*, s. 90.

¹⁶ Ibidem, s. 38.

zainteresowany. Potem ptaki urządzają wyścigi, po których Alicja jest proszona o wręczenie nagród. Dlaczego właśnie ona, choć nie brała udziału w wyścigach i nie jest nimi zainteresowana, i nie ma przygotowanych nagród. Pewnie dlatego, że w takich chwilach dorośli zwykle wykorzystują istoty słabe i skromne. Dzieci mają więc deklamować wierszyki ku uciechu zgromadzonych cioć, a młode kobiety śpiewać pieśni. Alicja oddaje im swoje cukierki. Wyzbywa się własności dla istot, których prawie nie zna, co z jednej strony jeszcze mocniej podkreśla jej osamotnienie, a z drugiej mówi o jej chęci obdarowywania i manifestacji samodzielności. Ktoś, kto oddaje cukierki obcym istotom, zaznacza bowiem własną silną pozycję.

Wiadomo, że powieść Carrolla stała się interesującą pożywką dla przedstawicieli nowoczesnych prądów w sztuce, np. surrealistów. Życie porównane do partii szachów, zaburzony porządek rzeczy, bardzo obrazowy i działający na wyobraźnię znikający kot, po którym zostaje jedynie uśmiech, oraz Alicja, jako symbol nieposłuszeństwa, są tworzywem istic abstrakcyjnym. Badacze starają się rozwikłać ten problem na różne sposoby, poczynając od istoty nonsensu, kończąc na fizyce (np. teorii o chodzeniu w koło, które powoduje zmianę widzenia rzeczy). Obok tych koncepcji jest jeszcze myśl, że istnieje coś takiego jak wrażenie. Na przykład pozostawanie w pamięci tylko pewnych śladów poznanych postaci czy zjawisk. Może to być np. głos — ciepły albo głęboki, wówczas można by tworzyć obrazy w stylu: „Dziewczynka otuliła się ciepłym głosem misia, bo już zmarzła...” albo „Wpadła w głęboki głos Króla i nie mogła zaczerpnąć tchu...”. Podobne przykłady gry słów znajdujemy w książce Carrolla, który ożywia w ten sposób inny świat, powołuje surrealistyczne widzenie tego, co otacza człowieka. Samotny uśmiech kota został więc wyabstrahowany z metafizycznego kontekstu i zmateriałizował się. W tym stanie nie tylko szokuje, lecz także daje do myślenia. Postawa surrealistów pozwala widzieć w przygodach Alicji dziecięcy opór wobec świata dorosłych. Jak twierdzi Andre Breton, „Wszyscy ci, którzy zachowują poczucie buntu, będą widzieć w Lewisie Carrollu swojego pierwszego nauczyciela od wałarów”¹⁷. Alicja staje się więc dla twórców surrealizmu symbolem nieposłuszeństwa. Nęci ich także ów niezwykle fantastyczny świat, pełny sennej magii i przemian. Zwłaszcza metamorfozy i zacieranie się granic, dzianie się wydarzeń jednocześnie w różnym czasie stały się dla tej grupy artystów niezwykle cenną „pożywką”. Pokazują to prace Richarda Oelze (*Alice Phantastische Szene*, 1933), Maksa Ernsta (*Alice im Jahr* 1941,

¹⁷ A. BRETON: *Anthologie des schwarzen Humor*. Berlin 2011, s. 174. Cyt. za: A. GÖRGEN: *Alice als Symbolgestalt für die Surrealisten — das Wunderland als Traumwelt*. In: *Alice...*, s. 82.

1941), Leonory Fini (*Due donne*, 1939), Dorothei Tanning (*Eine Kleine Nachtmusik*, 1943), Paula Nasha (*Landscape from a Dream*, 1936–1938), Johna Armstronga (*Dreaming Head*, 1938), Salvadora Dali (seria: *Alice in Wonderland*, 1969).

Filozof Roger W. Holmes wnika w zawity sens języka tej powieści. Większość prac dotyczących utworu Carrolla mówi właśnie o języku i roztrząsa logiczne zagadki stawiane przez autora. Pamiętajmy jednak, że w zagmatwanym dla laika świecie semantyki istnieje też Alicja — mała dziewczynka, która stara się uporządkować otaczające ją zjawiska. Przykład dialogu z Białym Rycerzem, który Holmes uznał za najbardziej skomplikowaną rozmowę na temat roli słów w utworze, pokazuje, jak trudne jest to dla niej zadanie¹⁸. Warto podkreślić, że analiza Holmesa opiera się na ustalonych regułach. Wypowiedź Rycerza i jego „nazywanie” piosenki nie są podparte żadną logiką, wyjąwszy logikę nonsensu. Odbiorca poznaje więc kolejne możliwości: tytuł piosenki to *Oczy wątlusza*, tytuł brzmi *Starutki starzyk*, pieśń nazywa się *Sposoby na życie*, to jest pieśń *Na bramce usiadłszy*. Jak widać, tytuły te nie mają z sobą nic wspólnego poza najważniejszym, czyli tym, że w ogóle „nazywają”. Carroll usiłuje pokazać czytelnikowi, jak zwodniczy, a zarazem ścisły jest język. I jest to rzeczywiście bardzo zajmujące, ale nas interesuje, co z tego pozostaje dla Alicji. Jedną z refleksji jest taka, że dziewczynka zaczyna się orientować, że nic nie jest takie, jak się wydaje. Ta myśl staje się podstawową zasadą rządzącą światem, w którym funkcjonuje bohaterka. Pamiętajmy, że jest to świat dorosłych, do którego w końcu trafi Alicja i każde inne dziecko.

W obydwu opowiadaniach o Alicji wciąż pada pytanie dotyczące jej tożsamości. Często ona sama zastanawia się nad tym, kim jest. Jednak odpowiedź sprawia jej sporo trudności, ponieważ zmiany, które spotykają jej ciało, zachwiały najpewniej także jej myśleniem o sobie. Niespodziewanie, ale bardzo wyraźnie pyta o to pan Gąsienica:

Pan Gąsienica i Alicja przypatrywali się sobie nawzajem przez kilka minut w zupełnym milczeniu. Na koniec pan Gąsienica wyjął z ust fajkę i odezwał się słabym, śpiącym głosem:
— *Kim jesteś?*¹⁹.

Alicja nie może jednak dokładnie określić swej natury, bo przecież przed chwilą była zupełnie odmieniona. Dzieje się więc tak jak w życiu dziecka. O tej trudnej do uchwycenia tożsamości dziecka napisze wiele lat później Danuta Wawiłow w wierszu pt. *Jak ja się nazywam*:

¹⁸ R.W. HOLMES: *Filozof o Alicji w Krainie Czarów*. „Znak” 2003, nr 6, s. 100.

¹⁹ Ibidem, s. 67.

— Powiedz, jak ty się nazywasz?

— Ja się wcale nie nazywam!

Ja się wcale nie nazywam,
tylko kwiatki sobie zrywam!

— Powiedz, jak ty masz na imię?

— Bardzo dziwnie mam na imię!

Ciapcia w lecie,
klapcia w zimie —
bardzo dziwnie mam na imię!

— Powiedz, ile ty masz lat?

— Ja mam bardzo dużo lat,
ja mam bardzo mało lat,
ja mam lat
cały świat!²⁰.

Taka płynność, niewiedza i zmienność są typowe dla okresu dzieciństwa i dla żeńskości. W życiu dziecka i kobiety zdarzają się bowiem takie chwile, kiedy trudno określić, kim się jest, kim było albo kim będzie. Ciągłe transformacje służą poznawaniu siebie i otoczenia, ale nie dają tej wiedzy natychmiast.

*Ja... ja naprawdę w tej chwili nie bardzo wiem, kim **jestem**, proszę pana. Mogłabym powiedzieć, kim **byłam** dziś rano, ale od tego czasu musiałam się już zmienić wiele razy²¹*

— odpowiada Alicja panu Gąsienicy i jest w tej odpowiedzi wiele prawdy. W dalszej rozmowie dziewczynka dochodzi do wniosku, że nie potrafi odtworzyć z pamięci tekstów dziecięcych rymowanek. Podobna sytuacja zdarzyła się jej już wcześniej, wtedy sama siebie pytała:

Ale jeśli nie jestem sobą, to w takim razie kim jestem?; Kim ja właściwie jestem?²²

Należy pamiętać, że teksty rymowanek poznane we wczesnym dzieciństwie często pozostają w pamięci do późnych lat życia, jak pacierz, nawet wówczas, gdy większość śladów zniknęła. Co więc to oznacza dla odbiorcy utworu? Prawdopodobnie Alicja wyrasta z dzieciństwa, przekształceniom ulega więc nie tylko jej ciało, lecz także umysł. Dziewczynka, pogryzając kawałek grzyba, stara się dostosować swą wielkość do od-

²⁰ D. WAWIŁOW: *Jak ja się nazywam*. W: EADEM: *Dzieci w lesie*. Warszawa 1991, s. 6.

²¹ L. GARROLL: *Alicja...*, s. 67.

²² Ibidem, s. 26, 28.

powiedniej sytuacji albo miejsca. Może to oznaczać, że wciąż nie potrafi być sobą, że świat dorosłych wciąż wymaga dopasowywania się do niego. Jeśli Carroll to właśnie miał na myśli, to znaczy, że doskonale ocenił kondycję ówczesnej pedagogiki i miejsce w niej dziecka. Jednakże czyniąc bohatera swej opowieści dziewczynką, zwrócił naszą uwagę także na sytuację żeńskiego pierwiastka. Pewnie dlatego właśnie tak wielu artystów utrwała Alicję bez głowy albo twarzy. Fotografia Susanny Hesselberg przedstawia młodą kobietę, której twarz po nasadę uszu zatopiona jest w tafli lustra (*Ohne Titel*, 2001). Wygląda jak zwykła młoda dziewczyna, włosy ma spięte w koński ogon, jest ubrana w niebieski sweter i džinsy. Zagląda do lustra, a jest w nim, widzi, co dzieje się po drugiej stronie. Ale jej emocje są ukryte dla widza. Odbiorca syci się tylko widokiem jej pleców, pośladków obciągniętych dżinsem i postawą wskazującą na ruch do przodu, zastygłą w jednym mrugnieniu migawki. Ciągłe zastanawianie się nad własną tożsamością i brak odpowiedzi dają się unaocznic w obrazie braku głowy albo twarzy (Steph Hartop — *Alice*, Anne Gaskel — *Untitled # 5*, *Untitled # 6*). Kryje się pod nim i druga strona bycia dziewczynką, o której wspomina Péju. Może bowiem ucieczka Alicji nie miała służyć temu, aby się w niej odnaleźć? Może postać ta pokazuje, że dziewczynka na zawsze zachowuje jakąś tajemnicę, której towarzyszą „niejasne sposoby odczuwania?”²³. Pokazuje to fotografia przedstawiająca młodą kobietę w niedbałej, półleżącej pozie. Ubrana jest w białą skromną sukienkę, podobną do halki, która odbija się od czarnej skóry wielkiego fotela, jest bosa, nogi przewiesiła niedbale przez grubą poręcz mebla, na twarzy ma założoną maskę królika. Ukryta pod śmieszną króliczą twarzą wygląda, jakby kpiła sobie z tych, którzy na nią patrzą. W tle na ścianie widnieje namalowany ogromny zegar, powtórzony w dużym budziku stojącym na szafce obok. Może więc wszystkim winien jest czas?

Tweedledee uzmysławia Alicji, że jest wielce prawdopodobne, iż jest ona tylko sennym marzeniem Czerwonego Króla:

— Śni teraz — powiedział Tweedledee. — A jak sądzisz, o czym śni?

— Tego nikt nie potrafi odgadnąć — powiedziała Alicja.

— Jak to? O tobie! — wykrzyknął Tweedledee i tryumfalnie klasnął w dłonie. — A gdyby przestał śnić o tobie, to jak sądzisz, gdzie byłabyś?

— Tu, gdzie jestem, oczywiście — powiedziała Alicja.

— O nie! — odparł pogardliwie Tweedledee. — Nie byłoby cię nigdzie. Jesteś tylko byle czym z jego snu!

²³ P. PÉJU: *Dziewczynka...*, s. 91.

— Gdyby ten Król ocknął się — dodał Tweedledum — zdmuch-
nęłoby cię... dmuch!... jak płomień świecy²⁴.

Ten upiorny dialog podaje w wątpliwość rzeczywiste istnienie dziewczynki, burzy jej pewność, że jest sobą i że w ogóle **jest**. To jeszcze mocniej pokazuje jej bezsilność wobec otoczenia. Warto zwrócić uwagę, że manipulacje te pochodzą od postaci męskich (Biały Królik, pan Gąsienica, Tweedledee, Tweedledum, Czerwony Król), które wręcz wmawiają jej, że nie jest prawdziwa. Zdaniem Holmesa, daje tu o sobie znać idealistyczne, Berkeleyowskie podejście do świata materii²⁵. Alicja martwi się, zaprzecza słowom Tirli Bima i stara się udowodnić, że jej łzy są wyrazem jej prawdziwego istnienia. Pokazany jest tu filozoficzny problem natury rzeczywistości. Jednak obok kwestii filozoficznych fragment ten ukazuje także pewien aspekt psychologii. Łzy stają się tu wyraźną aluzją do dziecięcego i kobiecego reagowania. Czy nie tak właśnie dzieci niewidoczne dla rodziców albo kobiety niewidoczne dla mężczyzn starają się pokazać, że **są**? I nie chodzi tu tylko o zwykły płacz. Chodzi o to, by istnieć prawdziwie. Fotografia *The Pool of Tears* pokazuje płynącą kobietę (*ladybugrock, The Pool of Tears*). Jest mokra, została uchwycona w chwili tuż przed zmianą ręki do kraula, ma więc twarz zwróconą w stronę widza i patrzy prosto w obiektyw. Nie uśmiecha się i nie płacze, choć płynie w basenie łez. Jej spokojne, poważne spojrzenie jest „wołaniem”, jakby na przekór jakiejś strasznej sile mówiła — „jestem”.

Historia Alicji pokazuje, że dziewczynka, cokolwiek by robiła, nie ma tak naprawdę wpływu na swoje życie. Jej wybory kończą się zawsze nieprzewidywalnie. Jest poddana presji otoczenia, podobnie jak ówczesne kobiety, których los w dużej mierze zależał od innych ludzi, głównie od mężczyzn. Uczono je, gdzie leży Australia i co to jest szerokość geograficzna, ale tak naprawdę nikt nie sądził, że ta wiedza może im się przydać. Poznawały obce języki, ale same nie mogły podróżować. Jeśli były mądre i wrażliwe, nie rozumiało ich najbliższe środowisko. Było więc tak, jakby rozmawiały z myszami o kocie. Nawet jeśli znalazły złoty klucz, nie wiedziały, do jakich jest drzwi. Gdy znalazły odpowiednie, musiały zmienić się zupełnie, jak Alicja, aby nareszcie zobaczyć ogród. Jest zastanawiające, że zmniejszanie i zwiększanie się Alicji porównywane jest do zmian wielkości fallusa²⁶, a nikt nie porównuje go do zmian ciała kobiety, które są tak bardzo znaczące. W postawie Alicji występują też tak zna-

²⁴ L. GARROLL: *Przygody Alicji w Krainie Czarów. O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra*. Przeł. M. SŁOMCZYŃSKI. Ilustr. J. TENNIEL. Warszawa, 1975, s. 196—197.

²⁵ R.W. HOLMES: *Filozof...*, s. 106.

²⁶ Opinia Paula Schildera, zob. D. THOMAS: *Lewis Carroll. Po obu stronach lustra*. Przeł. M. KITTEL. Warszawa 2007, s. 442. Podają za: K. REIZER: *Zatarcie granic...*, s. 241.

mienne dla charakteru żeńskości unieruchomienia — stany bezruchu, gdy nie może ona lub nie chce podejmować działania. Jest to związane z przedziwnymi zjawiskami łączącymi się z przestrzenią i czasem, w których uczestniczy Alicja.

Jak powiedziałam na początku, wydaje się, że czas się zatrzymał, ale w tym śnionym obrazie zmienia się on nieustannie. W drugiej części książki Alicja przechodzi przez lustro i trafia do miejsca, gdzie czas biegnie do tyłu. Zdarzenia oglądane z takiej perspektywy mogą wydawać się niemożliwe i surrealistyczne jak ciasto, które kroi się samo; ból, który Królowa czuje, zanim ukuje się zapęciem do broszki; jak jutro, które nastąpi jutro:

— Istnieje zasada: *dżem jutro, dżem wczoraj... ale żadnego dżemu dziś.*

— *Ale czasem musi zdarzyć się, że będzie „dżem dziś”* — zaproponowała Alicja.

— *Nie, nie może się tak zdarzyć* — powiedziała Królowa. — *Dżem jest co drugi dzień, a dziś nie jest drugi dzień, prawda?*²⁷.

Trudny problem przeszłości, teraźniejszości i przyszłości oraz granic tych stanów dotyczy także dzieci. A może właśnie ich. Należy pamiętać, że dzieci mają inne poczucie czasu niż dorośli. Często nie wiedzą, jak długie są jego jednostki, nie potrafią właściwie określić przemijania. Podobnie jak filozofowie, zadają pytanie postawione przez Holmesa: „[...] skąd wiemy, kiedy teraźniejszość staje się przeszłością, a przyszłość teraźniejszością?”²⁸. Giekawe, że problemy z czasem pojawiają się zwłaszcza w momentach, gdy Alicja kontaktuje się z Królową, która reprezentuje dojrzałą kobietę. Dla takiej bohaterki może byłoby lepiej, gdyby czas odwrócił bieg. Jak widać, i tu między wierszami gier językowych Carrolla można wyczytać jego podejście do świata dorosłych.

Odbicie świata, jego równoległość, w pracach plastycznych inspirowanych książką Carrolla często przybiera postać podwojenia osoby bohaterki. Praca Yuriki Takagi pokazuje zwrócone ku sobie głowy dwóch dziewczynek. Obie mają zasłonięte twarze. Nawet po drugiej stronie lustra nie mogą więc mówić i nie wiedzą, kim są. Na fotografii Anny Gaskell autorka utrwala bliźniaczki, które pokazują równoległość czasową i aspekt dorastania (*Untitled # 8*). Krystaliczne barwy i moment śnienia uzmysławiają intensywność i inność dziecięcych doświadczeń. Alicję w fazie snu, w tym jedynym bezpiecznym dla niej czasie, obrazuje malarstwo Annelies Štrby (*Nyima 438*, 2009). Obraz nie wyraża brzemienia refleksji

²⁷ L. GARROLL: *Przygody...*, s. 204–205.

²⁸ R.W. HOLMES: *Filozof...*, s. 109.

i bólu zmian, jakie może przynosić dorastanie. Dziewczynka otulona przyrodą, jakby zawieszona między ziemią a niebem, śni o krainie czarów.

Aspekt stosunku do tego, co żeńskie, widoczny jest też w części utworu dotyczącej pobytu Alicji u Królowej. To, czym zajmują się tam postaci, jest często pozbawione sensu (np. gra w krokietą czy chęć ścięcia kociej głowy). Bardzo prawdopodobne, że Alicji objawia się w ten sposób świat dorosłych. Osoba Królowej, która krzyczy, rozkazuje i wszystkich straszy karą śmierci, jest niemal groteskowa. A dobitnie staje się taka, gdy po zakończeniu gry Król oświadcza półgłosem uwięzionemu towarzystwu: *Jeścieście utaskawieni*²⁹. Słowa wypowiedziane półgłosem za plecami wściekłej kobiety całkowicie ją ośmieszają. Pokazują, jak mało ważna była jej postawa, te wszystkie pokrzykiwania i rozkazy. Król bowiem nie sili się na walkę ani nawet jakąkolwiek dyskusję z żoną. Po prostu jakby od niechcenia jednym zdaniem zmienia jej decyzje. Obraz ten pokazuje sytuację kobiety, która robiąc wokół siebie wiele szumu, rywalizując z innymi (np. z Księżną), tak naprawdę o niczym nie decyduje. Carroll ośmiesza Królową, mówiąc tym samym Alicji, że tego typu kobiecość jest śmieszna. Potwierdzają to słowa smoka, który całe zajście nazywa „kawałem”:

- Świetny kawał, co?
- Jaki kawał — zapytała Alicja.
- No, ona i jej pomysły. Bo musisz wiedzieć, że to wszystko bujda. Nikt nie został tu jeszcze ścięty (...) ³⁰.

Alicja przebywa w miejscu, w którym przestrzeń i czas podlegają innym prawom niż w rzeczywistości, dlatego jej istota ulega rozbiciu. Pokazuje to praca Liliany Porter, gdzie drobne kawałeczki podartego zapisanego papieru dają wrażenie chaosu i rozbicia (*Niebieska Alicja z lustrem*, 1995). Nieraz doświadcza za dużej, za małej albo nieznannej przestrzeni. Obrazują ją labirynty, pokoje z wieloma drzwiami, miejsca nieograniczone (las, tunel), za małe pomieszczenia (dom, który Alicja wypełnia całą sobą). Dziewczynka musi więc radzić sobie z nieograniczonym obszarem albo kulić się w małym pokoju jak w niewygodnym pudełku. Ten moment wyraziście zilustrował John Tenniel. Na jego rycinie wielka, wyrosnięta nagle Alicja z niezadowoloną miną stara się dopasować do za małego na jej wzrost pomieszczenia.

Ponadto przestrzeń jest tu też ruchoma, nigdy nie pozostaje taka sama. To cechy, które występują w okresie dzieciństwa. Dzieci często bawią się w przymierzanie za dużych ubrań, wchodzą do za małych pomieszczeń, lubią też nieograniczone obszary, a gdy rosną, zaskakują je za

²⁹ L. CARROLL: *Przygody...*, s. 146.

³⁰ Ibidem, s. 148.

małe spodnie i buty. To wszystko jest obecne w dzieciństwie, ale pojawia się też w życiu kobiety w postaci zmieniającego się ciała czy konieczności wypełniania narzuconych przez społeczeństwo ról. Takie stany przedstawiane są np. na fotografiach w postaci wylbrzymionych lub pomniejszonych partii ciała. Jak pokazują to współcześnie artyści, zdarza się to także mężczyźnie. Jean-François Fourtou przygotował cykl fotografii pokazujących rozebranego do slipów mężczyznę skulonego w małym pokoju dla lalek. Domowe sprzęty mu zawadzają, ściany ograniczają jego ruchy, w wolnej ręce trzyma małe niebieskie krzeselko dla lalki. Mężczyzna zasłania dłonią twarz, ale na pierwszym planie pokazany jest spód jego stopy, co wywołuje uczucie bezbronności.

Zatem postać głównej bohaterki skonfrontowano tu ze światem dorosłych, dla którego, prawdę mówiąc, autor nie ma litości. Przedstawiona w utworze metafora szkoły pokazuje ją jako pasmo dziwactw i utrapień. Wyśmiane zostają także sądownictwo i władza — kilkakrotnie w treści zwraca się uwagę, że sędziowie nie mają racji, że mylą się Król i Królowa, orzekając błędne albo bezsensowne wyroki. Te zakamuflowane treści mogą więc być jednym z pierwszych w literaturze dla dzieci świadectw antypedagogicznych skłonności twórcy. Aspekty te były wykorzystywane także w opartych na utworze Carrolla sztukach teatralnych dla dorosłych. Spektakl Teatru Dramatycznego w Warszawie wystawiony w 2008 roku pt. *Alicja* odczytuje przygody bohaterki jako zapis podświadomych treści, które trafiają do snu. W ten sposób Alicja rozpoznaje treści głębokich warstw własnej psychiki³¹. Dorosły zostaje tu odkryty jako postać absurda, wykrzywiona, żądna władzy, ogarnięta histerią i lękiem. Ogromne możliwości przedstawienia ukrytych treści powieści dawał taniec, który pozwalał na ukazanie cielesnych i emocjonalnych transformacji. Jednym z bardziej interesujących widowisk było przygotowane przez Royal Opera House w 2001 roku z choreografią Christophera Wheeldona do muzyki Joby Talbota. Także dzieła filmowe w postaci znanych fabularnych obrazów oraz mniej znane artystyczne etiudy dawały możliwość uchwycenia ulotnych wrażeń i transformacji, którym podlega świat Alicji i ona sama. Od 1903 roku wykonano 26 adaptacji powieści włącznie z ostatnim obrazem w reżyserii Tima Burtona.

Wielokrotnie w książce Carrolla i w inspirowanych nią dziełach padało pytanie: Kim jest Alicja? Chciałabym je uogólnić i zapytać: Kim jest dziewczynka? Co takiego ma w sobie ta niewinna istota, która inspiruje dorosłych ludzi — mężczyzn i kobiety, że poświęcają jej swe dzieła? Wszyscy oni mówią w nich o sobie. O swej dorosłości, ale też o dziecięcości.

³¹ Mowa o spektaklu w reżyserii i na podstawie scenariusza P. MIŚKIEWICZA. Por. N. PAKUŁA: *W sprawie Alicji*. „Opcje” 2008, nr 4, s. 110–111.

Alicja-dziewczynka daje niespotykaną możliwość uchwycenia jednego w swym rodzaju momentu w życiu — zatrzymania się w pętli czasu, w chwili gdy dzieciństwo spotyka się z dorosłością. Pozwala wyznaczyć najskrytsze tajemnice, przywołać nieokiełznane uczucia, których doświadcza człowiek w okresie dzieciństwa, otworzyć oczy na to, co zwykle było ukryte albo czego nie dostrzeżliśmy, bo nie byliśmy uważni.

Alicja Ungeheuer-Gołąb

A Little Girl Who Winged Imagination

S u m m a r y

The article presents the main character of a work by Lewis Carroll entitled *Alice's Adventures in Wonderland*, as an inspiration for present-day culture. The author tries to show a variety of phenomena inspired by the character of Alice. She finds references to her and her adventures in literature, painting, music, dance, photography, theatre, film, and applied arts. The work points to the fact that the majority of works which came into being under the influence of the character of Alice now speak for themselves, as separate works of special significance.

Considerations assume answers to questions: Who is Alice? and Who is the little girl? To explain these issues the author makes use of theories from the field of psychoanalysis and the contents of selected works from the field of painting and photography.

Алиция Унгехеуер-Голомб

Девочка, которая окрылила воображение

Р е з ю м е

В статье представлена героиня книги Льюиса Кэрролла *Алиса в Стране чудес*, вдохновляющая и современную культуру. Автор старается показать разнообразие явлений, вдохновением для которых послужил образ Алисы. Ссылки на эту героиню и ее приключения находятся в литературе, живописи, музыке, танце, фотографии, театре, фильме, в прикладном искусстве. Обращается внимание на то, что большинство работ, которые были созданы с связи с образом Алисы, в настоящее время живет собственной жизнью как отдельные произведения со специальным значением.

Размышления предполагают ответы на вопросы: Кем является Алиса?, а также Кем является девочка? Выяснению этих вопросов служат автору теории из области психоанализа, а также содержание избранных произведений из сферы живописи и фотографии.

Alicja Baluch

Pogranicza, czyli o relacjach przestrzennych w *Kotce Brygidy* Joanny Rudniańskiej

We współczesnym świecie zachodzą, a nawet można powiedzieć, nasilają się zjawiska globalizacji i unifikacji. Wiążą się one w swoich działaniach z dążeniem do kreowania postawy otwartości, tolerancji (lepiej byłoby użyć słowa *akceptacji* różnic między ludźmi). Tylko że te pozytywne zachowania powodują też ujawnienie się reakcji przeciwnych, opartych na podziałach etnicznych, narodowych, religijnych i światopoglądowych. Prowadzą one często do wzajemnej niechęci, niezrozumienia i wrogości (wystarczy przywołać społeczne skonfliktowania w Bułgarii, Tybecie, Indiach, Irlandii... także postawy antysemickie i inne homofobie w Polsce).

W tej sytuacji ważne i pożyteczne okazało się powstanie nowego nurtu pedagogiczno-edukacyjnego związanego z wychowaniem międzykulturowym. Punktem wyjścia tej idei wychowawczej jest przekonanie, że naturalnym środowiskiem dla współczesnego człowieka jest obszar pogranicza — leżący poza centrum — obszar wszelkich różnicowań, inności, odmienności. Tu, w tym obszarze można dokonywać porównań i odkryć, by na tej podstawie prowadzić dialog. Zadaniem wychowawcy jest przygotowanie wychowanków do interakcji, czyli pozytywnego odniesienia do ludzi innych kultur, a w konsekwencji wzmocnienie własnej tożsamości. W zorganizowanych społecznościach tymi sprawami zajmują się organizacje pozarządowe, które „budują mosty” między ludźmi. Dzięki owym mostom możliwe staje się spotkanie i wymiana wartości.

Podstawowym problemem edukacji międzykulturowej jest otwarcie na ścieżkę biegnącą do „innego” — prawdziwa szansa na „spotkanie”. Głosił to w swej filozofii Józef Tischner, który mówił wyraźnie, że prawdziwą szansę na wgląd w siebie zapewnia kontakt z drugim człowiekiem. Jest to

typowa sytuacja pogranicza w dialogu, w sporze, w opozycji w dążeniu do nowej wspólnoty, w której kształtuje się świadomość mojego „ja” (sytuuje się ona w relacji: ja i ty, ja i my). Tego rodzaju spotkania, także dzięki lekturze książki, stają się okazją do spojrzenia na siebie z innej perspektywy... Dokonuje się przemiana polegająca na wzmocnieniu osobowości.

Do utworów Joanny Rudniańskiej (*Rok smoka, Mój tata z innej planety, Miejsca, Kotka Brygidy*) wpisane są bardziej lub mniej wyraźnie problemy międzykulturowości ujęte w kształty obrazów literackich. Najbardziej widoczne są one w *Kotce Brygidy*, książce, o której Agnieszka Holland powiedziała tak: „*Kotka Brygidy* w jakimś sensie przebija poprzednie książki Joanny Rudniańskiej. Wydawałoby się, że to książka dla dzieci — ale nie, ona po prostu porusza struny jakiejś zapomnianej, dziecięcej wrażliwości. Gdzieś to z ducha Janusza Korczaka, Haliny Górskiej, tej szlachetnej, czulej, choć brutalnej w swej prawdzie literatury przedwojennej. Ale jest pisane dziś i brzmi niesłychanie współcześnie”¹.

Ta współczesność, o której mówi Holland, przejawia się przede wszystkim w tematyce dzieła, ale i w jego gatunku literackim, który skomponowała Rudniańska. *Kotka Brygidy* to utwór na poły realistyczny — historyczny, a na poły fantastyczny. Chyba że godząc się na chwyt fantazmatu — objawiający się w rozmowie dziecka z kotką, rozmowie, która toczy się kilkakrotnie w odległych od siebie czasach i przestrzeniach — uznamy, że mamy do czynienia z powieścią fantazmatyczną, w której na podłożu realizmu funkcjonują sny na jawie... Następuje w nich także scena przemiany, reinkarnacji głównej bohaterki Heleny w kotkę Brygidę. Ta metamorfoza może również należeć do obrazów przejścia z granicy życia i śmierci o charakterze ejdetycznym². Tak czy inaczej, nie da się jasno określić gatunku tego utworu, ma on charakter literackiej, postmodernistycznej składanki, w której mieszają się konwencje, zmienia się punkt widzenia narratora. Raz opowiada on z perspektywy uczestniczącego w zdarzeniach dziecka, kiedy indziej zaś przyjmuje postawę dorosłego obserwatora. W ten sam sposób realizm miesza się z oniryzmem, marzeniem...

Tematyka *Kotki Brygidy* dotyczy okresu II wojny światowej, toczącej się w Warszawie i widzianej oczami dziecka. Tym dzieckiem jest sześciolatek Helenka, mieszkająca z rodzicami i gosposią na warszawskiej Pradze. W tej okolicy miasta znajdowały się trzy świątynie: ceglany kościół

¹ Tekst pochodzi z okładki książki. Zob. J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy*. Lasek 2007.

² Obrazy ejdetyczne pojawiają się u dzieci i artystów na granicy rzeczywistości i halucynacji. Mają charakter obrazów wewnętrznych wyprojektowanych na zewnątrz... Pisze o tym H. READ w dziele *Wychowanie przez sztukę*. Przeł. A. TROJANOWSKA-KACZMARSKA. Wrocław 1976.

św. Floriana, cerkiew o zielonych kopułach i okrągła synagoga. Mała Helenka była przekonana, że w każdej świątyni mieszka inny bóg (zwłaszcza że często słyszała, jak gospościa wzdychała — *O Trójco Przenajświętsza...*). Przed wojną Helenka, nie zdając sobie z tego sprawy, wychowywała się w środowisku mieszanym. Rodzice wynajmowali domek Istmanom — rodzinie żydowskiej, w firmie ojca — rozlewni piwa — pracował pan Kamil, który był Żydem, a do mamy przychodziła jej piękna, pachnąca fiołkami żydowska przyjaciółka Róża. I wszystko było w porządku. Dopiero w czasie wojny ten stary świat pękł, pokazał inne, groźne oblicze.

Najpierw Helenka zobaczyła na rękawach kolegi Tomka i Róży białe opaski z niebieską gwiazdą, wraz z upływem czasu zaczęła rozumieć, że to zły znak, niebezpieczny. Od tej pory zaczęła porządkować przestrzenie. Dom jej wydawał się swojski, ulica nie — lepiej było na ulicy nie skakać na skakance. Dom dawał poczucie bezpieczeństwa, ale nie zawsze; wszak pan Kamil musiał zejść pod ziemię, ukryć się w „norce”, w piwnicy, żeby go Niemcy nie wypatrzyli. Do kościoła, na jarmark, do sklepów chodziło się z gospoścą Stańcią, do getta można było iść tylko z tatą, bo tam wszystko wyglądało inaczej, jakoś tak strasznie. Najpierw było tam dużo ludzi, a potem, nie wiadomo dlaczego, stało się pusto, w dodatku w lecie zaczął padać śnieg (tata Helenki tłumaczył jej, że to fruwa pierze, ale i tak nic z tego nie rozumiała). W tym świecie przedstawionym *Kotki Brygidy* była jeszcze mowa o Berlinie, w którym mieszkał wujek Eryk i do którego uciekła mama po wojnie. W końcu pojawiła się Jerozolima, będąca — jak wiadomo — najlepszym miejscem w czasie końca świata. Tu trafiła kotka Brygidy o imieniu Helena. I tu skończyła się akcja utworu.

Analiza relacji przestrzennych stanowi punkt wyjścia interpretacji tego utworu. Semantyka przestrzeni wskazuje bowiem na to, co własne i bezpieczne, oraz na to, co obce i wrogie. Podział ten (a miało być bez podziałów!) ma szczególnie ważne znaczenie dla dziecka, małej Helenki, bo przede wszystkim z jej perspektywy jest prowadzona narracja tej fantazmatycznej powieści. Mała dziewczynka musi i chce wiedzieć, co dobre, a co złe. Dopiero w miarę dorastania zrozumie, o co chodzi, na czym polega wymarzony świat bez granic.

Powieść ta jest podzielona na dwanaście rozdziałów. W pierwszych dziesięciu przedstawione są przedwojenne losy bohaterów, wybuch wojny, czas okupacji i likwidacja getta oraz kilka lat po wojnie. Ostatnie dwa rozdziały: *Jedenaście* i *Dwanaście* — *przyszłego roku w Jerozolimie*, dotyczą wydarzeń, które się toczą kilkanaście lat później. W fabule tej powieści splata się kilka wątków (życie rodzinne małej Helenki, jej znajomość z dziewczynkami i kotką Brygidy, „oświadczyzny” Tomka, wyprawa do getta, dorosłe życie Heleny, wielka metamorfoza, wreszcie ostatnie ob-

razy z Jerozolimy). Te trochę rozsypane, wręcz pojedyncze wydarzenia łączy w logiczną całość doświadczenie wojny i okupacji (jest to doświadczenie pokoleniowe Helenki i jej rówieśników). Ten czas skupia i wiąże wydarzenia przeszłe i przyszłe. W tych ramach narrator przesuwając przed oczami czytelników obrazy natury realistycznej, onirycznej, fantazmatycznej. Największe napięcie budzi scena, gdy dom Helenki nachodzą esesmani z psem w poszukiwaniu Żydów. Milczenie dziecka pogłębia wstrząsającą nastrój tej sceny.

Wiele lat po wojnie samotna Helena mieszka ze swoimi kotami na Muranowie — osiedlu, które powstało na gruzach getta. Widać tu raz jeszcze ważną semantykę przestrzeni — dobro stara się zasłonić (zwyciężyć) zło, które jednak wyziera spod spodu, daje o sobie znać, tkwi bowiem w pamięci jak zadra. Niezwykły zbieg okoliczności sprawia, że Helena po raz drugi staje się opiekunką kotki Brygidy, która tym razem wyjeżdża do Jerozolimy. A kiedy zły stan zdrowia Heleny sprawia, że w sylwestrową noc umiera, zyskuje drugie życie w ciele kotki.

Chwytem kompozycyjnym tej dziwnej powieści jest zestawienie okrucieństwa wojny z naiwną i niewinną wrażliwością dziecka. Dziewczynka, główna bohaterka utworu, w sposób charakterystyczny dla swojego wieku nie rozumie wielu spraw, np. noszenia białych opasek z niebieską gwiazdą na rękawie. Z przyjemnością zakłada taką opaskę, narażając się nieświadomie na niebezpieczeństwo. W finale tej sceny padają słowa z ust ojca Helenki — te najważniejsze w całym dziele: *Dziś każdy uczciwy Polak powinien być Żydem...* I w nich najpiękniej realizuje się idea wielokulturowości z jej głęboką odpowiedzialnością za życie i godność każdego człowieka, z więzią między ludźmi całego świata, która daje siłę przetrwania... Helenka, mądra i dobrze wychowana dziewczynka, nie wychyla się ze swą wiedzą, potrafi nie mówić nikomu o kryjówce pana Kamila, o śmierci Ani, która uznała Helenkę za Bożę (nie pomogła żydowskiej dziewczynce krótka i szybka lekcja katolickiego katechizmu), o ogołonej główce koleżanki z getta. Te tragiczne obrazy zapadają dziewczynce w pamięć i odtąd będą wpływać na powierzchnię w niespodziewanych momentach życia. Bo w jaki sposób odnalazła się kotka Brygidy po sześćdziesięciu latach od chwili zaginięcia w getcie? Warto też zastanowić się nad tym, jaką rolę można przypisać kotce Brygidy? Może jest ona ożywioną, zmaterializowaną pamięcią, wspomnieniem, które powraca po latach, ale które zawsze jest z nami, nawet gdy chcemy o nim zapomnieć. Jest po prostu świadkiem pewnych wydarzeń.

Czytelnik powieści *Kotka Brygidy* cały czas jest trzymany w napięciu. Nie oczekuje dobrych rozwiązań zdarzeń, tylko czasem się coś udaje, np. odnajduje się Róża, pan Kamil przeżywa wojnę... Ale wielu bohaterów ginie, pośród nich ochrzczone dziecko żydowskie, o które Helenka boi się

zapytać. Helenka w ogóle nie komentuje zdarzeń, nikogo nie ocenia, nie osądza. Patrzy szeroko otwartymi oczami na świat i dziwi się... Tylko raz zadaje dramatyczne pytanie: *a czy my tatusiu też jesteśmy Żydami?*. Nie wie, że na to pytanie jest odpowiedź w Biblii, w św. Pawła *Liście do Kolosan*: *A tu już nie ma ani Greka, ani Żyda... ani barbarzyńcy, ani niewolnika*. W ten sposób znika problem granic. Złych granic, które dzielą, a nie wyznaczają tylko pewne obszary.

W książce *Kotka Brygidy* pojawiają się przedstawiciele trzech narodowości: Polaków, Żydów i Niemców. W trakcie lektury poznajemy ich losy: ojca Heleny, który prowadzi rozlewnię piwa i podczas wojny pomaga Żydom. Jednak motywy, którymi się kieruje, nie są do końca jasne (czytelnik nie wie, czy brał pieniądze od Kamila, czy nie). Z kolei gospościa Stańcia jest typową antysemitką (zapewne ma Żydom za złe, że ukrzyżowali Jezusa), ale nie przeszkadza jej to w ukrywaniu i karmieniu ludzi, którzy uciekli z getta. W końcu nie wiadomo, kim stał się po wojnie pan Kamil ani jakie ma źródło otaczający go dobrobyt (czytelnik może się tego tylko domyślać, autorka nie mówi ani słowa).

Joanna Rudniańska nikogo nie ocenia ani nie staje po żadnej ze stron, nie przypisuje swym bohaterom stereotypowych cech. Wszyscy są przedstawieni w sposób obiektywny i szczerzy, a ocena pozostaje w gestii czytelnika. Bo w każdym narodzie — jak wynika z przedstawionego świata — są zarówno dobrzy, jak i źli, zdrajcy i osoby chcące nieść pomoc, herosi, niegodziwcy oraz tchórze. Cechą łączącą ich wszystkich jest to, że muszą walczyć o życie własne i swoich najbliższych oraz podejmować decyzje, które zdeterminują ich dalsze losy.

W książce Rudniańskiej zostały opisane prawdziwe historie. Pisze ona o tym w końcowym podziękowaniu, gdy zwraca się do osób, które dostarczyły jej pierwowzorów zdarzeń i postaci: „Pomyślem, początkiem była (historia) — pewien mężczyzna podczas drugiej wojny światowej zabierał swoją ośmioletnią córeczkę Irenę na tramwajowe przejażdżki po warszawskim getcie i mówił jej *patrz i pamiętaj to, co widzisz*. Po pięćdziesięciu latach usłyszałam to z ust tamtej dziewczynki w filmie nagrany przez Fundację Shoah Stevena Spielberga. Potem Irena spacerowała ze mną po dzielniczy, gdzie spędziła swoje dzieciństwo i opowiadała mi dalej”³.

W innym filmie dokumentalnym usłyszałam inną historię, jak pewna dziewczynka musiała iść do obozu koncentracyjnego w Teresinie, ponieważ ojciec tak ją kochał, że nie mógł się z nią rozstać nawet na jeden dzień i zabrał ją z sobą, chociaż mogła wyjechać w bezpieczne miejsce, w tym wypadku do Anglii.

³ J. RUDNIAŃSKA: *Kotka Brygidy...*, s. 157.

Tak właśnie narodziła się „historia dwóch dziewczynek, których dzieciństwo upływało oddzielnie, ale które miały jednego kota”⁴.

Dzięki swej autentyczności i innemu — dziecięcemu — spojrzeniu na czas okupacji, na antysemityzm, Holokaust ta książka może, a nawet powinna wejść do kanonu lektur szkolnych, szczególnie z powodu jej aspektów wielokulturowych, a przynajmniej być brana pod uwagę przez nauczycieli, którzy proponują lekturę swym wychowankom. Teksty tego typu pozwolą dzieciom, młodym czytelnikom, na przejście od oglądu świata (także tego obcego, niepojętego) do poznania siebie. A więc od *ty* do *ja*. Najpierw mała Helenka, potem stara Helena, w końcu kotka (jest to wątek obecny w twórczości Rudniańskiej już w *Roku smoka*, w tym bowiem utworze korzenie bohaterki odnalazły się w gromadzie smoczych, a więc zwierząt). Bo znaleźć drogę — to osiąść przestrzeń... Poznać ją i owoić, zaakceptować... Nie stawiać twardych granic, być otwartym...

Idea Józefa Tischnera — „poznać siebie w spotkaniu z drugim”, nawet z obrazem zwierzęcia, które kryje się w każdym człowieku, znalazła swe odbicie w wierszu, który stanowi *pendan* do tekstu referatu:

Gdy ktoś patrzy na mnie z drugiej strony

*Joannie Rudniańskiej, autorce
„Kotki Brygidy”*

*Stałam przed lustrem Szklane paciorki
ślizgały się po tafli Tu i tam Nic więcej
Zbliżyłam się dwa kroki Napięta skóra
na czole między oczami pękła
A pod nią widać było inną twarz
z mocno zaciśniętymi ustami
To babcia sybiraczka wróciła do mnie
wokół niej smoczyce pramatki
Wylegują się w słońcu płaczą we włosach
wskazują kierunek — idź naprzód
do źródła Nie tylko Sylwia znalazła drogę

Trafię i rozpoznam a potem przyjmę
obraz kotki Brygidy która też jest w środku
zamiast szarej wilczycy która wyje we mnie nocami*

Alicja Baluch

⁴ Por. <http://www.pierwsze.pl/autorzy/index.html#jrudnianska>. (Data dostępu: 20.11.2012).

Alicja Baluch

Borderlands or on spatial relations
in *Bridget's cat* by Joanna Rudniańska

S u m m a r y

The author of the *Bridget's Cat* novel by Joanna Rudniańska sees the chance of a multicultural dialogue between the past and the present. The book undertaking the problem of the Holocaust as seen from the perspective of a girl living on the Aryan side of the ghetto wall touches on many topics of suffering, sacrifice, and anti-Semitism. The author, using the analysis of spatial relations, points to those places in the novel, which, thanks to the metaphorical and symbolic poetics, so characteristic for the creativity of J. Rudniańska, build a multi-level narrative.

Алиция Балух

Пограничье, или о пространственных отношениях
в *Кошечке Бригиды* Иоанны Руднянской

Р е з ю м е

В повести Иоанны Руднянской, озаглавленной *Кошечка Бригиды*, автор статьи усматривает шанс многокультурного диалога между прошлым и настоящим. Книга, поднимающая проблему Холокоста глазами девочки, живущий по арийской стороне стены гетто, касается многих тем: страдания, самоотдачи, антисемитизма. Автор, пользуясь анализом пространственных отношений, указывает на те места в повести, которые благодаря метафорической и символической поэтике, характерной для творчества И. Руднянской, создают многоуровневую нарратацию.

Magdalena Sikorska, Katarzyna Smyczyńska

Ewangelia według Korczaka *Pamiętnik Blumki Iwony Chmielewskiej**

W analizach nastrojów przenikających współczesną literaturę dla dzieci i młodzieży wielu autorów zwraca uwagę na wpisane w nią niepokoje tożsamościowe, ściśle związane z rozwojem globalnych problemów współczesnego świata. Z pewnością niebagatelne znaczenie w kształtowaniu literackich wyobrażeń na temat świata odgrywają przeobrażenia polityczne ostatnich lat, szczególnie zaś uprzedzenia wobec inności kulturowej i obyczajowej, ponownie rozniecone w wyniku ideologicznego usprawiedliwiania konfliktów zbrojnych i związanych z tym przymusowych migracji. Przywoływanie w kulturze tematu okrucieństwa wojny i banalności zła jest więc nieodzowne, by podtrzymywać pamięć o konsekwencjach ignorancji i bezmyślności. Literatura, która otwiera na tzw. Obcego, Innego, która podejmuje temat wielokulturowości, co więcej zaś, czyni to za pomocą konwencji niezideologizowanej, może chronić przed powtarzaniem mechanizmów uruchamianych tak często zarówno w przeszłości, jak i współcześnie.

Książka obrazkowa to medium, które już samą swą formą realizuje formułę otwartości i dialogu, wzbogacania treści dzięki swoistej współpracy obrazu i tekstu, które, jakkolwiek różne w sposobach przekazu i komunikatach wysyłanych do odbiorców, zespolone tworzą nowy, spójny, choć niejednokrotnie wielogłosowy twór. Wybitne książki obrazkowe przekuwają własne ograniczenia — m.in. niewielką, najczęściej trzydziestodwustronicową przestrzeń — w swój największy walor, posługując się oszczęd-

* Punktem wyjścia niniejszego artykułu był referat Katarzyny Smyczyńskiej pt. *Opłakiwanie Innego. „Pamiętnik Blumki” Iwony Chmielewskiej*, który w wyniku współpracy między Autorkami został rozbudowany do wersji obecnej.

nymi środkami wyrazu, a zarazem oferując czytelnikom szerokie możliwości interpretacyjne. Do takich książek należy z pewnością *picture book* Iwony Gmielewskiej pt. *Pamiętnik Blumki*.

Kontakt z tą książką wymaga swoistej pracy archeologicznej, nieustannego powracania do niej, wydłubywania, wykopywania kolejnych pokładów znaczeń, także odświeżania pamięci. Wywołuje radość przy kolejnym niespodziewanym odkryciu nieprzypadkowych doborów kolorów, kształtów, symboli, gestów postaci czy powiązań między nimi, a także elementów uparcie powracających z jakichś powodów na kolejne strony. *Pamiętnik Blumki* zaprasza do poszukiwań i samodzielnego dointerpretowania subtelności narracyjnych obrazu i ich powiązań z tekstem. Iwona Gmielewska zwraca uwagę na to, że czytając literaturę, tworzymy znaczenia z tego, co znajduje się „pomiędzy wierszami”, a w wypadku książek obrazkowych podejmujemy podobną aktywność intelektualną, poszukując możliwych związków „pomiędzy obrazami”¹. I rzeczywiście — obrazy w *Pamiętniku Blumki* umożliwiają różne poziomy odczytania — od tych najbardziej dosłownych aż po te wymagające pewnego zasobu wiedzy na temat historii, kultury i sztuki.

Pamiętnik Blumki to książka niebywała ze względu na niezwykłą dbałość o szczegół, zapewniający spójność, ale i bogactwo wizji artystycznej wpisane w pozornie prosty i bezpośredni przekaz. Autorka niejednokrotnie podkreślała, że nie chce w żaden sposób ograniczać wyobraźni i wrażliwości odbiorców ani tym bardziej wieku osób, do których kieruje swe książki. W warstwie fabularnej *Pamiętnik...* to fikcyjna opowieść dziewczynki o dzieciach z przedwojennego zdjęcia — wychowankach domu sierot prowadzonego przez Janusza Korczaka. Można więc postrzegać *Pamiętnik...* po prostu jako książkę o dzieciach z sierocińca na Krochmalnej i o ich Wychowawcy lub jako książkę o przedwojennej Warszawie. Dla jednych jest to przede wszystkim forma upamiętnienia głosu dziecka — anonimowej ofiary Zagłady, dla innych — przywołanie filozofii pedagogicznej Janusza Korczaka. Może zaś być wszystkim naraz, a nawet czymś więcej — poetyckim przekazem kierującym czytelników do fundamentalnych zagadnień egzystencjalnych.

Choć w książkach obrazkowych obraz i tekst nawzajem się przenikają, współlistnieją, tekst w książce autorskiej wymaga samodyscypliny twórcy. Jak zaznacza Autorka, powinien być mało deskryptywny, po to by umożliwić opowiadanie obrazom, dzięki którym krótka forma tego medium charakteryzuje się niezwykłym zagęszczeniem znaczeniowym². Iwona Gmielewska

¹ I. GHMIELEWSKA: *Co w książce piszczy?*. Spotkanie autorskie w Centrum Sztuki Współczesnej. Toruń 17.11.2012.

² Znamienne, że to właśnie tekst *Pamiętnika Blumki* otrzymał wyróżnienie w kategorii literackiej IBY.

lewska stosuje w *Pamiętniku Blumki* podobną samodyscyplinę także w odniesieniu do obrazu, wybierając za motyw przewodni połówki papier zeszytowy z fikcyjnego pamiętnika swej bohaterki i wykorzystując go na każdej stronie w zaskakujących kontekstach. Przeobraża go dzięki swej wyobraźni m.in. w pościel na łóżkach czy obicie krzeseł w domu sierot, w sportretowanie wspomnienia nieistniejącego już warkocza chorej Reginki lub w drewno, z którego Abramek konstruuje szufladki dla innych dzieci. Motyw ten w sposób symboliczny wiąże wszystkie dzieci, z których każde, opisywane na osobnej stronie pamiętnika, jest przywrócone zbiorowej pamięci, niezależnie od tego, czy każde z nich było postacią rzeczywistą. *Pamiętnik Blumki* — Kwiatuszka, pamiętnik, którego przewracane kolejno strony ukazują rzeczywistość domu sierot, staje się książką w książce, książka zaś — motywem powracającym i celebrowanym w obrazach jako integralna część doświadczenia i edukowania, które w kontekście tej opowieści jawi się jako sposób walki z ignorancją, środkiem przeciw poddaniu się totalitarnym ideologiom.

Opowieść otwiera i zamyka narrator najpierw przedstawiający Blumkę i jej zapiski — symbolicznie wyrażone w obrazie za pomocą ręki dziewczynki trzymającej pióro — niepozorne narzędzie do utrwalenia teraźniejszości. Na stronie, na której pamiętnik zamyka się wizerunkiem pociągu — w domysle tego, który zawiózł mieszkańców sierocińca do Trebinki — przemienia się ono w jad, symbolicznie łączący przeszłość i teraźniejszość, wskazując także drogę do przyszłości. Blumka, autorka pamiętnika, trzyma pióro, które na ostatniej stronie zamienia się w wieloznaczny obraz jadu wymownie zawieszonego w próżni. Brakuje ręki, która mogłaby go przytrzymać — być może jest to sugestia, żeby uczynił to autor lub czytelnicy *Pamiętnika*...? Jad odsyła do obrazu pociągu, a zatem, jak można się domyślać, także do dzieci z sierocińca Korczaka; tradycyjnie narzędzie to wskazuje na świętość, a także podkreśla niemożność jej dotknięcia. Dotyk to symbol bliskości, ale także posiadania, braku dystansu, zwyczajności, dlatego też osoba trzymająca jad, kimkolwiek by była, nie jest godna, by dotknąć tego, co jad wskazuje.

Wielokrotne odczytywanie ilustracji w *Pamiętniku Blumki* może unacochnić patrzącym, że sposób narracji, dobór kolorystyki i rozplanowanie elementów obrazu na każdej stronie są nieprzypadkowe i nie służą jedynie wywołaniu emocji, lecz pozostają metaforycznym, aluzyjnym świadectwem przeszłości oraz przekazują głębokie przesłanie etyczne. Pamięć o konkretnych wydarzeniach historycznych wskrzeszana jest za pomocą autentycznych rekwizytów z przeszłości — tkanin, znaków towarowych, plakatów — wykorzystanych w postaci collage'u. Są to elementy krajobrazu kulturowego, nakreślające realia życia w przedwojennej Warszawie, podobnie jak sceny odnoszące się w sposób symboliczny do sytuacji poli-

tycznej. Ogromny globus, który dźwiga dziewczynka na ilustracji we wrześniu 1939 roku, jest pustą plamą; serce ułożone z drobinek po naostrzonej kredce ma kolor białoczerwony. Może być odczytane jako metafora postawy etycznej i patriotycznej Korczaka: drobinki są przecież czymś kruchym, nieistotnym, serce powstało „przy okazji”, nie jest celem samym w sobie. Umiłowanie ojczyzny postrzegane jest jako efekt działania: pracy i twórczości — nie musi być krzykliwe i ostentacyjne.

Wczytując się w towarzyszący tekst, odnajdujemy kolejne metafory: białoczerwone serce towarzyszy *tablicy skarg i podziękowań*, z której Korczak i jego podopieczni rzeczywiście czynili użytek. W połączeniu z wizerunkiem serca praktyka ta może nieść przesłanie patriotyczne, może być interpretowana jako wyraz naszych bolączek i uniesień. Na tablicę może wpisać się każdy — zatem każdy ma prawo do zabrania głosu w sprawach dotyczących wspólnoty i każdy powinien poczuwać się do odpowiedzialności za wspólnotę. Zapowiedź wojny oddają pojawiające się na kolejnych obrazach ciemne chmury, jastrząb i przejęta twarz Doktora — choć towarzysząca obrazom opowieść Blumki ten temat pomija. Na ostatniej stronie pamiętnika, na której Blumka obiecuje: *o reszcie opowiem jutro*, pojawia się notatka z lekcji niemieckiego, z rozmazanym — jak gdyby przez łzy — zapisem słowa *oni*, nakreślonego — może z pośpiechu, ale może w wyniku niepokoju — jednocześnie wielką oraz małą literą i ostatecznie przekreślonego, co wymownie odsyła patrzących do gwałtowności nadchodzących wydarzeń.

Kolorystyka to kolejny element narracyjny książki — konsekwentnie stosowana ochra w połączeniu z błękitem oraz szarością wywołuje wyciszenie, przywodzi na myśl przeszłość — a może także aurę świętości, tajemniczości wskutek nawiązania do kolorystyki niektórych obrazów renesansowych i barokowych; pozwala również wystylizować książkę na archaiczną. Biel z błękitem jako motyw przewodni w kartkach pamiętnika może kojarzyć się z tkaniną tałesu, z kolorami flagi Izraela, a także z symbolem naznaczenia w postaci kolorów opasek noszonych przez Żydów w getcie, natomiast biel fartuszków, koszulek, lilii podkreśla duchową czystość dzieci z sierocińca. Dominacja błękitu, czy to na fartuchu Doktora, czy w kolorze niezapominajek Blumki, wycisza, ale i wywołuje smutek. Kolorowi niebieskiemu, wszechobecnemu w książce, przypisuje się atrybuty boskości, niebiańskości, transcendencji, zatem postać Korczaka być może nieprzypadkowo jawi się w książce ubrana nieodmiennie na niebiesko. Życie Korczaka to przecież dawanie świadectwa naukom Jezusa, jego pochylenie się nad dzieckiem, szacunek dla indywidualności człowieka, bezkompromisowość w staraniach o dzieci oraz towarzyszenie im w umieraniu, to wprowadzanie w czyn nauk Nowego Testamentu. Zresztą w śmierci Korczaka nietrudno zauważyć analogię do śmierci Chrystusa.

Bezpośrednia relacja Blumki rejestrująca codzienność dzieci z domu sierot oraz wyłożone przez nią poglądy Korczaka czynią *Pamiętnik...* ucieleśnieniem przekonań Doktora dotyczących tego, jakie obowiązki mamy wobec drugiego człowieka, szczególnie zaś względem dzieci, które najczęściej pozostają bezbronne wobec (różnych postaci) władzy sprawowanej nad nimi przez dorosłych. Obraz także kreuje wizerunek Doktora: to człowiek pracujący na rzecz dzieci, służący im swoją pracą (wiesza na sznurze ich koszulki, czyści im buty — być może analogicznie do Jezusa obmywającego stopy Apostołom), to oaza bezpieczeństwa we wrogim świecie. Jako ojciec ich wszystkich, niesie nad nimi parasol, chroniąc je przed piorunem, zarazem jednak nie udając optymizmu w sytuacjach zagrożenia. Towarzyszący obrazowi tekst mówi o konieczności mówienia dzieciom prawdy, parasol zaś ma czarny kolor — jest więc parasolem prawdy, która może ochronić, choć bywa straszna.

Przejęty powszednimi sprawami wychowanków, Doktor towarzyszy im w ich codzienności, przygląda się z miłością i troską, interweniuje wtedy, kiedy zachodzi potrzeba, jest z nimi, słuchający i wspierający. To także człowiek nieakceptujący hierarchii związanej z wiekiem — ukazany jest m.in., jak huśta się na huśtawce (być może tylko w wyobrażeniu rysujących go wychowanków), uśmiecha się do patrzących z czereśniami zawieszonymi na uszach, a jego *credo* i szacunek dla dzieci i powszechnej równości, Jezusowe umiłowanie słabych i biednych, ukazane jest symbolicznie w obrazie, na którym Doktor towarzyszy Blumce: oboje są tego samego wzrostu i oboje ubrani są w takie same niebieskie fartuchy.

Jeśli postrzegamy współczesne książki o Holokauście jako sztukę określaną formą postpamięci, charakteryzującą się aluzyjnością, subtelnością, otwartością na wielość interpretacji, *Pamiętnik Blumki* taką właśnie otwartość proponuje. Melancholijny charakter ilustracji jest konsekwencją umieszczenia symboli, które przywołują obrazy dezintegracji, zniszczenia, śmierci. Chodzi tu o pozornie prosty zabieg — ukazywanie tego samego obiektu w różnych kontekstach i tworzenie w ten sposób spójnej opowieści. Kluczowym motywem jest wyobrażenie metonimiczne — przywoływany niejednokrotnie motyw gwiazdy Dawida — *nota bene* symbolu przenikania się świata doczesnego i wiecznego — początkowo ukrytej w postaci płatków śniegu, który pada na zjeżdżające na sankach dzieci, ukrytej w zawieszce na szyi Ryfki, w kształcie plastrów miodu, a w pewnym momencie przybierającej formę odłamków szkła na szybie zbitej być może przez Szymka, ale mogącej nawiązywać także do tragicznych wydarzeń znanych jako „kryształowa noc”. Może też zostać rozpoznana w kształcie kwiatów lilii — symbolu niewinności i czystości. Inny przykład to powracający motyw drzewa — symbolu umieszczanego na macewach, ale także kojarzonego z Drzewem Życia, symbolem obecnym

zarówno w chrześcijaństwie, jak i w judaizmie. W pewnym momencie narracji zostaje ono ukazane jako przewrócone, wywołując napięcie, które jednak na tym etapie jest jeszcze wyciszane, z chwilą gdy patrzący zdają sobie sprawę, że to tylko przewrócony do góry nogami obrazek. Ostatecznie jednak na końcowych stronach drzewo zostaje wyrwane z ziemi i porwane przez jastrzębia. Sam jastrząb, ukazany w pewnym momencie jako niegroźna postać z obrazka, zapowiada pojawienie się na kolejnych stronach prawdziwego drapieżnika uosabiającego przemoc i zniszczenie.

Na każdej stronie *Pamiętnika*... znajdują się obrazy pozornie rejestrujące tylko codzienność Warszawy i życia sierocińca, które, jeśli odczytuje się je ze świadomością tego, co spotka dzieci, nabierają złowrogiej aury. Mało zauważalne szczegóły mogą być odczytane jako aluzje do mającej nastąpić tragedii, wywołują też silne emocje w obarczonym wiedzą historyczną czytelniku przez zderzenie symboli Zagłady z nieświadomością żyjących jeszcze na kartkach pamiętnika bohaterów. Są to m.in. włosy pozostałe na szczotce Hanny, wizerunek szeregu butów, zarówno tych ofiarowanych przez Doktora Staśkowi, jak i tych z zakładu szewskiego Rosenbaum, czarna wstążka pogrzebowa towarzysząca beztroskiej scenie zabawy, bepańskie już białe koszulki suszące się na wietrze, przedwojenne mydło Gazimi niesione wraz z ręcznikami przez panią Stefę.

Opłakiwanie ofiar Zagłady ukazane jest w aluzyjny sposób w ciągu scen nawiązujących do sytuacji w getcie oraz do ostatnich momentów życia ludzi w komorach gazowych. Są to m.in. susząca się na dworze powłoczka uszyta przez Arona, z której niczym lzy kapie woda, rozmazane, nie przypadkiem zamknięte, oko kąpiącego się pod prysznicem Szymka, mrowisko zburzone przez nieszczęśliwego Chaimka, czy też wychudzone, znikające ciało dziewczynki, którą waży Doktor. Chmury nad sierocińcem i przeci-nający dom piorun, przed którym Korczak próbuje ochronić dzieci swym parasolem, to kolejna metafora nadchodzącej nieuchronnie tragedii. Na każdej stronie konstruowane jest napięcie narracyjne wywołane zestawieniem chwil radości, planów na przyszłość z aluzjami do rzeczywistej przyszłości, np. w zestawieniu sceny radosnej gry na akordeonie z nauką Doktora na temat rośnięcia jako ciężkiej pracy i z emanującym z obrazu niepokojem Korczaka palącego nerwowo papierosa. Podobnie przejmujące są pełne wiary słowa Blumki odnoszące się do Arona, który w sierocińcu szyje dzieciom koszulki. Blumka zastanawia się:

*Może w przyszłości zostanie wielkim krawcem, jak kiedyś jego dziadek?*³,

³ I. GHMIELEWSKA: *Pamiętnik Blumki*. Warszawa 2011.

podczas gdy czytelnicy mają świadomość, że Aron takiej szansy nie dostanie.

Iwona Chmielewska pozostaje czujna wobec konwencji wzniosłości, która niejednokrotnie powracała w opowieściach o Holokauście, nie liczy na łatwe łzy; nie charakteryzuje też dzieci z sierocińca Korczakowskiego jedynie jako ofiar Zagłady, lecz przypomina o tym, jak żyły. Co więcej, opowiadając historie życia dwanaścioro wychowanków sierocińca, przywraca im ich jednostkowość oraz indywidualność, przywraca pamięć o jednostkach, które spotkał los anonimowych ofiar. W kartki pamiętnika wplecione są opowieści wypowiedziane zarówno za pomocą słów, jak i obrazu, które mówią, w jaki sposób dzieci urzeczywistniały humanistyczną filozofię wychowawczą Korczaka, ucząc się współczucia, solidarności i pracowitości. W *Pamiętniku*... postawa dzieci, żyjących w trudnych warunkach, naznaczonych w przeszłości cierpieniem, nosi wręcz znamiona świętości. Chora Reginka, która straciła włosy, jest ukazana na obrazie, jak podtrzymuje na duchu nieszczęśliwą, piękną, długowłosą Hannę, co sugeruje bezwarunkową więź i wzajemną miłość; Zygmus w Dniu Dobrych Uczynków wypuszcza do Wisły rybę, którą kupił za nazbierane przez całą wiosnę pieniądze — a więc ocala życie, wyrzeka się własnych przyjemności. Słowami mówi się o wytrwałości i bohaterstwie pięcioletniego Kocyka, który w nocniku nosił przywieziony do sierocińca węgiel, obrazem zaś — o tym, jak zręczny Abramek urzeczywistnia marzenie Kocyka o drewnianym koniku na kółkach. W obrazach ukryta jest także informacja o ofiarowywaniu pracy własnych rąk Doktorowi: mało rzucający się w oczy schemat leżaka w opowieści o Abramku oraz materiał przypominający taśmę ukazany w opowieści o Aronie uważny czytelnik skojarzy z leżakiem w biało-niebieskie pasy, na którym kilka stron później siedzi Korczak.

Eschatologiczny wymiar opowieści sugerują liczne obrazy nawiązujące do śmierci dzieci, ale także do ich życia po śmierci — w niebie oraz w pamięci kolejnych pokoleń. Wystarczy spojrzeć choćby na okładkę, na której Blumka unosi się na kartce ze swojego pamiętnika ku niebu, obserwowana przez Korczaka, który wykonuje gest nawiązujący do znanej skądinąd konwencji portretowania Chrystusa. Wyklejka prezentuje zawieszzone na sznurze, poruszane wiatrem białe koszulki dzieci, których dusze — w domyśle — wzleciały ku niebu. Sam Doktor zawieszony jest między życiem doczesnym a niebieskim, co ukazuje m.in. scena, w której ukazany jest tylko jego korpus, kiedy woła do dzieci z balkonu lub gdy idzie w górę po schodach; często widać go odwróconego tyłem do patrzącego, jakby częściowo nieobecnego w doczesności. Dzieci także ukazane są w momencie, gdy skaczą po otwartych książkach jak po schodach w górę; śpią (może wiecznym snem) utulone w książkach. Biała lilia wznosi modłącą

się Polę ku niebu, podobnie jak zasadzony przez nią zielony groszek — emanujący świeżością i młodością, pnący się w górę najszybciej ze wszystkich. Historia Staśka, który wygrał konkurs na najbardziej lubianego kolegę i w nagrodę poleciał z Doktorem na wycieczkę samolotową nad Warszawą, może w tym kontekście zmienić znaczenie, gdyż ilustracja ukazuje miasto widziane z podniebnej — a może niebiańskiej — perspektywy; podobną perspektywę widać w ilustracji historii o Zygmusiu — jak gdyby obserwował on z zaświatów swój spacer nad Wisłą.

Wymiar eschatologiczny opowieści wyrażony jest także za pomocą konsekwentnego rozplanowania przestrzennego ilustracji: przewracając kolejne kartki, po lewej stronie widzimy obrazy pełnej cierpienia przeszłości dzieci, po prawej zaś aluzyjne wizerunki ich przyszłości — tragicznej śmierci, ale i wniebowstąpienia. Symbole niewinności przeciwstawione są symbolom zła i przemocy, np. w scenie, w której ptaszki w klatce po lewej stronie stanowią kontrast z przedstawionym po prawej stronie złowrogim jastrzębiem porywającym drzewo. Charakterystyka wizualna postaci Starego Doktora nosi natomiast znamiona mesjanistyczne: ręka Korczaka trzymająca patyczek z maścią nad rozbitą głową chłopca przypomina gest namaszczenia, wspomniany wcześniej gest widoczny na okładce książki przywodzi na myśl gest błogosławieństwa. Ostatni portret Korczaka w książce, na którym widać jego twarz, to metaforyczne przywołanie wizerunku Chrystusa Frasobliwego, oplakującego los zburzonej Jerozolimy. W kontekście historycznym *Pamiętnika Blumki* być może to likwidacja warszawskiego getta odmalowuje się na stroskanej twarzy Doktora. Na kolejnych stronach twarz Korczaka pozostaje już niewidoczna, na ilustracji widnieje tylko część jego sylwetki wyłaniająca się zza zasłony.

Interesujące, że i w sferze symboliki religijnej realizowana jest idea wielokulturowości, odzwierciedlająca hybrydyczny charakter tożsamości polskich Żydów, a właściwie — całej ludzkości: aluzje religijne w *Pamiętniku*... dotyczą zarówno judaizmu, jak i chrześcijaństwa. W sposobie relacjonowania przez Blumkę zasad Korczakowskich można dopatrywać się konstrukcji podobnej do dekalogu Mojżeszowego, w dwunastu wychowankach opisanych przez Blumkę — dwunastu wybrańców: Apostołów. Blumka pisze przecież o dzieciach ze zdjęcia:

*Nie wiadomo, dlaczego jest ich tylko dwanaścioro, skoro w Domu było ich aż dwieście*⁴.

Gwiazda Dawida pojawia się równolegle z rybą — symbolem chrześcijaństwa, menora zaś zestawiona jest z chrześcijańskim modlitewnikiem.

⁴ I. GHMIELEWSKA: *Pamiętnik*...

Korczak, pisząc w getcie pamiętnik, w dniu 21 lipca 1942 roku tak podsumowuje swoje doświadczenia: „Ciężka to rzecz urodzić się i nauczyć się żyć. Pozostaje mi wiele łatwiejsze zadanie: umrzeć. (...) Nie wiem, co powiedziałbym dzieciom na pożegnanie. Pragnąłbym powiedzieć tyle i tak, że mają zupełną swobodę wyboru drogi”⁵. *Pamiętnik Blumki* stawia czytelnikom fundamentalne pytania o istotę człowieczeństwa. Jest filozoficzną, duchową, wręcz mistyczną podróżą, zuniwersalizowaną opowieścią o skomplikowanym zadaniu etycznym, przed jakim staje każdy człowiek, przeżywając swoje życie, o odpowiedzialności człowieka za drugiego. Jest wreszcie, w kontekście dzisiejszych dyskusji, postulatem dotyczącym życia, z którego należy rugować uprzedzenia i nienawiść, jakich doświadczyły dzieci Korczakowskie oraz wiele innych dzieci kiedyś, ale także dziś, toteż pielęgnowanie pamięci o nich jest naszą powinnością.

⁵ J. KORCZAK: *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Warszawa 2012, s. 123.

Magdalena Sikorska, Katarzyna Smyczyńska

The Gospel according to Janusz Korczak
Blumka's Diary by Iwona Ghmielewska

S u m m a r y

The article *The Gospel according to Janusz Korczak. "Blumka's Diary"* by Iwona Ghmielewska is an attempt to analyse apparently insignificant details, skillfully constructing both the text and the image that, in turn, touch upon the most important existential significant issues. Memory, the reflection of which is *Blumka's Diary* is sincere, full of respect and understanding, as well as devoid of catastrophism and superficial nostalgia. Starting from genre assumptions of the picture books, especially the openness and multidimensionality inscribed in them, the authors show the meaningful potential of *Blumka's Diary*, reading out the next metaphors in the light of Janusz Korczak's philosophy and pedagogy.

Магдалена Сикорска, Катажина Смычиньска

Евангелие по Корчаку
Дневник Блюмки Ивоны Хмелевской

Р е з ю м е

Статья *Евангелие по Корчаку. „Дневник Блюмки”* Ивоны Хмелевской является попыткой анализа на первый взгляд незначительных элементов, которые однако

по-мастерски создают как текст, так и образ, и касаются самых главных, экзистенциальных вопросов. Память, выражением которой является *Дневник Блюмки*, это искренняя память, наполненная уважением и пониманием, лишенная катастрофизма и поверхностной ностальгии. Выходя от жанровых основ книг-картин, особенно вписанных в них открытости и многоаспектности, авторы показывают потенциал значений *Дневника Блюмки*, декодируя очередные метафоры в свете философии и педагогики Януша Корчака.

Anna Kadykało

Obraz dziecięcej rzeczywistości w utworach Nikołaja Nosowa*

Przewrót październikowy w 1917 roku pociągnął za sobą głębokie przemiany systemu polityczno-społecznego w państwie rosyjskim. Jednocześnie przeformułowaniu uległa rola literatury w życiu społecznym, która stała się niezwykle zaangażowaną dziedziną twórczości, reagującą na zachodzące w rzeczywistości zmiany oraz odzwierciedlającą aktualne problemy i dążenia społeczeństwa socjalistycznego. Dokonała się wówczas również zasadnicza przemiana transmitowanego systemu wartości oraz zestawu jakości estetycznych w twórczości skierowanej do najmłodszych czytelników. Wiele tekstów literackich, odzwierciedlających wydarzenia prawdziwe lub wymaginalne, odwołujących się do naturalnie bogatej wyobraźni młodych odbiorców w okresie przedrewolucyjnym, zostało po 1917 roku potępionych jako utwory, które propagują wartości obce kształtującemu się społeczeństwu socjalistycznemu, np. wiara w Boga czy idee monarchistyczne. Miejsce dawnych książek dla najmłodszego pokolenia zajęły utwory, których przesłanie ideowe było zaznaczone zdecydowanie wyraźniej. Historia radzieckiej literatury dziecięcej ściśle spletała się z historią Związku Radzieckiego i etapami prowadzonej walki politycznej, dlatego jej obowiązkiem było prezentowanie obowiązującej linii ideologicznej. Literatura dla dzieci została uznana za potężne narzędzie wychowawcze, którego należało użyć w celu ukierunkowania wychowania „nowego człowieka radzieckiego” od najmłodszych lat. Radziecka literatura dla dzieci była fenomenem oddziałującym na liczne kultury narodowe, wchodzące w skład Związku Radzieckiego, i kształtującym wspólny, uni-

* Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki, przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2011/01/N/HS2/02157.

wersalny dla przestrzeni radzieckiej wzór zachowania oraz postępowania dziecka. W utworach dla najmłodszych eksponowano idee internacjonalistyczne, dowodzono zasadności prymatu kolektywizmu nad indywidualnością, rozwijano instynkty społeczne, podkreślano naczelną wartość pracy, głoszono hasła gotowości do obrony ojczyzny, potępiano świat kapitalistyczny i wewnętrznych „wrogów ludu”, rozwijano różne formy kultu wódza itd.¹. Zalecenia partyjnych ideologów, nawołujących do odzwierciedlania w utworach dla dzieci rzeczywistości socjalistycznej i ukazywania jej prymatu nad niesprawiedliwym poprzednim systemem społecznym, ochoczo realizowało wielu wybitnych artystów pióra (np. Władimir Majakowski, Siergiej Michajłow, Arkadij Gajdar). Należy wszakże podkreślić, iż jednocześnie rozwijał się znaczący i bardzo ceniony dziś nurt twórczości dla dzieci, reprezentowany przez pisarzy (np. Kornieja Czukowskiego, Eduarda Uspienskiego, Nikołaja Nosowa) opowiadających się za autonomią tej dziedziny literatury i przekonanych o potrzebie odwoływania się w dziełach do uniwersalnych, nieprzemijających wartości humanistycznych.

W artykule zaprezentowana została dziecięca rzeczywistość w ujęciu Nikołaja Nosowa (1908–1976). Funkcjonują w niej barwne postacie chłopięce — bohaterowie opowieści popularnego radzieckiego pisarza. Choć najbardziej znany jest on jako twórca licznych utworów dla najmłodszych, także nowel i opowiadań, to zajmował się również reżyserią filmów szkoleniowych dla wojska, a następnie filmów popularnonaukowych i animowanych dla dzieci².

Postacie dziecięce, które kreuje Nosow, odbiegają od często przedstawianych w literaturze dla najmłodszych sztamowych i wzorowych postaci uczniów czy pionierów — **członków radzieckiej organizacji dziecięcej**. Dziecięcy bohaterowie Nosowa nierzadko mają problemy z nauką, prawdomównością, brakuje im silnej woli czy wytrwałości. W swych utworach pisarz zawarł wskazówki dotyczące pożądanego sposobu socjalizacji chłopców, ukazał proces ich wrastania w różne środowiska społeczne: domowe, szkolne, rówieśnicze.

Wielką popularnością cieszyły się opowieści Nosowa dla nastolatków, ukazujące psychologię dorastających chłopców: *Wesoła rodzinka* (*Весёлая семейка*, 1949), *Dziennik Koli Sinicyna* (*Дневник Коли Синицына*, 1950), *Witia Malejew w szkole i w domu* (*Витя Малеев в школе и дома*,

¹ Szerzej na temat wymagań stawianych radzieckim książkom dla dzieci zob. Н.К. Крупская: *К вопросу об оценке детской книжки*. 1927. <http://fb2.booksgid.com/content/8F/nadezhda-krupskaya-doshkolnoe-vospitanie-voprosy-semeynogo-vospitaniya-i-byta/19.html>. [Data dostępu: 14.12. 2012].

² Zob. szerzej: *Николай Николаевич Носов*. <http://bookmix.ru/authors/index.shtml?id=204>. [Data dostępu: 14.12.2012].

1951). Wszystkie wspomniane utwory zostały przetłumaczone na język polski.

Za opowieść o przygodach Witii Malejewa Nosow otrzymał w 1952 roku Nagrodę Stalinowską III stopnia. Igor Nosow, wnuk pisarza, wspominał, że kiedy pojawiła się informacja o nominacji książki do nagrody, dziadka upomniął redaktor za brak jakiegokolwiek wzmianki w utworze o Stalinie. Nosow znalazł na to wytłumaczenie: „Но ведь герои книжки не отличники: как же можно трепать имя Сталина среди троечников и двоечников?” („Ale przecież bohaterowie książki nie są prymusami: jak można szargać imię Stalina pośród trójkowiczów i dwójkowiczów?”). Mimo tej „wady” utwór otrzymał nagrodę³. Na motywach opowieści w 1954 roku nakręcono film komediowy dla dzieci pt. *Dwaj przyjaciele* (Два друга, reż. Wiktor Ejsymont). Utwór został przetłumaczony na wiele języków.

Witia Malejew w szkole i w domu to opowieść o różnych przejawach życia szkolnego i atmosferze życia rodzinnego. Pisarz ukazał w nim szkolną codzienność radzieckiego dziecka, kształtowanie się dziecięcego charakteru pod wpływem walki z własnymi wadami — ze słabą wolą, z brakiem zorganizowania, z nieodpowiedzialnością. Przyczyniło się to do ogromnej popularności książki w środowisku uczniowskim. Opowieść stanowi pamiętnikarską relację tytułowego Witii, spokojnego i rozważnego chłopca, który opowiada o przygodach swoich oraz kolegi Kostii, dziarskiego łobuza i psotnika. Pierwszy ma problemy z arytmetyką, drugi — z językiem rosyjskim. Złe oceny chłopców są przyczyną ich częstych rozterek duchowych. Początkowo Witia i Kostia radzą sobie z problemami, spisując zadanie domowe lub oczekując na podpowiedzi kolegów. Codziennie obiecują sobie i otoczeniu, że od następnego dnia zaczną się uczyć lepiej. Utwór przedstawia ewolucję tytułowego bohatera, dotychczas niezbyt pilnego ucznia, który dzięki pomocy kolegów zaczyna rozumieć zasady rządzące rachunkami. Fabuła skoncentrowana jest na postępach w nauce, co jest zupełnie naturalne, ponieważ utwór skierowany jest do uczniów, dla których szkoła stanowi drugie — po domu — środowisko socjalizacyjne. Należy jednak podkreślić, że w rzeczywistości radzieckiej praca była wartością naczelną, natomiast pierwszą pracę uczniów stanowiła nauka, dlatego wymagano od nich, by pilnie się do niej przykładali. Jeśli wskutek własnych zaniedbań nie potrafili sprostać tym wymaganiom, mogli spodziewać się, że **zobaczą** swoją karykaturę w gazetce szkolnej. Podobnie piętnowano podpowiadanie — Witia mógł o sobie przeczytać następujący wierszyk w gazetce:

³ Zob. С. САМОДЕЛОВА: *Полувечный Незнайка*. „Московский комсомолец” из 24.11.2003. <http://www.hronograf.narod.ru/10/neznaika.htm>. (Data dostępu: 14.12.2012).

*Witia podpowiedzi lubi,
Podpowiadać – toć nie grzech,
Lecz ten nałóg Witię zgubi,
Będą dwójki, co za pech!⁴*

Jedynie przykładni uczniowie mogli uczestniczyć w zajęciach sportowych, ci mniej pilni skoncentrować się musieli natomiast na nadrabianiu zaległości. Ten sposób karania za winy (w tym wypadku za brak postępów w nauce) miał na celu modelowanie postawy po uprzednim zawstyżeniu ucznia. Do poprawienia rezultatów zachęcała Witę także dążność do bycia autorytetem dla młodszej siostry. O poczuciu dobrze spełnionego obowiązku przekonuje relacja chłopca, że gdy zaczął przykładać się do rachunków, ciężar spadł mu z serca, a życie stało się łatwiejsze. Utwór przesycony jest pogodnym humorem; obyczajowa warstwa książki stanowi podstawę do zarysowania problemów o charakterze moralnym: wychowawczego oddziaływania kolektywu i przyjaźni. Przyjaźń utożsamiano z wymaganiami wobec drugiego człowieka, któremu nie można było pobażać ani tolerować jego wad. Nauczycielka pouczyła Witę, że postępował niewłaściwie, ukrywając wagarowanie kolegi Kostii i tłumacząc to jego chorobą:

Prawdziwy przyjaciel powinien być wymagający i nie pobażać koledze. Co z ciebie za przyjaciel, skoro pozwalasz, by twój kolega postępował źle? To nie jest prawdziwa przyjaźń. To jest przyjaźń fałszywie pojęta⁵.

Pomyślne przezwyciężenie trudności w nauce sprawiło, że chłopcy mieli być odtąd ukazywani jako wzór dla innych.

Podobno pomysł napisania opowieści zrodził się, gdy Nosow przypadkowo usłyszał rozmowę dwóch nauczycielek. Jedna z nich miała wyrazić pogląd, że uczeń, który ma problemy w nauce, mimo podejmowanych wysiłków nie dorówna grupie i zawsze będzie miał zaległości. Nosow nie zgodził się z takim przedstawieniem problemu, mając świadomość oddziaływania licznych czynników, które mogą złożyć się na kłopoty ucznia z nauką, w tym przede wszystkim – brak zdecydowania. Celem, jaki wyznaczył sobie pisarz, było przekonanie uczniów o wielkiej wadze, jaką trzeba przywiązywać do konsekwentnej realizacji zadań i kształtowania silnej woli. Mimo iż wspomniana w utworze organizacja pionierska należy już do poprzedniej epoki, to wiele problemów poruszonych w opowieści

⁴ N. Nosow: *Witia Malejew w szkole i w domu*. Przeł. M. GRZESZCZAK, N. STASIŃSKA. Warszawa 1953, s. 51.

⁵ Ibidem, s. 173.

nie straciło aktualności do dziś⁶. W Rosji ukazują się kolejne wydania utworów Nosowa i wciąż cieszą się one dużą popularnością wśród dorastającego pokolenia.

Warto zaznaczyć, że w utworze ważne miejsce zajmuje nauczycielka — Olga Nikołajewna, stanowiąca dla uczniów niekwestionowany autorytet merytoryczny i moralny. Przekonywała ona dzieci o konieczności przykładania wysiłków do nauki, która dla uczniów stanowiła odpowiednią dla ich wieku pracę mającą na celu zdobycie wykształcenia i możliwości dalszej pracy dla dobra ojczyzny:

*Boś jeszcze nie zrozumiał, że wszystko osiąga się tylko uporczywą pracą. Bez wytrwałej pracy nie wykształcisz woli ani też nie wykorzenisz swoich wad*⁷.

Takie zarysowanie tej postaci było w pełni zgodne z radzieckim modelem kształtowania w dzieciach szacunku wobec przełożonych. O odpowiedzialności pedagogów za swoje działania przekonywał Anton Makarenko, pisząc: „Bezradny jest ten pedagog, który toleruje braki ucznia, ulega ślepo jego kaprysom, usiłuje zaskarbić jego łaski i wdzięczy się zamiast wychowywać i przekształcać jego charakter. Trzeba umieć stawiać dziecku bezwzględne wymagania, dziecko bowiem ma określone obowiązki wobec społeczeństwa i odpowiada za swoje postęпки”⁸.

Podobnie pozytywny obraz nauczycielki wyłania się z opowieści *We-soła rodzinka*. Wychowawczyni klas początkowych jest bardzo dobrze zorientowana w zakresie hodowli kur w inkubatorze — temu tematowi poświęcony jest główny wątek utworu. Opowieść przekazuje wiele — nierzadko fachowych — informacji na temat tego sposobu hodowli (utrzymywanie właściwej temperatury w inkubatorze, ogrzewanie elektrycznością, warunki przeżycia i rozwoju zarodków, konieczność przewracania jajek, sposoby karmienia kurcząt), co udowadnia, że cele poznawcze w utworze skierowanym do najmłodszego czytelnika sąsiadują z rozrywkowymi. Radzieckie opowieści dla dzieci miały uczyć, przekazywać wiele

⁶ Витя Малеев в школе и дома. V: Информация. БиблиоДетство — сетевая библиотека. <http://bibliodetstvo.org.ru/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=89>. (Data dostępu: 14.12.2012).

⁷ N. Nosow: *Witla Malejew...*, s. 191. Taka postawa pedagoga wpisywała się w obowiązujące w ZSRR zalecenia, dotyczące kształtowania w dzieciach zamiłowania do pracy. W „Prawdzie” z 14.04.1984 r. ukazał się artykuł, w którym wyraźnie podkreślono: „Naczelnym zadaniem szkoły jest »kształtowanie w dorastających pokoleniach świadomej potrzeby pracy«”. Cyt. za: M. HELLER: *Maszyna i śrubki. Jak hartował się człowiek sowiecki*. Paris 1988, s. 163.

⁸ A. MAKARENKO: *Zagadnienia wychowawcze w szkole radzieckiej*. W: IDEM: *Dzieła*. T. 5. Przeł. R. RADZIWIŁOWICZ, A. ŻUKOWSKA. Warszawa 1956, s. 387.

cennych informacji na temat przemysłu i rolnictwa, budzić w dzieciach zainteresowanie nauką, a także wywoływać zachwyt osiągnięciami radzieckiej ojczyzny. Jak pokazano w utworze, tytułowa „wesola rodzinka” nie miałyby szans na pojawienie się na świecie, gdyby opiekę nad jajkami sprawowali jedynie główni bohaterowie, Kola i Miszka. Potrzebne było zaangażowanie całej klasy, pomagającej przy dyżurach, aby eksperyment się powiódł. Wątek ten unaocznia, jak dużą wagę przywiązywano w Związku Radzieckim do zaszczepiania dzieciom wyjątkowego postrzegania wartości pracy zespołowej, kolektywizmu. W radzieckiej rzeczywistości jednostka mogła się w pełni zrealizować jedynie w kolektywie, nie możliwe było indywidualne szczęście jednostki poza grupą. Przekonują o tym słowa Antona Makarenki: „Kimkolwiek byłby nasz wychowanek, nie może on nigdy reprezentować w życiu jakiejś osobistej doskonałości, nie może być tylko człowiekiem dobrym czy uczciwym. Musi on zawsze występować przede wszystkim jako członek swego kolektywu, jako członek społeczeństwa, odpowiadający nie tylko za swoje postęпки, lecz i za postępowanie swoich towarzyszy”⁹.

Opowieść miała również przekonywać, że poleganie jedynie na własnych siłach może przynieść więcej szkody niż pożytku: bohaterowie, opiekując się cały czas jajkami, nie wysypiali się, byli przemęczeni i zaniedbali naukę. Dopiero wsparcie chłopców z kółka przyrodniczego i sprawne zorganizowanie dyżurów pomogło im przezwyciężyć te problemy.

*Jeżeli będziecie zawsze żyli w zgodzie, pokonacie wszystkie trudności*¹⁰

— przekonuje chłopców nauczycielka, jeszcze raz podkreślając wartość pracy zespołowej.

Radzieckie opowieści szkolne z okresu powojennego ukazywały przykładowe, relacje rodzące się między dziećmi, uczniami a nauczycielami we wzorcowej instytucji socjalizacyjnej, jaką była szkoła radziecka. **Często opowieści zaczynają się od sugestywnych opisów działań bohatera, który np. hoduje pszczoły (*Dziennik Koli Sinicyna*). Z czasem okazuje się jednak, że działanie poza grupą nie może przynieść sukcesu.** Wówczas z pomocą przychodzą radzieckie organizacje dziecięce: oktiabriata, pionierzy, klasa, a nawet szkoła. Zainteresowanie hodowlą pszczoł wykazują uczniowskie wspólnoty z innych miast, podkreślając

⁹ A. MAKARENKO: *Cel wychowania*. W: IDEM: *Dzieła...*, s. 346. Pedagog nazwał kolektyw „zespołem jednostek zmierzających do wspólnego celu, zespołem zorganizowanym, mającym własne organy”. IDEM: *Problemy wychowania w szkole radzieckiej*. W: IDEM: *Dzieła...*, s. 210.

¹⁰ N. NOSOW: *Wesola rodzinka*. Przeł. H. ROGALOWA. Warszawa 1952, s. 101.

przy tym liczne działania, w jakie do tej pory udało im się zaangażować. Dzięki zaszczepieniu dzieciom przywiązania do pracy utwór miał kształtować pożądane cechy osobowości najmłodszych obywateli. Interesująco przedstawiają się rozważania narratora na temat pochodzenia smutku i jego powiązań z pracą:

Myślę, że smutek pochodzi z nieróbstwa. Jeśli robi się coś pożytecznego, to wtedy nie jest się smutnym. Ale jeśli przez cały dzień człowiek nic nie robi albo zajmuje się byle głupstwem, to go potem ogarnia złość, że na próżno stracił czas. Smutek – to przykre znudzenie. Tak, to jest właśnie smutek¹¹.

W jednym z listów do młodych hodowców pszczoł znalazł się apel, zawierający wyraźne akcenty ideologiczne i propagandowe, wzywający do jeszcze bardziej wyteżonych działań:

Pracujmy jeszcze lepiej, wy – tam, a my – tutaj, żeby nasza droga ojczyzna kwitła i pokrywała się zielenią i ogrodami, żeby wszystkiego było pod dostatkiem i żeby wszystkim naszym ludziom wiodło się dobrze, jak tego uczy nas nasza partia i nasz wódz, nasz drogi nauczyciel Stalin¹².

Radzieckie i rosyjskie dzieci bardzo przywiązały się do bohaterów stworzonych przez popularnego pisarza humorystę, jakim był Nosow. Wprowadził on do literatury dziecięcej nowego bohatera – Nieumiałka (ros. Незнайка). Jest to ciekawski, zdroworozsądkowy, a jednocześnie zbyt ufny, niezwykle naiwny i łobuzerski karzełek (ludziki-karzełki wzrostem nie przekraczają ogórka średniej wielkości). Jego żądza przygód i umiejętność znajdowania się w niezwykłych, najczęściej komicznych sytuacjach stanowią kanwę cyklu cieszącego się ogromną popularnością: *Przygody Nieumiałka i jego przyjaciół* (*Приключения Незнайки и его друзей*, 1953–1954), *Nieumiałek w Słonecznym Mieście* (*Незнайка в Солнечном городе*, 1958) i *Nieumiałek na Księżycu* (*Незнайка на Луне*, 1967). W 1969 roku pisarz otrzymał za bajkową trylogię Państwową Nagrodę im. N.K. Krupskiej¹³. Karzełki pojawiły się także w bajce *Śrubka, Kabelek i odkurzacze* (*Винтик, Шпунтик и пылесос*). Pierwszą i drugą część trylogii przetłumaczyła na język polski Janina Lewandowska.

Bajkowy cykl o ludzikach-karzełkach został przeniesiony na język filmu: w 1972 roku nakręcono serial animowany na podstawie pierwszej

¹¹ N. Nosow: *Dziennik Koli Sinicyna*. Przeł. Z. GŁOWIAKOWA. Warszawa 1951, s. 63.

¹² Ibidem, s. 125.

¹³ Ibidem.

części trylogii, pięć lat później — na ekrany telewizorów trafiły przygody Nieumiałka zawarte w kolejnym tomie. W latach 1997–1999 na podstawie ostatniej części cyklu powstał serial animowany *Незнайка на Луне*. Popularność Nieumiałka sprawiła, że zaczęto produkować zabawki przedstawiające jego wizerunek. Bohater literacki Nosowa zadomowił się także w świecie komercji, trafiając m.in. na papierki cukierków czekoladowych¹⁴.

Nieumiałek to niegrzeszący rozumem karzełek w nieodłącznym dużym, niebieskim kapeluszu z Kwiatowego Miasta. Pierwowzorem tytułowego bohatera miał być syn Nosowa — Piotr. Z kolei zamiłowanie do kapeluszy z szerokim rondem to cecha zapożyczona od samego autora. Według pisarza, życiowym prototypem Nieumiałka było po prostu dziecko żądne wiedzy, szybko zmieniające przedmiot uwagi, mające wszystkie zalety i wady. Nieumiałek zadaje niewygodne pytania, robi wszystko na opak, to także kłamca, chwali się i leń. Lubi przypisywać sobie osiągnięcia innych i wyolbrzymiać zasłyszane historie. Jest jednak również ciekawy świata, czarujący, otwarty, ma liczne zainteresowania, jest towarzyski i bynajmniej niepozbawiony talentów, przedstawionych przez Nosowa w humorystyczny sposób. Podejmuje próby wyrażenia swych zdolności artystycznych w sztuce, literaturze i muzyce. Niestety, jego portrety, wiersze czy wykonywane utwory muzyczne nie cieszą się entuzjastycznym przyjęciem w społeczności karzełków. Nieumiałek bardzo chciałby się czegoś nauczyć, ale nie chce włożyć w to wysiłku, ponieważ nie lubi pracować. Na jego przykładzie pisarz doskonale ukazał dziecięcą naiwność, nadmierną ufność i zdolność do częstego przeinaczania faktów. Nieumiałek podobny jest do rzeczywistego, łobuzerskiego chłopca, który ciągle podejmuje nowe starania i nie ustaje w odkrywaniu świata¹⁵.

Kolejne tomy przygód Nieumiałka ukazują postępującą ewolucję jego charakteru. W pierwszej części sympatyczny karzełek jest lekkomyślny

¹⁴ Przez lata ten znak towarowy był wszechstronnie eksploatowany; dopiero wnuk pisarza podjął działania mające ograniczyć zbyt swobodne wykorzystywanie wizerunku bohatera, którego wykreował Nosow. Zob. И. КАЗЮЛЬКИНА: *Любимые герои. Незнайка. 11 сентября 2005*. V: BiblioГид. <http://bibliogid.ru/articles/134>. (Data dostępu: 14.12.2012).

¹⁵ Postać Nieumiałka miała swe literackie pierwowzory. Karzełek pojawił się w przedrewolucyjnych popularnych komiksach Anny Chwolson, opartych na amerykańskich obrazkach Palmera Koksa. Postacie „małych ludzików” znalazły się m.in. w utworach Jonathana Swifta, Antonija Pogorielskiego, Carla Collodiego. Szerzej na temat prototypów Nieznajki i podobnych doń postaci literackich, zob.: М. ЗАГИДУЛЛИНА: *Время колокольчиков, или „Ревизор” в „Незнайке”*. V: *Веселые человечки. Культурные герои нашего детства*. Москва 2008, s. 204–223; И. КАЗЮЛЬКИНА: *Любимые герои, Незнайка. 11 сентября 2005*. V: BiblioГид. <http://bibliogid.ru/articles/134>. (Data dostępu: 14.12.2012); С. САМОДЕЛОВА: *Получечный Незнайка. „Московский комсомолец”* из 24.11.2003. <http://www.hronograf.narod.ru/10/neznaika.htm>. (Data dostępu: 14.12.2012).

i bez troski, bez zastanowienia przypisuje sobie osiągnięcia innych. Puszczając przy tym wodze fantazji i zadowala go zainteresowanie, jakie wywołuje wśród słuchaczy:

[...] *nie przeszkadzajcie mi kłamać... to jest, chciałem powiedzieć... tfu! Nie przeszkadzajcie mi mówić prawdy*¹⁶.

Lubi przy tym udzielać rad, wydawać polecenia, samemu nie przykładając się do żadnej pracy. Znalazłszy się w obcej przestrzeni, w której nikt go nie zna, a więc nie zdoła sprawdzić dostarczonych przezeń informacji, może do woli kreować się na osobę, którą nie jest, ale którą chciałby być, czyli na kierownika-organizatora. Staje się tym samym demurkiem własnego losu¹⁷. Ale pod koniec opowieści zostaje zdemaskowany. Reakcja wprowadzonego w błąd otoczenia jest bardzo surowa:

— *Dlaczego nas oszukałeś?* — rzekła z pogardą (Niezabudka — A.K.). *Myśmy ci wierzyły, myślałyśmy, że jesteś rzeczywiście mądry, szlachetny i odważny, a tymczasem okazuje się, że jesteś nędznym oszustem i godnym pogardy tchórzem!*¹⁸.

Spółeczność dziewczynek, widząc jego skrucę, szybko mu jednak przebacza, nie pozwalając kolegom na drwiny z niego. Kpiny i drwiny uznane zostały tym samym za nieskuteczną metodę modelowania zachowania. Nieumiałek przyznaje się do popełnionych błędów, chce naprawić swoje zachowanie (m.in. postanawia przyjaźnić się z dziewczynkami) i nawet podejmuje naukę pisania. Tym sposobem zostały zrealizowane cele wychowawcze założone w utworze.

W drugiej części bajkowej trylogii Nieumiałek to ciekawski i sumienny bohater, który podejmuje starania zmierzające do dokonywania dobrych uczynków w nadziei na uzyskanie czarodziejskiej różdżki. Potrafi używać słów *proszę* i *przepraszam*; zdarza mu się nawet pomagać innym bezinteresownie, bez myślenia o wymarzonej różdżce. Gdy wskutek napadu złości używa magicznego przedmiotu niezgodnie z jego przeznaczeniem (wyrządzając innym krzywdę), męczą go wyrzuty sumienia. Dużo miejsca poświęcono właśnie sumieniu, z którym Nieumiałek podejmuje dyskusje, świadomy swojego niewłaściwego zachowania:

¹⁶ N. Nosow: *Przygody Nieumiałka i jego przyjaciół*. Przeł. J. LEWANDOWSKA. Warszawa 1957, s. 76.

¹⁷ O podobieństwie Nieumiałka do Gogolowskiego bohatera *Rewizora* — Chlestakowa, słynnego samozwańca, zob. M. Загидуллина: *Время колокольчиков...*, s. 207–215.

¹⁸ N. Nosow: *Przygody Nieumiałka...*, s. 154.

— Skaranie z tym sumieniem! — wycedził przez zaciśnięte zęby Nieumiałek. Jak tylko zaczynam zasypiać, ono się budzi i prawi mi kazania! Widocznie nie chce mu się w nocy spać!¹⁹.

Przesłanie książki opiera się na przekonaniu dzieci, iż w życiu powinno się liczyć nie na czarodziejskie przedmioty, lecz na własne siły.

Natomiast w trzeciej części Nieumiałek coraz bardziej zbliża się do obrazu pozytywnego bohatera powieści przygodowej. Podejmuje nawet pracę, by zarobić na leczenie chorego przyjaciela. Rozważając przyczyny zainteresowania czytelników postacią bajkowego karzełka, Władimir Gubajłowski zauważył: „Он абсолютно живой, потому что имеет право на ошибку. Он ошибается, делает попытки, попытки кончаются неудачами, его стихи и картинки все ругают. И вот эта его живость и право на ошибку снимают ту функциональность, которая выражена в других”²⁰.

O sukcesie utworu, który wpisuje się w model uniwersalnej książki dla dzieci, chętnie czytanej nawet po rozpadzie Związku Radzieckiego, przesądziły ciekawe przygody bohaterów, ich wyraziste postacie, których główne rysy charakteru lub podstawowe zajęcia zostały odzwierciedlone w imionach: Umiałek, Doktor Pigulski, mechanik Śrubka i jego pomocnik Kabelek, myśliwy Kulka, malarz Pędzelek, muzyk Smyczek, Pośpieszek, Zrządek, Milczek, Pączek, Roztrzepalek, bracia Ojejek i Ajejek. Nie bez znaczenia pozostaje również urok fantastycznej, utopijnej przestrzeni świata karzełków (ludziki nie rodzą się ani nie umierają, po prostu istnieją; nie ma również przy nich rodziców). Świat ten rządzi się własnymi zasadami, jego członkowie borykają się z własnymi problemami i mają własne sprawy. Marina Zagidullina scharakteryzowała go w następujący sposób: „В тексте Носова – и это редкость для детской литературы – описан альтернативный мир маленьких существ, кажется, не собирающихся социализироваться или, точнее, вполне довольных степенью своей социализации. Это страна вечных детей, которые никогда не вырастут из своего (примерно) восьми-девятилетнего возраста. Жизнь в этой стране налажена раз и навсегда. Проблемы, возникающие перед героями, разрешаются с помощью освоения пространства, но не времени”²¹. Warto

¹⁹ N. Nosow: *Nieumiałek w Słonecznym Mieście*. Przeł. J. LEWANDOWSKA. Warszawa 1962, s. 142.

²⁰ „Jest on absolutnie żywy dlatego, że ma prawo do błędu. Myli się, próbuje, próby kończą się niepowodzeniami, jego wiersze i obrazy wszyscy krytykują. I właśnie ta jego żywość i prawo do błędu zdejmują z niego tę funkcjonalność, która jest wyrażona w innych”. *Герои времени. Незнайка*, автор и ведущий: П. Вайль. <http://archive.svoboda.org/programs/cicles/hero/24.asp#>. (Data dostępu: 14.12.2012). Tłumaczenie — tu i dalej — Anna Kadykało.

²¹ „W tekście Nosowa — i to jest rzadkość w literaturze dla dzieci — opisano alternatywny świat małych istot, które, jak się wydaje, nie mają zamiaru się socjalizować albo,

zaznaczyć, że nie jest to bynajmniej harmonijny i idylliczny świat. Elementy chaosu wprowadza do niego niepokorny Nieumiałek. Pierwsza część przygód bajkowego karzełka przedstawia krótkie konflikty z jego udziałem, które jednak zawsze znajdują pomyślne zakończenie pod koniec rozdziału.

Natomiast w drugiej części trylogii — *Nieumiałek w Słonecznym Mieście* — tytułowe Słoneczne Miasto stanowi symbol świetlanej przyszłości zapowiadanej przez komunistów. Opisana przestrzeń jest niezwykle rozwinięta przemysłowo i kulturalnie; ukazane są w niej liczne fabryki i maszyny nowej generacji, futurystyczne, obrotowe domy (np. w kształcie rozmaitych instrumentów muzycznych) i nowoczesne samochody, a także udogodnienia codziennego życia (np. maszyna do opowiadania bajek). Za interesowanie Nosowa postępowem technicznym przypomina fascynację Juliusza Verne'a. Opisane miasto, zbudowane na harmonii i zgodzie, w którym zawsze panuje ładna pogoda, może zatem zostać uznane za rozwinięte społeczeństwo komunistyczne, na co wskazuje również zapal każdego z jego członków do pracy²².

Nie jest to jednak miasto idealne: wzrost taboru samochodowego sprawia, że na ulicach powszechnym zjawiskiem stają się korki; poza tym wielu kierowców nie zwraca uwagi na przepisy ruchu drogowego. Z kolei milicjanci boją się wymierzać kary surowsze niż upomnienia, aby nie obrazić zatrzymanych. Ponadto Słoneczne Miasto jest przedstawione jako wewnętrznie niestabilny system, który chwieje się w podstawach wskutek licznych wybryków chuligańskich. Należy zaznaczyć, że nazwa bajkowego miasta nawiązuje do tytułu utopijnego dialogu filozoficzno-politycznego Tommasa Campanelli *Miasto Słońca*.

W ostatniej części trylogii Nieumiałek razem z Pączkiem przylatują rakieta na Księżyc. Spotykają tam karzełków żyjących według zasad, które obowiązują w świecie kapitalistycznym. Główny bohater nie zna takich pojęć jak *pieniądze* czy *własność prywatna*, co prowadzi do licznych nieporozumień i nieprzyjemnych sytuacji. Jego naiwność i dobroduszość przejawiają się najwyraźniej, gdy angażuje się w działalność spółki akcyjnej, która ma na celu zdobycie nasion gigantycznych (w porównaniu ze

dokładniej, są w pełni zadowolone ze stopnia swojej socjalizacji. To kraina wiecznych dzieci, które nigdy nie wyrosną ze swojego (w przybliżeniu) ośmio-, dziewięcioletniego wieku. Życie w tej krainie zostało uporządkowane raz i na zawsze. Problemy, pojawiające się przed bohaterami, są rozwiązywane za pomocą osławiania przestrzeni, ale nie czasu". Zob. M. Загидуллина: *Время колокольчиков...*, s. 205–206.

²² M. Zagidullina zaznaczyła, że utwór został napisany w 1958 r., czyli w okresie złagodzenia kursu politycznego, gdy w ZSRR szczyt osiągnęły utopijne oczekiwania i projekty związane z nauką i literaturą. W tym kontekście opisane miasto może zostać uznane za *bliską przyszłość*, do której udały się karzełki. Zob. ibidem, s. 218.

wzrostem karzełek) roślin pochodzących z Ziemi. Nie przypuszcza, że może to być sposób na wyłudzenie pieniędzy od najbiedniejszych i najbardziej potrzebujących członków społeczności. Okazuje się ponadto, że oficjalne działania i dążenia spółki stoją w sprzeczności z interesami bogatych monopolistów. Prowadzą oni wystawne życie, wzajemnie się oszukują, spekulują akcjami, obniżają pensje pracownikom, chcąc maksymalnie wykorzystać tanią siłę roboczą. Z kolei Pączek szybko adaptuje się do nowych warunków i organizuje świetnie prosperujący zakład, który sprzedaje sól. Radość Pączka nie trwa jednak długo, ponieważ przegrywa z rosnącą w siłę konkurencją. Trzecia część w bardzo negatywnym świetle przedstawia ustrój kapitalistyczny. Jak trafnie zauważyła Marina Zagidullina, zarysowane w niej obrazy przypominają sytuację po upadku ZSRR: „Эта сказка напоминает нечаянное описание самоощущения тех жителей СССР, которые в 1991 году проснулись словно на Луне [...]». Многие жители бывшей советской страны восприняли новые условия как ужас и одновременно как »заграницу« из советских газет [...]»²³. Również Igor Nosow, wnuk pisarza, stwierdził, że w utworze ukazano obraz Rosji po przemianach polityczno-społecznych 1991 roku: dziki kapitalizm, w którym nikt nie przestrzegał prawa. Tym samym twórca *Nieumiałka* przewidział wiele problemów społeczeństwa kapitalistycznego²⁴. Utwór kończy umowne przedstawienie rewolucji, którą wspomagają przybyłe z Ziemi ludziki. Zachodzą zmiany w fabrykach, z których zostali wygnani bogacze. Robotnicy zaczynają więcej zarabiać, a towary tanieją. Finał opowieści ma stanowić przystępną dla dzieci opowieść o politycznej doktrynie „eksportu rewolucji”. Utwór zawiera elementy fantastyki naukowej, satyry politycznej oraz antyutopii, dzięki czemu mógł zostać uznany za dostosowany do dziecięcej percepcji „podręcznik” do nauczania ekonomii politycznej kapitalizmu. Świadczy o tym obecność w utworze takich zagadnień, kwestii i problemów, jak: spółka akcyjna, akcje, giełda, reklama, bezrobocie, strajk, monopolizacja biznesu, korupcja. Podsumowując, można stwierdzić, że w trylogii Nosowa zauważalna jest stopniowo postępująca ideologizacja tematu.

Pisarz potrafił odzwierciedlić psychikę dziecka, co w połączeniu z tworzeniem zabawnych sytuacji i zróżnicowanych, sympatycznych postaci ustrzegło go przed schematyzmem oraz przesadnym dydaktyzmem. No-

²³ „Ta bajka przypomina przypadkowy opis samopoczucia tych mieszkańców ZSRR, którzy w 1991 roku obudzili się jakby na Księżycu [...]. Wielu mieszkańców byłego kraju radzieckiego odebrało nowe warunki jak koszmar i jednocześnie jak »zagranicę« z radzieckich gazet [...]”. Zob. *ibidem*, s. 219.

²⁴ *Папа Незнайки предсказал лихие 90-е*. „Московский комсомолец” 2008, nr 24920. <http://www.mk.ru/editions/daily/article/2008/11/23/11667-papa-neznayki-predskazali-lie-90e.html>. (Data dostępu: 14.12.2012).

sowa uznaje się za twórcę zabawnej opowieści rozrywkowej, która miała kształtować w dzieciach poczucie przyjaźni, uczciwości, prawdomówności, wrażliwości, a także chęci do pracy. Jednocześnie w swoich utworach humorysta piętnował lenistwo, grubiaństwo, próżność i zawiść. W celu dostosowania treści do możliwości percepcyjnych dziecka Nosow nieraz przesadnie prymityzował informacje z zakresu współczesnej techniki, medycyny czy psychologii (opisał np. samochód zasilany wodą sodową z sokiem). Należy jednak podkreślić, że jego utwory w bardzo przystępny dla dzieci sposób przekazują wiele informacji dotyczących zjawisk pogodowych, geografii, zasad fizyki czy mechaniki.

Omówione utwory ukazują barwny świat radzieckiego dzieciństwa. Stanowią również świadectwo czasów, w których powstały, co potwierdzają elementy ideologii komunistycznej wpisane w te teksty. Mimo iż niektóre cechy czy zachowania omawianych postaci są osadzone w kontekście kultury radzieckiej, niezrozumiałej dziś dla młodego polskiego odbiorcy, to przekaz utworów pomimo upływu lat w wielu wypadkach nie stracił na aktualności. Również dziś młodzi odbiorcy mogą z pasją śledzić fantastyczne przygody czarującego, choć naiwnego chwalipięty Nieumiałka, poznawać jego ewolucję; razem z bohaterami szkolnych opowieści Nosowa przeżywać komiczne sytuacje i obserwować ich walkę z własnymi wadami. Bohaterowie utworów Nosowa odnoszą sukcesy, ale w ich działania wpisane są także niepowodzenia. One z kolei uczą, jak w przyszłości wystrzegać się podobnych błędów. Zaciekawienie i podziw może budzić ich **pełne poświęcenie się i zaangażowanie** w realizowane projekty: hodowlę kurcząt czy hodowlę pszczół. Poczynione uwagi przekonują, że utwory, które zawierają uniwersalne treści i wartości, mimo osadzenia w realiach odległych od współczesnych mogą stanowić odpowiednią propozycję edukacyjną dla najmłodszych czytelników.

Anna Kadykało

An image of children's reality
in Nikolai Nosov's works

S u m m a r y

The article presents children's reality with colorful boy figures — the characters of Nikolai Nosov's works. In his works, this popular Soviet children's writer included suggestions relating to the desired way of boys' socialization and showed the process of their adaptation to different social spaces. Although some characteristics of these characters' behavior are placed in the context of the Soviet culture, which is now incomprehensible for a young reader in Poland, the message of the works has not lost its topicality despite

the passage of time. Also today, the young audience can follow fantastic adventures of charming but naive *Neznayka*, observe its evolution; along with the heroes of the school stories experience comic situations and watch them struggling with their own weaknesses. These observations convince that the works containing universal values, despite showing reality remote from today, can provide an appropriate educational proposal for the young audience.

Анна Кадыкало

Образ детской действительности
в произведениях Николая Носова

Р е з ю м е

В статье представлена детская действительность, в которой функционируют яркие образы мальчишек – герои повести Николая Носова. В своих произведениях этот популярный советский детский писатель дал указания, касающиеся востребованного способа социализации мальчиков, показал процесс их вставания в разную социальную среду. Хотя некоторые черты или поведение рассматриваемых персонажей представлены в контексте советской культуры, непонятной в настоящее время молодому польскому читателю, идея произведений до сих пор не потеряла своей актуальности. Также и сегодня дети могут с увлечением следить за фантастическими приключениями очаровательного, хотя наивного Незнайки, наблюдать его эволюцию; вместе с героями школьных повестей Носова переживать комические ситуации и наблюдать борьбу с собственными недочетами. Все это убеждает в том, что произведения, содержащие универсальные идеи и ценности, несмотря на отдаленные от современности реалии, могут быть соответствующим предложением в области образования для самых маленьких читателей.

Anita Wolanin

Odmieniec i jego postawy wobec świata w twórczości Doroty Terakowskiej

Osobliwość odmieńców

Odmieńcy, bohaterowie powieści Terakowskiej, przez cierpienie, czyli doznaną ranę, zostają predestynowani do świętości. Doznają okaleczenia na wiele sposobów: bólu czysto fizycznego, urazu psychicznego czy też śmiertelnego ugodzenia (zranienie). Cierpienie należy traktować jako ostrzeżenie skierowane do człowieka. Może być szkołą ludzkiego rozwoju i wzrostu, stanowić antidotum na nieetyczne postawy oraz uświadamiać nietrwałość tego, co wybieramy jako cele życiowe¹. W obliczu cierpienia objawia się prawda o kruchości i nietrwałości życia.

Rana fizyczna pozwala Agacie (*Lustro pana Grymsa*) na złożenie ofiary z siebie dla dobra innych. Krople jej krwi ożywiają obumarłą krainę Koral. Dokonuje tego trzynastolatka, która właśnie wchodzi w nową fazę życia. W jej wypadku pojawiająca się cyklicznie krew będzie, podobnie jak dla obcej cywilizacji, oznaczała możliwość dawania życia. Stając się młodą kobietą, ofiarowuje ten dar, by powoływać do istnienia, być dawczynią.

Powodem okaleczenia psychiki młodocianej matki w powieści *Ono* jest aborcja. To zabójstwo dokonane zarówno na dziecku, jak i na ciele oraz duszy niedojrzałej nastolatki. Oznacza odebranie z całą brutalnością życia bezbronnej istocie, a także zniszczenie kształtujących się emocji Ewy, jej poczucia wartości. To bolesna rana, która choć wypierana w głąb nieświadomości, nigdy nie pozwoli o sobie zapomnieć.

¹ Por. H. ROMANOWSKA-ŁAKOMY: *Fenomenologia ludzkiej świętości. O sakralnych możliwościach człowieka*. Warszawa 2003, s. 87.

Ranę fizyczną ponosi Jon (*Samotność Bogów*), gdy zostaje podstępnie ugodzony przez Chłopca z Blizną, na której skutek umiera. Już wcześniej jest jednak odmieńcem, bo łamie wioskowe tabu, przekraczając nurty zakazanej rzeki. Odmienność cudowność to dar, którym został obdarzony wbrew własnej woli, pozwalający przenikać mu granice światów i antyświatów.

Podobnie choroba ciała staje się dla podlegającej jej jednostki zarazem destrukcyjna, jak i budująca. Traumatyczne doświadczenie zaważy na całym jej życiu, zdeterminuje przyszłość. Nie pozwala na normalne funkcjonowanie, odsuwa od życia i świata, zmusza do bycia w nieustannym zagrożeniu. Porażenie śmiercią, chorobą nieuleczalną i ostateczne, cudowne wyzwolenie się z objęć śmierci zmieniają na zawsze życie Ewy (*Tam, gdzie spadają Anioły*). Bezpośrednie zagrożenie życia sprawia, że nawiązuje kontakt z nadprzyrodzonym, czyli z własnym Aniołem Stróżem i osobistym Szatanem Stróżem, co jako zwykłej „zjadaczce chleba” przydaje jej skrzydeł. Kontakt z *sacrum* ją uświęca. Podobnie dzieje się w baśni Andersena *Anioł* — skrzydła wyrastają martwemu dziecku, gdy Bóg przytula je do serca. Tak samo chora dziewczynka zyskuje cechy anielskie już podczas życia na ziemi, za sprawą cierpienia.

Według Haliny Romanowskiej-Łakomy, w każdym człowieku tkwi nieodkryty i niewykorzystany potencjał możliwości sakralnych². Przyjmując ten punkt widzenia, można stwierdzić, że bohaterowie Terakowskiej podążają drogą cierpienia do doskonałości. Ich postawa wpisuje się we współczesne rozumienie świętości, zgodnie z którym po okresie odejścia od wyższych wartości, co jest charakterystyczne dla XX wieku, kształtuje się ponownie wizerunek istoty ludzkiej jako nowej jakości zwanej Nowym Człowiekiem³. „Nie jest to ktoś, kto dąży do bycia świętym, lecz ktoś, kto realizuje święte czyny”⁴.

Korzyść wynikająca z kontaktu z *sacrum* jest podwójna: to forma autoterapii, czyli leczenia po sytuacji zranienia, oraz umiejętność konstruktywnego spożytkowania własnej klęski i przekształcenia jej w sukces, uczynienie z niej sposobu na doskonalenie. Tak dzieje się w przypadku chorej na białaczkę Ewy — bohaterki powieści *Tam, gdzie spadają Anioły*.

W każdym człowieku tkwi potencjał świętości, który diagnozuje przez pryzmat posiadanych cech: akceptowania niematerialnych źródeł naszej rzeczywistości, cenięcia wartości, tj. miłości, pozytywnych emocji, których obiektem jest drugi człowiek, pragnienia miłości ludzkiej i boskiej,

² Por. *ibidem*, s. 9.

³ Por. *ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

przyjmowania współodpowiedzialności za to, aby świat był lepszy⁵. Każdy z bohaterów podąża trudną drogą wiodącą ku samodoskonaleniu, walczy o siebie i innych, tak więc spełnia podane kryteria.

Niewyobrażalnym cierpieniem jest choroba psychiczna. Książę to Thet, autystyczne dziecko zamknięte we własnym świecie, podobnie jak Myszką obciążona ciężką odmianą zespołu Downa. Obcość i odmienność tych postaci okazują się najdotkliwsze. Są niechciane, odrzucone, podlegają przemocy ze strony silnych.

Istnieje grupa bohaterów stworzonych przez Terakowską, którzy doznają cierpienia wskutek rany psychicznej, której doznali w dzieciństwie. Przyczyną dysfunkcji jest osierocenie. Wszyscy oni zyskują pomoc od opiekunów, np. Luella — od czarownic zwanych Opiekunkami, jednak poczucie odrzucenia nie opuszcza jej nigdy. Ten, kto nie zaznał miłości, nie potrafi kochać. Samotność pozostawionego samemu sobie dziecka jest głęboka i niewyobrażalna. Pomimo że cierpi bardziej niż inni, aby osiągnąć pełnię człowieczeństwa, musi doznać wielu prób i pokonać liczniejsze przeszkody. Bartka (*Władca Lewawu*) i Ewę (*W Krainie Kota*) po utracie rodziców czeka traumatyczne przeżycie, jakim jest pobyt w domu dziecka. Tam też zyskują miano „innych”. Nie wywodzą się z patologicznych środowisk, nie są agresywni ani pełni roszczeń do otoczenia, dlatego uciekają (Bartek) lub z bólem wspominają przeszłość (Ewa). Usiłują uporać się z niszczącą przeszłością dzięki myśleniu życzeniowemu, kreują więc światy alternatywne, gdzie osiągają upragniony cel, czyli odnajdują rodziców, Bartek — wśród Allian w Wokarku, Ewa — w Królestwie Mieczy, w Cesarstwie Tarota. Marzenia pozwalają, zwłaszcza Ewie, na uporanie się z demonami przeszłości. Ból tkwi w niej bardzo głęboko. Wydobywanie destrukcyjnych doświadczeń wywołuje ustabilizowana sytuacja, kiedy już nic nie zagraża, a wszystkie dostępne cele (udane małżeństwo, dziecko, rozwijająca się pomyślnie kariera pisarska) zostają osiągnięte. Przypadkowo zakupiona książka o tarocie wyzwala sny, w których Ewa wyrusza do Królestwa Mieczy, aby odnaleźć rodziców. To typowa sytuacja rozliczenia z przeszłością, porządkująca życie, mająca na celu nabycie pewności siebie i osiągnięcie stanu harmonii wewnętrznej. Bohaterka utworu musi się uporać z czarownicą Gimel, będącą — według terminologii Jungowskiej — Cieniem Ewy. Podobną funkcję można przypisać Nienazwanemu z Lewawu, który posługuje się Pajęczakami, by wywołać strach poddanych. Okazuje się jednak zagubiony, co podkreślają jego cechy: mały, bezbarwny, wycofujący się ku własnemu wnętrzu.

Na skutek cierpienia kształtuje się nowa przestrzeń życiowa sprawiająca, że bohaterowie zyskują cechy postaci manicznych lub wręcz się

⁵ Por. *ibidem*, s. 12.

nimi stają. Według Mircei Eliadego, „»mana« to wszystko, co wydaje się człowiekowi skuteczne, twórcze, doskonałe”⁶. *Mana* oznacza zatem mędrca, autorytet. Bohaterowie o omawianej kondycji zyskują zdolności transcendentalne: mają dostęp do tego, co nadnaturalne i ponadświatowe. Ich ogłód świata wyostre się, są im dostępne odmienne stany świadomości. Zdolność transgresji przesądza o odmiennym sposobie ujmowania świata. Doświadczenia graniczne (choroba, śmierć) sprawiają, że nabywają wiedzę wykraczającą poza tradycyjne formy poznania. Dostrzeżenie sakralnych wymiarów umysłu ludzkiego skłania do przyjrzenia mu się pod kątem jego możliwości irracjonalnych i ekstatycznych. Tylko inni: chorzy, zranieni, obcy, zachowują zdolność transcendencji.

Nowy Człowiek ma szacunek do wartości etycznych, nie stanie się święty, dopóki „nie odkryje swojej misji”⁷. Tymczasem wszyscy bohaterowie Terakowskiej mają do wypełnienia misję. Zadaniu temu zawsze towarzyszy cierpienie, które wydobywa z człowieka niezwykłą moc, „jest rodzajem siły boskiej, lub raczej łaski, jaka na nas spada”⁸. Niezwykłym aktem odwagi staje się osamotnienie bohaterów w obliczu cierpienia.

Doświadczając bólu, człowiek zmienia sposób myślenia i postępowania. Jednocześnie skazany na odosobnienie, opuszczony przez najbliższych, mogący liczyć tylko na siebie, dostępuje możliwości bycia kimś niezwykłym, staje się niesamowitością. „W czasie wielkiego cierpienia stajemy się bardziej autentyczni i mądrzejsi niż kiedykolwiek [...]. Uruchomiony zostaje nasz wewnętrzny etos; zaczynamy postrzegać siebie i innych w nowym świetle, w sposób pełniejszy, jaśniejszy”⁹.

Efektem cierpienia jest wewnętrzny rozwój, określany mianem wzrostu¹⁰, czyli... rodzajem majestatycznego rozwoju¹¹. Następuje zatem wyniesienie człowieka na wyższy poziom. „W akcie tym zawiera się cała wielkość człowieka, na miarę Chrystusa, którą można zdefiniować jako wielkie oddanie mimo wielkiego cierpienia”¹².

Terakowska tworzy postaci niezwykle. To grupa osób wykazujących zdolności metafizyczne, osób, którym dostępne jest przekraczanie rzeczywistości, przejście na inny poziom ludzkich doświadczeń:

Agata należała do rzadkiego gatunku osób, które często miały „omamy”. Widziała to, czego nikt inny nie mógł dostrzec, słyszała

⁶ M. ELIADE: *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów*. Przeł. A. TATARKIEWICZ. Warszawa 1974, s. 162.

⁷ H. ROMANOWSKA-ŁAKOMY: *Fenomenologia ludzkiej świętości...*, s. 65.

⁸ Ibidem, s. 92.

⁹ Ibidem, s. 94.

¹⁰ Por. ibidem, s. 95.

¹¹ Ibidem, s. 97.

¹² Ibidem, s. 190.

*dźwięki niemożliwe do słyszenia, czuła zapachy, jakich doprawdy nikt nie czuł*¹³.

Posiadanie takich możliwości oznacza możliwość nieskrępowanego kontaktu z naturą, osiągnięcie pierwotnego stanu wolności, niewinności nieskażonej zetknięciem z cywilizacją złą, która niszczy.

Inny — Obcy?

Inność i obcość są cechami nie tylko osób chorych czy obciążonych poważnymi przejściami. Oznaczają pewne niedookreślenie, symbolizują dwuznaczność, rozdwojenie, tak jak w wypadku bohaterki powieści Tomka Tryzny *Panna Nikt*.

Odmieniec to motyw stary, podobnie jak stare są baśnie. Baśniowy dowód odmieńca dowodzi, że zagadnienie ma odległą tradycję. Maria Kopnicka w baśni *O krasnoludkach i sierotce Marysi* potwierdza zakorzenioną głęboko w folklorze obawę przed podrzutkiem oraz sposoby walki z dzieckiem podmienionym przez złe moce, zwanym też zauroczonym czy urzeczonym. Uniwersalność, ponadczasowość zagadnienia dowodzi, że odmieńcy istnieli zawsze i wszędzie. Szczególnie obawiano się, by los nie obdarzał nieudanym potomstwem. Grzegorz Leszczyński pisze, że to ktoś „nieprzystosowany, dziwaczny, w konsekwencji ten, co zasługuje na odrzucenie, wykluczenie ze wspólnoty domu, środowiska, społeczności”¹⁴.

Inny to taki, który obcuje z tajemnicą, a także swą odmiennością wzbudza zainteresowanie otoczenia. Zaciekawienie społeczeństwa wywołane chorobami psychicznymi kieruje wiele refleksji w stronę innych, których cechuje zdolność przekraczania granic, widzenia tego, co niedostrzegalne.

Inność w powieściach Terakowskiej prowadzi do wykluczenia społecznego, a konsekwencją wszelkiej odmienności jest samotność. Przykłady zawarte w jej książkach pokazują, że wyobcowanie wywołane chorobą nie się największe obciążenia. Katarzyna T. Nowak, autorka książki *Moja mama czarownica*, przytacza w swej publikacji wypowiedź Przemysława Czaplińskiego, który następująco przedstawia znaczenie tematyki inności w twórczości pisarki: „Terakowska wcześniej, przedstawiając inność jako cud, odwoływała się do naszej wiary w ponadludzkie moce. (...) Tymcza-

¹³ D. TERAKOWSKA: *Lustro pana Grymsa*. Kraków 1998, s. 9.

¹⁴ G. LESZCZYŃSKI: *Magiczna biblioteka. Zbójckie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007, s. 84.

sem inność mieszcząca się w naszym życiu codziennym to nie odświętny anioł, lecz ktoś obok nas; ten ktoś nie pojawia się nagle, lecz istnieje cały czas. Jego istnienie nie apeluje do naszej wiary w magię i cuda, lecz do naszej tolerancji”¹⁵.

Są choroby tolerowane przez społeczeństwo, ale są i takie, o których woli ono zapomnieć i traktować je tak, jakby nie istniały. Należy do nich zespół Downa, na który cierpi bohaterka *Poczwarka*, uważany za wstydliwą i wywołującą zażenowanie przypadłość. Powieść ukazuje rozpacz i ruinę wszystkich planów życiowych rodziców dziecka obciążonego tym schorzeniem. Dziewczynka zostaje odizolowana przez matkę i ojca od społeczeństwa, starannie ukryta przed znajomymi. Nigdy nie wychodzi wspólnie z rodzicami, którzy wstydzą się upośledzonego dziecka. Ewa poświęca się wychowaniu dziewczynki, bardzo ją kocha, jednak w sytuacjach wymagających konfrontacji z ludźmi targają ją sprzeczne uczucia, dlatego ukrywa przed nimi istnienie córeczki:

*Ewa ujrzała w alejce koleżankę i skryła się za ławkę, ignorując rozpaczliwe nawoływania córki. I choć zawstydzila się tej reakcji, podeszła do Myszkę, przeczekala, ukryta, póki znajoma nie znikła za zakrętem. Wstyd miał wiele twarzy i wszystkie boleśnie ją paliły*¹⁶.

Ojciec dziewczynki nie radzi sobie z nadmiarem negatywnych emocji, które wywołuje wygląd i zachowanie tak uderzająco niedorozwiniętego dziecka. Ze względu na szczególną sytuację, jaką jest upośledzenie Myszkę, zmienia się cały dotychczasowy porządek: mąż i żona rezygnują ze wspólnej sypialni, z posiłków, nie poświęcają uwagi wyglądowi domu. Adam stara się spędzać w nim jak najmniej czasu, izoluje się w innej części mieszkania przed kontaktami z dzieckiem, obsesyjnie nie znosi nieestetycznego wyglądu córki. To z jego ust padają słowa: *debil, niedorozwinięta*. Chciałby się rozwieść z żoną, ale obawia się osądu opinii publicznej. Taniec, który wykonuje dziewczynka, określa ironicznie jako *dance macabre*. Jej choroba wyzwala w nim negatywne instynkty:

*Adam krzyczał, że nie znieśie w swoim domu śliniącej się idiotki, że nigdy nie uzna czegoś takiego za swoje dziecko*¹⁷.

Rodzice przytłoczeni świadomością nieuleczalności choroby Myszkę dostrzegają specyficzny charakter jej schorzenia:

¹⁵ K.T. NOWAK: *Moja mama czarownica. Opowieść o Dorocie Terakowskiej*. Kraków 2005, s. 252.

¹⁶ D. TERAŁOWSKA: *Poczwarka*. Kraków 2008, s. 66–67.

¹⁷ Ibidem, s. 39.

Niedorozwój kojarzy się każdemu z brakiem. Ku swemu zdumieniu Ewa przeczytała, że DS powstaje za sprawą nadmiaru. Myszka urodziła się bogatsza o jeden chromosom¹⁸.

Stan dziewczynki staje się powodem konfliktu między rodzicami, ponieważ matka dostrzega w upośledzonym dziecku kogoś niezwyklego:

Ona wszystko czuje, wszystko rozumie, nie umie tylko dobrać słów¹⁹,

ojciec zaś — tylko przedmiot wstydu:

— Nie można nikogo na TO narażać. Nie wiesz, dlaczego z wami nie jadam? Nie widzisz, że każde spojrzenie na TO odbiera mi chęć do jedzenia?²⁰

Z obrzydzeniem patrzy na dziecko, które jednocześnie przypomina mu wystraszone zwierzątko o ufnym uśmiechu. Jednak to właśnie on trafnie odgaduje, że słowo *taa* oznacza w języku Myszk *taniec*, a nie jak mylnie to interpretuje matka dziewczynki wyraz *tata*. Adam, choć nie akceptuje córki, podobnie jak Ewa czyta książki medyczne, pragnąc dowiedzieć się jak najwięcej o DS.

Matkę dziewczynki bólem napawają reakcje otoczenia wywołane widokiem jej dziecka: nachalna ciekawość z odcieniami agresji oraz współczucie. Wstydzi się własnych emocji związanych z osobą córki: woli, gdy Myszka jest przeziębiona, bo wtedy nie musi publicznie pokazywać się z nią w sklepie. Z bezsilnością patrzy, jak dziewczynka niszczy starannie przemyślany wystrój domu. Z ironią myśli o określeniu dzieci z syndromem DS jako Darów Pana z kontekście następującej sytuacji:

(...) dziewczynka miała właśnie biegunkę (przewód pokarmowy dzieci z DS był również słaby) i w najmniej pożądanym momencie, gdy znajdowały się wśród kolorowych towarów, na rajtuzach Myszk rozlewała się burobrązowa, cuchnąca plama. Wszyscy powoli odsuwali się i prawie nie było przypadku, by ktoś nie powiedział głośno:

— Czy musi pani z takim dzieckiem wchodzić do spożywczego?²¹

¹⁸ Ibidem, s. 35.

¹⁹ Ibidem, s. 59.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem, s. 43–44.

Analogiczna sytuacja wydarza się w teatrze:

[...] musiały wyjść, gdyż dziewczynka głośno i niezrozumiale mówiła, więc pan w mundurze z błyszczącymi guzikami wyprowadził je, mówiąc:

– To miejsce, proszę pani, nie dla takich²².

Ewa wie, że otoczenie nigdy nie zaaprobuje jej dziecka:

– No i co z takiego wyrośnie? Po co to – to Bóg zesłał na ziemię? – pytała współczująco któraś z matek.

– Takie nieszczęście... – mówiła z ubolewaniem inna...²³.

Myszka jest odmieńcem ze względu na swą chorobę, jak i ewenementem na tle dzieci chorych na DS z uwagi na nierozpoznaną, ciemną plamkę na mózgu, która stanowi przyczynę ogromnego opóźnienia w rozwoju, jak też, według Ewy, powód niezwykłości dziecka mającego dostęp do tego, co nadnaturalne. Zewnętrznym objawem jest próba wyrażenia tańcem niewyartykułowanych uczuć:

Czuła, że taniec ma samospelniającą się moc²⁴.

O nietolerancji otoczenia, a jednocześnie braku miejsca dla dzieci z poważnymi schorzeniami współtowarzyszącymi DS świadczy fakt, że dla Myszkę nie ma miejsca w integracyjnym przedszkolu:

[...] one tylko nazywają się „integracyjne”, ale najchętniej przyjmują tylko takie przypadki, które nie sprawiają kłopotów. Lekka głuchota, niewielkie spowolnienie rozwoju, słaby wzrok, trudności z chodzeniem, byle nie DS czy autyzm...²⁵.

Myszkę, jako odmieńca, odrzucają inne dzieci i ich rodzice, czyniąc to w sposób wyrachowany i bezwzględny.

Inność wywołana chorobą dotyka też małą Ewę z powieści *Tam, gdzie spadają Anioły*. Skłonność do nieszczęść sprawia, że jest wyobcowana:

Po wakacjach Ewa miała iść do zerówki. Babcia przeczuwała, że jej wnuczka przykro odczuje tam swoją inność²⁶.

²² Ibidem, s. 70.

²³ Ibidem, s. 116.

²⁴ Ibidem, s. 85.

²⁵ Ibidem, s. 82.

²⁶ D. TERAOKOWSKA: *Tam, gdzie spadają Anioły*. Kraków 2008, s. 57.

Prześladujący ją pech daje dotkliwie znać o sobie kolejnymi nieszczęściami, zbyt częstymi wypadkami zagrażającymi zdrowiu i życiu dziewczynki. W szkole zaczyna zwracać na siebie uwagę nieobecnościami wywołanymi kolejnymi wypadkami i zostaje uznana za osobę chorowitą. Jest inna, bo przydarza jej się sytuacja niezwykła, ekstremalna i nieprawdopodobna, mianowicie utrata Anioła Stróża. Choroby sprawiają, że dziewczynka wykazuje większą wrażliwość i przeczuwa nieszczęścia. Wewnętrzna powaga sprawia, że rówieśnicy odrzucają ją, ale ona mimo to i tak lubi chodzić do szkoły. Nie potrafi znaleźć przyjaciółki, inaczej korzysta z czasu niż rówieśnicy. Ze swych niepokojów zwierza się milczącemu Bezdomnemu, dlatego że on również jest odmieńcem, na którego, wedle ludzkich kategorii oceny, spadł ogrom nieszczęść:

— *Bez domu, bez rodziny, bez pracy, kulawy, niemowa, niedorozwinięty i na dodatek garbaty. Dlaczego tyle zła naraz spadło na jednego człowieka?*²⁷.

Książki Terakowskiej wyrażają głęboki szacunek dla odmieńców, przygotowują specjalną przestrzeń osobowościom będącym osobliwościami. Nie przekreślają szansy rozwoju tych niezwykłych, nieszablonowych.

²⁷ Ibidem, s. 79.

Anita Wolanin

Outcasts and their world view in works by Dorota Terakowska

S u m m a r y

Writings of Dorota Terakowska turn readers' and literature researchers' attention to those who are excluded from the society due to their otherness caused by an illness: autism, Down syndrome or leukaemia. The writer does not avoid portraying individuals affected by trauma of from such pathological situations as rape, teenage pregnancy and abortion. She depicts the causes and effects of mental injuries experienced by her characters as a result of orphanhood and life in an orphanage.

Mental impairment and physical illness are both destructive and constructive for the individual affected. This is because the person who has not experienced affection is incapable of loving another, while alienation and loneliness determine the future. On the other hand a shock of illness followed by miraculous liberation, e.g. from the embrace of death, is a life changing experience. Direct threat to one's existence leads to the individual's contact with the supernatural.

Terakowska asks crucial questions concerning the position of the Other who communes with the mysterious, the Unknown, and is capable of transcending limits or seeing

that which is imperceptible to others. Her books express the deepest respect for otherness, they prepare a special place for unique personalities, and they initiate the dialogue with the surrounding world.

Анита Волянин

Чужак и его позиции по отношению к миру
в творчестве Дороты Тераковской

Резюме

Тексты Дороты Тераковской показывают читателям и исследователям литературы необходимость обратить внимание на их героев, подвергающихся исключению из общества по причине мучительной инаковости, вызванной болезнью: аутизмом, синдромом Дауна, лейкозием. Писательнице не чуждо показывать героев, которые травматически переживают патологические ситуации, такие, как: насилие, беременность, аборт у девочки-подростка. Она выясняет причины и последствия психических травм, обусловленных сиротством и жизнью в детском доме героев своих произведений.

Деформация психики или физическая болезнь для человека, подвергшегося заболеванию, являются одновременно разрушающими и созидальными факторами. Это связано с тем, что тот, кто не узнал любви, не способен любить, а исключение из общества и одиночество определяют будущее. Вместе с тем болезнь, а впоследствии чудесное освобождение, напр. из объятий смерти изменяют жизнь человека навсегда. Непосредственная угроза экзистенции приводит к тому, что человек вступает в контакт со сверхъестественным.

Тераковска задает существенные вопросы на тему своего места в мире Чужого, который соприкасается с тайной, Неизвестным, который способен переступать границы, видеть то, что недоступно окружению. Ее книги выражают глубокое уважение для инаковости, готовят специальное пространство для людей, являющихся личностями, открывают диалог с окружающим миром.

Karolina Jędrych

O znaczeniu jedzenia w wybranych książkach Marii Krüger

Bohater jedzący

Są takie książki, których bohaterowie często zasiadają przy zastawionym smakołykami stole, są częstowani jedzeniem, częstują nim kogoś, gotują, wydawałoby się — nieustannie coś spożywają lub myślą o spożywaniu¹. I o ile perypetie bohaterów działają „jedynie” na emocje czytelnika, o tyle opisy zjadanych bądź przygotowywanych przez nich potraw oddziałują także na zmysł smaku, powodując, że podczas czytania odczuwamy głód² lub potrzebę, by którąś z książkowych potraw przyrządzić samodzielnie. Naprzeciw temu ostatniemu pragnieniu wychodzą książki kucharskie inspirowane konkretnymi powieściami. Mamy *Książkę kucharską Kubusia Puchatka*, *Książkę kucharską Ani z Zielonego Wzgórza* czy *Książkę kucharską Jane Austen*³. Ciekawe gawędy kulinarne

¹ Jak np. Róża Borejko w powieści *Imieniny*, która kilka razy w czasie trwania akcji książki myślała z utęsknieniem o kurczaku usmażonym na patelni beztuszczowej. Niestety, ciągle ktoś/coś uniemożliwiał/o jej zjedzenie go na obiad: *Pyza pomyślała, że po orzeźwiającym spacerku przez wiosenne ulice dotrze do domu za dziesięć minut i przede wszystkim umyje się chłodną wodą oraz zje wczorajszego kurczaka z ciemnym ryżem. Ale ten kurczak był chyba wyjątkowym pechowcem*. M. MUSIEROWICZ: *Imieniny*. Łódź 1998, s. 160.

² Np. Iza, jedna z bohaterek *Ani na uniwersytecie*, uczyniła takie wyznanie dotyczące Klubu Pickwicka: *Zawsze przy tej książce jestem głodna [...]. Ciągłe tam mówią o jedzeniu. Wszyscy bohaterowie zjadają stale szynkę, jajka i popijają ponczem. Zazwyczaj po przeczytaniu jednego rozdziału muszę się trochę posilić*. L.M. MONTGOMERY: *Ania na uniwersytecie*. Przeł. J. ZAWISZA-KRASUGA. Warszawa 1995, s. 134.

³ Podaję adresy bibliograficzne: *Książka kucharska Kubusia Puchatka*. Przeł. M.A. JAWOROWSKI. Warszawa 1991; K. MAGDONALD: *Książka kucharska Ani z Zielonego*

snuje w *Całuskach pani Darling*, *Łasuchu literackim* czy *Musierowicz dla zakochanych*⁴ Małgorzata Musierowicz. Autorka z dużym wdziękiem łączy osobiste zapiski o literaturze z prawdziwymi przepisami, których nie brakuje także na kartach jej powieści z cyklu *Jeżycjada*.

O funkcjach jedzenia w tym cyklu literackim pisała m.in. Anna Gomółka. Opisy samych potraw i ich spożywania służą, zdaniem badaczki, do przedstawienia sytuacji gospodarczej kraju w okresie PRL-u; samo spożywanie posiłków, jak również ich przygotowywanie mają funkcję integracyjną (bohaterowie zasiadają do stołu z rodziną i przyjaciółmi, dzielą się jedzeniem, jedzenie może być znakiem więzi i troski o siebie). Samodzielne przygotowanie potraw staje się też dla Gabrieli w *Kwiecie kalafiora* świadectwem dorosłości⁵.

Chciałabym w tym miejscu zastanowić się, jaką funkcję pełni jedzenie (w znaczeniu *to, co jemy*, oraz *czynność spożywania pokarmu*) w debiucie powieściowym Marii Krüger — *Szkole narzeczonych* (wydanej w 1945 roku). Powieść ta stanowić będzie również punkt wyjścia rozważań o kompensacyjnej funkcji jedzenia w twórczości Krüger dla dziewcząt. W tym celu sięgniemy po publikacje dla dorosłych czytelniczek — powieść i poradnik.

Bohaterka gotująca

Stare przysłowie powiada: *Przez żołądek do serca*. Wyciągamy z niego takie oto wskazówki dla dziewczyny, pragnącej zdobyć serce chłopaka — aby go do siebie przyciągnąć, musisz dobrze gotować. Niech skosztuje twoich potraw, a nie będzie mógł przestać o tobie myśleć. Niech zapraśnie, byś gotowała mu do końca życia.

Przywołane przysłowie odsyła nas do kociołka więdźmy warzącej tajemnicze eliksiry. Baśnie i mity uczą nas, że należy uważać, co się spożywa, bo intencje osób (w tym czarownic), które częstują jedzeniem, nie zawsze są czyste. Kora musi wracać do Hadesa, ponieważ zjadła zaczaro-

Wzgórza. Przeł. M. MACHETA. Warszawa 1993; M. BLACK, D. LE FAYE: *Książka kucharska Jane Austen*. Przeł. S. TRZASKA. Kraków 2010.

⁴ Zob. M. MUSIEROWICZ: *Całuski pani Darling*. Łódź 1995; EADEM: *Łasuch literacki, czyli Ulubione potrawy moich bohaterów: przepisy kulinarne i wnikliwe komentarze*. Łódź 1991; EADEM: *Musierowicz dla zakochanych*. Łódź 2008.

⁵ A. GOMÓŁKA: *Saga rodu Borejków. Konteksty kulturowe „Jeżycjady”*. Katowice 2004, s. 131–136.

wany owoc granatu, Królowna Śnieżka dławi się jabłkiem, Jaś i Małgosia podgryzają piernikową chatkę, po czym trafiają w ręce wiedźmy.

W *Karolci* Krüger bohaterka wchodzi w posiadanie magicznych pierniczków, które jednak nie wyrządzają nikomu szkody, mimo iż mają moc zmiany nastroju jedzącego:

*Jeśli przypadkiem zjadł kawałek piernika ktoś z dorosłych, natychmiast zaczynał rozumieć, że sprawy dzieci są niezmiernie ważne i właściwie najważniejsze ze wszystkiego*⁶.

W innych powieściach, utrzymanych w konwencji realistycznej, owa magia jedzenia powraca w nieco zmienionej formie, wyrażonej w przytoczonym wcześniej przysłowiu.

W powieściowym świecie Marii Krüger bohaterki *Szkoły narzeczonych* i *Godziny pąsowej róży* nie mogą przyciągnąć kandydata na męża swym wyglądem. Nie działają na jego zmysły zalotnym spojrzeniem, zakładaniem włosów za ucho, odpowiednio dobranym strojem. W powieści dla panienek nie istnieje pojęcie takie jak *seksapil* bohaterki. Nie mogąc „użyć” swojego ciała, by być zmysłową, dziewczyna oddziałuje na zmysł smaku ewentualnego kandydata na męża. Seksualność bohaterek powieści Krüger w zasadzie nie istnieje — taka jest po prostu konwencja gatunku (powieść pensjonarska). Atutem dziewczyny nie jest ładne ciało, lecz umiejętności kulinarne, które potwierdzą, że nadaje się ona do pełnienia roli pani domu. Ilustracją tej tezy jest cytat z *Godziny...*:

— Kucharka upiekła wspaniałe ciasteczka. Kruche. Tylko, broń Boże, proszę mnie nie zdradzić.

— Jak to nie zdradzić?

— Bo będzie się mówiło, że piekła je panna Ewunia. Żeby wyglądało, że ona taka gospodarna i ma talenty domowe. Bo to zawsze ładnie, kiedy młoda panienska jest gospodarna. Nasza panienska Ewunia naturalnie też by potrafiła upiec, tylko że musiała dziś jeszcze iść do krawcowej i lekcję fortepianu miała, i śpiewu. Tobie nie zdążyła. A oprócz ciastek to jeszcze będą galaretki i konfitury, i marengi z kremem, no i herbata, którą sama pani zaparzy⁷.

⁶ M. KRÜGER: *Karolcia*. Wrocław 2009, s. 60. Warto przypomnieć w tym miejscu słowa Joanny Papuzińskiej o zaczarowanych potrawach: „Z biegiem czasu ukształtuje się stała symbolika niektórych baśniowych potraw [...] drobne łakocie — ciasteczka, pierniczki, cukierki — mogą mieć moc magiczną, a ich zjedzenie niejednokrotnie wywołuje czarodziejską przemianę bohatera”. J. PAPUZIŃSKA: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Łódź 2008, s. 188.

⁷ M. KRÜGER: *Godzina pąsowej róży*. Wrocław 1991, s. 98.

Talenty domowe ma niewątpliwie Marianna ze *Szkoły narzeczonych*. Choć nie wspomina się w powieści, by częstowała ona swego przyszłego męża czymkolwiek, możemy przypuszczać, że została mu zaprezentowana jako osoba gospodarna, skromna i doskonale gotująca, w dodatku niepostrzegająca prac domowych jako instytucji niewolącej. Marek Sulistrowski, brat szkolnej koleżanki Marianny, będzie ją doskonale znał z opowiadań⁸ siostry. Trudno zaś, mówiąc o Marii Annie, nie wspomnieć o jej rosnącej sławie najlepszej kucharki w szkole gospodarczej dla dziewcząt w Jagodnem:

*Powoli Marianna, różowa i poważna, zawsze przejęta wszystkim, ale spokojna, zaczęła być typowana na gwiazdę pierwszego kursu. Zdaniem Małgosi, wyglądała zupełnie jak plakat reklamujący cudowny proszek do pieczenia lub przyprawę do sosów. Kluseczki przez nią przygotowane zawsze były najładniej krajane, sznycle najapetyczniejsze, ziemniaki obrane najstaranniej [...]*⁹.

Z domowego beztalencia — jej zamiłowanie do pieczenia i gotowania rodzina bagatelizowała¹⁰ — wyrasta na pewną siebie przyszłą panią domu; profesję tę zalicza do „najmilszych zajęć”, nie twierdząc przy tym, że jest to jedyna droga kariery, jaką może wybrać kobieta:

*[...] każda kobieta, każda nawet najbardziej samodzielna kobieta, nawet na bardzo wysokim stanowisku, lubi choć trochę zająć się domem. Wierz mi, że takie odrzekanie się od wszelkich spraw domowych to jest naprawdę błąd. Jolantko, boję się, że nie rozumiesz, na czym polega tak zwane szczęście w małżeństwie. Ja mam wrażenie, że na harmonijnym współżyciu. Tę harmonię stwarza dom. A czy może istnieć harmonia w domu, którego pani nie zajmuje się nim, choćby troszeczkę?*¹¹.

Marianna gotuje zatem, bo lubi to zajęcie. Spełnia się w roli kucharki i pragnie realizować swoje zamiłowania, pracując w domu. Patrzymy na taką postawę ze współczesnej perspektywy feministycznej i myślimy o tej dziewczynie jako o zniewolonej tradycją kandydatce na kurę domową, a o powieści — jako o kolejnej powiastce dydaktycznej dla dziewcząt, która ma pokazywać, że miejsce kobiety jest w domu, że tylko tam będzie szczęśliwa. Mimo iż bohaterki *Szkoły narzeczonych* w finale powieści są już prawdziwymi narzeczonymi, książka — podobnie jak jej główna bohaterka — nie stara się przekonać czytelniczek, że tylko w domu kobieta

⁸ Zob. M. KRÜGER: *Szkoła narzeczonych*. Wrocław 1995, s. 113, 118.

⁹ Ibidem, s. 46.

¹⁰ Zob. ibidem, s. 9.

¹¹ Ibidem, s. 119.

jest szczęśliwa¹². Drugie spojrzenie na powieść, również ze wspomnianej już perspektywy feministycznej, ujawnia, że to książka o dziewczętach, które dokonują jakiegoś wyboru. Jedne będą paniami domu, inne pracującymi mężatkami, jeszcze inne będą się dalej kształcić lub pracować w wymarzonej przez siebie zawodzie¹³.

Osiągnięcie mistrzostwa w przygotowywaniu jedzenia stanie się dla Marianny sposobem na wyjście z cienia utalentowanych kuzynek (pracownicy biura, baletnicy i sportmentki) oraz zaznaczenie, że ona też jest ważna, a jej talent kulinarny nie jest czymś, co należałoby bagatelizować¹⁴. Można zaryzykować stwierdzenie, że niepozorna Marianna wyemancypowała się w kuchni. Domowników podbija potrawami przygotowanymi na wigilię, która — jak z przymrużeniem oka stwierdza narrator powieści — była czymś *w rodzaju debiutu młodocianej primadonny*¹⁵. Młoda uczennica szkoły gospodarczej musi przy tym walczyć ze sprawującą do tej pory niepodzielne rządy w kuchni gospośią — Teodozją, która scharakteryzowana jest jako

*osoba nieprzystępna i wymagająca, i normalnie tak zwane wtrącanie się do kuchni przyjmowała z głęboką odrazą, lekceważąc w sposób zupełnie kategoriyczny wszelkie nieśmiałe uwagi swoich chlebobawców*¹⁶.

¹² Patrząc w ten sposób na *Szkołę narzeczonych*, wpadamy w pewną pułapkę myślową — jej istnienie uświadomiła mi bohaterka filmu *Uśmiech Mony Lizy*, którego akcja dzieje się w latach 50. XX wieku w USA. Katherine Watson, przybywając do elitarnej szkoły żeńskiej, zaczyna nie tylko wykładać historię sztuki, lecz także przekazywać dorosłym studentkom swoje poglądy. Nie musisz wychodzić za mąż i urządzać domu idealnego. Możesz iść na studia, być niezależna, masz wybór. Kiedy jednak świadomy wybór jednej z uczennic okazuje się inny niż ten sugerowany przez panną Watson, ta nie chce się z nim pogodzić. Joan Brandwyn wybiera małżeństwo — chce mieć męża, dzieci, zwykły dom. Podejmując taką decyzję, wydaje mi się odważniejsza niż panna Watson, dla której powtarzana niczym mantra fraza „masz wybór” sprowadza się do jedynie słusznego rozwiązania „wybierz bycie niezależną, samotną kobietą”.

¹³ Alda, jedna z koleżanek Marianny, mówi np.: *wątpię, abyś miała nabyte tu wiadomości traktować zawodowo, jak niektóre z nas. Bo ja na przykład chcę specjalizować się w tym kierunku, w kierunku organizacji gospodarstwa domowego, ulepszeń, racjonalizacji*. Małgosia zaś, zaręczona z dziennikarzem, ma takie plany na przyszłość: *Oczywiście, że zostanę dziennikarką. Już jest wszystko obmyślane. Będę prowadzić pismo dla kobiet. Takie porządne, mądre pismo. (...) najpierw trochę się poduczę. Nie masz co kpić ze mnie, bo to jest poważne zadanie*. M. KRÜGER: *Szkoła...*, s. 119, 156.

¹⁴ *Ach, czyż ciotce Natalii albo ciotce Helenie kiedyś przyszło do głowy, że Marianna, ta nieutalentowana, godna pożałowania Marianna, będzie mistrzynią w pieczeniu ciasta, a przede wszystkim maślanych bułeczek, że będzie zdobywała pochwały za wykwinne sałatki i paszteciki z mięsem, że będzie zbierała laury za umiejętnie układanie dietetycznych jadłospisów?!* Ibidem, s. 85.

¹⁵ Ibidem, s. 64.

¹⁶ Ibidem, s. 62.

Mariannę również w pewnym momencie ignoruje, nie wyjmując na czas z piekarnika kruchych ciasteczek, które spaliły się na wiór, co doprowadziło dziewczynę do łez.

Teodozja wobec Marianny i pozostałych domowników zachowuje się jak opisana przez Sławomirę Walczewską „matka gastronomiczna”¹⁷, dla której

*Kuchnia (...) to jest jej ostatni szaniec. Matka gastronomiczna jest w głębokiej defensywie. Czuje, że jest zewsząd wyparta, że w świecie tak mało od niej zależy, i tym mocniej się okopuje na swych kuchennych pozycjach*¹⁸.

Marianna, choć niewątpliwie kuchnia jest miejscem, w którym dziewczyna — niczym Babette¹⁹ — staje się artystką na tyle pewną siebie, by kwestionować nawet autorytet Teodozji, nie *okopuje się na kuchennych pozycjach*. Zgadzając się z ogólnym wydźwiękiem rozdziału Walczewskiej o matriarchacie domowym (samotna pośród rodziny, sfrustrowana i przemęczona matka rządzi domownikami, wydzielając im jedzenie), muszę przyjąć do wiadomości także to, że są kobiety, które gotują, bo lubią i w kuchni czują się swobodnie jak Nigella Lawson²⁰ — z wdziękiem siekają, mieszają, pieką i konsumują, dzieląc się przy tym przygotowanym z radością posiłkiem z bliskimi²¹.

¹⁷ „Anatomia kobiecej władzy w domu sprowadza się do ich roli w organizowaniu, przyrządzaniu i podawaniu jedzenia pozostałym członkom rodziny. Jedzenie jest czynnością zrytualizowaną. (...) Matka zajmuje w tym rytuale wyróżnioną pozycję. W domu kuchnia jest jej terytorium. Ona przygotowuje posiłki i ona je podaje. Nawet gdy jest zapracowana i przyjmuje ofertę pomocy, szybko okazuje się, że tak naprawdę tylko ona potrafi zrobić wszystko tak, jak trzeba. Pomiędzy głodem (...) a bezpieczną, zadowoloną sytością sytuuje się »matka gastronomiczna« ze swym rytuałem kulinarnym, swym obszarem władzy”. S. WALCZEWSKA: *Damy, rycerze, feministki*. Kraków 199, s. 165.

¹⁸ Ibidem, s. 167.

¹⁹ Mowa tu o tytułowej bohaterce opowiadania Karen Blixen *Uczta Babette*.

²⁰ Nigella Lawson to brytyjska autorka programów i książek kulinarnych, znana ze swego radosnego i jednocześnie zmysłowego podejścia do gotowania. Więcej o niej: <http://www.nigellalawson.pl/strona/nigella.php>. (Data dostępu: 4.02.2013).

²¹ O czerpaniu radości z gotowania najlepiej świadczy zawartość i liczba blogów kulinarnych pisanych przez zwyczajne kobiety. Na liście <http://polskieblogikulinarne.blogspot.com/> (data dostępu: 4.02.2013) jest ich ponad 1 300, a na forum <http://durszlak.pl> (data dostępu: 4.02.2013) — ponad 2 500. W tym miejscu przypomina mi się również Jan-ka, bohaterka powieści L.M. Montgomery *Jan-ka z Latarniowego Wzgórza*. Wychowywana w bogatej rodzinie zatrudniającej służbę, nigdy nie może uczestniczyć w pracach związanych z przygotowaniem posiłków, choć zawsze tego pragnie. Kiedy w wakacje zamieszkuje z ojcem, ma wreszcie szanse rozwinąć swój talent gospodarski i kulinarny: *Jan-ka była bardzo zdolna i potrafiła zrobić prawie wszystko, za co się brała. Miło było mieszkać tam, gdzie można było zademonstrować swoje zdolności. To był jej własny*

Dla porządku dodajmy, że nawet idealna Marianna nie uniknęła porażki kulinarnej na miarę Ani Shirley²², kiedy to rozmarzyła się na lekcji poświęconej smażeniu omletów. Zamiast ubijać pianę Marianna planowała rodzinną ucztę-arycydzielo:

[...] właśnie była w rozterce, czy na pieczone właściwe byłoby podanie indyka z kompotem, czy raczej kaczek z pomarańczami. [...] Czy lepszy byłby tort orzechowy, czy też może przekładany marcepanem. Jest taki doskonały przepis²³.

Przygotowany w pośpiechu omlet naturalnie nie udał się, według koleżanek Marianny,

to, co leżało na trzymanej wtedy przez Witaminę patelni, bez wątplenia bardziej przypominało podeszwę solidnego sportowego buta, niż cokolwiek innego, nie mówiąc już o przedmiotach jadalnych²⁴.

Zapłakana Marianna otrzymała ocenę niedostateczną. Płynie z tego wniosek, że gotowanie nie jest dla marzycielek — nawet tych, które marzą o jedzeniu. Czynność ta wymaga oczywiście pomysłowości, ale także uwagi i precyzji.

Gdy zabraknie chleba

Szkoła narzeczonych jest powieścią, która odchodzi już do literackiego lamusa, a mimo to do niej powracam najchętniej. W przestarzałej formie — powieści pensjonarskiej — ukryte zostały, niczym rodzyнки w cieście, ważne pytania i problemy: miejsce kobiety w życiu społecznym, wybór drogi życiowej, niezależność, poczucie własnej wartości. Dodany

świat, a ona była w nim ważną osobą. [...] W każdej wolnej chwili studiowała „Gotowanie dla początkujących” [...]. Ponieważ przyglądała się Mary, a sama była urodzoną kucharką, więc robiła zadziwiające postępy. Od początku jej bułeczki nigdy nie były niedopieczone, podobnie jak i pieczeń. L.M. MONTGOMERY: *Janka z Latarniowego Wzgórza*. Przeł. M. DĄBROWSKA. Warszawa 1991, s. 77.

²² Bohaterce Montgomery zdarzyło się użyć do ciasta kropli walerianowych zamiast wanilii czy dopuścić do podania na stół sosu, w którym utopiła się mysz. Ania poczęstowała także swoją przyjaciółkę Dianę winem zamiast sokiem malinowym.

²³ M. KRÜGER: *Szkoła...*, s. 47.

²⁴ Ibidem, s. 48.

w drugim wydaniu (z 1990; pierwsze wydanie — 1945) wstęp autorki pozwala nam czytać tę powieść również jako wyraz tęsknoty za zwyczajnym życiem, jakiego nie miały dziewczęta w czasie wojny²⁵.

W *Kilku słowach od autorki* Krüger wymienia następujące elementy zwyczajnego życia, do którego tęskniono podczas okupacji: ciche, widne mieszkanie; spokojne wieczory; zwyczajne melodyjki w radiu; krzątania domowa; smak klusek z serem; smak świeżego chleba z prawdziwym masłem; pieczenie ciasta; przyjmowanie gości. To wszystko mają dziewczęta w szkole gospodarczej w Jagodnem. Opisy pięknie zastawionych stołów, delikatnych deserów (ciast, ciasteczek, andrutów z kremem, lodów), rozplywających się w ustach dań głównych, idealnie gęstych zup i ugotowanych warzyw pełnią w kontekście wstępu funkcję kompensacyjną.

Dramatyczny rozdźwięk między obfitością jedzenia w powieści pisanej w czasie okupacji a rzeczywistością czasów okupacji ujawnia się po lekturze małej książeczki Marii Krüger i jej siostry Haliny Bielińskiej *Nie wyrzucaj pieniędzy za okno. Poradnik dla pani domu. Poradnik...* ukazał się w roku 1940 w Krakowie. Jego lektura pozwala uzmysłwić sobie, że wojna toczyła się nie tylko na froncie czy w szeregach Armii Krajowej. Gospodyni domowa już na początku wojny każdego dnia walczyła o podanie wartościowego posiłku swoim domownikom: „Rola pani domu — pisać autorki — nigdy nie była specjalnie łatwa i zawsze wymagała wiele zarówno umiejętności, jak i dobrej woli — ale w chwili bieżącej zawód ten, bo tak należy tę pracę traktować, stawia kobiecie wymagania stokroć wyższe. [...] W tych warunkach pani domu trwa na swym posterunku, walcząc z dnia na dzień o dobre odżywianie, ciepłą, całą i czystą odzież i ciepłe, czyste mieszkanie dla swych najbliższych”²⁶.

Rozdział poświęcony przyrządzaniu posiłków nosi tytuł *Oszczędne gotowanie i produkty zastępcze* i rozpoczyna go szereg porad dotyczących nie doboru składników posiłków, lecz racjonalnego zużywania paliwa do gotowania — węgla lub gazu. Autorki radzą, jak wyczyścić piec, jak gotować potrawy przy minimalnym nakładzie energii cieplnej, jak ratować to, co się przypaliło lub przywarło do garnka. Jakież kontrast między takim obrazkiem kuchni a tym z Jagodnego: *Bo choćby tylko ta kuchnia, cu-downa! Wspaniała! Cała kaflowa!*²⁷, w której nikt nie zaleca nadzwyczajnej oszczędności gazu czy węgla.

²⁵ Podejmowałam już ten temat w jednym z artykułów. Zob. K. JĘDRYCH: „Skoła narzeczonych” — Marii Krüger tęsknota za zwyczajnym życiem. W: „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży. Red. B. OLSZEWSKA, E. ŁUGKA-ZAJĄC. Opole 2010.

²⁶ H. BIELIŃSKA, M. KRÜGER: *Nie wyrzucaj pieniędzy za okno. Poradnik dla pani domu*. Kraków 1940, s. 5.

²⁷ M. KRÜGER: *Skoła...*, s. 39.

Bielińska i Krüger przechodzą następnie do udzielania praktycznych porad dotyczących oszczędzania produktów żywnościowych przy *zachowaniu jak największej pożywności posiłków*²⁸. Nie należy np. obierać jarzyn i owoców:

*(...) cenne składniki zawarte są w ich (tj. jarzyn i owoców — K.J.) łupinkach. Dlatego też np. buraki na barszcz będziemy po prostu gotowały nieobrane, a za to porządnie wymyte, dlatego też nie będziemy odrzucać łupinek jabłek przeznaczonych na zupę lub galaretkę*²⁹.

Sporo miejsca poświęcają autorki wyliczeniu produktów zastępczych — herbaty zastępczej (mieszanek ziółek i ususzonych obierzyn jabłkowych), kawy z palonych i mielonych żołądzi, produktów, które można dodać do ciasta na kluski czy do mięsa zamiast jaj, jest też przepis na tłuszcz do smażenia sporządzony z łożu zwierzęcego. Radzą także, jak oszczędzać prawdziwą herbatę:

*(...) nie wszystkie gospodynie potrafią jeszcze do końca wykorzystać te cenne, prawdziwe liście herbaciane. A należy zwrócić uwagę na to, że herbata w dobrym gatunku daje się naparzać niemal bez końca. Nie jest wtedy co prawda już tak dobra i aromatyczna, ale niemniej jest herbatą. Kiedy już zwykłe parzenie nie daje efektu, wówczas należy listki herbaciane przełożyć do rondelka, zalać letnią wodą, dodać nieco sody oczyszczonej i zagotować parokrotnie. Otrzymamy w ten sposób jeszcze zupełnie mocny wywar*³⁰.

Surowa praktyczność tego „przepisu” oraz fakt, że nie wynika on przecież z kaprysu gospodyni domowej, lecz życiowej konieczności, ponownie każe zajrzeć do *Szkoły narzeczonych* w poszukiwaniu świata takiego, jakim miał być. Do marzeń o tym, co cudowne w swej zwyczajności. W świetle *Poradnika dla pani domu* niektóre ustępy *Szkoły narzeczonych* brzmią jak egzotyczna baśń bądź jak marzenia, fantazje, snute na jawie przez narratora powieści:

Te rozkoszne i wspaniałe sprzęty kuchenne, to misterium takiego, a nie innego płukania i obierania warzyw, fascynujące sekrety zagniatania klusek i dzielenia mięsa, poezja zestawiania potraw przy układaniu menu, te wszystkie onieśmielające cuda: blanzero-

²⁸ H. BIELIŃSKA, M. KRÜGER: *Nie wyrzucaj...*, s. 53.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem, s. 58.

wania, szpikowania, faszerowania, panierowania i tak dalej, ta uroczą magia błyszczących rondli, skwierczącego wesoło tłuszczy czy rosnącego w dzieżach ciasta. Marianna, szczęśliwa i zasłuchana, ze świętym przejęciem skrobała marchewkę, krójąc ją tak, a nie inaczej, wałkowała ciasto lub trybowała mięso. Żyła w podniosłym nastroju udanej zupy, idealnie rumianych frytek, czy też ładnie skrzepniętej galaretki³¹.

Fantazmatyczne wizje jedzenia powrócą w książce Marii Krüger dla dorosłych czytelniczek — w *Brygidzie*. Ta wydana w 1970 roku powieść psychologiczno-obyczajowa prezentuje wspomnienia pięćdziesięcioletniej kobiety z czasów jej dzieciństwa i młodości w okupowanej Warszawie. Tytułowa Brygida miała już 25 lat, kiedy zaczęła się wojna i doskonale pamięta wszelkie braki, jakie wiązały się z wojenną biedą. W swoich marzeniach z tego okresu powracała przede wszystkim do rzeczy zwykłych, podstawowych, nawet w obliczu wielkiego zagrożenia:

*Staliśmy więc, śmiertelnie zmęczeni i cholernie głodni. Wszyscy wtenczas marzyli o prawdziwej, gorącej kartoflance*³².

Jedna z recenzentek *Szkoły narzeczonych* nazwała bohaterkę powieści „sentymentalną mieszaniną heroin Mniszkówny i pani Ćwierczakiewiczowej z jej kultem dobrego jedzenia”³³. Lucyna Ćwierczakiewiczowa (1829–1901) była w XIX wieku autorką najpopularniejszych książek kucharskich (m.in. *365 obiadów za pięć złotych*), kalendarzy dla kobiet oraz artykułów o gotowaniu, modzie, prowadzeniu domu itp., które ukazywały się w prasie warszawskiej. Potrawy, jakie Marianna gotuje w szkole gospodarczej, zarówno te zwyczajne, jak i bardziej wymyślne, rzeczywiście mogłyby zagościć na kartach książek i poradników wspomnianej autorki. Nasuwa się nawet pytanie, czy *Szkoła...* nie była inspirowana lekturą książki kucharskiej. Niestety, odpowiedź na nie jest niemożliwa. W *Brygidzie* znajdziemy natomiast fragment, będący kolejnym argumentem potwierdzającym tezę o kompensacyjnej roli jedzenia w pierwszej powieści:

W czasie okupacji rozczytywałyśmy się razem z mamą w książce kucharskiej, obiecywałyśmy sobie, czego to nie będą przyrządzać, kiedy skończy się wojna, jak to będą gotować po kolei te wszystkie potrawy, które wydawały mi się niebiańsko dobre.

³¹ M. KRÜGER: *Szkoła...*, s. 45.

³² M. KRÜGER: *Brygida*. Warszawa 1979, s. 134.

³³ A. KRUSZEWSKA-KUDELSKA: *Polskie powieści dla dziewcząt po roku 1945*. Wrocław 1972, s. 70.

*Nigdy jakoś potem nie zrealizowałyśmy tego zamierzenia. Ciekawe, że **człowiek w jakichś bardzo ciężkich chwilach pragnie rzeczy błahych***³⁴.

Podobny fragment, traktujący o czytaniu o jedzeniu, kiedy jedzenia brakuje, znajdziemy w *Dolinie Tęczy*, autorstwa przywoływanej już kilkakrotnie Lucy Maud Montgomery:

*Wie pani, co robię, jak zatęsknię za pączkami, a nie mogę ich mieć, pani Elliot? (...) Wyjmuję wtedy **starą kucharską książkę mamy i czytam przepis**, jak się robi pączki, również czytam inne przepisy. Tak ładnie brzmią. **Zawsze to robię, gdy jestem głodna**, szczególnie wtedy, gdy ciotka Marta daje nam na obiad baraninę. Wówczas czytam o pieczonych kurczętach i o gęsinie. Mama świetnie to wszystko przyrządzała*³⁵.

Akcja powieści co prawda nie toczy się podczas wojny, ale mała bohaterka Una, której wypowiedź została przytoczona, jest karmiona prawie wyłącznie nieapetyczną baraniną; jej dom nie należy do zamożnych, a gotująca ciotka Marta nie jest dobrą kucharką. Jedzenie, wbrew temu, co myślała Brygida, wcale nie jest „błahą” rzeczą, lecz jedną z podstawowych potrzeb człowieka. Kiedy jest go za mało lub jest ono kiepskiej jakości, widzimy, że bohaterowie literaccy — niezależnie od wieku i kraju pochodzenia — snują o nim marzenia³⁶, jak ów Dyzio Tuwima, który pragnąłby, aby niebo było z tortu czekoladowego, a obłoki z waniliowego kremu.

Wróćmy na chwilę do lektury książki kucharskiej, którą wspomina Brygida. Kobieta mogła jedynie wyobrażać sobie opisywane potrawy, Marianna — od razu je przyrządzić. W swoje imieniny dziewczyna zostaje obudzona przez koleżanki, które obdarowują ją *ogromną książką kucharską, od dawna wymarzoną i upragnioną*³⁷. W dziele tym, oprawionym w płótno, zawarty był

³⁴ M. KRÜGER: *Brygida...*, s. 133. Podkr. — K.J.

³⁵ L.M. MONTGOMERY: *Dolina Tęczy*. Przeł. J. ZAWISZA-KRASUCKA. Warszawa 1996, s. 67. Podkr. — K.J.

³⁶ Kolejnym przykładem bohaterki marzącej o jedzeniu jest mała Sara Crewe, która po śmierci ojca traci majątek i zostaje służącą na pensji panny Minchin. Dziewczynka często była wygłodzona i wówczas próbowała przekonać samą siebie, że w rzeczywistości ma jedzenia pod dostatkiem: *Jedyna pozostała bułeczka potrafiła zmienić Sarze nieco humor. Była w każdym razie gorąca, a poza tym jedna bułeczka to zawsze więcej niż nic. Idąc, ułamywała małe kawałeczki i jadła je wolno, żeby starczyły na dłużej.*

— *Przypuśćmy, że to zaczarowana bułeczka (...) i jeden kęs wystarczy za cały obiad. Przejadłabym się wówczas, jedząc tak dużo.* F.H. BURNETT: *Mała księżniczka*. Przeł. W. KOMARNICKA. Toruń 1992, s. 145.

³⁷ M. KRÜGER: *Szkoła...*, s. 128.

*szereg poematów prozą na tematy kuchenne w postaci cudownych i niezwykłych przepisów, poczynając od przystawek i zup, a kończąc na wszelkiego rodzaju ciastach i deserach*³⁸.

Jeszcze tego samego dnia, wieczorem, solenizantka uraczyła przyjaciółki kremem waniliowym, wykonanym na podstawie przepisu z nowej książki. Oprócz tego mogły one skosztować ciasteczek, herbaty, konfitury z róży oraz tortu marcepanowego. Brygida natomiast była szczęśliwa, jeśli udało jej się kupić najzwyklejszy chleb:

*Tu, chyba tu, na Nowym Świecie, stał ten człowiek, który sprzedawał bochenki chleba. Po pięć złotych. Trzymałam w ręku jeszcze ciepły bochenek i szybko biegłam do mamy. Mama, mamusia, moje biedactwo. (...) Zawsze denerwowała się, kiedy mnie długo nie było w domu. A ja wtedy podałam jej bochenek. „Chleb” – powiedziała i odwróciła głowę, żebym nie widziała, że płacze*³⁹.

Zupa z kolorowych szkiełek

Pan Kleks w swojej Akademii karmił uczniów m.in. zupą z kolorowych szkiełek zaprawianą jadalnymi farbami. Bohaterki *Szkoły narzeczonych* używają bardziej konwencjonalnych składników, niemniej jednak efekty ich kulinarnych poczynañ są tak samo atrakcyjne i apetyczne, ponadto mogą zapewnić dziewczynie zainteresowanie u przedstawicieli płci przeciwnej. W *Godzinie pąsowej róży* mówi się o tym wprost, w *Szkole*... — pośrednio⁴⁰. Wspomina także o tym Brygida, której jednak zamiłowanie do kucharzenia nie skutkowało zamążpójściem:

Lubiła nawet to niedzielne pitraszenie, zupełnie tak samo, jak jeszcze tam, w mieszkaniu na Chmielnej, lubiła bawić się w gospodarstwo i ustawiać lalczyne garnuszki na blaszanej kuchence. Ciotka Mańcia kiedyś zobaczyła ją przy takiej zabawie i z aprobatą pokiwała głową. „Bardzo dobrze, moja Kamilciu — powie-

³⁸ Ibidem.

³⁹ M. KRÜGER: *Brygida...*, s. 111–112. Podkr. — K.J.

⁴⁰ Jedna z nauczycielek wypowiada np. takie zdanie: *A ja od siebie jeszcze jedno dodam, panno Jolanto, że choć pani taka elegancka, nie wiadomo, jak się pani domowe pożycie ułoży, bo jest takie powiedzenie, że przez żołądek do serca*. M. KRÜGER: *Szkoła...*, s. 120.

działa do mamy – bardzo dobrze, że Brysia ma takie zamiłowania. Nie jest ładna i nie ma posagu, ale może będzie gospodarna. Są mężczyźni, którzy to bardzo cenią”. Ja jakoś na takiego nie natrafiłam. Chociaż zawsze lubiłam i nadal lubię gospodarstwo domowe. Oczywiście nie jakieś kucharowanie na dwanaście osób, ale taką małą krzątanię domową⁴¹.

Przyrządzanie jedzenia pozwala również dziewczynie spełniać się, dodaje pewności siebie. Jest takim samym talentem, jak umiejętność gry na skrzypcach, malowania czy tańca. Marzenie o gotowaniu pysznych potraw szczęśliwej rodzinie nie jest wcale gorsze od marzeń o pracy dziennikarki.

Opisy jedzenia w *Szkoła narzeczonych* pełnią poza tym funkcję kompensacyjną, przypominają o tym, jak wyglądało normalne życie, którego nie miała bohaterka *Brygidy* ani kobiety, z myślą o których została wydana książeczka *Nie wyrzucaj pieniędzy za okno*. *Brygida* jest realistycznym zapisem wspomnień dojrzałej kobiety, *Poradnik...* powstał z potrzeby czasu, natomiast *Szkoła narzeczonych* to zbiorek fantazji o zwyczajnym życiu, którego elementem jest dobre jedzenie, jakby przeniesione w powieściowy świat z ilustrowanej książki kucharskiej, w której każda z potraw zdaje się tak kolorowa i magiczna jak zupa Pana Kleksa.

⁴¹ M. KRÜGER: *Brygida...*, s. 133.

Karolina Jędrych

On the importance of food
in selected books by Maria Krüger

S u m m a r y

The article discusses the importance of food (its preparation and the act of eating it-self) in books by Maria Krüger: *Szkoła narzeczonych*, *Brygida*, *Nie wyrzucaj pieniędzy za okno*. *Poradnik pani domu*. The author of the article points to the fact that, according to the proverb, *The way to a man's heart is through his stomach* it is easier to find a husband for a women that cooks. Preparing meals, though, may also be a form of women liberation and a form of her artistic activity. Finally, the descriptions of the food perform a compensatory function, and remind us what the life was like before the Second World War.

Каролина Ендрых

О значении еды
в избранных книгах Марии Крюгер

Р е з ю м е

Автор статьи рассматривает значение еды (ее приготовления, а также самого процесса принятия пищи) в книгах Марии Крюгер: *Школа невест*, *Бригида*, *Не выбрасывай денег за окно*. *Справочник домохозяйки*. Указывается на факт, что – согласно пословице *Путь к сердцу мужчины лежит через желудок* – женщине, которая хорошо готовит, легче найти мужа. Приготовление еды может быть однако одной из форм освобождения женщины, формой творческой деятельности. Более того, описания принятия пищи выполняют компенсационную функцию, напоминают о том, как выглядела жизнь до начала Второй мировой войны.

Magdalena Sikorska

Opowieść graficzna *Przybysz* Shauna Tana, czyli obcość w oku patrzącego

Dziwne przygody *Przybysza* na polskiej ziemi

Książka Shauna Tana *The Arrival* (2006) została wydana nakładem Lothian Children's Books, imprint największego australijskiego wydawnictwa dla dzieci. Do tej pory została uhonorowana wieloma nagrodami w Australii i poza nią¹. W znacznej mierze przyczyniła się też do przyznania jej autorowi w 2011 roku prestiżowej międzynarodowej Nagrody im. Astrid Lindgren. W Polsce wydano tę książkę w roku 2009, a publikacji podjęła się Kultura Gniewu. W tym samym roku *Przybysz*, bo tak brzmi polski tytuł tej książki, zdobył pierwsze miejsce w plebiscycie internetowego „Magazynu Kultury Popularnej *Esensja*” na komiks roku². Natychmiastowy sukces?

Już pobieżna analiza podanych informacji pozwoli uzmysłwić sobie istotne różnice pomiędzy dwoma wspomnianymi wydaniem tej książki. Adresatami wersji oryginalnej są przede wszystkim dzieci, a dorośli czytelnicy *The Arrival* to odbiorcy drugoplanowi: rodzice, pedagodzy czy krytycy. Wydanie polskie odsuwa docelowego odbiorcę oryginału na dalszy, przypadkowy plan, a być może po prostu go pomija, kierując *Przybysza* do znacznie węższej grupy odbiorców, do polskich czytelników komiksu. Kultura Gniewu nie definiuje konkretnego przedziału wiekowego adresatów *Przybysza*, co mówi samo za siebie: w przypadku publikacji

¹ Lista głównych nagród znajduje się na stronie wydawnictwa <http://www.thearrival.com.au>. (Data dostępu: 27.12.2012).

² „Magazyn Kultury Popularnej *Esensja*”. <http://redakcja.esensja.pl/komiks/konkursy/tekst.html?id=8972>. (Data dostępu: 27.12.2012).

„nie dla dzieci” takich praktyk wydawnictwa nie stosują. Ponadto sama nazwa oficyny wskazuje przez swoje konotacje anarchistyczne na niedziecięcego odbiorcę. Chociaż polski rynek wzbogacił się dzięki staraniom wydawniczym Kultury Gniewu o jedyną dostępną w Polsce książkę Shauna Tana, to ze smutkiem przyjąć trzeba, że bezpośrednią konsekwencją opublikowania *Przybysza* w tym wydawnictwie jest w praktyce odcięcie dziecięcego czytelnika od możliwości poznania tej opowieści, z wyjątkiem niewielkiej grupy przypadkowych czytelników.

Specyficzną pozycję *Przybysza* na polskim rynku komentuje Justyna Bargielska: „Sposób, w jaki ta książka zaistniała w Polsce i jak trwa jej życie po życiu na portalach aukcyjnych, każe przypuszczać, że strategią wydawcy było jak najszybciej uczynić tę epicką, poruszającą i podnoszącą na duchu opowieść białym krukiem, literackim gadżetem, obiektem dla kolekcjonerów. Niewątpliwie się udało. Polskie tłumaczenie — sformułowanie o tyle żartobliwe, że w książce nie pada ani jedno słowo — dostępne bywa na Allegro w zaporowych dla polskiego konsumenta książek cenach. Oczywiście nie są to ceny zaporowe dla gadżeciarzy i kolekcjonerów”³.

Nie można zatem za bardzo liczyć na szerszy odzew dotyczący *Przybysza* ani wśród polskich czytelników, ani krytyków. Dwie krótkie recenzje ukazały się we wspomnianym już piśmie „*Esensja*”, kilka recenzji lub wzmianek znajdziemy w czasopismach zajmujących się komiksem, np. w „*Ziniolu*”, o *Przybyszu* możemy też przeczytać na blogach komiksowych (częściej) czy literackich (rzadziej) oraz na nielicznych forach i nieformalnych listach dyskusyjnych. Jedyne dłuższe omówienie *Przybysza* osadzone w kontekście literatury i kultury dziecięcej znajdziemy na blogu Michała Zajęca⁴, choć autor przewrotnie rozpoczyna swą recenzję od słów „*Przybysz* to nie jest książka dla dzieci. To nawet nie jest książka. Nie jest to chyba nawet komiks”⁵.

Ten artykuł jest próbą przywrócenia książki Shauna Tana szeroko pojętej literaturze i kulturze dziecięcej w Polsce, próbą wypełnienia luki, która powstała w wyniku specyficznych decyzji wydawniczych dotyczących *Przybysza*. Nie chcę powiedzieć, że to źle, że Kultura Gniewu wydała *Przybysza*, przecież dzięki tej oficynie czytelnik polski dostał szansę zapoznania się choć z fragmentem twórczości Shauna Tana. Chcę jednak zarówno zwrócić uwagę na znaczące konsekwencje tej decyzji, jak i zastanowić się przez chwilę nad pytaniem, dlaczego żadne z wydawnictw dziecięcych po *Przybysza* nie sięgnęło.

³ J. BARGIELSKA: *Poza słowami*. „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 34 (3293). <http://tygodnik.onet.pl/33,0,77700,5,artykul.html>. (Data dostępu: 27.12.2012).

⁴ <http://zajeczanora.blogspot.com/2009/04/ogladam-sobie-shaun-tan-przybysz.html>. (Data dostępu: 27.12.2012).

⁵ Ibidem.

Powody mogą być rozmaite i zapewne nie wszystkie da się odkryć czy zrozumieć. Znamienne są cytowane już słowa Michała Zająca: „*Przybysz* to nie jest książka dla dzieci”. Nie można oczywiście wyciągać zbyt radykalnych wniosków z jednej opinii, nad którą zresztą sam autor w kolejnym fragmencie swego tekstu się zastanawia, ale skoro znawca literatury dziecięcej pokusił się o takie stwierdzenie, to na pewno warto się temu stwierdzeniu przyjrzeć. Co „niedziecięcego” odkrył Michał Zając w *Przybyszu*? Czy może odkryli to również wydawcy dziecięcy w Polsce, skoro nie zdecydowali się na wydanie tej książki? Próżno szukać jednoznacznej odpowiedzi na tak sformułowane pytanie, pokuszę się jednak o postawienie kilku hipotez. Być może *Przybysz* nie wygląda jak książka dla dzieci.

Restrykcyjne operowanie kolorem, polegające na zawężeniu palety przez Shauna Tana do sepii, czerni i szarości ołówka, może niepokoić czy nawet zniechęcać tradycyjnie nastawionego polskiego nabywcę literatury dziecięcej. Świadomie nie mówię tu o młodym czytelniku, bo jemu kolorystyka Tana może wcale nie przeszkadzać.

A może przeszkodą jest rozmiar opowieści, wykraczający znacznie poza typowe ramy książki obrazkowej czy komiksu dziecięcego? Może i to nie powinno być prawdziwym problemem, skoro, po pierwsze, *Przybysz* podzielony jest na rozdziały, które można poznawać jako części składowe większej całości, a po drugie, opowieść graficzna (bezsłowna), jaką w zasadzie jest ta książka, zezwala na indywidualne rozplanowanie procesu czytania. Jedne fragmenty przykują wzrok czytelnika na dłużej, po innych prześlizgnie się prawie niepostrzeżenie.

A może chodzi o coś jeszcze innego? W dyskusjach zarówno na forach polskich, jak i międzynarodowych, a nawet w opracowaniach krytycznych⁶ brak jednomyślności co do przynależności gatunkowej *Przybysza*. Najczęściej używany termin to *powieść graficzna*⁷, choć nierzadko pojawiają się również terminy takie jak *komiks*, *komiks niemy*, *książka obrazkowa*, *opowieść graficzna* czy bardzo pojemny, choć zdecydowanie niespecyficzny termin *album*. Ten bardzo zauważalny (a może i dla wielu dotkliwy) brak jednomyślności klasyfikacyjnej również mógł się jawić jako istotna przeszkoda dla wydawnictw dziecięcych.

Skoro nie wiadomo, czym *Przybysz* tak naprawdę jest, i w dodatku skoro nawet „nie wygląda” na książkę dziecięcą, to ryzyka wydania mogła

⁶ Mam tu na myśli m.in. takie książki jak: S.L. BECKETT: *Crossover Picturebooks*. London 2012; *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. Eds. S.A. WOLF, K. COATS, P. ENGISO, G.H.A. JENKINS. London 2011; *Postmodern Picturebooks. Play, Parody and Self-Referentiality*. Eds. L.R. SIPE, S. PANTALEO. London 2008.

⁷ Do tego terminu przychyliła się również S. TAN. <http://www.shauntan.net/books.html>. (Data dostępu: 27.12.2012). Wszystkie cytaty i parafrazy ze strony internetowej S.Tana w tłumaczeniu autorki.

podjąć się oficyna, która miała świadomość, lub wręcz pewność, że jej odbiorcy *Przybyszem* się zainteresują i może nawet go zaakceptują. I w taki pewnie sposób książka trafiła do Kultury Gniewu. Nierozstrzygnięte pozostają pytania: czy polski rynek wydawnictw dziecięcych nie jest zbyt konserwatywny estetycznie i formalnie, by zainteresować się wydaniem *Przybysza*? Czy polski wizerunek odbiorcy dziecięcego jest wystarczająco pojemny, by **służyć** dziecku, a nie je **ograniczać**? Te pytania celowo pozostawię w zawieszeniu, mając nadzieję, że dalsza część mojego tekstu choć trochę przybliży możliwe odpowiedzi.

Próbując rozstrzygnąć spór wewnętrzny Michała Zająca, powiem, że *Przybysz* **może być** książką dla dzieci. I niekoniecznie koronnym argumentem będzie tu informacja o wiodących w świecie wydawnictwach dziecięcych, które wydały *The Arrival*: Lothian Children's Books w Australii, Hodder Children's Books w Wielkiej Brytanii, wydawnictwo amerykańskie Arthur A. Levine Books, wchodzące w skład oficyny Scholastic Inc., czy wreszcie Carlsen Verlag w Niemczech. Jasno zdaję sobie sprawę z tego, że samo pojawienie się tej książki w ofercie czołowych wydawnictw dziecięcych jeszcze nie stanowi o tym, że jest to książka dla dzieci. Bardziej pewne natomiast jest to, że nie ma w niej niczego „niedziecięcego”. Być może nie trafi w gustu wszystkich czytelników dziecięcych, ale tak dzieje się przecież z większością książek. Co ciekawe, Shaun Tan, opowiadając o swej twórczości, przekonywał, że tworzy książki **nie tylko** dla dzieci, zwracając jednocześnie uwagę na to, że jego zdaniem, inne rodzaje twórczości wizualnej (poza literaturą właśnie) nie są tak bardzo obciążone konkretną wizją i definicją adresata⁸. Zatem zetknął się z zupełnie innym od polskiego nastawieniem wobec *The Arrival*, które nie wyklucza dzieci z kręgu odbiorców tej książki, lecz raczej wskazuje na uprzedzenia dotyczące literatury wizualnej jako, być może, przeznaczonej głównie dla czytelników niedorosłych.

Czy rzeczywiście tak bardzo istotne jest, że adresat *The Arrival* to ktoś zupełnie inny od adresata *Przybysza*? Czy to ważne, że owo „przesunięcie” nastąpiło już w momencie podjęcia decyzji wydawniczej? Tak, ponieważ w połączeniu z tekstem recenzji Michała Zająca wskazuje na poważniejsze, niż może się wydawać, kwestie dotyczące literatury i kultury dziecięcej, kwestie podstawowe. Jakże odmienna jest koncepcja czytelnika-adresata, kryjąca się za wspomnianym przesunięciem z czytelnika dziecięcego wydań australijskich, brytyjskich czy niemieckich na „niedziecięcego” odbiorcę komiksu wydania polskiego. Jakże odmienne są oczekiwania, nie tylko wydawców, wobec konkretnych czytelników sto-

⁸ <http://www.shauntan.net/essay1.html>. (Data dostępu: 27.12.2012).

jących za tymi koncepcjami. Czy polski czytelnik dziecięcy nie poradziłby sobie z *Przybyszem*? Czy nie byłby nim zainteresowany? Czy pewna doza obcości, którą niesie z sobą ta książka, byłaby rzeczywiście przeszkodą nie do pokonania, czy może wręcz przeciwnie — impulsem do zgłębienia Nieznanego? Zapewne nie poznamy kompleksowych odpowiedzi na te pytania, skoro jedynie przypadkowi czytelnicy dziecięcy mają lub będą mieli okazję napotkania na swojej drodze czytelniczej *Przybysza*.

Osadzając przypadek opowieści graficznej Shauna Tana w kontekście „międzykulturowości”, nietrudno dostrzec, że niezaprezentowanie *Przybysza* szerszemu gronu, zwłaszcza młodych czytelników, jest zaprzepaszeniem ogromnej szansy właśnie na „otwarcie międzykulturowe”, jest „niewpuszczeniem” Innego. Nie wątpię, że zaproszenie *Przybysza* zapewniłoby możliwość obcowania z nieszablonową, piękną opowieścią wizualną. Otworzyłoby również drogę czytelnikom i może twórcom do pogłębienia refleksji nad poetyckością oraz wielowymiarowością literatury dziecięcej, a także znacznie poszerzyłoby ramy estetyczne literatury wizualnej przeznaczonej dla młodego odbiorcy. Jerzy Jarniewicz, mówiąc o tłumaczach literatury pięknej, opisuje tłumacza legistatora, który wprowadza do literatury rodzimej utwory, które mogą wejść z nią „w twórczy dialog (...), proponując jej nowe wzorce, nowe języki, nowe kryteria”⁹. Takim tekstem dla polskiej literatury dziecięcej mógłby stać się *Przybysz*.

W głąb opowieści

Opowieść ta w warstwie fabularnej ukazuje obraz doświadczenia emigracyjnego, uświadamia złożoność, a zarazem schematyczność tego doświadczenia, jego kolejne etapy — od decyzji porzucenia najbliższej rodziny i kraju ojczystego, przez mozolne zmaganie się z początkowymi etapami osvajania z nową rzeczywistością, niegroźne perypetie integracyjne, aż po odzyskanie bądź zbudowane na nowo poczucie przynależności¹⁰. Końcem tej drogi, obranej na podstawie decyzji o „porzuceniu”, jest ponowne złączenie z rodziną i budowanie nowej tożsamości w nowym świecie.

⁹ J. JARNIEWICZ: *Tłumacz jako twórca kanonu*. W: IDEM: *Gościnność słowa. Szkice o przekładzie literackim*. Kraków 2012, s. 26.

¹⁰ S. Tan nazywa tę kwestię *problem of belonging*. Por. <http://www.shauntan.net/books.html>. (Data dostępu: 27.12.2012).

Wybrana przez Shauna Tana konwencja steampunkowa, zespolenie elementów historycznych i futurystycznych, zawieszenie opowieści pomiędzy rozpoznawalną dzięki odniesieniom do starych zdjęć przeszłością a przyszłością osadzoną w baśniowych kształtach i krajobrazach, paradoksalnie otworzyło ramy przestrzenno-czasowe, pozwoliło autorowi na stworzenie opowieści uniwersalnej, takiej, która mogłaby przydarzyć się każdemu, w każdym miejscu czy czasie. Kształtowanie zarówno realiów, jak i postaci *Przybysza* nosi znamiona uniwersalizmu, a ten nurt filozoficzny wprowadzają już wyklejki w książce, na których widnieją miniaturowe portrety bezimiennych emigrantów obu płci, wielu ras, wielu kultur, w różnym wieku. Główny bohater nie jest nikim szczególnym, nie jest ani bohaterem tragicznym, ani antybohaterem, jest Każdym, na wzór głównego bohatera moralitetu, z tym zastrzeżeniem jednak, że brak tu jakichkolwiek odniesień religijnych. Liczne ilustracje konsekwentnie podtrzymują takie wyobrażenie głównego bohatera, ukazując równoległość jego losów z losami innych napotkanych imigrantów czy wprowadzając odpowiednią perspektywę malarską ukazującą bohatera jako maleńki punkt w ogromnym wszechświecie. Jego wygląd, ubiór, język ciała pozostają przez całą opowieść celowo niespecyficzne. Jest żonatym mężczyzną w średnim wieku, ma jedną córkę; to wszystko, co wiemy o głównym bohaterze na początku opowieści. Na statku wiozącym go ku nowemu światu spotyka dziesiątki podobnych do niego ludzi, także w mieście, do którego trafia. Wynajmowany pokój okazuje się jednym z dziesiątków czy setek, w których zamieszkują podobni bohaterowi imigranci.

Zastosowanie przez Tana wizualnej narracji trzecioosobowej o ograniczonym punkcie widzenia, tzw. narracji z bohaterem prowadzącym, umożliwia odbiorcy pełniejsze, bo wielostronne, zrozumienie problemu. Autor z jednej strony buduje empatię pomiędzy czytelnikiem i bohaterem, wynikającą z intensywności kontaktu, z drugiej — pozwala jednak na utrzymanie dystansu wobec obserwowanych wydarzeń. By podtrzymać przesłanie uniwersalizmu, Tan unika zbytniego rozbudowywania postaci. Prześledzimy losy głównego bohatera, nie tracąc go z oczu, mimo że jego „ja” nigdy nie znajdzie się na pierwszym planie, choćby dzięki zabiegom kolorystycznym („oddalająca” czasowo i wyciszająca emocjonalnie sepia).

Obcość oswojona

Shaun Tan prowadzi czytelników raczej w stronę kontemplacji doświadczenia niż dramatu ludzkiej egzystencji. Wspomniana już kolorysty-

ka, jak i konwencja steampunkowa wyciszają oglądającego, pozwalając na większe skupienie i zanurzenie się w opowieści. Gelowe wykluczenie słów z narracji¹¹ (poza tytułem książki, imieniem i nazwiskiem autora oraz rzymskimi cyframi wyznaczającymi kolejne rozdziały) również zwiększa szanse czytelnika na zagłębienie się w opowieść. Skupieniu sprzyja pozorna delikatność tej graficznej opowieści. By odkryć głębię przeżyć bohaterów czy pojąć wagę danej sytuacji, czytelnik musi się uważniej przyjrzeć. Tan nie stosuje jednowymiarowych chwytów emocjonalnych, takich jak gwałtowna modyfikacja natężenia barwy czy natychmiast dostrzegalna zmiana kreski. Styl i kolorystyka są solidną kanwą opowieści, a towarzysząc głównemu bohaterowi, pozostają niezmiennie. Przeobrażeniu ulegają tylko wtedy, gdy punkt widzenia narracji na krótką chwilę przesuwają się z bohatera na spotkanego w nowym świecie „współimigranta” i jej lub jego opowieść. Zmienia się tło, obramowanie poszczególnych paneli, widoczne są zabiegi „postarzające”: naderwane, pogniecione lub postrzępione brzegi paneli. A wszystko po to, by opowiedzieć o dawnym, zamkniętym rozdziale ich życia — zawsze pełnym napięć, mroczniejszym i straszniejszym niż życie obecne.

Ostrość i mglistość, konkretność i enigmatyczność — te wzajemnie uzupełniające się przeciwieństwa to podstawa kształtowania tej opowieści graficznej. Każde zdarzenie czy doświadczenie jest zakotwiczone w konkretności i w szczególe. Czytelnik ogląda drobniutko przedstawione przedmioty życia codziennego, środki transportu, szczegóły architektoniczne najbardziej nawet wymyślnych budowli. Konkretność i wyrazistość odnajdziemy także tam, gdzie współodczuwanie namacalnej rzeczywistości ma być u odbiorcy najsilniejsze. Ale gdzie w opowieści przychodzi miejsce na niedopowiedzenie, silniejsze emocje, np. strach i zwątpienie, tam często czytelnik nie odnajdzie konkretności i wyrazistej kreski. Ostrość stopniowo się wytraca, by ostatecznie ustąpić miejsca zatartym konturom i jakby niedoświetlonym ujęciom. O ile wyobrażona teraźniejszość jest odzwierciedlona możliwie dokładnie, to historie z przeszłości są częściowo zasnuwane mgłą czasu i niejasności, co metaforycznie oddane jest za pomocą łagodniejszej kreski i zmiękczenia obrazu dzięki użyciu filtra.

Jak już wspomniałam, operowanie ostrością i miękkością ma kilka wymiarów: wymiar czasowy — by oddzielić chronologicznie i emocjonalnie przeszłość od teraźniejszości; wymiar percepcyjny — ponieważ elementy mniej ostre są jakby dalej, nie istnieją tak intensywnie, jak wyraziście przedstawione „tu i teraz”; wreszcie wymiar afektywny — by emocje zapi-

¹¹ O tym, że słowa mogą rozpraszać czytelnika czy wręcz spływać przekaz wizualny, pisze S. TAN w komentarzu do *The Arrival*. Por. <http://www.shauntan.net/books.html>. (Data dostępu: 27.12.2012).

sane w opowieści miały szansę zostać odczytane i współodczuwane przez odbiorcę. Język obrazu *Przybysza* to w znacznej mierze język emocji. Dlatego m.in. uważam, że to książka (również) dla dzieci. Proces akulturacji, któremu podlegamy od początku swego świadomego życia, wymusza oddzielenie emocji od obrazu, bo alfabetyzacja wizualna stawia na rozumowanie, intelektualne pojmowanie obrazu, wyłuskiwanie treści. A *Przybysz*, jak i wiele innych książek literatury wizualnej, daje uprzywilejowaną pozycję czytelnikom, którzy jeszcze nie posiadli tej wiedzy lub którzy świadomie i wybiórczo potrafią z niej nie korzystać. Opisuje historię ponownych narodzin bohatera w nowej kulturze, w nowym języku, bohatera, który zdany jest na gest, mowę ciała, proste rysunki, bohatera, który widzi, słyszy, ale nie rozumie. Schwytyany w paradoks okoliczności, musi się cofnąć, wrócić do posługiwania się gestem na przykład, by „pójść do przodu”, czyli porozumieć się.

Choć kanwą fabularną *Przybysza* jest emigracja, jej złożoność, powszechność i schematyczność, to prawdziwymi tematami jawią się (nie)możność porozumienia, otwartość na zmianę, a w tym — na Innego, jego opowieść, otwartość na ofiarowywaną pomoc i umiejętność przyjęcia z pomocą. Pozytywny wymiar tej opowieści wypływa z ukazania znaczenia szeroko pojętej wspólnoty. Poszczególne etapy doświadczenia emigracyjnego dlatego kończą się sukcesem, że zawsze znajdzie się ktoś, kto wesprze, pomoże, wytłumaczy, ugości. I to otrzymane wsparcie będzie można za jakiś czas z radością ofiarować kolejnym potrzebującym, nowym imigrantom.

Jeśli jednak zamiast metonimicznego odczytania *Przybysza* jako opowieści o typowych losach emigranta pokusimy się o jego metaforyczny odbiór, odkryjemy opowieść o trudnej sztuce uczenia się Nowego lub Innego. Droga przebiegać będzie jakby wewnątrz, ale bohatera czekają te same etapy: porzucenie Starego, rytuały przejścia, poznawanie Nowego, odzyskanie poczucia jedności. *Przybysz* może być odczytany jeszcze szerzej, jako opowieść o koniecznej czy nieuchronnej zmianie: nawyków, stylu życia, myślenia, o wejściu w nowe środowisko, a może i jako opowieść o wygranej chorobie. Opowieść o szczęśliwym zakończeniu, ale trudnych etapach pośrednich, w których jednak zawsze ktoś lub coś nam towarzyszy i nas wspiera. Te etapy pośrednie to niepewność, brak wygody, obawa, zagubienie, poniżenie, zmartwienie. Nie trwają jednak wiecznie, nie przygniatają swym ciężarem, lecz prowadzą do dobrego rozwiązania. Samotność, która czasem dotyka głównego bohatera (a w domyśle — i członków jego rodziny), jest samotnością tymczasową, wynikającą z okoliczności, a nie ogólnoludzką kondycją egzystencjalną w rozumieniu Sartre’a czy Camusa. Ostatnie sceny, w których narrację „przejmuje” kilkuletnia córka głównego bohatera, komunikują budujące przesłanie: pokonanie

obcości jest możliwe dzięki doświadczeniu i oswojeniu jej. Niedawny przybysz staje się przewodnikiem dla kolejnych przyjeżdżających.

Nie ma w tej opowieści graficznej niczego „niedziecięcego”, a raczej wszystko, co w niej jest, jest jak najbardziej dla dzieci i dla wszystkich tych, którzy po *Przybysza* zechcą sięgnąć. Zanurzając się w opowieść, zrozumieją lub przypomną sobie, że obcość jest często w oku patrzącego, niezrozumienie nie musi wykluczać porozumienia, a coś, co samo w sobie nie jest trudne, często bywa takie, zanim stanie się łatwe. *Przybysz* pozwala tych prawd doświadczyć.

Magdalena Sikorska

Shaun Tan's *The Arrival* or foreignness
in the eye of the beholder

S u m m a r y

Not many Polish (children) readers know Shaun Tan or his graphic narrative, *The Arrival*. The author of this article ponders over the possible reasons and consequences of the fact that the Polish version of the book has been published by Kultura Gniewu, a comic book publisher for adults. She sees the implied reader construct and children's literature traditions in Poland as not flexible enough to promote *The Arrival*, a book whose delicate yet invincible power lies in its wisdom to build empathy without compromising the intellectual insight into the story. Several ways (both metonymic and metaphorical) of approaching the visual narrative have been suggested to bring the book's multidimensionality and dual address to the fore.

Магдалена Сикорска

Графическая новелла *Прибытие* Шона Тана,
или чуждость в глазу смотрящего

Р е з ю м е

Прибытие и его создатель, Шон Тан, не особенно известны в Польше. Автор статьи задумывается над причинами и последствиями публикации этой графической новеллы издательством Культа гнева. Среди многих возможных причин, для которых детские издательства в стране не публикуют книг Шона Тана, перечисляются слишком узкая концепция детского читателя в Польше и недостаточная открытость на других в детской литературе. В статье рассматриваются характерные черты *Прибытия*. Прежде всего обращается внимание на потенциал создания чувства сопереживания у адресата при одновременном сохранении дистанции по отношению к героям и описываемому миру. Автор представляет предложения метафорического и метонимического декодирования графической новеллы, чтобы выразительнее показать ее многоаспектность и полиадресативность.

Justyna Budzik

Różnorodność narysowana na ekranie:
Joann Sfar i Marc Chagall
w filmowej opowieści o *Kocie rabina*

Komiksowy artysta Joann Sfar, autor ponad trzydziestu — nierzadko wielotomowych — tytułów, jako pierwsze studia ukończył filozofię w Nicei. I gdyby jakiś rysownik pokusił się o stworzenie obrazkowej biografii Sfara, prawdopodobnie w rozdziałach poświęconych czasom studenckim sportretowałby bohatera zatopionego w lekturze filozoficznych traktatów, a w jego głowie kłębiłyby się rysunki inspirowane słowami. Sfar bowiem rysował komiksy od dzieciństwa i przez wiele lat niestrudzenie wysyłał je do różnych wydawców. Studia podjęte po to, by usatysfakcjonować ojca, stały się jednak dla utalentowanego artysty kopalnią pomysłów i pomogły wzbogacić komiksowy przekaz. Bardzo interesujące są przedsięwzięcia wydawnicze Sfara z lat 2002—2003, kiedy zilustrował *Ucztę Platona* i *Kandydę Woltera*¹. Filozoficzne sympatie rysownika przejęli także wielowymiarowi bohaterowie jego autorskich dzieł — postaci tyleż zabawne, co myślące i krytycznie nastawione do świata, elokwentne i błyskotliwe. Dysputy o sprawach istotnych, prowadzone na łamach komiksów Sfara, wprowadzają w narysowany świat wiele odniesień nie tylko do rzeczywistości, lecz przede wszystkim do fundamentalnych pytań i problemów, z jakimi zmagają się myśliciele różnych epok. Wśród nich bezimienny kot rabina z powagą i precyzyjnością wypowiedzi godną mędrca prowadzi odbiorcę przez zaułki Algieru i Czarną Afrykę aż do Etiopii, komentując — w niezwykle humorystyczny, ale i mądry sposób — wielokulturową przestrzeń akcji.

¹ Informacje biograficzne i wybraną bibliografię zob. m.in. <http://www.bedetheque.com/auteur-132-BD-Sfar-Joann.html>. (Data dostępu: 22.11.2012).

Kulturowy pejzaż stworzony w pięciotomowej serii komiksów *Kot rabin* wywodzi się zapewne ze środowiska, w którym autor dorastał. W domu rodzinnym Sfara żydowskie tradycje sefardyjskie z Algierii (ze strony ojca) mieszały się z aszkenazyjskimi z terenów Ukrainy (ze strony matki). Ponadto Niceę zamieszkuje ludność wielu narodowości, wyznań i kultur. Mimo że akcja komiksu toczy się w Algierze lat 20. XX wieku, konflikty na tle religijnym, jakie znamionują fabułę, są — niestety — równie aktualne współcześnie, a wezwanie do dialogu (zamiast do walki), które odnajdujemy w opowieści Sfara, odnosi się do obecnych napięć między wyznawcami różnych religii we Francji i w byłych koloniach. I choć bajeczna kolorystyka komiksów, postaci o nadprzyrodzonych zdolnościach czy fantastyczne wydarzenia lokują akcję w sferze nie do końca realistycznej, dydaktyczne walory *Kota rabin* wykorzystywane są w edukacji szkolnej we Francji jako pretekst do rozmów o tolerancji, różnorodności kulturowej, filozofii dialogu czy odmienności praw religii. I to zainteresowanie dydaktyczne komiksami popchnęło autora ku przeniesieniu przygód kota na ekran: „Po dziewięciu latach egzystencji komiksu i wielokrotnych wizytach w szkołach (podstawowych) i gimnazjach zorientowałem się, że *Kot rabin* pełnił istotną funkcję: łączył dramatyzm historii między Żydami, chrześcijanami i muzułmanami. *Kot rabin* nie opowiada o Algierii początku XX wieku: on mówi o wielokulturowej Francji dnia dzisiejszego”².

I tak opowieść o filozofującym kocie, jego panu rabinie, córce rabin Zlabii i kilku innych ciekawych postaciach oraz ich przygodach stała się nie tylko obowiązkową pozycją w repertuarze kinowym dla młodych i dorosłych widzów, lecz także filmową inspiracją do zajęć edukacyjnych na różnych poziomach kształcenia. Film, wyreżyserowany przez Joannę Sfarę i Antoine’a Delesvaux, miał swoją premierę 1 czerwca 2011. Niestety, nie był dystrybuowany w Polsce, jednak publiczność miała okazję zobaczyć dzieło na Międzynarodowym Festiwalu Filmowym Etiuda&Anima w Krakowie oraz na Międzynarodowym Festiwalu Filmów Młodego Widza Ale Kino! w Poznaniu. Na potrzeby projekcji festiwalowych powstała polska wersja listy dialogowej. We Francji film wydano na płycie DVD, można zatem wyobrazić sobie jego przydatność do celów edukacyjnych w Polsce.

Fabula filmu, w której reżyserzy skondensowali wybrane wydarzenia z 1., 2. i 5. tomu serii komiksów, obfituje w nieoczekiwane zwroty akcji, momenty napięcia i sytuacje tragikomiczne. Historia rozpoczyna się od

² Dossier pédagogique: *Le chat du rabin*. Réd. V. PHILIPPOT. Elaborat. D. LARRE (*Philosophie*), V. MARGON (*Histoire — Education civique*), A. ROGER (*Arts plastiques — Histoire des Arts*), F. SALE (*Français*), ns. 4. Por. <http://www.zerodeconduite.net/lechatdurabbin>. (Data dostępu: 22.11.2012).

widoków Algieru, o mieście opowiada widzowi bezimienny kot, przechadzając się po uliczkach. W domu rabina kot pożera gadającą papugę, dzięki czemu zyskuje ludzki głos i sam zaczyna mówić. Niestety, jego słowa od początku skażone są kłamstwem: w pierwszym wypowiedzanym zdaniu zaprzecza, że zjadł papugę. Kot, wychowany przez mądrego rabina, okazuje się stworzeniem inteligentnym i czytającym. Chce koniecznie być *dobrym żydem* i dostąpić rytuału *bar micwy*, aby móc w ten sposób związać się ze swą ukochaną Złabią, córką rabina. Jego prośba i jej uzasadnienie nie zyskują jednak akceptacji rabinów. Kot pomaga swemu panu w przygotowaniu się do dyktanda, które ma sprawdzić, czy rabin dostatecznie dobrze zna język francuski — choć nie używa go w pełnieniu swych obowiązków duchowych (modły odprawia się wszak po hebrajsku). W kluczowym momencie sprawdzianu kot wzywa imię Boga — i traci mowę... W Algierze nasilają się nastroje antysemityczne. Tymczasem do domu rabina przyjeżdża kuzyn Malka Lwi Król, a razem z nim pojawia się skrzynia z modlitewnikami z Rosji, gdzie Żydów trapią pogromy. W skrzyni rabin znajduje rosyjskiego Żyda, malarza, który chce odnaleźć osadę Felaszów w Etiopii. W podróż przez Czarną Afrykę zabytkowym Citroënem wyruszają więc: malarz, rabin, Rosjanin Vastenov (zwolennik caratu osiadły w Algierze) oraz szejek Sfar, daleki kuzyn rabina. W drodze spotykają wyznawców różnych odłamów religii, którzy nie zawsze akceptują działania malarza, portretującego wszystkich spotkanych w drodze. Felaszowie zostają odnalezieni, jednak wędrowcy decydują się wrócić do Algieru...

W krótkim (100 minut) filmie spotykają się przedstawiciele kilku religii i ich odłamów, bohaterowie władający różnymi językami, o odmiennych poglądach religijnych. W ich rozmowach „iskrzy”, a komunikacja przebiega nie tylko werbalnie, lecz także obrazowo. Centralną postacią opowieści jest kot, który rozumie ludzką mowę (niezależnie od języka) oraz sam (z przerwami) ma zdolność mówienia, a na każdy temat ma swoje zdanie. Sprawnie opowiedziane przygody kota w Algierze i podczas wyprawy do Etiopii są pretekstem do wyrażonej w słowach i obrazach refleksji nad międzykulturowym dialogiem. Zastosowanie filmu Sfara i Delesvaux w edukacji możliwe jest na wiele sposobów, w zależności od tego, które problemy poruszone w *Kocie rabina* podkreśli się i podda analizie. Na stronie internetowej Zerodeconduit.net³, prowadzonej przez Agence Cinéma Education (Agencja Kino Edukacja), zamieszczony jest imponujący skrypt dla nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, w którym zgromadzono propozycje lekcji z sześciu przedmiotów (język francu-

³ Nazwa strony to tytuł filmu *Pała ze sprawowania* (*Zéro de conduite*) w reż. J. VIGA. Francja 1933.

ski, historia, edukacja obywatelska, sztuki plastyczne, historia sztuki, filozofia) na różnych etapach kształcenia. Tematy każdorazowo dostosowane są do programów nauczania w danym cyklu:

1. Język francuski.
 - Tematyka „literatura i społeczeństwo”, pierwszy rok liceum. Treści programowe: spojrzenie na innego oraz „gdzie indziej”, obrazy i języki.
 - Studium argumentacji (czwarty rok gimnazjum i pierwszy liceum) na przykładzie dyskusji, jakie prowadzi kot z różnymi bohaterami.
 - Rozprawka: figura kota w literaturze, sztukach plastycznych i komiksie.
2. Historia i edukacja obywatelska.
 - Historia: kolonizacja (trzeci rok gimnazjum) — społeczeństwo kolonialne i krytyka wyobrażeń kolonialistów z lat 20. XX wieku — Algier, wizja Czarnej Afryki.
 - Edukacja obywatelska: wielokulturowość (drugi rok gimnazjum).
3. Sztuki plastyczne.
 - Gimnazjum: historia i funkcje rysunku w sztukach plastycznych. Drugi rok gimnazjum — cztery możliwe relacje: obraz i to, do czego odsyła; obraz w kulturze artystycznej; nauka rysunku w celu przedstawienia narracji; nauka rysunku w celu uzmysłowienia różnorodności.
 - Liceum (drugi rok): wspólne źródło rysunku i projektu, konieczność opanowania i eksperymentowania z różnymi technikami graficznymi, relacje między ideą a formą.
4. Historia sztuki.
 - Problem reprezentacji. Gimnazjum: sztuka, mity i religie. Szkoła ponadgimnazjalna: sztuka i świętość. Analiza stosunku do obrazów (portretów) poszczególnych grup religijnych występujących w filmie: judaizm, islam, prawosławie.
5. Filozofia.
 - Liceum — ostatni rok: problem dialogu między różnymi stanowiskami. Religia, wiara i rozum, prawda, kultura.
 - Analiza zachowań religijnych i przywołanych norm w poszczególnych religiach, zarysowanych w filmie. Porównanie, szukanie elementów wspólnych, możliwe ścieżki dialogu.
 - Słowne dysputy jako podstawa utrzymania tolerancji.
 - Porównanie historii filmowej oraz opowieści o Natanie mędrca Gottholda Ephraïma Lessinga⁴.

⁴ Na podstawie *Dossier pédagogique...*, s. 6–56.

Tematy te ściśle wiążą się z programem nauczania szkół francuskich, ponadto respektują lokalny wymiar treści międzykulturowych bliskich uczniom we Francji, którym tematyka kolonizacji, różnorodności religijnej, konfliktów między islamem, judaizmem a katolicyzmem jest znana z codzienności i wynika z historii Francji oraz jej stosunków geopolitycznych.

Dla młodego widza w Polsce nie wszystkie konteksty historyczne i polityczne będą tak łatwo rozpoznawalne. Wiele sytuacji konfliktowych jest jednakże zrozumiałych ze względu na wyrazistość najważniejszych problemów, takich jak nietolerancja religijna czy antysemityzm. Ponadto nakładem wydawnictwa Post ukazały się przekłady trzech pierwszych tomów komiksu *Sfara* (tom 1. — *Bar micwa* w 2004 roku, tom 2. — *Malka Lwi Król* w 2006 roku oraz tom 3. — *Wygnanie* w 2009 roku), wzbudzając zainteresowanie i sympatię czytelników. Konwencja opowieści o kocie bliska jest bajce lafontainowskiej — narracyjnej odmianie bajki zwierzęcej, znanej polskim uczniom z lektur dziecięcych i szkolnych, dlatego też trudne i ważne treści zawarte w dziele *Sfara* można stosunkowo łatwo odkodować i ośwoić. Tematy lekcji zaproponowane w materiałach opublikowanych na stronie *Zérodeconduite.net* można oczywiście dostosować do warunków polskiej szkoły, odpowiednio wcześniej przygotowując merytorycznie uczniów z zakresu historii czy religioznawstwa. Można też jednak wybrać i wyeksponować nieco bardziej uniwersalne aspekty obrazowej historii o mówiącym kocie, akcentując wątek teorii przedstawiania i tworzenia obrazów, który jest w filmie równie istotny co wątek (nie)porozumienia za pomocą słów. Zaprezentuję więc sugestie tematów, wokół których zogniskować można zajęcia dydaktyczne z wykorzystaniem *Kota rabina*, poświęcone problemom obrazu. Punktem odniesienia i kontekstem proponowanych refleksji jest malarstwo Marca Chagalla — wybitnego artysty pochodzenia żydowskiego, którego obrazy stanowią bajkowe i magiczne opowieści.

Argumentów za tym, by filmowej wizji *Sfara* przyglądać się przez pryzmat przestrzeni, które malował Marc Chagall, jest co najmniej kilka. Nazwisko artysty z Witebska wielokrotnie przewija się w komentarzach do (komiksowych) prac francuskiego twórcy; Chagalla uznaje się za jednego z inspiratorów (obok twórców takich jak Sempé, Roald Dahl czy autorzy komiksów Fred i Hugo Pratt) jego stylu. *Sfar* poświęcił postaci Chagalla dwutomowy komiks *Chagall en Russie*, wydawany przez Gallimard w latach 2010–2011. Co ciekawe, komiksowy Chagall ma twarz wcześniej powołanego do życia bohatera — bezimiennego rosyjskiego malarza z *Kota rabina* (pierwszy tom *Chagalla w Rosji*). Trudno jednakże nazwać komiks biograficznym, gdyż przygody, jakie przeżywa młody malarz, mogłyby się zdarzyć w magicznym i surrealistycznym świecie jego

obrazów, ale nie w prawdziwym życiu. Tytułowy bohater nosi też cechy charakteru samego autora: tak jak on, nie rozstaje się z przyrządami do rysowania i czuje nieprzerwaną potrzebę tworzenia (rzeczywisty Marc Chagall był również twórcą bardzo płodnym).

Film *Kot rabina* zawiera pewne wyrażone wprost wskazówki do interpretacji w duchu chagallowskim. W jednym z pierwszych obrazów widzimy port w Algierze, w którym zacumowane są dwa statki: jeden o nazwie Villed'Alger, drugi — Szagał (zapisane cyrylicą). Trudno o bardziej wyrazistą (choć jednocześnie ukrytą) aluzję do inspiracji i kontekstów opowieści, która relacjonuje próby dialogu między różnymi religiami i kulturami. Wnikliwy widz znajdzie także zawoalowane sugestie dotyczące artystycznego „patronatu” nad światem filmu: kot pomaga swemu panu ćwiczyć francuską ortografię, dyktując mu bajki de La Fontaine’a — a Marc Chagall w 1924 roku przyjmuje od Ambroise’a Vollarda zlecenie na ilustracje do tychże utworów (co wywołuje silne protesty antysemityczne)⁵.

W filmie obecny jest wątek rosyjski: dwie postaci — malarz bez imienia i Vastenov to Rosjanie. Nieprawdopodobny, na wpół bajkowy życiorys malarza wykazuje pewne zbieżności z biografią Marca Chagalla (Szagała): bohater filmu, tak jak on, jest rosyjskim Żydem i przybywa z Rosji ogarniętej pogromami; nie zna języka kraju, do którego przyjeżdża. Chagall bardzo słabo radził sobie w szkole z rosyjskim (jego pierwszym językiem był jidysz), potem (po wyjeździe do Paryża) z francuskim, a angielskiego — mimo pobytu w USA — niemal wcale się nie nauczył⁶. Nawiązania do postaci i dzieła Chagalla nie są jednak jednoznacznymi aluzjami bądź artystycznymi cytatami.

Kot rabina świadczy o twórczym podejściu do inspiracji obrazami sławnego rosyjskiego Żyda. Istota Chagallowskiej estetyki obecna jest w filmie nie tylko w warstwie plastycznej, lecz także w filozoficznym przekazie, dotyczącym roli obrazów i podejścia do *mimesis*, który odkrywamy w wypowiedziach i dialogach poszczególnych postaci. Dlatego też warto poszerzyć refleksję dydaktyczną nad filmem o konteksty związane z malarstwem Chagalla, narracją obrazową, z wpływem ruchów awangardowych na kulturę wizualną. Praca (na lekcji lub poza lekcjami) z obrazami i ze słowami Sfara oraz Chagalla z pewnością okaże się dla młodych widzów wyzwaniem, gdyż porównanie estetyk poszczególnych twórców nie będzie się opierało na zestawianiu odpowiadających sobie obrazów, lecz na rozpoznaniu strategii artystycznych oraz ich relacji. Film Sfara i Delesvaux można przywołać na zajęciach edukacyjnych dotyczących

⁵ Zob. J. WILSON: *Marc Chagall. Biografia*. Przeł. J. SKOWROŃSKI. Warszawa 2008, s. 100.

⁶ Zob. ibidem, s. 138 i nast.

Chagalla, wtedy postać bezimiennego Rosjanina stanie się przystępnym wyrazicielem idei malarza. Można też włączyć dyskusję o różnych sposobach przedstawiania natury w szersze kształcenie z zakresu historii sztuki przy okazji omawiania awangard początków XX wieku. Przygody, które przeżywa przybysz z dalekiego kraju podczas podróży po Afryce, można omówić także w kontekście „języka” obrazów jako alternatywnej formy komunikacji i opowiadania. Ponieważ jasnowłosy artysta w *Kocie rabina* jest bohaterem bliskim autentycznemu Marcowi Chagallowi, tematy sugerowane w pracy dydaktycznej dotyczą właśnie jego postaci i roli w filmie.

Zestaw tematów nr 1 – Rosyjski malarz ze statku Chagall

1. Przypomnij sobie rozbudowaną sekwencję prześladowań Żydów w Rosji, którą malarz opowiada obrazami rodzinie Sfarów. Wybierz kilka „kadrów” i opisz je. Zwróć uwagę na kolorystykę, sposób przedstawienia postaci, kompozycję przestrzeni, sposób przedstawienia budowli. Jakie emocje wywołuje w Tobie ta sekwencja? Czy potrafisz wskazać inspiracje z historii trendów w malarstwie początku XX wieku?
2. Porównaj wybrane obrazy z sekwencji „rosyjskiej” filmu z obrazem Marca Chagalla *Nieboszczyk* z 1911 roku. Jakie podobieństwa dostrzeżasz?
3. Monografista Chagalla Benjamin Harshav porównuje świat przedstawiony w dziełach malarza do kalejdoskopu. Na podstawie wybranych prac Chagalla zaproponuj wyjaśnienie tego określenia. Jakie „kalejdoskopowe” momenty i obrazy dostrzeżasz w filmie *Kot rabina*?

Komentarz

Przedstawiony zestaw tematów koncentruje się wokół podobieństw stylu malarstwa Chagalla i bezimiennego Rosjanina. Moment, w którym przybysz ujawnia swoje artystyczne talenty, jest bardzo ważny dla filmowej opowieści. Malarz nie zna francuskiego, ale włada hebrajskim — jednak rabin Sfar nie chce z nim rozmawiać w tym języku, gdyż jest on zarezerwowany dla modlitwy. Ten istotny argument decyduje o zaprzestaniu prób komunikacji werbalnej, Rosjanin wyciąga papier i farby i zaczyna malować. Joann Sfar przypomina tu (nie po raz pierwszy w filmie) o ciekawym i ważnym „wielojęzycznym” elemencie kultury judaizmu: językiem modlitwy jest hebrajski, Talmudu — aramejski, w codziennej komunikacji zaś używa się jeszcze innego języka. Dla filmowego malarza językiem tym jest rosyjski, dla rabina — arabski, dla Marca Chagalla był to jidysz. Wybitny badacz Benjamin Harshav określił sztukę Chagalla jako malarstwo w jidysz — gdyż podobnie jak język chasydów, łączy ona elementy różnych stylów.

Złabya zachwyca się: *Popatrz, jakie to piękne, prawie jak żywe...*⁷. Sekwencja pogromu Żydów w Rosji wyraźnie różni się plastycznie od reszty filmowego świata przedstawionego. W przedstawieniach rosyjskiego Żyda dominuje intensywna czerwień, odcienie żółtego i pomarańczowego, co stanowi kontrast do piaskowo-niebieskiej kolorystyki Algieru. Formy są zgeometryzowane, trochę uproszczone — w wiosce sześciany domów ze spadzistymi dachami, płaski zarys sztetl z kwadratami i trójkątami zaznaczającymi zabudowania. Języki ognia strzelają w górę trójkątnymi płomieniami. Tło pokrywają kreski tworzące spłot prostych i figur geometrycznych, które uznać można za uproszczony pejzaż lub za rysunek abstrakcyjny. Dominuje perspektywa piętrowa (pasowa), w przedstawieniu sztetl kompozycja opiera się na liniach ukośnych. Jedyne postaci podobne są do stylistyki całego filmu: są zaokrąglone, nieco disneyowskie⁸, zabawne i trochę dziecinne.

Zestawienie wybranych kadrów z omawianej sekwencji z obrazem Chagalla *Nieboszczyk* z 1911 roku ujawni podobieństwa stylu wielkiego malarza i filmowego Rosjanina. Znaczące jest podobieństwo kolorystyki: na płótnie Chagalla przeważa czerwień i żółty, obecne są też akcenty czerni, niebieskiego i zieleni. Czerwone niebo z biało-żółtymi plamami przywołuje na myśl pożar i odbłask płomieni, a wrażenie świetlistości potęgują żółte fragmenty chodnika i domów oraz sześć zapalonych świec, ustawionych przy marach na pierwszym planie, na ulicy. Kompozycja zbudowana jest przede wszystkim z linii ukośnych, droga biegnie w głąb obrazu, ale linie perspektywy poszczególnych elementów przedstawienia „nie zgadzają się”, co wprowadza do obrazu dynamikę i wrażenie ruchu. Efekt ten potęgują postaci w ekspresyjnych pozach: rozpaczająca kobieta, mężczyzna zamiatający ulicę i typowy Chagallowski skrzypek na dachu. Obraz zdaje się opowiadać historię zatrzymaną w ruchu, pulsuje ukrytym napięciem, a różne kierunki potencjalnego ruchu sprawiają, iż odbiorca może odczuwać zawrót głowy.

Podobne wrażenie typowe jest dla niemal wszystkich dzieł Chagalla: jego płótna „dzieją się” w różnych miejscach i w różnym czasie jednocześnie, wskutek czego ogląda się je tak jak kalejdoskop⁹. Na płaszczyźnie jednego obrazu współlistnieją z sobą przedstawienia umieszczone w odmiennych perspektywach, ujęte z innego punktu widzenia, zatrzymane w ruchu w przeciwstawnych kierunkach. A przy tym te magiczne kompozycje malarskie cechują się wewnętrzną równowagą: „[...] balansem

⁷ Cytaty z polskiej listy dialogowej. Przeł. J. SZATKO. Dzięki uprzejmości Międzynarodowego Festiwalu Filmowego Etiuda & Anima.

⁸ Zob. *Dossier pédagogique...*, s. 32–40.

⁹ Zob. B. HARSHAV: *Marc Chagall and the Lost Jewish World*. New York 2006, s. 45.

heterogenicznych punktów ciężkości pomiędzy różnorodnymi warstwami i częściami dzieła”¹⁰.

Kalejdoskopowość malowideł wiąże się z ich wewnętrzną, ponadrzeczywistą logiką — poszczególne warstwy łączą się mimo pozornych sprzeczności, ponieważ świat obrazów Chałgalla to spójna, totalna przestrzeń jego fantastycznej wyobraźni. Zasadą tego surrealistycznego uniwersum jest „polifonia sił wynikających z różnorodnych oryginalnych rozwiązań w jednym obrazie”¹¹.

Zasadę tę odnaleźć można w najsłynniejszych dziełach, w których „wydarzenia” czy też „elementy” układają się w różnobarwny krąg, gotowy do zmiany w kolejną konfigurację: przykładami mogą tu być obrazy *Ja i moja wieś* lub *Poeta albo kwadrans po trzeciej* (oba z roku 1911). Wir dynamicznych przedstawień w filmie *Sfara* widoczny jest w sekwencji „malarzkiej”, która zdaje się pokazywać nam możliwy efekt wprowadzenia w ruch statycznych obrazów inspirowanych stylem Chałgalla. Pozostałe obrazy *Kota rabina* nie są aż tak narzucająco się podobne do dzieł sławnego mistrza, choć poszczególne elementy komponowania kadrów przywodzą na myśl warstwowe przestrzenie Chałgalla. Czołówka filmu, w której artysta korzysta z islamskich ornamentów jako plansz pomiędzy napisami, przypomina nieco szkielek kalejdoskopu — kompozycje zmieniają się co kilka chwil, a poszczególne płaszczyzny przecina często płaski cień kota.

Zestaw tematów nr 2. — Obraz a natura

KOT: — *Jesteśmy na pustyni, tu nie ma czego malować.*

MALARZ: — *Chodzi o kolor.*

KOT: — *Tak, niebieskie niebo, mniej niebieskie wydmy. To ma być ciekawe?*

MALARZ: — *Jeśli zechcę, mogę użyć innych kolorów. A zamiast spokojnej linii wydm wymyślić coś nowego.*

[...]

KOT: — *Ja wolę jednak oglądać naturę niż twoje bohemy.*

MALARZ: — *Ja też. To dlatego zawsze przed rozpoczęciem uważnie patrzę. Maluję prawdziwe rzeczy.*

Zadania

1. Sformułuj w kilku zdaniach postawę artystyczną rosyjskiego malarza wobec otaczającej go rzeczywistości.
2. Benjamin Harshav argumentuje, że „językiem sztuki” Marca Chałgalla jest fantastyczny świat, wykreowany w wyobraźni artysty z inspiracji

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem, s. 37.

otaczającą go naturą. Porównaj ten komentarz z artystycznym „manifestem” malarza z filmu *Kot rabina*.

Komentarz

Drugi zestaw zadań przydatnych w praktyce dydaktycznej koncentruje się na strategii twórczej filmowego malarza. Wcześniej zanalizowany fragment akcentował narracyjność sztuki, dzięki której przybysz z daleka unocznia swym „słuchaczom” niedawną historię rodzinnego kraju. Pod hasłem *Obraz i natura* proponuję natomiast refleksję nad artystycznym *credo* Rosjanina, które wyraża on wprost. Rozmawia z kotem, ponieważ tylko kot (oraz oczywiście Vastenov, ale on jest niewrażliwy na artyzm) rozumie jego słowa.

Pierwsze zadanie, na pozór sprowadzające się do powtórzenia słów w filmie, ma na celu zastanowienie się nad każdym z etapów tworzenia obrazu, o których opowiada malarz. Można zachęcić młodych odbiorców, by zredagowali osobisty manifest artysty lub napisali przykładową kartkę z dziennika pracy nad jednym dziełem. Porównanie słów malarza z jego dziełami obecnymi w filmie (sekwencja pogromu, portrety Zlabii, szejka, pięknej Murzynki czy Felaszów) odsłania istotne napięcie między obserwacją natury a jej przedstawianiem. Rosjanin twierdzi, iż „maluje prawdziwe rzeczy”, a deklaracja ta zyskuje szczególny wydźwięk w afrykańskim lokalu, gdzie artysta odrzuca teorię o różnicach anatomicznych między białymi a czarnymi i upiera się, iż nie będzie tworzył portretu atrakcyjnej barmanki na podstawie podręcznika do anatomii. Opowiada się tym samym przeciwko rasizmowi. Ale malarstwo Rosjanina nie jest prostym odwzorowaniem tego, co widzi wokół siebie. Na jego obrazach rzeczywistość ulega przekształceniu pod wpływem wyobraźni i emocji. Dzięki temu Zlabya i rabin odbierają malowaną relację z pogromu w Rosji jak żywe obrazy, Murzynka odwzajemnia uczucie. Sam twórca przyznaje, że po dokładnej obserwacji krajobrazu może zmienić kolory, a Felaszom tłumaczy, iż portrety noszą na sobie ślady serdecznych uczuć.

Pęknięcie między obserwacją a przekształceniem natury w świat wewnątrz obrazu świadczy o kolejnym podobieństwie filmowego malarza do Marca Chagalla. Artysta z Witebska wypełniał swe płótna niewiarygodnymi konfiguracjami elementów, a jednak jego obrazy cechowały się wewnętrzną spójnością i logiką. Jak pisze Harshav, Chagall malował „językiem swych wymyślonych obiektów”¹², a język ten wypływał z introspektywizmu — dekonstrukcja form była efektem narracji autora i respektowania jego punktu widzenia¹³. Na obrazach mistrza mieszają się

¹² B. HARSHAV: *Marc Chagall...*, s. 35.

¹³ Zob. *ibidem*, s. 43–44.

postaci, miejsca i przedmioty z jego otoczenia, jednak ich kolor, kształt, funkcja czy typowe usytuowanie w przestrzeni zostają zmienione. Chagall zresztą nie należał do najpilniejszych studentów rysunku i nie przepadał za szkicami „z natury” czy raczej z martwej natury — w swej autobiografii niemal ze zgrozą wspomina pierwsze zetknięcie z pracownią, w szkole Jehudy Pena: „Zawieszono przede mną gipsowy odlew. Miałem go rysować tak jak inni. Przykładałem się gorliwie do tego zadania. Przybliżałem ołówek do oczu, mierzyłem, mierzyłem. Nigdy nie mogłem trafić. Nos Woltera wypada zawsze za nisko”¹⁴.

Za to już od pierwszych lat twórczości Chagall rozwija tylko sobie właściwą paletę barw, z ulubionym fioletem, błękitami, kontrastowymi czerwieniami i wibrującą zielenią, które tak ciekawie podkreślają deformacje rzeczywistości, z jakiej utkany jest oniryczny świat jego obrazów.

W porównaniu „manifestu” bezimiennego filmowego malarza z postawą artystyczną Chagalla warto rozwinąć kontekst kultury chasydzkiej, w której wychował się mistrz z Witebska. W wiejskim środowisku ludzi słabo wykształconych ruch ten miał wymiar ludowy i mistyczny, i Marc czerpał z owej cudowności i heterogeniczności, która ujawniała się też w języku jidysz. Chciał uczynić ze swojego malarstwa mowę alternatywną: „Chagall (...) wyniósł jednak ze swego dzieciństwa coś szczególnego, mianowicie radosnego, ludowego ducha chasydyzmu. Od najmłodszych lat życia starał się przekładać na język malarstwa zarówno życiową filozofię, jak i język chasydów. Jego dzieła są częstokroć dosłownymi wyobrażeniami metafor czy zwrotów”¹⁵.

Malarz z filmowej opowieści działa podobnie jak Marc Chagall: najpierw przygląda się temu, co go otacza, by następnie przenieść to na płótno i zrekonstruować świat nieco inny, rządzący się zasadami oniryzmu, dynamiki, wyobraźni oraz indywidualnej percepcji. Podobnie jak żydowski mistrz, używa też malarstwa jako języka wypowiedzi, przekraczając tym samym bariery komunikacji słownej. Rosjanin jest szczęśliwy, że może w podróży malować — tworzy krajobrazy i portrety, nie rozstaje się ze swymi przyborami. Niestety — jak pokazują kolejne wydarzenia — nie każdy potrafi ten język zrozumieć.

* * *

Podane propozycje tematów zadań i sugestie ich rozwinięcia nie mają oczywiście ambicji wyczerpania bogactwa odniesień do biografii i malarstwa Marca Chagalla, które odnaleźć można w filmie *Kot rabina*. Charak-

¹⁴ M. CHAGALL: *Moje życie*. Przeł. J. SELL. Kraków 2003, s. 75.

¹⁵ J. WILSON: *Marc Chagall...*, s. 23.

terystyka postaci malarza wydaje mi się jednak ciekawym procesem edukacyjnym, gdyż bezimienny Rosjanin uosabia bardzo istotne dla całego filmu poglądy dotyczące sztuki, języka i życia. Jego europejska proveniencja czyni go mniej egzotycznym (niż inne postaci) w oczach polskiego odbiorcy, a wizualne podobieństwo do ilustracji do *Małego Księcia* Saint-Exupéry'ego wzmacniają wrażenie bliskości i znajomości bohatera. Poza tym malarz jest jednym z ważniejszych interlokutorów tytułowego kota, a wiele istotnych kwestii pada w rozmowach tych dwóch postaci.

Sztuka Marca Chagalla jest obecna w świadomości polskiego ucznia, jego obrazy obecne są w podręcznikach oraz w ikonosferze kultury popularnej. Malarstwo Chagalla to jedno z najciekawszych, unikatowych zjawisk w historii sztuki XX wieku, które pozostawiło odbiorcom zarówno niepowtarzalne, autorskie dzieła przedstawiające fantazyjne uniwersum stworzone w wyobraźni malarza, jak i nowatorskie ilustracje do najważniejszych tekstów kultury i literatury — *Biblii*, *Bajek* La Fontaine'a czy *Martwych dusz* Gogola. Zestawienie studiów nad tym wielogłosowym „malarstwem w jidysz” z bogatą w znaczenia filmową przestrzenią *Kota rabina* może stanowić twórcze i fascynujące zadanie interpretacyjne. Rozpoznanie teorii obrazu, jaką przemycą *Kot rabina*, potraktować można alternatywnie jako wstęp do lub kontynuację rozważań na temat filozofii dialogu, ekumenizmu i różnorodności kulturowej. Świat Algieru lat 20. i 30. XX wieku, po którym przechadza się mówiący kot-filozof, nabiera nowych odcieni i form, kiedy ogląda się go jak kalejdoskop inspirowany Chagallowską estetyką.

Justyna Budzik

Diversity drawn on the screen:
Joann Sfar and Marc Chagall
in the film story on *The Rabbi's Cat*

S u m m a r y

The paper covers the educational aspects of *The Rabbi's Cat*, an animated movie directed by Joann Sfar and Antoine Delesvaux (France 2011). The movie is based on a comic series by Sfar. The author elaborates on how the movie is used as a basis for classes in French schools. Additionally the author shares some personal suggestions on how to use this film in class underlining the link between the aesthetics of the film and Marc Chagall's philosophy of art. Two sets of propositions are concentrated on the character and works of the no-name Russian painter who shows some resemblance to the artist from Witebsk.

Юстына Будзик

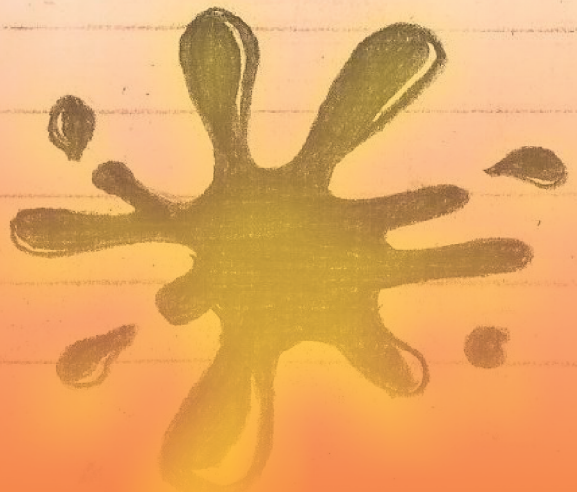
Разнообразие, нарисованное на экране:
Жоанн Сфар и Марк Шагал
в киноромане о *Коте раввина*

Р е з ю м е

Статья касается аспектов образования в мультипликационном фильме *Кот раввина*, режиссером которого являются Жоанн Сфар и Антуан Делево (Франция 2011), снятого по мотивам серии комиксов Сфара. Автор описывает темы дидактических занятий, предлагаемые во время работы над фильмом во французских школах, а затем представляет собственные предложения занятий, которые показывают связь эстетики фильма с философией искусства Марка Шагала. Две тематические линии концентрируются на образе и творчестве безымянного художника из России, который немного похож на мастера из Витебска.

Część III

Międzykulturowość baśni



Oliwia Brzeźniak

Wyszukać (odszukać) baśniowe bohaterki

Był, jest i zawsze będzie pewien raz...

Pierre Péju¹

W kręgu europejskim baśnie braci Grimm wydają się najbardziej rozpowszechnione. Stanowią tym samym istotną wskazówkę lekturową. Ciekawość każe mi jednak wyjść poza teksty przekazane potomności przez dwójkę niemieckich badaczy i sięgnąć po baśnie innych kontynentów, kultur i narodów, w szczególności zaś przyjrzeć się pomijanym bądź niedostrzeganym często w tekstach prezentowanych dzieciom postaciom kobiecym².

Baśnie, jako arcydzieła literatury, inspirowały, inspirują i będą z pewnością inspirować wielu badaczy próbujących dociec głębi ich treści, przedstawić ukryte w nich prawdy. Odszukane sylwetki kobiecych postaci, opisanych w baśniach w drugiej części artykułu, postaram się oświetlić różnymi metodami czytania baśniowych tekstów (w duchu psychoanalizy, w rozważaniach francuskiego badacza Pierra Péju szukającego innych sposobów odczytania baśni niż psychoanalityczne oraz przez przytoczenie badań genderowych). Wszystko po to, aby pokazać różne możliwości odczytania, ale także ograniczenia, jakie one z sobą niosą.

¹ Zob. P. PÉJU: *Dziewczynka w baśniowym lesie*. Przeł. M. PLUTA. Warszawa 2008, s. 16.

² Bohater w baśni odgrywa ważną rolę. Wokół niego skoncentrowana jest fabuła, on także wiąże z sobą wszystkie wydarzenia. Zob. M. MACHOTA: *Wizerunek kobiet i mężczyzn w polskich bajkach ludowych a funkcjonowanie stereotypów płciowych*. „Literatura Ludowa” 2005, nr 4–5, s. 50.

Bohaterki baśni afrykańskich, chińskich, norweskich i indiańskich

W baśniach afrykańskich³ przeważają opowieści o dzielnych wojownikach, czarownikach i afrykańskich zwierzętach. Dużo jest w nich mowy o amuletach i zaklęciach szamanów. Postaci kobiecych jest natomiast niewiele. Nieco nietypowa w całym zbiorze baśni afrykańskich lub, jeśli spojrzeć na nią z perspektywy baśni braci Grimm, znana z wielu podobnych wariantów jest opowieść pt. *Serce czarne jak heban*⁴. Przedstawia historię dwóch sióstr: starszej, o złym sercu, i młodszej, o dobrym sercu. Starsza siostra próbuje zająć miejsce młodszej u boku mężczyzny⁵.

Baśnie chińskie zebrane w tomie *Żółty Smok*⁶ prezentują głównie postacie pięknych, delikatnych, a przy tym mądrych i sprytnych kobiet. Tytułowa bohaterka baśni *Młoda Pumei* zręcznie stawia przed młodym myśliwym kolejne zadania, aby sprawdzić, czy nadaje się na męża⁷. W opowieści *Czerwone źródło*⁸ młodą i delikatną niczym kwiat brzoskwini dziewczynę, uwięzioną przez demona o czerwonej twarzy, ratuje kochający mąż, potęgą swej miłości pokonujący złego ducha. Pojawia się w niej także postać dobrej i bezinteresownej staruszki, która pomaga małżonkom.

Niezwykle interesujący jest zbiór baśni norweskich pt. *Zamek Soria Moria*⁹. Opowieści z norweskiego zbioru mają swe wyjątkowe postaci: postać trolla (strażnika skarbów, z ogonem, olbrzymim nosem i kilkoma głowami z jednym okiem) i Askeladdena¹⁰ (najmłodszego w rodzinie, siedzącego w popiele, pewnego dnia wyruszającego w podróż po królestwo i rękę królowny)¹¹. Istotne są także postaci samodzielnych, odważnych i mądrych księżniczek, choć nie zostały uwzględnione przez autorkę posłowania jako wyjątkowe¹².

³ Zob. KAMA S. KAMANDA: *Czarownica Naga. Baśnie afrykańskie*. Przeł. K. KOWALCZYK. Poznań 2009.

⁴ Ibidem, s. 358.

⁵ Baśń ta przypomina motywy znane z *Kopciuszka* (rywalizacja sióstr o względy siostry), *Śnieżki* (dążenie do bycia najlepszą i najpiękniejszą za wszelką cenę), *Pani Zimy* (dwie siostry — jedna dobra, druga zła). Zob. J. i W. GRIMM: *Baśnie*. Przeł. E. BIELECKA i M. TARNOWSKI. Warszawa 1982.

⁶ Zob. *Żółty Smok. Baśnie chińskie*. Przeł. Z. BESZCZYŃSKA. Poznań 2008.

⁷ Piękna i mądra jest również baśń *Mądra synowa*. Tytułowa bohaterka ratuje w niej swojego teścia i dziedziczy majątek. Zob. ibidem, s. 9.

⁸ Zob. ibidem, s. 307.

⁹ Zob. P.G.H. ASBJØRNSEN, J. MOE: *Zamek Soria Moria. Baśnie norweskie*. Przeł. B. HŁASKO i A. SKERNTNI-OLSEN. Poznań 2010.

¹⁰ Aske w języku norweskim znaczy popiół. Zob. ibidem.

¹¹ Zob. ibidem, s. 412–413.

¹² Zob. ibidem.

W zbiorze baśni indiańskich pt. *Dar Totemów*¹³ znajduje się rozdział zatytułowany *Indiańscy bohaterowie*. Niewiele jednak wśród nich postaci kobiet. Odnaleziona tam baśń *Szawenis i żywa woda*¹⁴ jest jedną z wersji znanej opowieści o żywej wodzie. Bohater wyrusza po wodę dla ukochanej Szawenis, która poza bogactwem nie dostrzegała już niczego innego, odrzucała wszystkich zalotników i swym zachowaniem sprowadziła na siebie duże niebezpieczeństwo¹⁵.

Sposoby czytania

Czytanie według psychoanalizy

Bruno Bettelheim w swej książce *Cudowne i pożyteczne* zawarł poglądy, bez odniesienia do których trudno dziś mówić o baśniach. Sądził, że baśnie przedstawiają etapy wewnętrznego rozwoju człowieka konieczne do osiągnięcia pełni osobowości, a także odwołując się do nieświadomości, pomagają dzieciom rozwiązywać ich problemy.

Z jednej strony badacz uważał, że treści, jakie przekazują baśnie, są dla obu płci takie same — np. opowieść o Kopciuszku odnosi się zarówno do jednej, jak i drugiej płci¹⁶, z drugiej zaś dostrzegał różnice w odbiorze baśni między dziewczynkami a chłopcami, szczególnie w związku z konfliktami edypalnymi.

Problemy edypalne dziewczynek wiążą się z marzeniem o życiu z ojcem. Niestety, na przeszkodzie stoi (dorosła, nieżyczliwa kobieta) — matka. W takim wypadku wystarczy zastosować mechanizm rozszczepienia i matkę zamienić na dobrą wróżkę oraz macochę¹⁷. Przeważnie dziewczynka w baśniach w końcu odnosi zwycięstwo nad złą macochą i może liczyć na przybycie księcia, który zaspokoi wszystkie ich potrzeby¹⁸. Dla Bettelheima małżeństwo księżniczki z królewiczem jest dla kobiety zapewnieniem, że niczego jej nie brakuje. Otrzymuje w ten sposób to, co pragnie.

¹³ Zob. V. HULPACH: *Dar totemów. Baśnie indiańskie*. Przeł. M.M. LEMAŃCZYK i L. VITOVÁ. Poznań 2011.

¹⁴ Zob. ibidem, s. 357.

¹⁵ Motyw żywej wody (młodej wody, wody życia) pojawia się m.in. w baśni *O młodej wodzie* w zbiorze *Śpiewająca lipka. Bajki Słowian Zachodnich*. Przeł. L. JASNOSZOWA. Poznań 2007; także w baśni *Woda życia* ze zbioru braci Grimm.

¹⁶ Zob. B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANEK. Warszawa 1996, s. 368.

¹⁷ Zob. ibidem, s. 423.

¹⁸ Zob. ibidem, s. 183.

nęła mieć. Królewicz dostaje od baśniowej księżniczki zapewnienie, iż tylko on, a nie ktoś inny, może spełnić jej chęć posiadania męskich atrybutów seksualnych¹⁹.

Postacie negatywne, złe, szkodzące są najczęściej drugą stroną (rozszczepioną) postaci pozytywnych. Odnaleźć można jednak w książce Bettelheima jedno zdanie mówiące o czarownicy jako o wytworze naszych ludzkich życzeń i lęków²⁰.

Inne czytanie baśni według Péju

Pierre Péju, przeciwstawiając się poglądom Bettelheima w książce *Dziewczynka w baśniowym lesie*, podkreśla, że to nieokreśloność, niejasność i wieloznaczność stanowią o sile baśni, która zawsze ma w sobie coś niewyczerpalnego²¹. Jak sam mówi: „Chciałbym [...] ocalić »inne słuchanie« baśni [...]”²². Francuski badacz kategorycznie przeciwstawia się w swych rozważaniach wszelkim zamknięciom, postulując w zamian ruch. Sprzeciwia się wyznaczaniu miejsca kobiecie między jednym mężczyzną a drugim, ojcem, bratem, mężem, tajemniczym kochankiem, między jednym zamkiem a drugim zamkiem, między jedną chatą a drugą chatą²³. Jego zdaniem, Bettelheim pokazuje, że wszystkie baśnie zmierzają w jednym kierunku, pomijając wiele innych możliwości²⁴. Uczą nadziei, ale zawsze jest to nadzieja na to samo. Dla dziewczynki wiek dojrzały wiąże się nieodwołalnie z małżeństwem²⁵.

Szczególnie miejsce w odczytaniu baśni, jakiego dokonuje Péju, zajmuje właśnie postać dziewczynki. Tworzy on nawet specjalne pojęcie *bycia dziewczynką*.

Kim jest zatem baśniowa dziewczynka w rozważaniach Péju? Z pewnością to obraz niemożliwego do określenia i zamknięcia w sztywnych ramach zachowania, charakteryzującego się trudnością w znalezieniu swego miejsca. Dziewczynka ma możliwość nawiązywania kontaktów ze zwierzętami lub z roślinami i istotami nie w pełni uczłowieczonymi, np. krasnoludkami, a także czarownicami²⁶. *Bycie dziewczynką* to ciągła inicjatywa, zdolność do przeżycia przygody, zażyłość z tym, co nieznane.

¹⁹ Zob. ibidem, s. 419.

²⁰ Zob. ibidem, s. 157.

²¹ Zob. P. PÉJU: *Dziewczynka w baśniowym lesie...*, s. 10.

²² Zob. ibidem, s. 58.

²³ Zob. ibidem, s. 43 i s. 50–51.

²⁴ Zob. ibidem, s. 72.

²⁵ Zob. ibidem, s. 65.

²⁶ Zob. ibidem, s. 89.

Jest to również notoryczne uchylanie się od określonych ról, powagi, nawet określania płci. To istnienie polegające na ciągłej ucieczce, rzucaniu się w szczeliny, opuszczaniu zamku, pokrywaniu się inną skórą. Dziewczynki są osobami, których tradycyjnie pragnęło się na drugim miejscu (czyli po chłopcu)²⁷, które poddawane są ocenie męskiego spojrzenia (często wiąże się to z koniecznością bycia piękną w oczach mężczyzny), a także istotami, niemożącymi zapewnić sobie bezpieczeństwa — to dać im może jedynie mężczyzna. Dziewczynkę ratuje w chwili zagrożenia jedynie ucieczka do lasu²⁸.

Péju wyróżnia dwa rodzaje opowieści o dziewczynkach:

1. Opowieści zamknięte, w których:

- bohaterka najpierw dowodzi swej niezależności, odwagi, podejmuje działanie, aby potem stać się bierną i zostać poślubioną przez jakiegoś księcia lub króla (np. baśnie braci Grimmów *Braciszek i siostrzyczka*, *O szczęściu łabędziach*, *O dwunastu braciach*);
- bohaterka zostaje wypędzona, wykluczona ze społeczności, znajduje schronienie w życiu niemającym nic wspólnego ze społeczeństwem i z normami, ale właśnie tam znajduje ją przyszły małżonek, ojciec, macocha i zostaje z powrotem przywrócona społeczeństwu, aby wyjść za mąż.

2. Opowieści otwarte:

- bohaterka jest przedstawiona jako zręczna i sprytna, a na końcu nie ma mowy o wyjściu za mąż lub długim śnie (np. *Jaś i Małgosia*),
- bohaterka jest „chwilowym gościem”, związana z przestrzenią, tajemniczymi bytami, jest otwarta i niczym nieograniczona (np. *Złotowłosa i trzy niedźwiedzie*)²⁹.

Badacz wylicza także, że baśniowa dziewczynka ma cztery możliwości: może zostać z czarownicą w lesie, może wyjść za mąż; a w małżeństwie: może sama stać się czarownicą, stać się macochą lub złą matką³⁰.

Wróżka, według Péju, nie jest matką, nie jest kobietą idealną, dzieckiem czy siostrą, ale przedstawia samotność kobiecości, staje się ulotną towarzyszką, kusicielką i objawicielką w świetlanej postaci, z przejrzystymi oczami i palcami wróżki. Przychodzi wtedy, kiedy bohaterowie baśni bardzo mocno pragną, aby okoliczności przechyliły się w stronę niemożliwego³¹.

²⁷ Zob. ibidem, s. 122–124.

²⁸ Zob. ibidem, s. 141.

²⁹ Zob. ibidem, s. 122–124. W swoich rozważaniach na temat baśni, której bohaterką jest złotowłosa dziewczynka (kolor jej włosów przypomina kolor złota), podaje jej dwa tytuły: *Dziewczynka o złotych kędziarach*, *Złotowłosa i trzy niedźwiedzie*.

³⁰ Zob. P. PÉJU: *Dziewczynka w baśniowym lesie...*, s. 150.

³¹ Zob. ibidem, s. 152.

Czytanie według badań genderowych

Grażyna Lasoń-Kochańska w pierwszej części książki *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży* bada wzorce płciowe zawarte w baśniach. Analizuje opisane w nich procesy budowania tożsamości płciowej oraz przypisane płciom role społeczne, jak i stereotypy kobiecości i męskości³². Podobne próby podjęły wcześniej w swych artykułach Dorota Babilas³³ i Katarzyna Slany³⁴.

Baśń z punktu widzenia badań genderowych nie wydaje się tak cudowna i pożyteczna, ponieważ przedstawia wzorce płciowe ukształtowane w kulturze patriarchalnej³⁵. Stają one tym samym na straży tradycji i utwierdzają społeczny porządek oraz wartość patriarchy³⁶. Dorota Babilas konstatuje: „Wzorce wpajane dziewczynkom przez baśnie są niejednokrotnie nie tylko dalekie od pożytecznych (chyba że mamy tu na myśli pożytek patriarchalnego społeczeństwa z podporządkowania sobie kobiety), ale wręcz szkodliwe”³⁷.

Kobieta w baśniach Grimmów przedstawiana jest jako źródło zła, intrygantka, okrutna oprawczyni. Często bywa także staruchą, reprezentującą zło związane z panowaniem nad materią (m.in. w zdolności zmiany postaci) oraz przyrodą. Według poglądów badaczki, dziewczynki spotykają się w baśniach z wieloma zakazami (które, jak udowodnił Propp odgrywają w baśni bardzo ważną rolę), wymagającymi bezwzględного przestrzegania. Dziewczynkom w baśniach nie wolno łamać ogólnie przyjętych zasad moralnych, w szczególności interesować się wszystkim, co wiąże się z cielesnością i seksualnością — zawsze są za to surowo karane. Oprócz kary metodą sprawowania kontroli nad kobietami jest także ośmieszenie, nakaz milczenia oraz odosobnienie (zamknięcie w wieży lub innym miejscu). Baśniowe próby wymagające wykazania się odwagą, mądrością, sprytem dotyczą wyłącznie chłopców. Próby, jakim poddaje się kobiety, mają na celu dostosowanie się do roli przewidzianej dziewczynkom w przyszłości w społeczeństwie patriarchalnym. Muszą one za-

³² Zob. G. LASOŃ-KOCHAŃSKA: *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Słupsk 2012, s. 15.

³³ Jej tekst nie odnosi się wyjątkowo do baśni ze zbioru braci Grimm, ale traktuje o *Małej Syrence* H.Ch. Andersena oraz *Pięknej i Bestii* według Leprince de Beaumont.

³⁴ Zob. K. SLANY: *Płeć kulturowa w tradycyjnych zbiorach baśniowych najpopularniejszych na gruncie polskim*. W: *Kalejdoskop genderowy*. Red. K. SLANY, B. KOWALSKA, M. ŚLUSARCZYK. Kraków 2011.

³⁵ Zob. G. LASOŃ-KOCHAŃSKA: *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży...*, s. 16.

³⁶ Zob. ibidem, s. 22.

³⁷ D. BABILAS: *Szkodliwe i pożyteczne. Pomiędzy tradycyjnym patriarchatem a próbami emancypacji*. http://www.gender.uni.wroc.pl/index.php?lang=pl&dzial=artykuly&k=teksty_online&p=babilas_dorota_szkodliwe_i_pozyteczne. (Data dostępu: 14.10.2012).

tem wypełniać dobrze rolę matek i gospodyń, być uprzejme dla każdego spotkanego człowieka (starszego, wędrowca, przybysza). Wzorzec żeńskich prób osadzony jest najczęściej w domu — tylko tam bowiem, według patriarchalnej rzeczywistości, kobieta może coś osiągnąć. Wędrówka wiąże się najczęściej z wypędzeniem, z ucieczką, z szukaniem pomocy dla innych³⁸. Komunikat kierowany do kobiet to: *milcz i pracuj*³⁹. Katarzyna Slany klasyfikuje takie bohaterki jako „niemoty” — bez głosu, bez prawa do siebie, oraz „zombi” — kobiety realizujące tylko pragnienia innych⁴⁰. Postacie kobiece w baśniach są towarem, przedmiotem w oczach mężczyzn (motyw okaleczania kobiecego ciała i przemocy seksualnej⁴¹). To oni podejmują kluczowe decyzje, a kobiety z trudem i cierpieniem znoszą zgótowane im przeciwności losu⁴². Małżeństwo z królewiczem to w zasadzie jedyna droga szczęśliwego życia, jedyny sposób osiągnięcia awansu społecznego⁴³.

Postać czarownicy w baśniach sytuuje się, według badań genderowych, poza patriarchalnym stereotypem. Wydaje się reliktem czasów matriarchalnych⁴⁴.

Odczytania

Baśń afrykańska *Serce czarne jak heban* według sposobu analizy baśni, jaki zaproponował Bettelheim, z pewnością przedstawia jeden z koniecznych etapów rozwoju człowieka, zmierzającego do osiągnięcia pełni osobowości. Postaci starszej i młodszej siostry są prawdopodobnie rozszczepionymi obrazami tej samej osoby (starsza siostra to być może zobrażowana siła popędowa, a młodsza — moc nakazów i zakazów chcących zapanować nad pragnieniami). Ważny jest morał przekonujący o wartości czekania i dobroci, bo to młodsza siostra znosząca cierpliwie przeciwności, zostaje nagrodzona. Ona wychodzi za mąż za bogacza, który w myśl psychoanalitycznego odczytania, jako ten jedyny właściwy mężczyzna jest jej przeznaczony. On pozbawi ją wszelkich lęków, da szczęście i spokój, za-

³⁸ Zob. G. LASOŃ-KOCHAŃSKA: *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży...*, s. 22–39.

³⁹ Zob. *ibidem*, s. 29.

⁴⁰ Zob. K. SLANY: *Płeć kulturowa w tradycyjnych zbiorach baśniowych najpopularniejszych na gruncie polskim...*, s. 280.

⁴¹ Zob. G. LASOŃ-KOCHAŃSKA: *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży...*, s. 47.

⁴² Zob. *ibidem*, s. 40–45.

⁴³ Zob. *ibidem*, s. 36.

⁴⁴ Zob. *ibidem*, s. 61.

pewni, że jest dla niego tą jedną, jedyną. A czarownica na pustyni to być może pragnący władzy wytwór siły popędowej.

Gdyby spojrzeć na tę afrykańską opowieść oczami Pierra Péju, dostrzec by można głównie postać starszej siostry, która rzuca wyzwanie losowi. Nie czuje się bezpieczna, bo żaden mężczyzna do tej pory jej tego bezpieczeństwa nie zagwarantował. Gdy rusza na pustynię, by odwiedzić czarownicę, można sobie wyobrazić błysk w jej oku, poczuć gorący wiatr rozwiewający ciemne włosy. Według klasyfikacji francuskiego badacza, jest to jednak opowieść zamknięta, gdyż próba samodzielnego pokierowania własnym życiem się nie udaje. Starsza siostra po klęsce staje się bierna, odrzucona przez społeczeństwo za złamanie obowiązujących w nim zasad. Tymczasem młodsza od samego początku spokojnie i cicho czeka na wyznaczone jej miejsce u boku męża.

Według badań genderowych, baśń ta pokazuje małżeństwo jako jedyną drogę awansu społecznego. Siostry są wyraźnie zdominowane przez patriarchalny sposób patrzenia na świat. Starsza ponosi klęskę, ponieważ nie jest cicha i spokojna, nie milczy i nie pracuje, tylko działa i knuje, a za to musi spotkać ją kara. Nie wpisuje się w wyznaczone jej mocą męskiej władzy miejsce w świecie (jak to od początku czyni młodsza siostra). Najwyższym dobrem jest w tej baśni zdobycie męża — kobiety starają się być najlepszymi kandydatkami z możliwych, czyli oceniają się same z perspektywy męskiego oglądu.

Młoda Pumei z baśni chińskich nie jest kobietą czekającą na mężczyznę, nie rozwija swojej osobowości i nie rozwiązuje problemów edypalnych przez czekanie. Z perspektywy psychoanalitycznej to raczej baśń o mozolnym dojrzewaniu młodego mężczyzny, który musi stać się godny swej przyszłej małżonki. Poszczególne etapy podróży mają zapewnić kobietę, że ten, którego wybrała, da jej to, czego od niego oczekuje. Podążając za wskazówkami czytania według Péju, należy podkreślić tajemniczość tytułowej bohaterki tej baśni. Choć wszystko zmierza do małżeńskiego zamknięcia opowieści, ważne są momenty pojawiania się i znikania — tymczasowa nieokreśloność Pumei. Główna bohaterka tej baśni niewiele mówi, ale nie jest niemową i służącą (nie przypomina niemoty ani zombi). Wykazuje się za to sprytem, mądrością i odwagą. Wyraźnie dominuje nad zagubionym mężczyzną. Ona decyduje, co się wydarzy. Zupełnym przeciwieństwem Pumei jest kobieta z baśni *Czerwone źródło*. Bohaterka tej zamkniętej opowieści bez wsparcia ratującego ją męża nic nie znaczy. Wyłącznie on może zapewnić jej bezpieczeństwo. Kobieta jest tylko obiektem męskich spojrzeń i pragnień, niczym piękny przedmiot.

Do pewnego momentu baśń *Zamek Soria Moria* ze zbioru pod tymże tytułem wydaje się kolejnym wariantem historii o kobiecie czekającej na swego wybawiciela — mężczyznę mogącego przynieść jej pełnię. Pokazuje

kobietę pracującą i rozwijającą się wewnątrz. Prezentuje, wedle badań genderowych, postać kobiety biernej, cichej służącej zdominowanej przez mężczyznę (troll przedstawia męską siłę i władzę, która czasem jest bezmyślna oraz nieokrzesana). Jednak w tej baśni to kobieta, choć początkowo czeka, później włada bezradnym bohaterem. Ten, który i tak na końcu ma stać się jej mężem, okazuje się bez wsparcia kobiety zupełnie bezbronny. Księżniczka wykorzystuje nadarzającą się okazję, by się uwolnić. Uzupełnia niepełnego mężczyznę, kieruje nim. Jej zachowanie pokazuje, że jest sprytna, mądra i odważna. Próby dotyczą słabego mężczyzny. Péju, czytając tę baśń, może rozwinąłby swą wyobraźnię, opisując postać jasnowłosej kobiety na tle ciemnych skał; bohaterki w ciemnym zamku trolla, wśród szumu północnych wiatrów kierującej krokami przyszłego męża. Choć ostatecznie bohaterka zostaje zamknięta w baśniowym, szczęśliwym zakończeniu — małżeństwie — wcześniej pokazuje, a może także i później pokaże, że jest władczą, pewną siebie kobietą.

Szawensis z baśni indiańskich byłaby, według psychoanalizy, kobietą, która w swych materialnych pragnieniach zatrzymała się lub cofnęła w wewnętrznym rozwoju. Zajęły ją tylko sprawy materialne i jej własne pragnienia. Byłaby to także bohaterka niepełna, niegotowa na przyjęcie daru, jakim jest miłość drugiej osoby, na tworzenie związku z mężczyzną. Dopiero przejście przez strefę śmierci powoduje zmianę, przełom w jej życiu, rozwój, a to pozwala na pokonanie wewnętrznych problemów, dopełnienie osobowości. Péju dostrzegłby w jej postawie próbę poszukiwania swej własnej drogi, ucieczkę od nakazów społeczeństwa, walkę o samodzielność. Niestety, te poczynania skazane są na karę odsunięcia od społeczeństwa, a nawet śmierci. Ze strefy wykluczenia, na wyznaczoną przez ogół tradycyjną drogę i szczęśliwe małżeństwo, „nawraca” ją czekający mężczyzna — przyszły małżonek. Gdyby spojrzeć na baśń o Szawensis przez pryzmat badań genderowych, można by dostrzec próbę wyzwolenia się kobiety spod władzy innych, sprzeciw wobec obowiązującej normy. Wsluchuje się ona w swoje pragnienia, realizuje się w tym, co potrafi najlepiej, szuka własnej drogi. Jednak baśń ta pokazuje brutalny mechanizm — nazwijmy go — „przywracania właściwego porządku”. Bohaterka zostaje skazana na śmierć i tylko postawa pełna pokory oraz skruchy może ją uratować. Próba wydostania się spod patriarchalnej dominacji jest w tej baśni nieudana.

Baśnie różnych narodów są z jednej strony bliskie (dzięki motywom znanym z popularnych i wielokrotnie wykorzystywanych w kulturze baśni, m.in. ze zbiorów braci Grimm) i odległe z drugiej (przez nowe oblicza baśniowych bohaterek, wzmianki o kulturze i tradycji ziem, z których się wywodzą). Odszukane w opowieściach różnych narodów, baśniowe bohaterki to kobiety mądre, odważne, działające, ale także uciśnione, pogar-

dzane i karane. Każdy z zaprezentowanych sposobów czytania pokazuje inne oblicze baśni. Nie ma łatwej odpowiedzi na pytanie, jakie są postacie kobiece prezentowane w historiach. Kobieta porwana przez męskiego demona czy młodsza siostra z afrykańskiej baśni są bohaterkami typowo zamkniętych opowieści, podporządkowanymi męskiemu spojrzeniu na świat i czekającymi na dopełnienie własnej osobowości przez męża. Jednak bohaterki takie jak księżniczki z baśni norweskich i młoda Pumei pokazują inne oblicze kobiecości niż rozważania Bettelheima czy genderowe wnioski na temat kobiet w baśniach. Odpowiadałyby raczej w swej budowie męskim bohaterom czy też interpretacjom i postaciom, jakich w „inym czytaniu” szuka Péju. Wszystko to składa się na bogaty obraz kobiecy realnej.

Niepokojące są wyniki badań, które pokazują, że Polska znajduje się na drugim miejscu (za Chinami) w rankingu krajów o najsilniejszych stereotypach związanych z płcią⁴⁵. Szkoły jako jedno z ważniejszych miejsc kontaktów dziecka z literaturą przekazują bardzo stereotypowy obraz kobiety i mężczyzny⁴⁶. Dowodzą tego badania nad tzw. ukrytym programem⁴⁷ i zawartością podręczników szkolnych⁴⁸. Anna Maria Wróblewska pisze nawet o „niewidzialnych kobietach”, czyli o braku postaci kobiecych w treściach nauczania, co dotyczy także baśni⁴⁹. Domowe czytanie zapewne nie jest lepsze, wszak wpływ mają na nie świadomość zakorzeniona w społeczeństwie, stereotypy, przekaz utrwalony w szkole.

Teksty baśniowe odgrywają (powinny odgrywać) niezwykle ważną rolę w procesie wprowadzania dzieci w świat słowa i literatury (w szerokim ujęciu kultury symbolicznej), ale także życia⁵⁰. Wszelkie jednostronne prezentacje, bohaterowie prezentowani i interpretowani zawsze tak samo, mogą wpływać na kształtowanie się okaleczonej osobowości młodych odbiorców⁵¹. W procesie budowania wolnej od stereotypów równości płcio-

⁴⁵ Zob. *Stereotypowi jak Chińczycy*. „Charaktery” 2009, nr 9.

⁴⁶ Zob. B. SKOWRONEK: *Problematyka „źle obecna” w szkole. Wprowadzenie*. W: *Gender – queer – edukacja*. Red. B. SKOWRONEK. Kraków 2009, s. 5–6.

⁴⁷ Zob. J. BUŁAWA-HALASZ: *Ukryty program szkoły*. W: *Wokół problemu płci i gender*. Red. T. RZEPA. Szczecin 2011, s. 89–101.

⁴⁸ Zob. ibidem, s. 94–97, a także A. GRYGIEL: *W pułapce szkolnej socjalizacji (?)*. *Szkolna socjalizacja rodzajowa a utrwalanie społecznych ról płciowych*. W: *Gender – queer – edukacja...*

⁴⁹ Choć problem poruszany przez autorkę odnosi się m.in. do nauczania historii, uważam, że w stosunku do tekstów baśniowych także ma swoje uzasadnienie. Zob. A.M. WRÓBLEWSKA: *Czy polska szkoła jest gotowa na równość?*. W: *Gender – queer – edukacja...*

⁵⁰ Zob. D. BABLIAS: *Szkodliwe i pożyteczne. Pomiędzy tradycyjnym patriachatem a próbami emancypacji...*; D. PANKOWSKA: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2005, s. 82–83.

⁵¹ Zob. ibidem, s. 26.

wej niezwykle istotna jest prezentacja różnorodnych postaw i możliwych zachowań. Pozwala to stworzyć własną, pełną i indywidualną osobowość. „Im więcej dany człowiek spotyka osób prezentujących nietradycyjne interpretacje roli płciowej (realnych, a także literackich czy filmowych), tym większa jest szansa na to, że jego własna definicja roli będzie bliska jego osobowości i potrzebom”⁵². Badania wykazały, że wszelkie opowiadania o kobietach, które zachowały się w nietradycyjny, niestereotypowy sposób, znacząco wpływały na poglądy dzieci na temat ról płciowych. Zarówno chłopcy, jak i dziewczynki dzięki odpowiednio dobranej literaturze i bohaterom literackim mogą w sprawiedliwszy sposób budować osobiste obrazy ról kobiet i mężczyzn⁵³.

Warto więc w procesie poznawania baśni czytać, sięgać dalej, głębiej, szerzej, inaczej. Zmienić repertuar tekstów i pytań kierowanych do baśni⁵⁴. Odchodzić od lektury popularnych, niejednokrotnie przerabianych wątków baśniowych i uzupełniać ją mądrze dobranymi tekstami baśni innych kultur i narodów. Wybierać to, co pożyteczne, zastanowić się, co może być szkodliwe. Jeśli historie wydają się nieodpowiednie (jak opowieść o kobiecie porwanej przez czerwonego demona), zastąpić je innymi odszukanymi baśniami i ich bohaterkami (np. o norweskich księżniczkach, Pumei czy mądrej synowej) lub starać się je inaczej odczytać, szukając w nich tego, co wartościowe (w baśni o dwóch siostrach próbować odkryć i zgłębić postacie dwóch sióstr, zamiast wprowadzać łatwe oceny ich postaw)⁵⁵, odwoływać się do wielu sposobów czytania. Dzięki Bettelheimowi wiemy, że baśnie mają właściwości terapeutyczne, cudowne i pożyteczne. Rozważania Péju przypominają, że baśnie to nie tylko schematyczne opowieści o drodze do szczęścia, lecz historie, w których poznajemy niezwykle złożone i tajemnicze kobiece postaci. Badania genderowe w dobitny sposób uświadamiają, jak ważne znaczenie ma właściwy dobór tekstów i troska o równe traktowanie płci w prezentowanych dzieciom tekstach. Istotne jest, aby każdy ze sposobów czytania wniósł coś nowego do analizy i interpretacji. Stał się także wskazówką w doborze właściwej lektury szkolnej, jak również domowej.

⁵² Zob. ibidem, s. 28.

⁵³ Zob. J. BUŁAWA-HALASZ: *Ukryty program szkoły*. W: *Wokół problemu płci i gender...*, s. 98.

⁵⁴ Zob. G. LASOŃ-KOCHAŃSKA: *Baśń w szkole – cudowna i pożyteczna? Pomiedzy dydaktyką a psychologią*. W: *Dydaktyka XXI wieku – szanse i zagrożenia*. Red. J. BUJAK-LECHOWICZ. Piotrków Trybunalski 2008.

⁵⁵ Zwraca już na to uwagę K. Slany, przedstawiając baśnie polskie pełne silnych, przebiegłych, bohaterek. Inaczej o polskich bajkach folklorystycznych pisze M. MACHOTA: *Wizerunek kobiet i mężczyzn w polskich bajkach ludowych a funkcjonowanie stereotypów płciowych*. „Literatura Ludowa” 2005, nr 4–5. Pokazuje, że są również pełne stereotypowych obrazów płci i negatywnych przedstawień kobiecych postaci.

Za wszelką cenę unikać należy jednostronności, a dążyć do pokazania pełni kobiecej (także ogólnej: ludzkiej) natury obecnej w tekstach baśniowych. Zachęcam do literackich podróży i czytania, wyszukiwania, wyczytywania.

Oliwia Brzeźniak

To search (find) the fairy-tale female characters

S u m m a r y

The article presents stories chosen from the volumes of African, Chinese, Norwegian and Indian tales, which thereafter are being read in three different ways: according to Bettelheim, Pierre Péju and gender studies (mainly based on the book by Grażyna Lasoń-Kochańska). The aim of the very processes is to find fairy tale's main characters and to show the features of their characters at large. In the light of an uneven and stereotypical presentation of characters in popular tales (for instance Brothers Grimm's) I am in favour of extending the reading lists by tales of different cultures and nationalities, especially by those about wise and courageous women (for example the characters from Norwegian tales, or the young Pumei from Chinese tales), and using each of the reading ways presented. All this is to contribute to the creation of a full and socially equal image of women and men thanks to the the correctly chosen publication.

Оливия Бжезняк

Найти (отыскать) сказочных героинь

Р е з ю м е

В статье представлены избранные рассказы из сборника африканских, китайских, норвежских и индийских сказок, которые прочитываются тремя способами: по Беттельгейму, по Пьеру Пежо, а также в аспекте гендерных исследований (главным образом на основе книги Гражины Ласонь-Коханской). Целью этих приемов является найти сказочных героинь и полностью показать их личности. Несмотря на то, что они неровно и стереотипно представлены, в частности, в сказках братьев Гримм, автор хочет, чтобы расширить читательский кругозор благодаря чтению сказок разных культур и народов, особенно повествований об умных и отважных женщинах (напр. героини норвежских сказок, молодая Пумей из китайских сказок). Автор также стремится использовать каждый из представляемых способов прочтения. Все это делается для того, чтобы хорошо подобранная книга способствовала созданию образа полного, в том числе социального образа женщин и мужчин.

Tożsamość hybrydalna w bajkach Feri Lainščka*

Słowenia jest krajem stosunkowo młodym, w pełni niezależnym od zaledwie dwudziestu lat, wyrosłym na styku kultury słowiańskiej, germańskiej, romańskiej i ugrofińskiej. Na jej obecny kształt i charakter wpłynęła sytuacja polityczno-gospodarcza, społeczno-kulturalna, historia i położenie geograficzne kraju¹. Spowodowane wieloletnim brakiem autonomii i suwerenności kraju poczucie niepewności i braku stabilnej sytuacji społeczno-politycznej, w obliczu potrzeby integracji i identyfikacji narodowej, wpłynęło na rozwój tożsamości etnicznych i małych ojczyzn. W konsekwencji wyodrębnione tożsamości regionalne stały się rozbudowanymi elementami składowymi tożsamości narodowej, podzbiorami większej jednostki identyfikacyjnej. Takie zróżnicowanie dało początek nowej całości kulturowej, kulturze hybrydalnej, łączącej to, co lokalne i globalne, swojskość i obcość, w ramach układu interpersonalnych stosunków międzykulturowych silnie oddziałujących na proces stawania się tożsamości indywidualnej.

Jak zauważa T. Paleczny, w przestrzeni wielokulturowej tożsamość jednostkowa ulega zwielokrotnieniu². Asymilując elementy kultury obcej, świadomość biwalencyjna lub poliwalencyjna³ narażona jest na brak równowagi Ja — Inny w sobie, a w konsekwencji — na rozproszenie w przestrzeni jeszcze niezadomowionej, w której proces integracji obcego przebiega równolegle z procesem autoidentyfikacji i autotransformacji⁴.

* F. LAINŠČEK: *Mislice: pravljice*. Murska Sobota 2000.

¹ Por. J. PRUNK: *Kratka zgodovina Slovenije*. Ljubljana 2002.

² T. PALECZNY: *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*. Kraków 2007, s. 193.

³ Ibidem, s. 197.

⁴ L. KORPOROWICZ: *Od konfliktu do spotkania kultur, czyli tożsamość jako reguła autotransformacji*. W: *Komunikacja międzykulturowa — zbliżenia i impresje*. Red. A. KAPCIAK, L. KORPOROWICZ, A. TYSZKA. Warszawa 1995, s. 35.

Rozproszeniu tożsamości, zachwianiu równowagi wewnątrz — zewnątrz może towarzyszyć pęknięcie horyzontu moralnego⁵ i nietożsame z byciem sobą „bycie-w-świecie”⁶. Tylko dzięki oswojeniu Innego w sobie, za-domowieniu go we własnej (pluralistycznej) przestrzeni wewnętrznej i wpisywaniu siebie w (heterogeniczną) przestrzeń zewnętrzną możliwe jest zachowanie poczucia ciągłości i autonomiczne samookreślenie jednostki⁷, jej dopełnienie i wzbogacenie o nowe wartości w warunkach kulturowej różnorodności, na którą składają się: język regionu, język literacki i potoczny, kultura lokalna i globalna, niska i wysoka oraz dziedzictwo regionalne, w tym zwyczaje i obyczaje, sposoby życia i zachowania w życiu codziennym oraz historia narodowa⁸. Tak pojmowana tożsamość wytwarzana w procesie komunikowania się, w relacjach interpersonalnych i intrapersonalnych, w skali zarówno mikrospołecznej, jak i makrospołecznej, jest najbardziej widoczna w bajce *Złoty królewicz* — jednej z cyklu bajek *Zmyśli drobne*.

W bajce *Złoty królewicz* uwypuklona jest zarówno tożsamość indywidualna, jak i zbiorowa. Tożsamość indywidualna tworzy się w ruchu, to tożsamość hybrydalna⁹, wchodząca w interakcje interpersonalne, intrapersonalne i transkulturowe, poddawana procesom identyfikacji i indywidualizacji. W wyniku mieszania się, nakładania bądź współwystępowania różnych kultur: słoweńskiej, węgierskiej, austriackiej, romskiej, budowana jest przestrzeń wielokulturowa, w której rozgrywa się akcja utworu. Bohaterowie o tradycyjnej tożsamości biwalencyjnej (Ilonka, królewicz) i pluralistycznej (Kalman)¹⁰, należący do dwu lub trzech kultur, wchodząc w interakcje z Innym (w sobie i na zewnątrz), wytwarzają bogatą tożsamość kulturową, nie tylko indywidualną, lecz także zbiorową, tj. narodową, regionalną (Kalman, Ilonka), etniczną mniejszościową (Romowie, Kalman) i rasową (królewicz). W bajce dzieje się to zarówno w wyróżnionej przez Ricoeura płaszczyźnie *la mêmète*, zapewniającej ciągłość osoby mimo różnych przeszkód i okoliczności, jak i *l'ipseité*, konstytuującej odrębność i jej wyjątkowość¹¹. Umożliwia to, jak pisze Kowalska, stawanie się sobą

⁵ Por. CH. TAYLOR: *Źródła współczesnej tożsamości*. W: *Rozmowy w Castel Gandolfo*. Red. K. MICHAŁSKI. Kraków 1995.

⁶ Por. K. MICHAŁSKI: *Heidegger i filozofia współczesna*. Warszawa 1978.

⁷ L. KORPOROWICZ: *Od konfliktu...*, s. 35.

⁸ Por. J. PRUNK: *Kratka...*

⁹ B. TOKARZ: *Między tożsamością zbiorową a jednostkową, czyli o słoweńskiej transkulturowości*. W: *Przemilczenia w relacjach międzykulturowych*. Red. J. GOSZCZYŃSKA, G. SZWAT-GYBYŁOWA. Warszawa 2008, s. 355–370.

¹⁰ T. PAŁEČNY: *Interpersonalne stosunki...*, s. 204–205.

¹¹ P. RICOEUR: *O sobie samym jako innym*. Przeł. B. CHEŁSTOWSKI. Warszawa 2003, s. 5–9.

przez poznawanie siebie „poza sobą” i „zakotwiczenie się” w bycie, jako wyraz niepowtarzalnego projektu bycia-w-świecie¹².

Słownik języka polskiego definiuje tożsamość jako „bycie tym samym, jednoznaczność”. Pojęcie to jednak nie jest do końca tak jednoznaczne, jak jednoznaczna miałyby być sama tożsamość. Ewa Kosowska tłumaczy termin, rozpoczynając od struktury morfologicznej leksemu, która wskazuje na „funkcjonującą w nim zbitkę dwóch części pierwotnych — zaimka wskazującego »to« (ten, ta) z partykułą wzmacniającą (-ż) oraz morfemu »sam«, którego znaczenie wiąże się z »niemającym pary«, »samotnym«, »indywidualnym«, a jednocześnie będącym dla siebie ontologicznym punktem odniesienia”¹³. „Tożsamość” to wyemancypowana córa „tożsamego”, ale nie „tegoż samego”¹⁴, czyli, jak powiedziała by Barbara Skarga, „takożsamego” (takiego samego, ale nie tego samego)¹⁵. Pojęcie pochodzi bowiem z dwóch łacińskich terminów: *ipse* oraz *idem*, oznaczających *tożsame* i *identyczne*. Jednak „o tożsamym mówimy tam, gdzie jakieś A odnosi się do siebie, o identycznym — w przypadku odniesienia się A do jakiegoś B”¹⁶. Znacząca dla tożsamości jest zatem różnica jako drugi biegun wobec czegoś takiego samego, czyli tożsamego. To natomiast, co znajduje się między różnicą a podobieństwem, to sfera „pomiędzy”, która, według Martina Bubera, jest rzeczywistym miejscem i nośnikiem akcji międzyludzkiej, podmiotowo postrzeganej akcji wewnątrzprzedmiotowej i wewnątrzpodmiotowej, tożsamości, która zawiera się w zmieniającym ją czasie i utrwalającej ją przestrzeni¹⁷.

Różnica i inność kojarzone są często z obcością. Taka schematyzacja wynika z lęku przed czymś nieznanym, niesprawdzonym, wymagającym postawy otwartej i ciekawości poznawczej. Zdaniem Lévinasa, wchodzenie w relację z Innym wymaga przełamywania osobności i odgraniczenia Ja, w których decydujące znaczenie ma samokształtowanie się Ja w odniesieniu do tego, co na zewnątrz i w samym sobie, a zwłaszcza samookreślanie się oraz kształtowanie własnej jaźni przez odróżnienie od Innego i Innych, dzięki podobieństwu i odmienności od tego, co nie jest Ja. Inność staje się zatem tłem, dzięki któremu może ujawnić się figura jaźni¹⁸.

¹² M. KOWALSKA: *Dialektyka bycia sobą*. W: P. RIGOEUR: *O sobie samym jako innym...*, s. 13.

¹³ P. RIGOEUR: *O sobie samym...*, s. 9.

¹⁴ E. KOSOWSKA: *Przestrzenie tożsamości*. W: *Dylematy wielokulturowości*. Red. W. KALAGA. Kraków 2004, s. 72.

¹⁵ B. SKARGA: *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Kraków 1997, s. 170.

¹⁶ *Ibidem*, s. 168.

¹⁷ E. KOSOWSKA: *Przestrzenie...*, s. 72–73.

¹⁸ *Ibidem*, s. 50.

Tożsamość hybrydalna, konglomerat kilku tożsamości kulturalnych, tożsamości narodowej, etnicznej i rasowej, silnie osadzona w przestrzeni nad rzeką Rabą, oddzielającą Prekmurje w Słowenii od Porabja na Węgrzech, stanowi główny punkt odniesienia w utworze. Autor, ukazując problem poszukiwania tożsamości w przestrzeni wielokulturowej, porusza się wokół kategorii swojskości i obcości, różnicy i podobieństwa oraz relacji Ja — Inny. Ukazuje proces wpisywania siebie w przestrzeń, proces asymilacji i identyfikacji z tą przestrzenią — w konfrontacji z dotychczasową tożsamością. Ruch tożsamości jest, jak podkreśla Hegel, w pierwszej kolejności „ruchem refleksji skierowanej ku sobie i negującej to, co w sobie inne”¹⁹, ruchem zmierzającym do zniesienia inności, różnicy odnoszącej siebie do siebie, różnicy refleksyjnej, czyli czystej różnicy absolutnej²⁰.

Złoty królewicz jest jedną z dziesięciu współczesnych bajek słoweńskich autorstwa Feriego Lainščka, zebranych w zbiorze *Mislce* (2000). Autor, podobnie jak w innych swoich utworach prozatorskich, poetyckich czy dramatycznych, ukazuje złożoność ludzkiej osobowości, jej wielopłaszczyznowość, interakcyjność i rozwój. Podkreśla znaczenie przestrzeni w procesie kształtowania się tożsamości, stanowiącej z jednej strony tło, a z drugiej niezbędny warunek jej „bycia-w-świecie” oraz jej ciągłego dążenia do samoświadomości i zadowolenia. Nie pozostaje obojętny ani wobec wartości uniwersalnych, ani spraw mniejszościowych. W swej literaturze łączy sentyment i humor, wrażliwość społeczną i głęboko zakorzenione dziedzictwo kulturowe i historyczne²¹.

Zmysli drobne (*Mislce*) są zapisem prekmurskiej i porabskiej twórczości ludowej, znacznie różniącym się od typowych bajek ludowych. Swoim tytułem nawiązują do samego aktu twórczego, uciekającego w swej ideowej funkcji od racjonalnego rozumienia świata, a próbującego odkryć magię i nieprzewidywalność w codziennych sytuacjach²². *Zmysli drobne* opowiadają o bezgranicznej miłości tancerki i muzyka, której twórcza siła potrafi uszczęśliwiać innych i zatrzymać czas; o prostej dziewczynie, która w wyborze męża kieruje się powierzchowną oceną wyglądu zamiast sercem; o wiecznej dobroczynnej miłości między dziewczyną i aniołem; o cudownej piszczalce, ratującej związek między pasterczem i królowną; o nietypowej karze w postaci daru urody dla brzydkiej

¹⁹ B. SKARGA: *Tożsamość i różnica...*, s. 170.

²⁰ Ibidem.

²¹ H. GLUŠIČ: *Slovenska pripovedna proza v drugi polovici dvajsetega stoletja*. Ljubljana 2002, s. 291.

²² D. TANGER-KAJNIH: *Mika me mika pot do obzorja, kjer se luna zemlje dotika — mladinska literatura Ferija Lainščka*. V: *Po ravnici navzgor. Literarni opus Ferija Lainščka. Evidence in refleksije*. Red. M. BOGATAJ, M. ČANDER, I.J. FRIDL. Murska Sobota 2010, s. 186—187.

dziewczyny; o niedozwolonej, cierpiętniczej miłości; o wrażliwej dziewczynie, przymuszonej przez rodziców do bezwzględnego okazywania wyższości; o cudownej przyjaźni między człowiekiem i zwierzęciem; o ubogiej pasterce, którą hrabia wybrał na żonę przez wzgląd na jej poczucie humoru; o trzech zaradnych braciach, z których najmłodszy zostaje nagrodzony za niematerialistyczny stosunek do rzeczy; o złodziejaszku i jego przebiegłej żonie, która próbując nie dopuścić do ziszczenia się zapowiedzianej przez Cygana zemsty, zabija swego męża.

Bohaterem omawianej bajki nie jest tytułowy złoty królewicz, lecz Kalman – rybak, który pomaga ubogiej Ilonce i jej matce, przynosząc im ryby złowione przez siebie w rzece Rابية. Pewnego dnia Ilonka znika. Nikt nie może jej znaleźć. Kalman postanawia rozpocząć poszukiwania na własną rękę i nie wracać bez Ilonki. Spotyka po drodze Romów zbierających złoty pył z ziemi, który pozostawiła przejeżdżająca przez wieś w kierunku Czarnogrodu złota karetka. Kalman siedem dni i siedem nocy pomaga Cyganom zbierać pył, w nadziei że złoty ślad przywiedzie go do Ilonki. Nie żąda zapłaty. Stary Cygan pomaga Kalmanowi, polecając mu, by przebrał się w strój cygański, który go ochroni przed niebezpieczeństwem. Strażnicy wpuszczają Kalmana na zamek. Na wieść o przyjściu Cygana narzeczona królewicza prosi gościa o przepowiedzenie jej przyszłości. Ilonka rozpoznaje Kalmana, który spoglądając w jej białą dłoń, pyta, czy naprawdę zamierza wyjść za tego czarnego, a nie złotego królewicza. Lecz przyszła królowa nie chce słuchać Kalmana. Również krawiec, szyjący dla Kalmana uroczysty strój ślubny, oraz chłopci rozpoznają oszustwo królewicza. Prawda wychodzi na jaw podczas uroczystości weselnej, gdy pod wpływem gorąca pożyta spływa z twarzy królewicza. Zawstydzona Ilonka ucieka z Kalmanem na czarnym koniu. Żyją skromnie i szczęśliwie z gromadką dzieci w rodzinnej wsi przy rzece Rابية.

Kalman, główny bohater utworu, ma złożoną, opartą na wielokulturowości osobowość. Autor go nazywa, ukazuje jego charakter i stany psychiczne. Umieszcza go w realnej, bardzo dokładnie określonej przestrzeni, wzbogaconej obrazkami z życia codziennego:

Był młodzieńcem mieszkającym w skromnej chacie po prawej stronie rzeki Raby, żyjącym z połowu ryb. Przynosił im pstrągi, które łowił w swoje własnoręcznie zrobione kosze²³.

Czasoprzestrzeń warunkuje i dookreśla zmiany w zachowaniu oraz w myśleniu Kalmana, wpływając na przemiany jego osobowości. Zarówno bohater, jak i przestrzeń są względem siebie w ruchu. Zmienia się nie tyl-

²³ F. LAINŠČEK: *Mislice...*, s. 9.

ko tożsamość osobowa, lecz także elementy świata zewnętrznego. Jest to zależne od perspektywy i punktu widzenia świata, którego obraz powstaje na podstawie dekodowania komunikatów wyrażanych w języku, działaniach i wyglądzie zewnętrznym.

Lainšček silnie oddziałuje na zmysły. Percepcja wzrokowa powiązana jest z wyobraźnią i wyobrażeniami, z systemem norm i wartości oraz ze zmysłem estetycznym. Wartościowanie odbywa się zarówno na podstawie powierzchownego odbioru (Ilonka), jak i dogłębnej analizy świata wewnętrznego (Kalman). Przestrzeń i wygląd zewnętrzny oraz świat wewnętrzny bohatera są z sobą zespolone i wzajemnie na siebie oddziałują.

Obraz tożsamości postaci w bajce autor zestawia z wyglądem zewnętrznym, który symbolizuje strój. Podkreśla ich tożsamość lub nietożsamość z osobowością i przynależnością do określonej grupy. Kalman zmienia ubranie dwukrotnie. Najpierw przywdziewa strój cygański, a następnie odświętny strój weselny. Zdejmując swój nowy strój chłopski, wyzbywa się dotychczasowej tożsamości grupowej:

My, Cyganie, zawsze życzyliśmy królom wszystkiego najlepszego, dlatego jesteśmy dla nich zwykłymi ludźmi, wyjaśnił. Jeśli tylko ci uwierzą, że jesteś jednym z nas, możesz być pewien, że włos ci z głowy nie spadnie. I jeszcze dostaniesz kawałek chleba, jak będziesz głodny²⁴.

Ubranie w bajce *Złoty królewicz* odgrywa podwójną rolę. Jest zarówno formą gratyfikacji i symbolem awansu społecznego (Kalman w roli świadka na ślubie), jak i — zgodnie ze zuniwersalizowanym przekonaniem społecznym o negatywnej konotacji względem społeczności romskiej — symbolem przejścia do klasy niższej (Kalman w roli Roma). Należy jednak podkreślić, iż niższy status społeczny bohatera (w mniemaniu odbiorcy utworu) nie wpływa negatywnie na wartość jego tożsamości społecznej, lecz staje się jedynie środkiem do osiągnięcia celu, czyli odnalezienia Ilonki. Podobnie jest ze strojem weselnym, który stanowi element dopełniający obecność Kalmana na zamku, magiczny rekwizyt, ułatwiający dzięki identyfikacji bohatera z grupą gości osiągnięcie celu. W rzeczywistości przebranie się za Roma wzbogaca osobowość bohatera o niezwykłość i barwność kulturową, charakterystyczną dla tej etnicznej grupy mniejszościowej²⁵, podobnie jak odświętne ubranie na ślubie, które odmienia obraz własny bohatera dzięki swemu odbiciu w oczach Ilonki. Rekwizyt spełnia swą funkcję i Kalman osiąga zamierzony cel; z jego pomocą udaje mu się zdobyć Ilonkę i wrócić z nią do rodzinnej wsi.

²⁴ Ibidem, s. 11.

²⁵ T. PAŁEČNY: *Interpersonalne stosunki...*, s. 134.

W wyniku kontaktu z innymi kulturami podczas siedmiodniowego pobytu w wiosce cygańskiej, w czasie wykonywania czynności wspólnych dla pozostałych członków grupy (forma obrzędu), Kalman ulega akulturacji, czyli rozmaitym zjawiskom dyfuzji kulturowej prowadzącym do zmiany postaw, zachowań i wzorców kulturowych w obrębie jednej, drugiej lub obu kultur²⁶:

*O wodzie i chlebie przez siedem dni i siedem nocy przesiewał pył uliczny i nasiał tyle złota, że mógłby spokojnie i bogato żyć do końca swoich dni*²⁷.

Identyfikacja z grupą doprowadza do jego inkulturacji, czyli włączenia jednostki monowalencyjnej o orientacji monokulturowej do innej kultury²⁸, czego dowodem jest przekazanie Kalmanowi ubrania cygańskiego. W wyniku amalgamacji, tzn. przyłączenia innej kultury do kultury własnej i związanej z tym reorientacji własnego systemu postaw oraz przemian osobowości²⁹, Kalman zyskuje nowe cechy tożsamości kulturowej i społecznej. Tożsamość indywidualna tylko pozornie nie ulega zmianie. Bohater dokonuje autoidentyfikacji z perspektywy członka innej grupy etnicznej niż ta, do której dotąd należał. Zmienia się jego obraz samego siebie, natomiast struktury mentalne i system wartości pozostają nienaruszone. Wynika to z faktu, że Kalman jest osobowością silną, otwartą na inną kulturę i obce wpływy, przekształcającą się w kierunku wzbogacenia w nowe elementy różnicujące, wolną od stereotypizacji i uprzedzeń. Casmirowskie budowanie trzeciej kultury³⁰ przez Kalmana polega nie tylko na budowaniu stosunków interpersonalnych w środowisku wielojęzycznym i wieloetnicznym, lecz także na intrapersonalnym dialogu z Trzecim w sobie.

Ilonka jest postacią, w której zmiana tożsamości przebiega w innym kierunku. W uosobieniu Kalmana przekształcenia dokonują się w płaszczyźnie diachronicznej, wpływając na jakość jego autoidentyfikacji, natomiast w odniesieniu do Ilonki przemiany przebiegają synchronicznie. Tożsamość Ilonki dopiero się buduje, jej osobowość się kształtuje, zmieniając ostatecznie jej punkt widzenia i oceny świata zewnętrznego oraz samej siebie w relacji do siebie w sobie. Bohaterka odrzuca swoją dotychczasową tożsamość na rzecz tożsamości nowej, nowego doświadczenia, za

²⁶ Ibidem, s. 190.

²⁷ F. LAINŠČEK: *Mislce...*, s. 11.

²⁸ T. PAŁEČNY: *Interpersonalne stosunki...*, s. 197.

²⁹ Ibidem, s. 193.

³⁰ Za: M. RATAJCZAK: *Komunikacja międzykulturowa – wybrane zagadnienia*. W: *Pomiedzy kulturami. Szkice z komunikacji międzykulturowej*. Red. M. RATAJCZAK. Wrocław 2006, s. 16.

którym tęskni. Stałe poczucie braku czegoś lepszego, a jednocześnie nieosiągalnego jest tematem mitu-legendy słoweńskiej o pięknej Vidzie³¹. Vida opuszcza swojego męża, chore dziecko i ucieka z obcokrajowcem — czarnym Hiszpanem, wierząc, że ten zapewni jej lepsze życie. Tak się jednak nie dzieje. Na obczyźnie myśli o mężu i umierającym dziecku. Rozczarowana niespełnionymi pragnieniami, cierpi. Ilonka również cierpi, lecz z innego powodu. Jej udaje się wrócić do rodzinnej wsi, w czym pomocny okazuje się Kalman. Zabiera ją, za jej świadomą zgodą, z jej uroczystości weselnej. Dziewczyna wsiada na czarnego konia po wcześniejszym przyznaniu się do popełnionego błędu:

*Jak mogłam być tak głupia, że wierzyłam mu na słowo?*³².

Osobowość Ilonki jest niedojrzała, jej system norm i wartości jest jeszcze nie do końca ukształtowany. Dziewczyna wydaje się naiwna, zaślepiona chwilowymi przeżyciami, pozornie rozsądna, kierująca się rozumem jedynie w celu poprawy jakości życia. Uświadamia jej to Kalman, mówiąc:

*Tak naprawdę uwierzyłaś oczom, zamiast posłuchać głosu serca*³³.

Obraz świata Ilonki zdaje się bardzo powierzchowny. W rzeczywistości jej pragnienie miłości jest tak silne, że nie otwiera jej oczu, lecz je zamyka. Żyje w świecie własnej wyobraźni. Wszyscy oprócz niej widzą, że król Lewicz nie jest złoty, lecz czarny:

*„Kto by pomyślał, że ten czarny zarozumiały królewicz węgierski weźmie za żonę taką zwykłą dziewczynę ze słoweńskiej wsi?” — mówili zde gustowani chłopcy*³⁴.

³¹ Motyw pięknej Vidy został zaczerpnięty z twórczości ludowej. Formę artystyczną nadał jej France Prešeren, pisząc w 1832 r. wiersz pt. *Od lepe Vide*. Ten powstały w duchu romantycznym utwór, będący wyrazem wewnętrznych ludzkich sprzeczności i pragnień, stał się podstawą późniejszych interpretacji autorstwa m.in. Stanka Vraza, Josipa Jurčiča, Ivana Cankara, Miška Kranjca, Rudiego Šeligi, Marjana Tomšiča, Feriego Lainščka, Dušana Jelinčiča. Specyficzną tradycję ma motyw pięknej Vidy w Prekmurju, gdzie powstała regionalna wersja bajki ludowej pt. *Lepa Vida s kačo*. (Por. I.A. NABREGOJ: *Recepcija izročila o Lepi Vidi v Prekmurju in Slovenskem Porabju*. V: *Slovenski mikrokozmosi — medetnični in medkulturni odnosi*. Red. I. NOVAK-POPOV. Ljubljana 2009, s. 191–203).

³² F. LAINŠČEK: *Mislíce...*, s. 16.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem, s. 12.

To jej podświadomość wywołuje uczucie przyjemności i wrażenie piękna, które utożsamia z dobrem, i dlatego nie wierzy, że piękny złoty królewicz mógłby być zły:

*Mój narzeczonny nie jest czarny, lecz złoty (...) możesz się o tym przekonać, wchodząc do sąsiedniej komnaty, w której mierzą mu strój ślubny*³⁵.

Ilonka otwiera oczy dopiero na uroczystości weselnej. Świece podwyższające temperaturę w pomieszczeniu i doprowadzające do spłynięcia z królewicza jego pozłoty są symbolem być może wybuchającego wtedy uczucia Ilonki do Kalmana:

*Świece zapalone na tę szczególną okazję od razu tak bardzo ogrzały przyozdobioną salę, że zebrani goście kąpali się w znoju. (...) Gdy królewicz otarł spocone czoło i policzki, ścierając przy tym całą pozłotę, wkroczył Kalman, wziął Ilonkę na ręce i na oczach zdziwionego tłumu wyszedł tajemnym wyjściem. Tam czekały na nich osiodłane czarne konie*³⁶.

Proces budowania tożsamości w bajce *Złoty królewicz* jest grą masek i złudzeń. Maską stanowi w utworze o doborze scen i ról, odpowiadających pełnionym w życiu codziennym rolom społecznym. Tożsamość jest bowiem — według Bokszańskiego — „dynamicznym, ustawicznie przeobrażającym się aktorem, który odgrywa społeczne role wyposażony w powoływane interakcyjne autodefinicje”³⁷, będąc tym samym aktorem w teatrze życia codziennego³⁸.

Podstawową maską w utworze, związaną z przestrzenią, jest strój. Kalman przebiera się najpierw za Roma, a następnie za bogatego gościa weselnego. Jego maska to ubranie, stanowiące nadbudowę jego dotychczasowej tożsamości. Kalman, identyfikując się z graną rolą, dokonuje amalgamacji, lecz nie ulega przy tym dezintegracji:

*Nasunął cygański kapelusz głęboko na oczy i wszedł do jedwabnej komnaty (...). Mimo to Ilonka go rozpoznała*³⁹.

³⁵ Ibidem, s. 13.

³⁶ Ibidem, s. 15–16.

³⁷ Cyt. za: K. WARMIŃSKA: *Tatarzy polscy. Tożsamość religijna i etniczna*. Kraków 1999, s. 18.

³⁸ Por. E. GOFFMAN: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. DATNER-ŚPIEWAK i P. ŚPIEWAK. Warszawa 2008, s. 48–50.

³⁹ F. LAINŠČEK: *Mislice...*, s. 13.

Inaczej jest z królewiczem. Jego maska to złoto, symbolizujące z jednej strony nieśmiertelność i zdrowie, a z drugiej — Krainę Śmierci i obłudę. Złota jest jego karetą, którą porywa Ilonkę niczym Hades Persefonę; złote są, podobnie jak u Midasa, strój, ręce, zęby, twarz i serce:

Królewicz odpiął złote guziki przy złotej koszuli i pokazał piersi, które również były złote. „Złoty jestem i złote jest moje serce”, zaśmiał się z wyższością, pokazując złote zęby⁴⁰.

Złota maska zakrywa czarną twarz królewicza, mroczną, ciemną, śmiercionośną twarz władcy Czarnogrodu, śmierć, od której może go uratować jedynie czarny koń, symbol nocy, Matki Ziemi, Księżyca, snu, magii, złych uroków⁴¹:

Kalman wpatrywał się w jego ciemne oczy, które ani trochę nie wydawały mu się złote⁴².

Maska królewicza zmienia jego tożsamość rasową. Z Murzyna staje się poważanym królewiczem węgierskim w złotej postaci. Ponieważ tożsamość rasowa, jak zaznacza Marek Szopski, „jest wynikiem selektywnego eksponowania pewnych cech fizycznych człowieka jako determinujących jego obraz społeczny i kulturowy”⁴³, królewicz, pragnąc uniknąć negatywnych konotacji związanych z pigmentacją skóry, wkłada maskę ze złota. Cały czas zależy mu na opinii społecznej, dlatego prosi Kalmana-Cygana, by został świadkiem na jego ślubie z Ilonką:

Nie zostaniesz ukarany za to, że wszedłeś do mojego królestwa bez zaproszenia. Lepiej, jak cię poproszę, byś został świadkiem na naszym ślubie. Przynajmniej nikt mi później nie powie, że nie ugościłem jej gości⁴⁴.

Tożsamość królewicza jest rozdarta, pełna wewnętrznych sprzeczności, rodzących się z lęku przed marginalizacją. W rzeczywistości to oszustwo, a nie uprzedzenie i dysonans kulturowy, staje się przyczyną odrzucenia królewicza przez Ilonkę. Lęk przed odrzuceniem, związany z brakiem akceptacji własnej kultury i jednocześnie zrozumienia dla kultury obcej, stanowi o Obcym w tożsamości królewicza. Maską nie pomaga czarnemu królewiczowi oswoić Innego w sobie.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Por. W. KOPALIŃSKI: *Słownik symboli*. Warszawa 1990.

⁴² F. LAINŠČEK: *Mislice...*, s. 14.

⁴³ M. SZOPSKI: *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa 2005, s. 35.

⁴⁴ F. LAINŠČEK: *Mislice...*, s. 13–14.

Maską Ilonki jest biel. Jej dłonie są białe, a twarz blada. Białą kolor ma suknia ślubna, świąteczna, doskonała, czysta i niewinna. Biel symbolizuje stany wewnętrzne dziewczyny, pośrednio zależne od tożsamości narodowej i etnicznej. Wyraża jej ubolewanie nad losem (urodzenie w biednej rodzinie słoweńskiej, emigracja ojca), zakrywa nieszczęście, smutek i zagubienie, a odkrywa nadzieję na lepszą przyszłość, widzianą m.in. w głębi przeżyć duchowych:

Zbladła i usiadła w fotelu. Cygan spojrzął w jej białą dłoń i znad kapelusza zapytał: „Nie powiesz mi teraz, że naprawdę wybrałaś tego Murzyna na męża i że rzeczywiście chcesz zostać królową węgierską?”⁴⁵.

Feri Lainšček przedstawił uniwersalne treści i wartości w formie współczesnej bajki nowelistycznej. Dokonał unifikacji treści, zawartej w wielowarstwowej strukturze utworu przez symbol i paralelę. Wielopłaszczyznowości bajki, przejawiającej się w wielości przeplatających się w ramach wielokulturowości przestrzeni: przestrzeni fizycznej, symbolicznej i matematycznej⁴⁶, odpowiadają różne formy dialogu międzykulturowego. Każda z postaci ma zindywidualizowaną, budowaną na podstawie relacji interkulturowych i transkulturowych tożsamość. To nie są typowe postaci z tradycyjnych bajek ludowych w rozumieniu Vladimira Proppa⁴⁷, w których bohaterowie są niemalże bezosobowymi, powierzchownymi figurami bez ciała, duszy, rodziny, przyjaciół, obojętnymi wobec ludzi, przeszłości i przyszłości⁴⁸, stanowiącymi jedynie środek do osiągnięcia określonego celu, podkreślenia wagi wartości etycznej w działaniu. Lainšček idzie o krok dalej i ukazuje dążenie postaci do prawd uniwersalnych, wpisanych w osobowość. Poznając bohatera, jego struktury mentalne, emocje:

*Wciąż nie mógł uwierzyć, że mogłaby z własnej woli pójść do Czarnogrodu i zostawić go samego przy rzece⁴⁹.
Kalman oślupiał ze zdziwienia i nie mógł wydusić z siebie ani słowa⁵⁰,*

i wspomnienia:

⁴⁵ Ibidem, s. 13.

⁴⁶ M. PORĘBSKI: *O wielości przestrzeni*. W: *Przestrzeń i literatura*. Red. M. GŁOWIŃSKI, A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA. Wrocław 1978, s. 24.

⁴⁷ Por. W. PROPP: *Morfologia bajki*. Przeł. W. WOJTYŁA-ZAGÓRSKA. Warszawa 1976.

⁴⁸ A. GOLJEVŠČEK: *Pravljice, kaj ste?*. Ljubljana 1991, s. 44.

⁴⁹ F. LAINŠČEK: *Mislice...*, s. 12.

⁵⁰ Ibidem, s. 13.

*Przy rzece razem dorastali i nadal chętnie się tu spotykają*⁵¹.

— docieramy do istoty funkcjonowania tych prawd w zespoleniu z indywidualnością i w relacji do świata zewnętrznego. Sposób przedstawienia bohatera w utworze jest bliski teorii Junga, który twierdzi, że postać wędrującego bohatera bajkowego, walczącego o prawdę w imię ogólnego dobra, symbolizuje wędrówkę duszy, poszukującej wewnętrznej integracji i miejsca w świecie, bohatera walczącego z własnymi słabościami, usiłującego znaleźć granice własnych możliwości. Osiągnięcie celu w postaci zwycięstwa prawd uniwersalnych jest symbolem tożsamości zintegrowanej, której równowaga między świadomym i nieświadomym umożliwia twórcze współzycie z drugim człowiekiem, ze społeczeństwem, z przyrodą i kosmosem⁵². W takim rozumieniu bajka, jak pisze Franček Bohanec, jest „zwierciadłem ludzkiej duszy i wyrazem potrzeb doznań estetycznych, grą form artystycznych, opowieścią ujmującą etykę w formę estetyczną, artystycznym wyrażeniem fantastycznej wizji świata wewnętrznego”⁵³.

Bajka Lainščka zachowuje podstawowe cechy gatunku. Jak w każdej bajce nowelistycznej (realistycznej), za przebieg fabularny odpowiada sam bohater: odważny, pomysłowy, sprytny i stanowczy, którego z niebezpieczeństwa ratuje splot szczęśliwych przypadków. Kalman jest bohaterem odważnym i stanowczym, ponieważ wybiera się w daleką podróż do Krainy Śmierci w poszukiwaniu swojej wybranki. Cechuje się również sprytem i pomysłowością, gdyż w osiągnięciu celu pomaga mu maska, rekwizyt, mający świadczyć o zmianie tożsamości. Pomimo iż nie jest to bajka magiczna i głównym motywem nie są obrzędy inicjacyjne bohatera, w utworze realizowany jest trójstopniowy model jego przemiany. Działanie bohatera można podzielić na trzy fazy: wyruszenie w podróż, przybycie do zamku i ucieczka z ukochaną. Wyruszenie w podróż oznacza wyłączenie z grupy, do której bohater dotychczas należał (separacja), i przejście do fazy liminalnej, czyli przejściowej, po utracie poprzedniej roli społecznej, a przed nabyciem następnej⁵⁴. Nie jest to jednak faza osamotnienia i marginalizacji, jak to bywa w typowych bajkach czarodziejskich⁵⁵, choć, podobnie jak w tych pierwszych, Kalman, znajdując się poza prawami i zasadami, może wykonywać czynności niesamowite, takie jak zbieranie złotego pyłu, przybierać inną tożsamość, decydując się na przynależność do innych grup. Wtedy też musi się poddać licznym

⁵¹ Ibidem, s. 10.

⁵² A. GOLJEVŠČEK: *Pravlјice...*, s. 24–25.

⁵³ *Slovenska ljudska pripoved*. Red. F. BOHANEČ. Ljubljana 1966, s. 107.

⁵⁴ A. GENNEP: *Obrzędy przejścia*. Przeł. B. BIAŁY. Warszawa 2006, s. 30.

⁵⁵ W. PROPP: *Nie tylko bajka*. Wybrała i przeł. D. ULICKA. Warszawa 2000, s. 87–90.

próbom i jest narażony na niebezpieczeństwo, z którego ratuje go przebranie i zdrowy rozsądek. Pod koniec drugiej fazy, po wstąpieniu Kalmana na zamek i rozpoznaniu go przez wybraną, a następnie ucieczce z ukochaną do świata, z którego przybył, przechodzi do fazy postliminalnej, którą symbolizuje ślub i związane z nim wzbogacenie tożsamości nowymi jakościami.

Każda z postaci w bajce *Złoty królewicz* reprezentuje inny typ tożsamości. Ich zróżnicowanie wynika z zestawienia tożsamości kulturowej i zbiorowej z tożsamością indywidualną, osadzoną w wielokulturowej przestrzeni. Nieskończona ilość możliwych zestawień cech różnych tożsamości w ramach jednej tożsamości indywidualnej prowadzi z jednej strony do jej wewnętrznego zwielokrotnienia, a z drugiej — do jej niepowtarzalności.

Kultura pluralistyczna jest miejscem spotkań jednostki z różnicą. W bajce Lainščka tylko Kalmanowi udaje się oswoić Innego, tylko w nim obcość zostaje zdomowiona i tylko on zadamawia się w świecie. Staje się tożsamością zintegrowaną, ponieważ umiejętnie grającą różnicami i wchodzącą w różne role, tożsamością, w której w wyniku kontaktu z różnicą, obcością nie dochodzi do rozproszenia, chaosu czy pęknięcia horyzontu moralnego. Zasadą takiego stanu rzeczy jest dialog oparty na współpracy wszystkich elementów przestrzeni heterogenicznej, na którą składa się zewnętrzna przestrzeń fizyczna (Porabje, Królestwo Węgier, wioska cygańska) oraz pluralistyczna przestrzeń wewnętrzna, będąca połączeniem zuniwersalizowanego systemu aksjologiczno-normatywnego z uwarunkowaną przestrzennie tożsamością kulturową i związanymi z nią relacjami międzykulturowymi. Taki dialog, którego wymogiem jest postawa otwarta, stanowi podstawowy warunek poczucia integracji oraz ciągłości tożsamości bohatera, zadamawiającego Innego i zadamawiającego się w Innym.

Marlena Gruda

The Image of Hybrid Identity in Lainšček's Fairy Tales

S u m m a r y

Zlati kraljevič (Golden Prince) is one of ten modern Slovenian fairy tales by Feri Lainšček that were published in 2000 in the *Mislce* collection. The stories represent Prekmurje and Porabje folk production that differs considerably from typical folk fairy tales. Their title relates to the particulars in the process of their creation and in its function avoids rational explanation of the world and events in it. They try to discover the magic and unexpected in everyday things. The central position in the stories is occupied

by the protagonist's personality, its complexity, multidimensionality, interactivity and development. The author presents processes of searching for, shaping and reshaping of hybrid identity in the multicultural environment of Porabje. This way it emphasizes the dependence of individual and collective identity upon space, its influence on the shape of national, regional, ethnic and racial identity. It represents changes in the process of co-reference, mixing and co-existence of the following cultures: Slovenian, Hungarian, Austrian and Roma when they encounter difference and relate to the Other. Thematic and formal heterogeneity of the *Zlati kraljevič* fairy tale manifests itself in the changing perspectives of the subject, multiple layers of individual's inner world and his interactivity. Through the processes of identification with the group, assimilation and universalization, these provide him with access to the universal values and minor issues as well as a balance in the relationship domestic-foreign and openness towards difference, self-realization and self-identification.

Марлена Груда

Гибридная тождественность в сказках Фери Лаиншчека

Резюме

Золотой царевич является одной из десяти современных сказок словенского писателя Фери Лаиншчека, собранных в книге *Mislice* (2000). Произведения являются записью премурского и порабского народного творчества, значительно разнящегося от типичных народных сказок. Заглавие соотносится с самим актом творчества, избегающим в своей идейной функции рационального понимания мира, но пытающегося открыть магию и непредсказуемость в повседневных ситуациях. Центральное место в произведениях занимает личность героя, ее сложность, многоаспектность, интерактивность и развитие. Автор показывает процесс поиска, формирования и преобразования гибридной тождественности, создаваемой в многокультурном пространстве Порабья. Таким образом подчеркивается способ зависимости формы индивидуального и группового идентитета от пространства, его влияния на образ национальной, региональной, этнической, расовой тождественности. Показываются перемены в процессе наложения, смешивания и сосуществования культур: словенской, венгерской, австрийской и ромской, и, как следствие, встреча с разницей по отношению к Другому. В сказке *Золотой царевич* наблюдаем процессы идентификации, ассимиляции элементов разных культур, универсализации и стереотипизации, отношение к универсальным ценностям и к вопросам меньшинств.

Ewa Ogłóza

O *Małej syrence* Hansa Christiana Andersena

Tytułową zapowiedź zamierzam zrealizować, pisząc o czytaniu *Małej syrenki*, opisywaniu świata, opowiadaniu i rozmyślaniach w *Małej syrence*, o nadawaniu i odkrywaniu sensów w historii życia fikcyjnej i fantastycznej bohaterki. J. Wullschläger pisała, iż Andersen był perfekcjonistą, może właśnie dlatego należy czytać jego teksty bardzo uważnie, skupiając uwagę na wielu elementach, poczynawszy od słów, pojedynczych obserwacji czy refleksji, przez motywy i ich związki, fabułę i bohaterów, a skończywszy na kompozycji, aluzjach kulturowych oraz wielorakich i wieloznacznych sensach.

O tekście

Mała syrenka ukazała się drukiem w trzecim zeszycie *Baśni opowiedzianych dzieciom* 7 kwietnia 1837 (razem z *Nowymi szatami cesarza*, czyli zeszyt zawierał rozbudowaną tragedię i satyrę społeczną¹), a powstała prawdopodobnie od lata 1836 roku (na Fionii, gdzie Andersen przebywał także dlatego, aby uniknąć 10 sierpnia udziału w ślubie Edvarda Collina) do 23 stycznia 1837 roku. Andersen jeszcze przed wydaniem tomu pisał do przyjaciół, że wysoko ocenia obie opowieści, ale *Mała syrenka* jest z pewnością lepsza. W liście do B.S. Ingemannna wyznał, że

¹ J. WULLSCHLÄGER: *Andersen. Życie baśniopisarza*. Przeł. M. OCHAB i B. SOCHAŃSKA. Warszawa 2005, s. 202.

wzruszył się podczas pisania *Małej syrenki*, podawał źródło inspiracji — *Udine F. de la Motte Fouque'a*², i wyjaśniał także zmianę zakończenia: nie pozwolił syrence poślubić księcia, aby zaznaczyć, że zyskała nieśmiertelną duszę nie dzięki miłości i obcej istocie, lecz poszła „naturalną, boską drogą”³.

W kilku wcześniejszych tłumaczeniach na język polski występują bądź inne nazwy na syrenę (np. *świtezianka* i *rusałka*), bądź pojawia się słowo *syrena* — czasami z epitetem *mała* (też bez tego epitetu); dopiero w tłumaczeniu B. Sochańskiej występuje zdrobnienie *syrenka* oraz epitet *mała*, co już od początku wzbudza odczucia (w czytelniku, zgodnie z autorskim, jak się wydaje, zamierzeniem) sympatii, czułości czy współczucia dla tytułowej bohaterki. Andersen najpierw zatytułował opowieść *Córy powietrza*; takie sformułowanie pada w zakończeniu opowieści, kiedy mała syrenka staje się jedną z nich, ale zmieniony tytuł podkreśla, że najważniejszą bohaterką opowieści jest właśnie wyróżniająca się, najmłodsza z córek króla morza.

Podwodny świat — w głębinach morza

Początkowy fragment opowieści przedstawia niezwykle piękne, głębokie i tajemnicze miejsce, a mianowicie świat podmorski, gdzie

*woda jest tak niebieska jak płatki najpiękniejszych chabrów i tak przezroczysta jak najczystsze szkło, gdzie żyją mieszkańcy morza*⁴.

Andersen rozpoczyna opowieść, ujawniając wrażliwość na jakości zmysłowe (kolor i przezroczystość), wyjaśniając obrazowo miarę głębokości (kilkanaście wież kościelnych, ustawionych jedna na drugiej) i budząc zaciekawienie (*mieszkańcy morza*).

Jakby przewidując, co mógłby wyobrazić sobie czytelnik, Andersen zwraca uwagę na szczegóły podmorskiej scenerii. Píše, że nie ma tam białego, piaszczystego dna, ale dno pokrywają

² Niemiecki romans w średniowiecznym stylu o rycerzu rozdartym między kobietą a nimfą wodną, którą rycerz odrzuca. Ibidem.

³ Ibidem, s. 194–204.

⁴ Cytaty za: H.GH. ANDERSEN: *Baśnie i opowieści*. T. 1: 1830–1850. Przeł. B. SOCHAŃSKA. Poznań 2006, s. 150–171.

najdziwniejsze drzewa i rośliny o tak giętkich pędach i liściach, że przy najmniejszym ruchu wody poruszają się jakby były żywe.

Oczywiście, chodzi o wodorosty, Andersen łączy więc wiedzę z fantazją. Opisuje niezwykły zamek króla mórz — mury z koralu, spiczaste okna z bursztynu, a dach z muszli, w których wnętrzu leżą perły. Zanim Andersen opisze ogród, przedstawi rodzinę króla mórz, który jest wdowcem, a więc — jego mądrą i dumną matkę (nieco kpi, że ma aż dwanaście ostróg na ogonie) oraz sześć córek, z których najpiękniejszą jest najmłodsza, bo

skórę ma czystą i delikatną jak płatek róży, oczy błękitne jak najgłębsze jezioro

(zgodnie z konwencjonalnym opisem dziewczęcej urody), a tak jak wszystkie syreny, zamiast stóp ma rybi ogon.

Andersen co pewien czas pisze o podobieństwach podwodnego świata do tego, co na ziemi, a właściwie w powietrzu. Ryby są jakby odpowiednikami ptaków — *przemykają wśród gałęzi roślin*, wpływają do zamku, jak robią to jaskółki, pozwalają się karmić i głaskać. W podwodnym świecie występowały kolory (ognistoczerwone i granatowe drzewa, złote owoce, ziemia błękitna jak płomienie siarki), zmieniające się i połyskujące w świetle słońca, które było widać przez nieruchomą i przezroczystą wodę —

przypominało purpurowy kwiat, z którego korony wypływało całe to światło⁵.

Andersen tak opisuje fantastyczną krainę, jakby udziałem narratora była obserwacja różnych zjawisk świetlnych:

[...] nad tym wszystkim kładła się przedziwna błękitna łuna. Zdawało się, że nie jest się na dnie oceanu, ale wysoko w powietrzu i widzi się nad sobą i pod sobą niebo⁶.

Takie wrażenia są współcześnie udziałem pasażerów samolotów, a wtedy Andersen znał morze i pejzaże górskie, w tym — alpejskie. Można sądzić, że nawiązuje on do włoskich pejzaży i barw (błękit i czerwień Wezuwiusza oraz Zatoki Neapolitańskiej⁷).

⁵ Ibidem, s. 151.

⁶ Ibidem.

⁷ J. WULLSCHLÄGER: *Andersen...*, s. 199.

Nasycone barwami czy światłem opisy powracają w wielu innych fragmentach; są to np. opisy ogrodów, wnętrz pałacowych i kajut na statkach, świata na zewnątrz (z perspektywy syren). Zwraca uwagę sensualizm, ale i teatralność prozy Andersena, która zawiera wręcz projekt scenografii.

Kreując spektakle (syrenka w określonej przestrzeni; syrenka ogląda inne przestrzenie, otwarte i zamknięte), Andersen myśli o podobnych sprawach, zjawiskach czy fascynacjach, o jakich myśleli i które były udziałem innych romantyków, pozytywistów czy symbolistów. Na przykład Mallarmé zastanawiał się, jak pokazać dno morskie; o obserwacjach morza pisał Jules Verne; Allan Poe ujął zwięźle fascynację ówczesnych miastem: „[...] wszyscy szalejemy na punkcie gazu i szkła”⁸.

W opisach pojawiają się także elementy o charakterze erotycznym; tak jest w przypadku opisu podwodnego ogrodu syrenki. Mała syrenka nadała ogródkowi okrągły kształt (jak tarcza słońca), posadziła w nim czerwone kwiaty (jak kolor słońca, do którego widać wciąż tęskniła), postawiła biały marmurowy posąg chłopca, który to posąg był wcześniej na jakimś statku, a przy posągu posadziła czerwoną płaczącą wierzbę. Andersen wprowadził, jak w wielu innych historiach motyw ogrodu, rzeźby (np. *Psyche*, ale tam jest rzeźba dziewczyny), drzewa i cieni, a także elementy erotyczne (posąg i całowanie), ton smutku czy melancholii (fioletowe cienie; płacząca wierzba; dziwne, ciche i zamyślane dziecko, jakim była mała syrenka) — gałęzie wierzby spływały na posąg

*z góry ku błękitnemu piaszczystemu dnu, gdzie ich (gałęzi — E.O.)
cienie zdawały się fioletowe i poruszały się tak samo jak gałęzie;
wyglądało to, jakby gałęzie drzewa i jego korzenie bawiły się
w całowanie*⁹.

Z opisami pięknych miejsc kontrastuje opis krainy morskiej więdzmy, makabrycznej i groteskowej, przypominającej kłacz labiryntu, w którym łatwo można ugrzęznąć. W opisie pałacu króla mórz dominują określenia kolorystyczne i „światłne”, natomiast opis siedziby czarownicy obfituje w straszne rośliny i stworzenia oraz w epitety wartościujące negatywnie brzydotę takich elementów.

W opisie pałacu występowały takie kolory, jak róż, zieleń (trawiasta), purpurowa czerwień, błękit (ognia); wszystko wewnątrz sali i za szklanymi szybami lśniło, mieniło się złotem i srebrem, a syreny i wodniki tańczyły w *perłującym się* strumieniu, płynącym środkiem sali. Zwraca uwagę imiesłów *perłący się*, nazywa bowiem ruch i jakość wody, dźwięk (wody

⁸ Zob. M. BIENIŃCZYK: *Przezroczystość*. Kraków 2007, s. 92–107.

⁹ H.CH. ANDERSEN: *Baśnie...*, s. 151.

i np. perlisty głos) oraz odcień barwy (woda spieniona i oświetlona). Aby się dostać do domu wiedźmy, syrenka płynęła natomiast nad piaszczystym, szarym dnem, przez wodne wiry i bulgoczące torfowiska, narażając się na oplątanie przez wypustki polipów, z których każdy trzymał resztki statków i białych szkieletów. Zobaczyła wreszcie wiedźmę w domu z kości, karmiącą z ust ropuchę, otoczoną ohydny i tłustymi zaskrońcami.

Bohaterka opowieści — sceneria i etapy jej życia

*Patrzyła za nimi, bliska płaczu, ale syrenki nie mają łez i przez to dużo bardziej cierpią*¹⁰.

Motyw łez powraca także dwukrotnie w zakończeniu:

*Mała syrenka wzniosła przezroczyste ramiona ku słońcu Boga i po raz pierwszy poczuła łzy*¹¹,

i raz jeszcze w ostatnim zdaniu dydaktycznego przesłania i — tym samym — ostatnim zdaniu opowieści:

*Ale jeśli spotkamy niegrzeczne, niedobre dziecko, to musimy płakać z żalu, a każda łza dodaje do czasu naszej próby jeden dzień*¹².

Andersen przedstawia syrenkę jako dziesięcioletnią dziewczynkę o wyjątkowej urodzie i melancholijnym usposobieniu. Skórę miała

*czystą i delikatną jak płatek róży, oczy błękitne jak najgłębsze jezioro, ale tak jak siostry nie miała stóp, jej ciało kończyło się rybim ogonem*¹³ [...] *była dziwnym dzieckiem, cichym i zamyślnym*¹⁴.

Melancholia pogłębiała się w ciągu pięciu lat, kiedy syrenka dowiadywała się o tym, co jej starsze siostry widziały i słyszały ponad wodą (wielkie miasto, światła, tłum, szum, hałas, bicie dzwonów, zachód słońca, lasy,

¹⁰ Ibidem, s. 154.

¹¹ Ibidem, s. 170.

¹² Ibidem, s. 171.

¹³ Ibidem, s. 151.

¹⁴ Ibidem, s. 152.

ptaki, dzieci, psa; statki, delfiny i wieloryby, a także że *niebo nad głową jest jak wielki szklany klosz*¹⁵; góry lodowe lśniące jak diamenty i zimowa burza). Syrenka czekała najdłużej, cicha, zatopiona w myślach, patrzyła na księżyc i gwiazdy (ogłądane przez toń wody wydawały się większe niż na ziemi), wyciągała białe ręce do wyglądających niby ciemna chmura statków, nad nią przepływających, i do ludzi, którzy nie podejrzewali jej istnienia.

W dniu piętnastych urodzin babka włożyła syrence wieniec z lilii — ich płatki były połówkami pereł — a do ogona przypięła na znak dobrego urodzenia osiem ostróg. Podziwiając zachód słońca i Wenus na wieczornym niebie, syrenka zobaczyła za szybami kajut księcia oraz innych uczestników urodzinowego balu; spotkanie syrenki i księcia, zapowiedziane obrazem rzeźby w ogrodzie syrenki, odbyło się według baśniowego scenariusza — w ważnym dla obojga dniu wejścia w dorosłość (książę kończył szesnaście lat), najpierw w pięknej, odświętnej oprawie zachodu, potem fajerwerków, a następnie w niezwykle dramatycznych okolicznościach.

Kiedy na statku zakończyła się zabawa i wszystko ucichło, coraz bardziej niepokojące stawały się oznaki zbliżającej się burzy. Syrenka najpierw z rozbawieniem obserwowała niszczycielskie działanie wiatru i fali, ale wkrótce zrozumiała, że książę jest w śmiertelnym niebezpieczeństwie i może utonąć, więc powinna go uratować. Narażając się na poranienie rozpadającymi się częściami statku, doholowała księcia do brzegu, podtrzymując jego głowę nad powierzchnią morza. Uratowała mu życie, o świcie położyła go na piasku, ucałowała jego czoło, a oddaliwszy się, dostrzegła, jak nieznajome dziewczęta wezwały pomoc. Syrenka widziała też niebieskie góry pokryte śniegiem, duży budynek, który wydawał się jej kościołem lub klasztorem, a także drzewa pomarańczowe i cytryny oraz palmy (pejzaż włoski?). W takim miejscu zostawiła księcia i wróciła do zamku ojca.

*Zawsze była cicha i zamyślona, a teraz stała się jeszcze bardziej milcząca*¹⁶

(niczym bohaterka lirycznej miniatury Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej).

Mała syrenka zwierzyła się jednak siostrze i wkrótce syreny zaprowadziły ją do pałacu księcia. Pałac ten budził zachwyt wystrojem (zasłony, kilimy, malowidła) i fontanną. Bohaterka mogła więc obserwować księcia, a ci, którzy nawet na nią patrzyli, sądzili, że widzą skrzydło łabędzia. Babka

¹⁵ Ibidem, s. 153.

¹⁶ Ibidem, s. 157.

tłumaczyła małej syrence, że jej wygląd i życie różnią się od życia tych z *krainy nad morzem*. Syreny żyją trzysta lat, a potem stają się morską pianą, nie mają bowiem nieśmiertelnej duszy; mogłyby ją dostać tylko wtedy, gdyby jakiś mężczyzna pojął syrenę za żonę. Babka przekonywała, że

To, co najpiękniejsze tu, na dnie morza, twój rybi ogon, tam, na górze uważają za szpetne, po prostu się na tym nie znają, żeby tam być pięknym, trzeba mieć dwie klockowate podpory, które nazywają nogami¹⁷.

Ironia babki w jej zdaniu na temat oceny tego, co można uznać za piękne, i jak względne są kryteria, nie korespondowała jednak z tęsknotą małej syrenki, wyrażającą się w tym, że syrenka całowała posąg młodzieńca, a ogród zaniedbała tak, iż rośliny, rozwijając się swobodnie, spowodowały, że w ogrodzie było zupełnie ciemno.

Nie mamy nieśmiertelnej duszy, nie otrzymamy drugiego życia, jesteśmy jak to zielone sitowie, raz ścięte, już nie może się zazielenić. A ludzie mają duszę, która żyje wiecznie, nawet kiedy ciało zamienia się w proch¹⁸.

Takie wyjaśnienia babki, a także tęsknota za księciem sprawiły, że syrenka postanowiła zwrócić się o pomoc do wiedźmy i udała się do jej przerażającej siedziby, uciekwszy ze wspaniałego balu w pałacu ojca. Andersen trzykrotnie wyjaśnia motywy jej determinacji: *Odważałabym się na wszystko, by zdobyć jego i nieśmiertelną duszę!*¹⁹ (tuż przed opuszczeniem pałacu); *pomyślała o księciu i o ludzkiej duszy, i to jej dodało odwagi*²⁰ (kiedy pokonywała podwodną drogę do wiedźmy); a ono (jej serce) *marzyło o ludzkim szczęściu i nieśmiertelnej duszy*²¹ (kiedy księżę całował ją i kładł głowę na jej sercu). Syrenka myśli również z podziwem o świecie ludzi, jest tego świata ciekawa (*uważała, że ich świat jest znacznie większy od jej świata*²²).

Robisz głupstwo! Mimo to twoja wola się spełni, ale przyniesie ci nieszczęście, moja śliczna księżniczko²³. (...) twój ogon rozdzieli się i skurczy w to, co ludzie nazywają pięknymi nogami (...) przy

¹⁷ Ibidem, s. 159–160.

¹⁸ Ibidem, s. 159.

¹⁹ Ibidem, s. 160.

²⁰ Ibidem, s. 162.

²¹ Ibidem, s. 167.

²² Ibidem, s. 159.

²³ Ibidem, s. 162.

każdym kroku będziesz miała wrażenie, że nastąpiłaś na ostry nóż i że krwawisz (...) nie będziesz mogła znów stać się syrenką, nigdy nie zstąpisz w morskie głębiny do sióstr, do zamku ojca (...). Pierwszego ranka po jego ślubie z inną twoje serce pęknie i staniesz się morską pianą²⁴.

Taki los, który spełnił się tylko częściowo, przepowiadała wiedźma syrence, bo nikt inny nie mógł doradzić, co ma robić — ani babka, ani siostry, ani ojciec. Być może wiedźma zastępuje w świecie tekstu zmarłą matkę syrenki. Jednocześnie groteskowe sceny w jej siedzibie, łączące makabrę, brzydotę i lęk z pięknem i czystością, powagę z żartem — sceny z udziałem wiedźmy — przypominają *Makbeta*, tym bardziej że później pojawi się motyw sztyletu. Za napój złożony z koszmarnych składników, ale przezroczysty jak woda i lśniący jak migocząca gwiazda, wiedźma odcięła syrence język, pozbawiając ją wspaniałego głosu.

W języku francuskim słowa *morze* i *matka* są do siebie podobne. Można by więc doszukiwać się w opowieści Andersena także wątku matki i córki; matki, która dominuje, i córki, która szuka męża. Jak byłoby, gdyby żyła matka? Syrenie nie doradzają ani siostry, ani babka, tym bardziej nie robi tego ojciec. Syrena nie ma matki; jej siostry nie dzielą jej problemów, mimo że syrenkę kochają; ojciec jest prawie nieobecny; babka przekazuje tradycję, postępuje zgodnie ze zwyczajem (jak nakazuje tradycja). Wiedźma jest pomocnikiem (-iczką); daje płyn, ale jednocześnie pozbawia syrenkę czegoś bardzo cennego (także w relacjach kobiety z mężczyzną) — głosu (kastruje syrenkę). Być może ma to związek z lękami matki przed wyborami córki. Matka, która coś daje, bo córka tego chce, ale jednocześnie pozbawia cennego atrybutu kobiecości; wie, że syrenka będzie cierpieć, a brak głosu uniemożliwi jej realizację zamierzeń, sprawi, że jej cierpienie stanie się bezzasadne, nie uwiedzie księcia.

(...) napój był gotowy, wyglądał jak najczystsza woda (...) napój, który w jej ręku lśnił jak migocząca gwiazda²⁵.

W *Małej syrence* (w tłumaczeniu B. Sochańskiej) sześciokrotnie użyto słowa *przezroczysty* (lub *szkło*, *szyby* czy *woda* — niekiedy z epitetem *czysty*): *woda przezroczysta jak najczystsze szkło* — s. 150; *mogła zaglądać (do kajut na książęcym statku — E.O.) przez czyste jak lustro szyby* — s. 154; *przez przezroczyste szyby wysokich okien widać było wspaniałe sale* — s. 158; *Ściany i sufit w wielkiej sali balowej (podwodnego pałacu — E.O.) były z grubego, ale przezroczystego szkła* —

²⁴ Ibidem, s. 163.

²⁵ Ibidem, s. 163–164.

s. 160; syrenka siedziała na relingu i wpatrywała się w przezroczystą wodę — s. 167; ponad nią kołysały się setki cudownych, przezroczystych stworzeń [...] mała syrenka wzniosła przezroczyste ramiona ku słońcu Boga — s. 170.

Nie wydaje się, aby Andersen użył słowa przypadkowo. *Przezroczyste* nawiązuje na płaszczyźnie realnej do zjawisk optycznych i do marzeń ówczesnych architektów o zbudowaniu takich budowli, jak Crystal Palace w Londynie (ale to dopiero 1851 rok). W języku polskim zawarte w słowie *oczy* i *czystość* wskazują także na etyczny i aksjologiczny aspekt czystości, jak ujmował rzecz Jean Jacques Rousseau, powtarzając: „Moje serce jest przezroczyste niby kryształ”. Ważnej w oświeceniu, romantyzmie i we współczesności kategorii przezroczystości poświęcił znakomite eseje Marek Bieńczyk. Arystoteles w traktacie *O duszy* zamieścił zdanie: „Jest zatem przezroczystość” (w tłumaczeniu francuskim; w polskim — „Istnieją bez wątpienia rzeczy, które są przezroczyste”, a w języku angielskim — „Czym jest światło? — To przezroczystość”²⁶). Magiczny napój, który otrzymała syrenka od wiedźmy, można by uznać w tym kontekście za niezwykle dar i kwintesencję losu bohaterki. Marek Bieńczyk przytacza też zdanie Josepha Jouberta (1754–1824), francuskiego pisarza i moralisty, który marzył o „krystalizacji i kondensacji, o skupieniu na minimalnej przestrzeni, w perle jednego zdania, a może nawet jednego słowa, jakiejś całości, która by odpowiadała całości istnienia”. Zacytowane przez autora *Przezroczystości* zdanie Jouberta brzmi: „Przejrzystość, przezroczystość, mało gliny, magiczność, naśladowanie boskości, która z niewiele, z niczego stworzyła wszystko: oto podstawowe cechy poezji”²⁷.

W nocy na pałacowych schodach księżniczka wypila napój —

*poczuła, jakby obosieczny miecz przeciął jej piękne ciało, zemdlała i padła jak nieżywa. Obudziła się, gdy daleko nad morzem zaświeciło słońce; czuła piekący ból, ale nad nią stał piękny książę. Przywarł do niej swoimi czarnymi jak węgiel oczami, aż ona opuściła swoje i spostrzegła, że rybi ogon znikł i że ma najpiękniejsze białe nogi, jakie może mieć dziewczyna, ale była całkiem naga (...). Każdy jej krok był jak chodzenie po ostrych nożach i po spiczastych sztyłtach. (...) trzymana przez księcia za rękę stąpała lekko jak powietrzna bańka*²⁸.

Opis sytuacji zewnętrznej przemiany syrenki przywołuje np. opowieść biblijną lub *Tristana i Izoldę*, a przede wszystkim wskazuje na seksualny kontekst sytuacji.

²⁶ M. BIEŃCZYK: *Przezroczystość...*, s. 31.

²⁷ Ibidem, s. 40–41.

²⁸ H.CH. ANDERSEN: *Baśnie...*, s. 164.

Aby nazwać przejście z terenów wiedzy do królestwa księcia, chciałabym użyć dwu metafor Tadeusza Sławka, które wypowiedział w *Eseju na głos i kontrabas* 26 września 2012 roku — mówił wtedy o **lekcji morza — lekcji ciemnego wiru utraty**; mówił też o **delikatnej jak jedwab i okrutnej jak nóż krainie**.

[...] uniosła swoje piękne, białe ramiona, stanęła na palcach i popłynęła przez salę, [...] jej oczy głębiej przemawiały do serc niż śpiew niewolnic²⁹.

[...] jesteś mi najdroższa [...] masz z nich wszystkich najlepsze serce, jesteś mi najbardziej oddana i przypominasz dziewczynę, którą kiedyś spotkałem [...]³⁰.

Syrenka na życzenie księcia towarzyszyła mu dzień i noc, odbywała z nim wspólne konne wędrówki po okolicznych lasach i górach:

Zagłębiali się w pachnące lasy, gdzie zielone gałęzie muskały jej ramiona, a pośród pięknych liści śpiewały ptaszki. Wspiną się z księciem na wysokie góry [...], aż zobaczyli płynące w dole chmury podobne do stada ptaków, które lecą do ciepłych krajów³¹.

Odczuwała bliskość, intymność, nadzieję:

I pocałował jej czerwone usta, bawił się jej długimi włosami i złożył głowę przy jej sercu, a ono marzyło o ludzkim szczęściu i nieśmiertelnej duszy³²,

ale i cierpiała z powodu krwawiących stóp i tęsknoty za rodziną. Zdała też sobie sprawę, że książę, który nazywa ją *znajdką o wymownych oczach*, nie rozpoznaje jej, bo pozwoliła, aby ocalony po katastrofie statku zobaczyć najpierw inną dziewczynę, wydawało się, że z klasztoru. Okazało się, że historia spotkań syrenki z księciem, a także ludzi z syrenami opiera się na iluzji; zasłoną dla syren, miejscem ich ukrycia była piana morska (uznał [chłopiec okrętowy — E.O.], że to białe, co widział, było morską pianą³³).

²⁹ Ibidem, s. 165.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem, s. 167.

³³ Ibidem, s. 168.

(...) myślała, o tym, że umrze tej nocy, i o wszystkim, co utraciła na tej ziemi³⁴.

*Była to ostatnia noc, gdy oddychała tym samym, co on, powietrzem, patrzyła na głębokie morze i rozgwieżdżone niebo. Czekala ją wieczna noc bez myśli i bez marzeń (...)*³⁵.

Syrenka myślała o tym podczas dnia zaślubin księcia i księżniczki, doświadczając wielkiego smutku utraty. A swoją rozpacz i cierpienie psychiczne wyraziła w tańcu:

(...) płynęła, jak płynie w powietrzu jaskółka, kiedy ucieka przed pogonią (...). Delikatne stopy bolały jak cięte nożami, lecz tego nie czuła; ostrzejsze noże przecinały jej serce³⁶.

*Zabij księcia i wracaj!*³⁷.

Syrenka staje przed tragicznym wyborem, ale słysząc, jak książę wymawia przez sen imię poślubionej księżniczki, wrzuca sztylet do morza i widzi, że fale lśnią w tym miejscu czerwienią. W narracji powtarza się więc motyw krwi, rany i magicznej mocy działającej tylko w pewnym okresie. Sztylet mógłby zostać użyty jako narzędzie zbrodni, w przeciwieństwie do napoju — narzędzia przemiany, ale tak się nie stało; syrenka nie uległa namowom siostr i pośrednio więdźmy; wybrała, jak się jej wydawało, własną śmierć.

Andersen kontrastuje opis wschodzącego słońca, łagodnych i ciepłych promieni, ze *śmiertelnie zimną morską pianą* i umożliwia syrence lot ku słońcu z przypominającymi anioły córami (czy dziećmi) powietrza, stworzeniami niezwykłymi, bez skrzydeł, z córami, których

*głosy rozbrzmiewały melodią tak uduchowioną, że ludzkie ucho nie mogło jej usłyszeć, podobnie jak nie mogło ich zobaczyć ziemskie oko*³⁸.

Teatralność, ale i przesłanie sceny podkreślone zostają wprowadzeniem motywu muzycznego — uduchowionego śpiewu cór powietrza; Andersen i w tej opowieści jawi się jako wielbiciel sztuki teatru, malarstwa, tańca, muzyki, śpiewu. Uczestnik życia artystycznego Europy wprowadza

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem, s. 169.

³⁶ Ibidem, s. 168.

³⁷ Ibidem, s. 169.

³⁸ Ibidem, s. 170.

do swych opowieści motywy z różnych sztuk. Współcześnie można by powiedzieć o filmowości jego prozy.

A mała syrenka wzniosła przezroczyste ramiona ku słońcu Boga i po raz pierwszy poczuła łyzy. Na statku znów zaczął się ruch, syrenka zobaczyła, jak jej szukają książę i jego śliczna żona, i ze smutkiem wpatrują się w falującą pianę, jakby wiedzieli, że rzuciła się do morza. Niewidzialna, ucałowała czoło księcia, uśmiechnęła się do niego i wraz z innymi dziećmi powietrza uniosła się na żeglującą po niebie różową chmurę.

— W ten sposób za trzysta lat wpłyniemy do królestwa Pana!³⁹

O czym jest *Mała syrenka* (czytam ja)

Pomijając ostatni fragment, który ma wydźwięk pedagogiczny i wyraźnie został dopisany, aby skierować słowa do dziecięcych adresatów i m.in. zamazać treści erotyczne, przeznaczone dla dorosłych czytelników, dostrzegamy bogactwo znaczeniowe *Małej syrenki*.

Andersen snuje opowieść o miłości duchowej i cielesnej, niespełnieniu, nieporozumieniach, oczekiwaniu, o niepewności, nadziejach; o radościach i cierpieniu; różnych odmianach miłości (do dziecka, do kobiety i mężczyzny, rodzeństwa i rodziców), o konwencjach społecznych, decydujących, z kim można zawrzeć małżeństwo, o poświęceniu, oddaniu, wyrzeczeniach, огоłoceniu (syrenka oddaje głos; siostry oddają włosy); o nieśmiertelnym morskim żywiole; o białej pianie morskiej, falach, granatowej czy ciemnoniebieskiej wodzie, której barwa i ruch zmieniają się w zależności od warunków pogodowych i oświetlenia; o niebieskich oczach syren, bieli ich ciała i falujących włosach; podwodnych roślinach i kłębiących się myślach i uczuciach; o tajemniczych, mrocznych głębinach i czystości serca; o grzesznych pragnieniach, grzechu i niewinności, czystości; o ludzkim sercu i ludzkiej duszy — ludzkiej, czy może wszystkich żywych istot; o czasie — oczekiwaniu, rozwoju, przemijaniu i nieśmiertelności; o bólu fizycznym i psychicznym; o ludzkiej namiętności, miłości i o społecznych obyczajach dotyczących zawierania związków małżeńskich.

Andersen opowiedział historię jednej z syren, wpłatając w narrację opisy wyglądu bohaterów i miejsc, w których przebywali. Fabuła wskazuje na rozwój tytułowej bohaterki — od dzieciństwa do stopniowego wkra-

³⁹ Ibidem.

czania w dorosłość, kiedy dojrzewa fizycznie i społecznie, przeżywa miłość i cierpienie, musi podejmować decyzje w sprawach ostatecznych, życia i śmierci, nie tylko swojej, decyzje brzemiennie w konsekwencje.

Dojrzewanie pokazane jest jako ruch ku górze — z głębin morza, przez pobyt na brzegu, także w lasach i w górach, aż do unoszenia się w powietrzu. Z głębin morskich syrenka wypływa na powierzchnię wody, a następnie po wypiciu napoju może mieszkać na ziemi; po ślubie księcia nie wraca do oceanu, ale unosi się w powietrze, zbliżając się do słońca. W tych różnych częściach przestrzeni świata syrenka rozwija wieloaspektowo swą osobowość — w ciemności głębin morza przygotowuje się do poznania świata, przyswaja o nim wiedzę z cudzych opowieści (babki i siostr). Na powierzchni, czyli na ziemi, doświadcza miłości w jej aspekcie emocjonalnym i fizycznym (seksualnym). W powietrzu natomiast następuje rozwój duchowości religijnej. Ukrywane w głębi marzenia erotyczne (posąg młodzieńca), dążenie do ich spełnienia w małżeństwie z księciem ulegają sublimacji w doświadczeniu religijnym, w bliskości słońca, które jest też znakiem Absolutu. Jeśli więc dochodzi do konfliktu wartości czy do różnego rodzaju nieporozumień, najwyższy poziom duchowości i nieśmiertelną duszę można osiągnąć wtedy, kiedy cierpienie nie pozbawia wiary i etycznego osądu okoliczności oraz własnych działań.

Andersen stworzył w opowieści bohaterkę o silnej osobowości, ciekawą świata, zdeterminowaną w dążeniu do zamierzonych celów, o artystycznych talentach i wielkiej wrażliwości, odporną na cierpienie fizyczne, gotową poświęcić wszystko dla ukochanego mężczyzny, ale jednocześnie świadomą istnienia jeszcze większych wartości, gotową na milczące i wierne trwanie przy ukochanym człowieku, a w sytuacji, wydawałoby się, tragicznego wyboru, potrafiącą się wycofać, co, według baśniowej opowieści, zostało wynagrodzone w porządku religijnym.

Nawiązując do ustaleń i schematów Ulli Thomsen⁴⁰, można by wyczytać z *Małej syrenki*, co następuje: troista, trójpoziomowa struktura świata przypomina o żywiołach — wody, ziemi i powietrza; żywioł ognia łączy się z miłością i jej pochodnymi, czyli z fascynacją, zauroczeniem, zachwytem. Jeśli zastanowimy się nad ruchem wznoszącym w historii syreny — z morskich głębin, przez pobyt na ziemi, do napowietrznych krain, to możemy mówić o stopniowym rozwoju, o sublimacji pragnień, odczuwanych czy przeczuwanych w ciemności i ukryciu, niespełnionych i niewypowiedzianych na ziemi, przemienionych w duchowe nadzieje wśród cór powietrza, w bliskości istoty duchowej — Boga. W takim ujęciu możliwości przemian w życiu ludzkim można by dostrzec elementy, jakie opisał

⁴⁰ Jedna z sześciu interpretacji *Małej syrenki*, por. http://scandinavian.wisc.edu/melior/hca/pdf_files/articles.pdf; s. 140–163. (Data dostępu: 16.07.2012).

Zygmunt Freud, tzn. podświadomość (morze), świadomość (ziemia, ląd) oraz nadświadomość (duchowość, mistycyzm).

Na zakończenie przytoczyłabym zdanie z książki Jadwigi Mizińskiej *Podnoszenie iskier*. Mizińska w rozdziale o zbawczej mocy baśni, o Andersenie, wrażliwości, połamańcach, kalekach czy śmietniku rzeczy pisze o „życiu dla”. Wyjaśnia: „»Dla« — to małe słówko radykalnie odmienia dominującą dziś perspektywę życia »po coś«. »Dla« domaga się bowiem natychmiast dopełnienia w czymś (kimś) poza mną. Odnosi mnie — do czegoś lub kogoś ode mnie ważniejszego, wyższego, trwalszego. Ale zarazem — pociągającego mnie ku Sobie wzwyż, podnoszącego ku Sobie z nadzieją ukojenia”. Następnie formułuje aforystyczne zdanie, które odniosłabym także do opowieści o syrence: „Jest to mianowicie widnokrąg Transcendencji, ale — przenikającej się z Immanencją”⁴¹. Syrenka doświadcza miłości, ale marzy przede wszystkim o nieśmiertelnej duszy i zmierza ku słońcu i Bogu.

Chciałabym również zwrócić uwagę na refleksje o narracji, tym razem refleksje Jerome’a Brunera, który pisał, iż „nasze doświadczanie spraw ludzkich przybiera formę używania do ich opowiadania narracji”⁴², a „znaczłą część życia przeżywamy w świecie skonstruowanym zgodnie z zasadami i chwytami narracji”⁴³, co powinno, zdaniem psychologa i dydaktyka, znaleźć odbicie w edukacji oraz w rozwijaniu wrażliwości.

I jeszcze zdania z *Filozofii dramatu* księdza Józefa Tischnera. Opisanie syrenki bowiem i opowiedzenie jej losów przez Andersena przywołują na myśl topos świata jako teatru, a ludzi jako aktorów. Dla współczesnego czytelnika może się to wydać zbieżne właśnie z koncepcją człowieka jako istoty dramatycznej. Ksiądz Józef Tischner pisał: „Być istotą dramatyczną, znaczy: przeżywać dany czas, mając wokół siebie innych ludzi i ziemię jako scenę pod stopami. Człowiek nie byłby egzystencją dramatyczną, gdyby nie te trzy czynniki: otwarcie na innego człowieka, otwarcie na scenę dramatu i przepływający czas”⁴⁴.

Być może tajemnica i głębia prozy Andersena tkwią właśnie w jego darze i umiejętności konstruowania genialnych opowieści, które w specyficznej scenerii na różne sposoby i wielowymiarowo pokazują tak wiele spraw człowieka w świecie.

⁴¹ J. MIZIŃSKA: *Podnoszenie iskier*. Lublin 2010, s. 254.

⁴² J. BRUNER: *Kultura edukacji*. Kraków 2005, s. 185.

⁴³ Ibidem, s. 207.

⁴⁴ Cyt. za: Z.A. KŁAKÓWNA: *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków 2003, s. 156–157.

Ewa Ogłóza

On The Little Mermaid
by Hans Christian Andersen

S u m m a r y

In the paper I discuss the tale written by Hans Christian Andersen in 1837.

I point to the space — the underwater world, the gardens and palace interiors, the witch's grotesque and macabre residence, the world above the water and on the land. I indicate their colour, sensuality and theatricalness of the descriptions as well as the word "transparent frequently used".

I tell the story of the title female character after Andersen, underlining crucial moments, acting motives, choices and the hierarchy of values.

In the final part of the paper I give the possible meanings that Andersen could have suggested in the scenes of the tale, willing to present his fascination with the world, his devotion to and outlook on the human being and their situation in life. I interpret the presence of the elements as well as the upward movement and their relation to the mermaid's adolescence.

Эва Оглоза

О Русалочке
Ганса Христиана Андерсена

Р е з ю м е

В статье рассматривается сказка Ганса Христиана Андерсена, написанная им в 1837 году.

Обращается внимание на пространство, т.е. на подводный мир, дворцовые сады и интерьеры, гротескную и страшную резиденцию ведьмы, мир над водой и на суше, указывая на колористику, чувствительность и театральность описаний или многократно употребление слова „прозрачный”.

Рассказывая за Андерсеном историю главной героини, особое внимание уделяется переломным моментам, мотивам действия, выборам, иерархии ценностей.

В конце статьи автор приводит значения, на которые Андерсен мог намекать в сценах сказки, показывая свое восхищение миром, религиозность и свои взгляды на человека и его положение в мире. В работе интерпретируется наличие стихий, а также движение вверх и их связь с подрастанием русалочки.

Sylvia Gajownik

Polimedialność baśni klasycznych na przykładzie *Królewny Śnieżki* braci Grimm

Edycji baśni na współczesnym rynku wydawniczo-księgarskim jest bardzo wiele, gdyż każda oficyna ma w swej ofercie teksty, których tytuł mógłby wskazywać na ich baśniową proveniencję. Dzieje się tak dlatego, że baśnie są lekturą pokoleniową; rozpoczynają proces inicjacji czytelnicej dziecka oraz otwierają przed małym czytelnikiem „wrota” kultury wysokiej. Baśń, nawet dla niewyrobionego odbiorcy, jest gwarantem wysokich przeżyć artystycznych, literackich i duchowych oraz rozrywkowych i terapeutycznych. Dobrze napisana baśń odpowiada na wszelkie potrzeby emocjonalne dziecka, a także je bawi i uczy. Niesie też ważne przesłanie aksjologiczne, gdyż pomaga małemu czytelnikowi odróżnić dobro od zła oraz oswaja go ze śmiercią, ponieważ pokazuje wszystkie etapy życia ludzkiego — od narodzin po dojrzewanie, dorosłość, starość i śmierć.

Wszystkie te elementy czynią z baśni tekst bardzo atrakcyjny nie tylko dla czytelników, lecz przede wszystkim dla wydawców, którzy w publikowaniu baśniowych edycji upatrują wysokiego zarobku. Na współczesnym rynku wydawniczo-księgarskim możemy wydzielić trzy typy wydawnictw, które mają w swej ofercie baśnie:

1. Oficyny udostępniające baśnie klasyczne w dobrym, cenionym przez literaturoznawców tłumaczeniu oraz wznawiające popularne przed transformacją ustrojową zbiory baśniowe.
2. Wydawnictwa podporządkowujące „baśniową produkcję” wymogom stawianym kulturze masowej.
3. Przedsiębiorstwa wprowadzające na rynek wydawniczo-księgarski nowych autorów i tłumaczy, nowe typy baśniowości, a także teksty reinterpretujące klasyczne motywy baśniowe.

W grupie pierwszej znajdziemy wydawnictwa, które mają w swej ofercie utwory w wartościowej szacie graficznej i dobrym, znanym oraz cenionym przez czytelników i badaczy, przekładzie Stefanii Beylin, Jarosława Iwaszkiewicza i Bogusławy Sochańskiej (Andersen), Marcela Tarnowskiego, Emilii Bieleckiej, Elizy Pieciul-Karmińskiej (Grimmowie) oraz Hanny Januszewskiej (Perrault). Takie edycje publikuje m.in. Ossolineum¹, Prószyński i S-ka², Oficyna Wydawnicza G&P³ oraz Media Rodzina⁴.

Drugą grupę wydawnictw stanowią przedsiębiorstwa, które baśniową produkcję podporządkowały wymogom stawianym kulturze masowej, czyli przyjęły wobec tekstu literackiego kryterium standaryzacji, szatę graficzną utrzymując w stylu postdisneyowskim, a zamiast oryginału czy dobrego tłumaczenia oferują adaptacje baśni klasycznych. Wymienione kryteria możemy przypisać publikacjom wydawanym przez m.in. Agencję Wydawniczą Jerzy Mostowski, Wydawnictwo Egmont Polska, Wydawnictwo Elżbieta Jarmołkiewicz, Firmę Księgarską Olesiejuk, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Wydawnictwo Publicat, Wydawnictwo Sara, Wydawnictwo Wilga, Wydawnictwo Aksjomat, Wydawnictwo Book House.

Trzecią grupę stanowią oficyny eksperymentujące z baśnią, wykorzystujące klasyczny tekst literacki jako podstawę gry z konwencją, a także kanwę poszukiwań intertekstualnych. Utwory oferowane przez te przedsiębiorstwa traktują oryginalną baśń jako punkt wyjścia snucia nowej historii, w której pojawiają się motywy, schematy czy wątki baśni klasycznych. Ryszard Nycz zauważa, że „dzieło pojęte jako intertekstualny konstrukt (...) nie traktuje tradycji jako paraliżującego dziedzictwa, które ubezwłasnowolnia twórcę, uniemożliwiając mu indywidualne działania, lecz raczej jako rezerwuar zastanych, po części jedynie spełnionych możliwości twórczych, od których nie można się uwolnić, a które można próbować uaktywniać, odnawiać i przetwarzać w toku własnej działalności”⁵.

¹ H.CH. ANDERSEN: *Królowa śniegu*. Przeł. S. BEYLIN. Ilustr. J. ZAGNER-KOŁAT. Wrocław 2007; J. i W. GRIMM: *Czerwony Kapturek; Jaś i Małgosia; Stoliczku, nakryj się; Kopciuszek; Pani Zima*. Przeł. J. PIETRAS, M. TARNOWSKI. Ilustr. J. ZAGNER-KOŁAT. Wrocław. Oba tomy wydano w serii Ossolinki.

² H.CH. ANDERSEN: *Dzikie łabędzie*. Przeł. S. BEYLIN. Ilustr. K. LIPKO-SZTRABĄŁO. Warszawa 1999; H.CH. ANDERSEN: *Mała Syrenka*. Przeł. S. BEYLIN. Warszawa 1999; J. i W. GRIMM: *Śnieżka*. Przeł. M. TARNOWSKI. Warszawa 1999; J. i W. GRIMM: *Kopciuszek*. Przeł. M. TARNOWSKI. Warszawa 1999; J. i W. GRIMM: *Jaś i Małgosia*. Przeł. Ż.A. KOWERSKA. Warszawa 1999.

³ H.CH. ANDERSEN: *Baśnie*. Przeł. S. BEYLIN. Ilustr. J.M. SZANGER. Poznań 2003.

⁴ H.CH. ANDERSEN: *Baśnie i opowieści*. T. 1–3. Przeł. B. SOCHAŃSKA. Poznań 2006; J. i W. GRIMM: *Baśnie dla dzieci i dla domu*. T. 1–2. Przeł. E. PIEGIUL-KARMIŃSKA. Ilustr. O. UBBELOHDE. Poznań 2010; J. i W. GRIMM: *Baśnie braci Grimm*. Przeł. E. PIEGIUL-KARMIŃSKA. Ilustr. A. BORN. Poznań 2009.

⁵ R. NYCH: *Poetyka intertekstualna: tradycje i perspektywy*. W: *Kulturowe teorie literatury. Główne pojęcia i problemy*. Red. M.P. MARKOWSKI, R. NYCH. Kraków 2006, s. 172–173.

Takie zabiegi „otwierają” baśń na nowe grono czytelników, a także pokazują, jak twórczo można wykorzystać „ograne”, wydawałoby się, motywy baśniowe. Grzegorz Leszczyński nazywa te utwory *antybaśniami*⁶, Weronika Kostecka — *baśniami zbuntowanymi*⁷, my — *niby-baśniami*, oddając tym hołd Piotrusiowi Panu i jego Nibylandii⁸. *Niby-baśnie* ma w swojej ofercie m.in. Wydawnictwo Bajka⁹, wydawnictwa: Czarna Owca¹⁰, Nasza Księgarnia¹¹, Publicat¹², Znak¹³.

Ta krótka prezentacja odzwierciedla postawy wydawców wobec baśni, lecz także pokazuje, jaki chaos panuje na współczesnym rynku wydawniczo-księgarskim, gdyż w jednym czasie ukazuje się wiele edycji baśni, które z założenia powinny różnić się tylko szatą graficzną. Grażyna Lewandowicz-Nosal z przerażeniem obserwuje poczynania polskich oficyn wydawniczych, które dopuszczają się, według niej, z jednej strony kastracji baśni, a z drugiej — jej **masakry**. W przekonaniu tej warszawskiej badaczki, czytelnik, sięgając po baśń, w której zastosowano detrakcję i adiekcję tekstu, już w trakcie lektury przeżywa „podwójne rozczarowanie”: „Pierwsze jest takie, że czytana wersja różni się znacznie od pełnej, klasycznej, z czym z bólem serca czasem jesteśmy w stanie się pogodzić. Drugie rozczarowanie pojawia się wówczas, gdy okazuje się, że czytana wersja baśni nie tylko nie jest tą »klasyczną«, ale nie przypomina, może poza tytułem, przeróbki czytanej uprzednio. Zatem praktycznie za każdym razem mamy do czynienia, mimo jednakowego tytułu, z inną wersją znanej baśni”¹⁴.

Zamęt, jaki powstał wokół baśni po transformacji ustrojowej, zmusza do zastanowienia się, jaka jest współczesna baśń? Za pomocą jakich środków udostępnia się ją czytelnikom? Jaki wpływ na oryginalny tekst baśni ma intermedialność jej przekazu?

⁶ G. LESZCZYŃSKI: *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007, s. 27.

⁷ W. KOSTECKA: *Niepokorne baśnie. Gra z tradycją i elementy autotematyczne we współczesnej literaturze baśniowej*. W: „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży. Red. B. OLSZEWSKA, E. ŁUCKA-ZAJĄC. Opole 2010, s. 323.

⁸ Jest to główny bohater współczesnej baśni Jamesa Barry’ego pt. *Przygody Piotrusia Pana* oraz *Piotruś Pan* i *Wendy*.

⁹ Zob. R. JĘDRZEJSKA-WRÓBEL: „*Siedmiu wspaniałych*” i sześć innych, nie całkiem nieznanymi historii. Warszawa 2010.

¹⁰ Zob. J. OLECH: *Czerwony Kapturek*. Warszawa 2005; M. RUSINEK: *Kopciuszek*. Warszawa 2006; L. TALKO: *Jaś i Małgosia*. Warszawa 2005.

¹¹ Zob. B. BUTENKO: *Krulewna Śnieżka*. Warszawa 2008.

¹² Zob. A. SUCHAR: *Czerwony Kapturek*. Warszawa 2005; IDEM: *Jaś i Małgosia*. Warszawa 2005; IDEM: *Kopciuszek*. Warszawa 2005; IDEM: *Śpiąca królewna*. Warszawa 2005.

¹³ Zob. F. SIMON: *Tylko nie gotujcie Kopciuszka*. Przeł. M. MAKUGH. Kraków 2008.

¹⁴ G. LEWANDOWICZ-NOSAL: *Od czterech do sześciu. Książki dla przedszkolaków*. Warszawa 2012, s. 38.

By odpowiedzieć na postawione pytania, zajmiemy się ofertą przedsiębiorstw, które czynią z baśni produkt kultury masowej. Pokażemy również, w jaki sposób baśń staje się przekazem multimedialnym. Za przykład posłuży nam baśń braci Grimm *Królowna Śnieżka*. Nim jednak przejdziemy do meritum, musimy pochylić się nad ustaleniem cech środowiska, w jakim egzystuje baśń jako przekaz polimedialny.

Współczesne baśnie wpisują się w definicję produktu kultury masowej, gdyż cechują je globalność, intermedialność oraz istnienie ich wersji wizualnej¹⁵. Joanna Papuzińska, charakteryzując intermedialność utworów literackich, słusznie zauważyła, że „Tekst literacki staje się przedmiotem adaptacji filmowej, która z kolei jest podstawą ponownej adaptacji na język pisma, by ukazać się z kolei w formie książkowej, w szacie graficznej zaczerpniętej z filmu. Badania porównawcze tekstu pierwotnego (autorskiego) i jego wtórnych mutacji przynoszą bardzo ciekawy materiał dotyczący zabiegów adaptacyjnych na tekście, określanych przez badaczy jako »zwijanie«, »rozwadnianie«, standaryzacja języka (pozbawienie go cech indywidualnych), i są częścią szerszych analiz procesu przekodowania dzieł wysokich na język kultury popularnej”¹⁶.

Królowna Śnieżka swoją „multimedialną wędrówkę” rozpoczęła już w 1937 roku, kiedy odbyła się premiera długometrażowego filmu wyprodukowanego przez wytwórnię Walta Disneya, zatytułowanego *Królowna Śnieżka i siedmiu krasnoludków* w reżyserii Davida Handa. Nad obrazem przez trzy lata pracowało ponad pięciuset rysowników. Udało im się stworzyć wzór adaptacji baśniowej, za którym podążyli później i inni twórcy. To ten film rozpoczął też „karierę” siedmiu krasnoludków, które w baśni klasycznej pełniły funkcję epizodyczną. Dziś bowiem wszyscy znają imiona i wygląd Mędrka, Gburka, Apsika, Wesółka, Śpioszka, Gapcia i Nieśmiałka. Na podstawie tej animacji powstała też książka pod tym samym tytułem ze zdjęciami z filmu; na polskim rynku ukazała się ona nakładem Wydawnictwa Egmont Polska aż czterokrotnie (w 1996, 2000, 2011 i 2012 roku). W 2011 roku pojawił się również audiobook, w którym losy Śnieżki opowiedziała Anna Dymna.

O popularności baśniowych wątków „przemycanych” do filmów rodzinnych o podwójnym adresacie można mówić jednak od premiery pierwszej części *Shreka* (2001). Ten obraz okazał się niezwykle atrakcyjny zarówno dla dzieci, jak i dorosłych, co skutkowało rozpowszechnieniem się innych tego typu przekazów. W 2004 roku (polska premiera w 2006 roku) na ekrany wszedł film zatytułowany *7 Krasnoludków. Historia prawdzi-*

¹⁵ M. ZAJĄC: *Promocja książki dziecięcej*. Warszawa 2000, s. 164–174.

¹⁶ J. PAPUZIŃSKA: *Wpływ świata mediów na kształt książki dziecięcej i style jej odbioru*. W: *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Red. G. LESZCZYŃSKI, D. ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK, M. ZAJĄC. Warszawa 2006, s. 15.

wa w reżyserii Svena Unterwaldta. Nie jest to jednak film, który można obejrzeć z dzieckiem (a tak był reklamowany), gdyż trywialny poziom żartów i częste odwołania do seksualności człowieka, wykluczają z grona widzów niedorosłego odbiorcę. Aż trudno uwierzyć, że tylu uznanych polskich aktorów zgodziło się użyczyć głosu baśniowym postaciom, by wymienić Katarzynę Figurę, Jerzego Kryszaka, Macieja Stuhra, Pawła Wilczaka. Nie pomogły także odwołania do polskich realiów; film jest nudny, monotonny, przewidywalny i mało zabawny.

W 2012 roku powstała nowa ekranizacja baśni braci Grimm pt. *Królowna Śnieżka* w reżyserii Melissy Walack, Jasona Kellera i Marcia Kleina. Złą królową zagrała Julia Roberts, która dotychczas wcielała się w postaci pozytywnych bohaterów, dających jej sympatię widzów. Film zaklasyfikowano jako komediowy, a głównym jego wątkiem okazała się rywalizacja macochy ze Śnieżką o względy przystojnego księcia. W tej wersji *Królowna Śnieżka* bardzo szybko utraciła niewinność, stając się przywódczynią bandy siedmiu złodziei. Wbrew nadziejom pokładanym w tej fabule musimy z przykrością stwierdzić, że reżyserom nie udało się odzwierciedlić klimatu baśni: postaci były przerysowane i tak samo „teatralnie” grały; plenery — niby-baśniowe, a jednak bardzo sztuczne; intryga, żarty oraz gagi — niesmaczne i nieodpowiednie dla dziecka.

W tym samym roku ukazał się drugi film na motywach *Królowny Śnieżki* zatytułowany *Królowna Śnieżka i Łowca* w reżyserii Ruperta Sandersa; Śnieżkę zagrała Kristen Stewart, znana z bijącej rekordu popularności ekranizacji sagi *Zmierzch*, co mogło sugerować, że film nakręcono z myślą o młodym widzu. W rolę złej królowej brawurowo wcieliła się Charlize Theron. A jaki jest film? Porażający. Efekty specjalne podkreślają surowość i mroczność wszechobecnego zła. Pogłębiono też postać macochy, głównej bohaterki, która stała się potworem wysysającym z młodych kobiet piękno z powodu traumatycznych doświadczeń w młodości. Przetrwiała je tylko dzięki pięknu fizycznemu, które stanowiło jej jedyną wartość, o piękno musiała walczyć, by żyć.

Do tej filmowej adaptacji baśniowej wprowadzono bardzo udany wątek przygodowy: ucieczka Śnieżki stała się katalizatorem wyzwolenia kraju spod wpływu złej królowej. Dziewczyna, wraz z tytułowym Łowcą, siedmioma krasnoludkami i przyjaciółmi, na czele wojska wyruszyła na wojnę, by zmierzyć się ze swoją macochą. Chciała pomścić śmierć ojca, pokonać zło i przywrócić dobrobyt oraz słońce do swej ojczyzny.

Reinterpretacja wątków baśniowych, które złożyły się na niniejszy obraz, uczyniły z niego nie tylko film romansowo-przygodowy, lecz także dramat. Jego twórcom udało się pokazać wielowymiarowość zła, a mimo to zachować pozytywne przesłanie baśni klasycznej. Naszym zdaniem, nie jest to jednak film dla młodego odbiorcy, lecz dla widza dorosłego;

jego mroczność i tragizm głównych postaci może niewłaściwie odczytać niedorośli widz, który zwróci uwagę tylko na efekty specjalne i sceny bałalistyczne.

Wątki zaczerpnięte z baśni *Królewna Śnieżka* znalazły się także w grze komputerowej firmy Aidem Media pod tym samym tytułem. Gra oparta jest na modelu minigier, lecz w przeciwieństwie do innych baśniowych gier tej firmy nie zawiera elementów edukacyjnych. Podczas zabawy gracz samodzielnie może ukarać złą wiedźmę, stworzyć własne wyobrażenie krasnoludków, przyrządzić konfitury (musi jak najszybciej wypełnić jak największą liczbę słoików dżemem o właściwym smaku), skomponować piosenkę (wystarczy, że naciśnie ikonę wybranego zwierzątka i usłyszy linię melodyczną własnej kompozycji). Program cechuje się estetycznością i łatwością w obsłudze, a jego oprawa graficzna wykonana w 2D jest bardzo kolorowa, przyjazna dziecku i utrzymana w stylu postdisneyowskim. To naprawdę dobra rozrywka dla dziecka.

Jak już wcześniej wspomniano, baśnie klasyczne wydawane nakładem oficyn, które uczyniły z nich produkt kultury masowej, chętnie adaptują ich tekst. Zestawiając z sobą kilka baśniowych przeróbek, możemy zobaczyć, jakie elementy pomija się w baśniach, a jakie się „rozwadnia” lub wymienia na inne. Za wzór baśni *Królewna Śnieżka*, a jednocześnie podstawę do porównania, uznaliśmy przekład Elizy Pieciul-Karmińskiej, który ukazał się nakładem poznańskiego Wydawnictwa Media Rodzina w 2009 roku.

W przeróbkach *Królewny Śnieżki* bardzo często uatrakcyjnia się baśń, włączając elementy grozy (wycięte z innych scen). Celowo zatem wydłuża się drogę Śnieżki do domu krasnoludków, by dziewczynka spędziła noc na łonie przyrody, co zostaje obudowane opisem nieprzyjemnego, ciemnego lasu, w którym drzewa przybierają postać upiórów¹⁷. Inne modyfikacje wprowadzone do tekstu przeważnie nie zakłócają jego akcji, lecz stanowią element „rozwadniający” strukturę, gdyż i tak Śnieżka dociera do domu krasnoludków — np. z pomocą zwierząt towarzyszących jej w wędrówce. Jedynym wyjątkiem jest opracowanie zamieszczone w tomie *„Królewna Śnieżka i siedmiu krasnoludków” i inne baśnie* Ewy Kubaczyk, wydany w 2008 roku nakładem Agencji Wydawniczej Jerzy Mostowski w serii *Baśniowy Świat*, w której to wersji krasnale znajdują w lesie śpiącą dziewczynkę i prowadzą ją do swojego domu¹⁸.

Najwięcej zmian wynikających z niezrozumienia (a nawet nieznajomości) symboliki baśni zawiera scena, gdy Śnieżka dociera do domu krasnoludków. Zgodnie z oryginałem, królewna powinna napić się z każdego z siedmiu kubeczków troszeczkę wina i zjeść z każdego z siedmiu talerzy-

¹⁷ *Najpiękniejsze baśnie świata*. Poznań 2003.

¹⁸ E. KUBACZYK: *Królewna Śnieżka i siedmiu krasnoludków*; Tomcio Paluch. Raszyn 2008.

ków odrobinę warzyw i chleba, tak aby nikogo nie pozbawić pożywienia. Tę scenę chętnie wzbogaca się elementami rozrywkowymi, trywializującymi jej symboliczny przekaz, gdyż Śnieżka nie panuje nad swoją żarłocznością i zjada wszystko, co znajduje (w ten sposób zmodyfikowaną wersję znajdziemy w zbiorze autorstwa Anny Sójki zatytułowanym *Najpiękniejsze baśnie świata*, który ukazał się nakładem Wydawnictwa Podśiedlik-Raniowski i S-ka w serii Książki Szczęśliwego Dzieciństwa w 1999 roku):

W maleńkiej spiżarni znalazła siedem porcji, przygotowanych zapewne na kolację. Zjadła wszystkie, korzystając z maciupeńkich naczyń, a i tak ledwo zaspokoila głód¹⁹,

albo posila się resztkami ze śniadania²⁰.

Akcja baśni zostaje często poszerzona o elementy pełniące w tekście funkcję rozrywkową i objaśniającą. W wersji Barbary Jaroszuk, opublikowanej przez Wydawnictwo Axel Springer Polska w 2008 roku w serii *Najpiękniejsze Bajki dla Dzieci*. Kolekcja Dziennika, czytelnik już na samym początku opowieści dowiaduje się, że

Macocha Śnieżki była bardzo próżna, wciąż się stroiła i skrapiała drogimi perfumami²¹.

W opracowaniu Doroty Skwark, wydanym w 2008 roku nakładem kieleckiego Wydawnictwa Jedność, Śnieżka, przemierzając leśną gęstwinę w poszukiwaniu schronienia, znajduje przyjaciółkę w wiewiórce, która

pozdrawiała ją puszystym ogonkiem. Zostały przyjaciółkami²².

W tym tekście znajduje się także „rozwodniony” opis egzystencji Śnieżki w domu krasnoludków:

(...) sprzątała chatkę i dbała o swoich przyjaciół, a oni z wdzięczności przynosili jej nowe odgłosy i sekrety lasu²³.

Baśń *Królowna Śnieżka* podlega też licznym detrakcjom; najczęściej wyklucza się z fabuły dwa z trzech epizodów kuszenia Śnieżki (gorsetem

¹⁹ A. SÓJKA: *Najpiękniejsze baśnie świata*. Poznań 1999, s. 30.

²⁰ „*Królowna Śnieżka*” i inne bajki...

²¹ B. JAROSZUK: „*Królowna Śnieżka*” na podstawie baśni braci Grimm. Warszawa 2008, s. 12.

²² *Królowna Śnieżka*. Oprac. D. SKWARK. Warszawa 2003, s. 8.

²³ Ibidem, s. 13.

i grzebieniem), zostawiając tylko zatrucie jabłkiem. Ale i ten element fabularny ulega ograniczeniu, gdyż dziewczynka sama zjada owoc. Ten skrót narracyjny znajdziemy w adaptacji *Królewny Śnieżki* Esther Baumann, wydanej nakładem Agencji Wydawniczej Grafag w 1998 roku, a także w tekście Liz Holliday, która opublikowała swoją wersję w Wydawnictwie Zielona Sowa w 2010 roku, czy w *Królewnie Śnieżce* zamieszczonej w zbiorze pt. „*Jaś i Małgosia*” i *inne baśnie*, wydanym w 2008 roku przez Wydawnictwo Wilga. Zmieniają się też przedmioty pożądane przez Śnieżkę: gorset zastępuje wstążka, którą macocha dusi dziewczynkę²⁴, albo usuwa się scenę wabienia bohaterki gorsetem, a zostawia tylko grzebyk i jabłko²⁵.

Modyfikacji ulega także zakończenie, które jest odbiciem inwencji twórczej osób odpowiedzialnych za opracowanie baśni. Chętnie wyklucza się karę, jaką w pierwowzorze przygotowano dla złej macochy, zastępując rozgrzane do czerwoności trzewiki albo śmiercią w wyniku upadku z góry²⁶, albo atakiem serca lub zakrztuszeniem (wszystko z zazdrości). Często też karze się niegodziwą królową przemianą w brzydką staruchę, co, w przekonaniu autorów, ma stanowić największy wymiar kary dla osoby przywiązującej do wyglądu aż tak wielkie znaczenie²⁷. Najczęściej jednak finał baśni zostaje złagodzony, gdyż macocha ucieka albo znika w niewyjaśnionych okolicznościach²⁸.

Rozbudowuje się również wątek krasnoludków, które w oryginale stanowią element kompozycyjny i symboliczny, dlatego ich rola i zadania są znacznie ograniczone. W adaptacjach krasnoludki zostają gośćmi weselnymi Śnieżki²⁹, są regularnie odwiedzane przez nią i jej męża, albo też sugeruje się, że sowicie opłacone za pomoc udzieloną księżniczce,

*nie musiały już ciężko pracować w kopalni diamentów*³⁰.

Stają się także głównymi postaciami opowieści tworzonych jako kontynuacja *Królewny Śnieżki*. Ciąg dalszy baśni napisał Hubert Schirneck,

²⁴ J. i W. GRIMM: *Baśnie*. Oprac. D. SADOWSKA. Przeł. I. TUWIM. Wrocław 2004; A. SERENA: *Królewna Śnieżka*. Przeł. J. GACA. Ożarów Mazowiecki 2009.

²⁵ J. SOKÓŁ, A. SÓJKA: *Najpiękniejsze baśnie świata*. Poznań 2001; A. SÓJKA: „*Królewna Śnieżka*” i *inne baśnie braci Grimm*. Poznań 2002.

²⁶ *Królewna Śnieżka*. Opowiada A. NIEDŹWIECKA. Warszawa 2004.

²⁷ B. JAROSZUK: *Królewna Śnieżka*. Warszawa 2008; L. HOLLIDAY: *Królewna Śnieżka*. Kraków 2009.

²⁸ J. GACA: *Królewna Śnieżka i siedmiu krasnoludków*. Ożarów Mazowiecki 2010.

²⁹ *Królewna Śnieżka; Trzy świnki; Śpiąca królowa*. Adaptacja E. BAUMANN i in. Warszawa 1998.

³⁰ J. BRIELEY, R. BRYANT, G. KRENZ: *Najpiękniejsze baśnie świata*. Warszawa 1998, s. 200.

który w opowieści zatytułowanej *Co słychać u siedmiu krasnoludków?* w roli głównej obsadził krasnoludy, które po ślubie księżniczki muszą uporać się z tęsknotą za nią.

Autor tej zabawnej i mądrej książeczki, opublikowanej w 2007 roku nakładem Naszej Księgarni, w twórczy sposób odwołuje się do baśni braci Grimm oraz umiejętnie i z dużą swadą snuje opowieść o perypetiach siedmiu przyjaciół Królowy Śnieżki. Jej postać pojawia się w epizodach, przy okazji otrzymanego listu czy próby utworzenia sobowtóra królowy, gdyż to krasnoludki, których wizerunki śmiało mogą stanąć w szranki z krasnoludami stworzonymi na potrzeby filmu animowanego przez Walta Disneya, stanowią trzon opowieści.

Z myślą o małym czytelniku powstała też zreinterpretowana wersja baśni *Królowa Śnieżka*, zatytułowana *Nie dość błada królowa*, zamieszczona w zbiorze Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, który wydała warszawska Bajka. Autorka, snując opowieść o królowie Mirandzie — dziecku nieakceptowanym przez rodziców — świetnie wyzyskała symbolikę baśni braci Grimm, pokazując jej nowe znaczenia: siedmiu krasnoludków to siedmiu przyjaciół niedoskonałej, za brzydkiej, za grubej, za „zdrowo” wyglądającej królowy Mirandy. Złą królową uczyniła matkę dziewczynki, chcąc upodobnić ją do ideału księżniczki promowanego na łamach czasopisma „Perfekcyjna Królowa”. To ona odgrywa w tej baśni rolę czarnego charakteru, gdyż wysyłała (potajemnie) córce mówiące lustro, które ją bezlitośnie wyszydza. Wręcza też dziewczynce magazyny lifestylowe, aby pod wpływem ich lektury rozpoczęła walkę z nadprogramowymi kilogramami (przyczynia się tym samym do kłopotów zdrowotnych królowy).

Baśń kończy się mimo wszystko szczęśliwie, gdyż doskonale wyglądająca królowa dostrzeża w końcu doskonałość swej córki, co prowadzi do uzdrowienia ich relacji. Ta opowieść porusza jednak niezwykle ważny (współcześnie) problem zbyt wysokich oczekiwań rodziców względem swoich dzieci, a także coraz częstsze choroby związane z jadłowstrętem. Pisarka pokazała, jak łatwo dziecko ulega dyktatowi czasopism promujących niezdrowy tryb życia i często nieosiągalny ideał piękna. W „nowe szaty” ubrała starą prawdę, że piękno zewnętrzne stanowi odbicie pięknej duszy.

Królowa Śnieżka jest także podstawą intertekstualnych odniesień w literaturze przeznaczanej dla młodzieżowego i dorosłego odbiorcy. Baśniowe reminiscencje kapitalnie wykorzystał Marcin Wolski, który w zbiorze pt. *Antybaśnie z 1001 dnia*, opublikowanym w 2004 roku przez Niezależną Oficynę Wydawniczą NOWA, w opowieści zatytułowaną *Bezsenna królowa* wplótł informacje na temat „prawdziwych” powodów konfliktu złej królowej z królową Śnieżką:

Tamto lustro nie było wcale głupie – działało konsekwentnie według starannie przemyślanego planu. Ustaliło, że jedynym sposobem na korzystne przemiany w królestwie jest pozbycie się Złej Macochy. Trwał kryzys. Król zaślepiony miłością praktycznie nie rządził, naród był ubezwłasnowolniony, a Śnieżka, w której postępowe frakcje establishmentu pokładały nadzieję na zmiany – niepełnoletnia. Pozostawała jedynie metoda prowokacji. Trzeba było skompromitować Królową, zahartować Śnieżkę, skojarzyć ją z dynamicznym Królewiczem z ościennej monarchii, a nade wszystko – otworzyć oczy staremu Królowi. W istocie więc zarówno myśliwy, jak i krasnoludki stanowili ogniwa spisku zawiązanego z in-spiracji zwierciadła³¹.

W tej samej opowieści autor wykorzystał także schemat i symbole z *Królewny Śnieżki*, by pokazać konflikt Dobrej Macochy Diany ze złą pasierbicą Yolandą, która po śmierci ojca chce pozbyć się królowej, aby móc przejąć władzę w państwie. By zrealizować swój cel, staje na czele spisku. W tej historii „gadające lustro” pełni funkcję zaufanego dworzani-na królowej Diany, a krasnale to członkowie zorganizowanej grupy przestępczej, współpracujący z księżniczką. *Antybaśń* ma szczęśliwe zakończenie, gdyż spisek w odpowiednim czasie zostaje wykryty, a Yolanda – przykładnie ukarana.

W 2007 roku Egmont rozpoczął edycję amerykańskiej serii komiksowej Billa Wilinghama, Marka Buckingham, Graiga Hamiltona, Steva Laialoha i Lana Medina³². Jej pomysłodawcy zaadaptowali baśniowe motywy i postaci, tworząc w Nowym Jorku Baśniogród, czyli Baśniowców, którzy z baśniowej krainy musieli uciekać przed tyranią okrutnego Adwersarza. Wprowadzenie do życia Baśniowców na emigracji znajdziemy w tomie *Baśnie z 1001 nocy Królewny Śnieżki*, gdzie w ramach opowieści szkatułowej poznajemy m.in. historię Królewny Śnieżki wykorzystywanej seksualnie przez siedmiu krasnali.

Kraj totalitarny pokazał też Bohdan Butenko w przewrotnej wersji *Krulewny Śnieżki*, opublikowanej w 2008 roku nakładem Naszej Księgarni. Już sam tytuł sugeruje czytelnikowi, że zamieszczona w tym tomie wersja znanej baśni będzie znacznie odbiegała od tradycyjnej opowieści.

³¹ M. WOLSKI: *Bezsenna królowna*. W: IDEM: *Baśnie z 1001 dnia*. Warszawa 2004, s. 99.

³² Zob. B. WILINGHAM: *Na wygnaniu*. Przeł. K. ULISZEWSKI. Warszawa 2007; B. WILINGHAM: *Baśnie z 1001 nocy Królewny Śnieżki*. Przeł. K. ULISZEWSKI. Warszawa 2008; B. WILINGHAM: *Cztery pory roku*. Przeł. K. ULISZEWSKI. Warszawa 2008; B. WILINGHAM: *Folwark zwierzęcy*. Przeł. K. ULISZEWSKI. Warszawa 2008; B. WILINGHAM: *Kroniki miłosne*. Przeł. K. ULISZEWSKI. Warszawa 2008; B. WILINGHAM: *Marsz drewnianych żołnierzyków*. Przeł. M. KOSTECKA. Warszawa 2009; B. WILINGHAM: *Arabskie noce*. Przeł. K. ULISZEWSKI. Warszawa 2010; B. WILINGHAM: *Strony rodzinne*. Przeł. K. ULISZEWSKI. Warszawa 2010.

Na igranie z klasyczną opowieścią, przetwarzanie jej w kpiarski sposób, wskazuje tytuł zbioru, gdyż słowo *królewna* pisane jest przez u otwarte, wyróżnione dodatkowo kolorem czerwonym. Za sprawą Butenki czytelnik przenosi się do kraju rządzonego przez Niezgułę Czwartego, gdzie siedmioma krasnoludkami okazują się najmniejsi obywatele państwa, z powodu swej „inności” wywiezieni do miejsca odosobnienia. Królewna Śnieżka jest agentem pracującym na zlecenie Szefa Tajnej Policji, otrzymującym w zapłacie za wykonaną pracę worek jabłek dziennie.

Twórca *Gapiszona* w interesujący sposób przetworzył symbolikę baśni braci Grimm i ukazał dzięki niej kraj zniewolony, zarządzany przez tyrana, gdzie absurd miesza się z tragedią. Butenko, chcąc podkreślić totalitarny charakter państwa Niezguły Czwartego, wprowadził elementy nowomowy oraz przedstawił realia znane dorosłym czytelnikom z czasów PRL-u. Te odniesienia bawią, lecz także przypominają o bolesnym i trudnym okresie historii Polski. Kontekst historyczny opowieści jest niezrozumiały dla dziecięcego czytelnika; z tej przyczyny trzeba wyraźnie zaznaczyć, że pomimo szaty graficznej wskazującej na adresata niedorosłego jest to książka przeznaczona dla osób dojrzałych, które będą potrafiły ją „odczytać” na kilku poziomach interpretacji tekstu literackiego.

Wymienione przykłady polimedialności *Królewny Śnieżki* pokazują, jak można w twórczy i interesujący sposób bawić się konwencją literacką. Pokazują również, jak łatwo zepsuć artyzm baśni klasycznych wskutek jej infantylizacji oraz „rozwadniania” i „zwijania” tekstu literackiego. Aby móc docenić koncept pisarzy, trzeba znać oryginalną baśń, która staje się podstawą intertekstualnych zabaw. Z tej przyczyny uważamy, że pierwszym etapem „edukacji baśniowej” powinna być lektura baśni w dobrych przekładach. Gdy mały czytelnik pozna konstrukcję baśni klasycznych i „zaprzyjaźni się” z baśniowymi postaciami, wówczas może zacząć czytać opowieści powstałe na kanwie baśni tradycyjnych.

Mnogość baśniowych edycji na współczesnym rynku wydawniczo-księgarskim oraz udostępnianie wątków baśniowych za pośrednictwem słowa drukowanego, adaptacji filmowych czy gier komputerowych, sprawiają, że mali czytelnicy (a często i ich rodzice) nie znają oryginału. Nie znają wersji braci Grimm w tłumaczeniu Elizy Pieciul-Karminskiej czy Marcellego Tarnowskiego i Emilii Bieleckiej, lecz tylko postdisneyowskie adaptacje, których wydawcy wykorzystali popularność animacji Walta Disneya. To sprawia, że zanika znajomość tradycyjnej baśni, którą zastępuje jej złagodzona i uwspółcześniona wersja. W ten sposób „okrojona”, baśń pozbawiona zostaje swych walorów edukacyjnych, terapeutycznych, ale też literackich.

Trudno jednak „odseparować” dziecko od np. adaptacji filmowej Walta Disneya czy od gier komputerowych na motywach baśniowych. Ale

można starać się uświadamiać dziecku, co było pierwowzorem, aby miało świadomość mulimedialności tekstu literackiego. Bez znajomości rdzenia baśni klasycznych nie można wszak w pełni uczestniczyć w kulturze, ponieważ nie rozumie się wszystkich aluzji literackich i odniesień do tradycyjnej baśni.

Sylvia Gajownik

A polyimedial quality of the classic fairy tale
on the example of *Snow White* by Grimm Brothers

S u m m a r y

The fairy tale on the contemporary publishing-book market undergoes the mechanisms of the mass culture which has an intense influence on its shape and its form. The fairy tale is not only being made available to readers, as the book, but also, as the film adaptation, or computer games. A polymedial quality of classical fairy tale, for which we can find motifs, motives, schemes and forms in films both for children and for adults was shown on the example of *Snow White* by Grimm Brothers. Also, many new literary texts playing an intertextual game with the reader were created on the basis of the classic fairy tale. It is possible to understand it only when the text underlying the adaptation is known. Therefore before the young reader starts getting to know the other forms of using a classic fairy-tale, he has to get to know the authentic text well. Only then can he/she understand all the literary allusions, as well as appreciate the writer's concept.

Сильвия Гаёвник

Полимедийность классических сказок
на примере *Белоснежки и семи гномов* братьев Гримм

Р е з ю м е

Сказка на современном издательско-книжном рынке подвергается механизмам массовой культуры, которая имеет огромное влияние на ее вид и форму. Сказка предлагается читателям не только как книга, но и как киноадаптация или компьютерная игра. На примере *Белоснежки и семи гномов* братьев Гримм показана полимедийность классической сказки, сюжетные линии, мотивы, схемы и героев которой можем найти в фильмах как для детей, так и для взрослых. По мотивам классической сказки было создано много новых художественных текстов, которые ведут с читателем интертекстуальную игру. Ее можно понять только в тех случаях, если известен текст, являющийся основой адаптации. Поэтому прежде чем маленький читатель начнет познавать другие формы использования классики сказок, он должен хорошо познакомиться с оригинальным текстом; только тогда он сможет понять все литературные намеки, а также оценить концепт писателя.

Ilona Copik, Eugeniusz Szymik

Inność fascynująca — antropologiczna analiza baśni Janoscha o Panamie

Wprowadzenie

Na tle złożonych procesów społeczno-cywilizacyjnych współczesnego świata, w warunkach tworzenia się nowego paradygmatu kulturowego¹ zmienia się stosunek do obcości. Kategoria kluczowa dla tradycyjnej antropologii, traktowana jako podstawowy identyfikator kultur, pozwalający wyznaczyć granice społeczności „swoich”, z racji tego faktu często wyolbrzymiana i demonizowana², dziś siłą rzeczy musi stawać się pojęciem coraz bardziej neutralnym. Obcość bowiem, dawniej odległa, wzbudzająca ambiwalentne emocje, w warunkach eskalującej wielokulturowości, jaką obserwujemy we współczesnych społeczeństwach, staje się bliska, a fakt codziennego z nią obcowania okazuje się koniecznością.

Zmiany postaw wobec obcości muszą znaleźć odzwierciedlenie w procesie kształcenia dzieci, gdyż coraz częściej spotykają się w życiu z problemami migracji, inności, doświadczając utraty realnych miejsc antropologicznych na rzecz ekspansji światów wirtualnych. Problematyka ta powinna, jak się wydaje, znaleźć swoje miejsce w obszarze edukacji szkolnej, a zwłaszcza w sferze edukacji polonistycznej, gdyż ta wykazuje immanentny związek z zagadnieniami dialogu, komunikacji, spotkania z dru-

¹ M. Dąbrowski za najważniejsze rysy zmiany modelu kultury współczesnej uważa: masowość, homogenizację, rozpad tradycyjnej rodziny, sekularyzację, zakłócenia komunikacyjne *etc.* Zob. M. DĄBROWSKI: *Swój/obcy/inny. Z problemów interferencji i komunikacji międzykulturowej*. Izabelin 2001, s. 13–52.

² O wizerunkach obcości w kulturze tradycyjnej zob. Z. BENEDYKTOWICZ: *Portrety obcego*. Kraków 2000.

gim człowiekiem. W niniejszym artykule chcemy nie tyle przedstawić konkretną propozycję dydaktyczną, ile pokazać, jak literatura dziecięca może skłaniać nauczyciela do refleksji, a także inspirować go do osławiania młodego odbiorcy ze złożonymi procesami współczesnego świata.

Edukacja międzykulturowa i globalna — potrzeba chwili

Procesami, które zdominowały dzisiejszą ponowoczesną kulturę, są, traktowane przez wielu badaczy jako komplementarne, dwa zjawiska: globalizacji i lokalizacji. Z jednej strony granice kultur tracą swą hermetyczność, wzory kulturowe mieszają się i destabilizują na skutek masowych migracji, a za pośrednictwem wolnego rynku i środków masowego przekazu krzewi się uniformizacja i dyktatura konsumpcji. Z drugiej jednakże strony, jakby na przekór dynamicznemu nurtowi kulturowej homogenizacji, ujawniają się coraz częściej tradycyjne wartości plemienne w postaci regionalizmów, lokalizmów. Odżywają one, po latach uśpienia, w jakie wprowadził je miniony system zależności, dyktowany ideologią centrum, oparty na fundamencie zrewaloryzowanej tożsamości już nie narodowej, lecz etnicznej.

Zjawisko, o którym mowa, analizowane przez Rolanda Robertsona i nazywane przezeń *glokalizacją*, wynika z prymarnej integralności dwóch sfer: globalnej i lokalnej. Ich wzajemna relacja nie jest, jak twierdzi badacz, statyczna, lecz podlega napięciom. Siły globalizacji związane z integracją międzynarodową i rozprzestrzenianiem się rynków zbytu są nie tylko z konieczności dynamizowane lokalnymi uwarunkowaniami. Równoważy je bowiem ruch odnawianych regionalizmów, stawiający sobie za cel pielęgnowanie ciągłości tradycji kulturowej. W ten sposób w dzisiejszej kulturze bilansują się przeciwieństwa: konsumpcjonizm generuje potrzebę wartości, wykorzenienie — pragnienie umiejscowienia, zmienność — poczucie stabilności, brak granic — potrzebę delimitacji itd.³

Innym procesem formującym współczesny świat jest poszerzająca się systematycznie wielokulturowość. Do niedawna obserwowana w zachodnich społeczeństwach, w których zapanowała na skutek ruchu pokolonialnych migracji, jak wolno przypuszczać, wkrótce może być zauważalna w polskiej rzeczywistości. Z jednej bowiem strony dotyka nas migracyjny

³ Zob. T. MIZKA: *Komunikowanie międzykulturowe w perspektywie globalizacji i lokalizacji*. W: *Studia nad komunikacją popularną, międzykulturową, sieciową i edukacyjną*. Red. J. FRAS. Toruń 2007, s. 83–92.

przepływ będący efektem powiększania się rzeszy imigrantów z różnych stron świata, ludzi gotowych osiedlać się w Polsce⁴, z drugiej — odnawiają się rodzime etniczności, które od lat 90. ubiegłego wieku rozwijają się zwłaszcza na historycznych pograniczach (m.in. śląskim, ukraińskim, kaszubskim, mazurskim, lubuskim).

Na tym tle coraz bardziej widoczna staje się konieczność kształcenia u dzieci kompetencji międzykulturowych⁵, w których dominowałyby strategie komunikacyjne: otwartości na nowe doświadczenia, entuzjazmu, zaangażowania, empatii, szacunku, elastyczności ról. Dzisiejszemu światu bowiem wciąż zagraża realne niebezpieczeństwo absolutyzowania odmienności, traktowania jej jako wartości fundamentalnej, której odpowiadają strategie zamykania, barykadowania oraz postawy nietolerancji, wrogości. Odpowiedzią na potrzeby społeczne może być edukacja międzykulturowa rozumiana jako inicjowanie praktyk edukacyjnych, mających wpływ na kształtowanie orientacji interakcyjnych, postaw otwartych, dialogicznych, które pozwalają na urzeczywistnianie idei pokojowego współistnienia różnych kultur w duchu tolerancji.

Naturalnym uzupełnieniem tego ekstrawertycznego światopoglądu musi być jednak forma identyfikacji modelowanej w łączności z przestrzenią człowiekowi najbliższą, w perspektywie zakorzenienia w konkretnym miejscu, stanowiącym punkt odniesienia tożsamości. Jak bowiem trafnie zauważa kulturoznawca Aleksandra Kunce, pisząc o Górnym Śląsku: „Nie ma alternatywy na »rzeczy śląskie« i »rzeczy uniwersalne«. Rzecz zawsze jest skądś, nawet gdy aspiruje do rozstrzygnięć o granicy nieba i ziemi”⁶. Podobnie rzecz ujmuje z perspektywy pedagogiki Jerzy Nikitorowicz, który spostrzega, że koncepcje międzykulturowości winny służyć jednocześnie podtrzymywaniu tożsamości lokalnej. „Skutkiem edukacji międzykulturowej — twierdzi badacz — ma (...) być dynamizacja społeczno-kulturowa różnych grup, wzajemne poznanie, zbliżenie, integracja, z zachowaniem własnej odrębności i własnych wizji rozwoju. Stąd podstawową zasadą jest nieredukowalna różnica (...). Różnicę traktuje się bowiem nie tylko jako wartość samą w sobie, ale także jako cechę konstytutywną człowieka oraz czynnik wzajemnego rozwoju”⁷.

⁴ W Polsce liczba emigrantów wciąż przewyższa liczbę imigrantów. Według danych GUS-u, w 2004 r., przykładowo, na stałe wyjechało z kraju 19 tysięcy Polaków, a przybyło tylko około 9 tysięcy imigrantów, jednakże należy brać pod uwagę tendencję ogólnoeuropejską stałej eskalacji ruchów migracyjnych. J. NIKITOROWICZ: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa 2009, s. 318.

⁵ Przez kompetencje międzykulturowe rozumiemy „adaptatywność wobec odmienności, zdolność do integracji społecznej, (...) wiedzę o komunikujących się ze sobą kulturach”. Zob. J. NIKITOROWICZ: *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, s. 510.

⁶ A. KUNCE: *Czy można wędrować bez idei domu?*. „Fabryka Silesia” 2012, nr 1, s. 3.

⁷ J. NIKITOROWICZ: *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, s. 282.

W poszerzonej perspektywie idee te spełnia edukacja globalna, która stara się podejmować działania mające na celu wzajemne uzupełnianie się oraz wzbogacanie zjawisk i procesów związanych już nie tylko z rzeczywistością wielokulturową, lecz także globalną, której naturalne dopełnienie stanowić ma bliska lokalność. Unifikacja i różnicowanie, globalizacja i umiejscawianie to bowiem, wedle tej koncepcji, dwa aspekty tego samego procesu transportowania idei liberalizmu, wolności i suwerenności. Co istotne, problematyka lokalna, regionalna nie jest tu rozwijana w sposób egocentryczny, mogący wzniesić obawy ksenofobii, lecz w sposób otwarty, kształtujący poczucie zachodzenia globalnych procesów i potrzeby dostrzegania problemów, a także konieczności wypracowywania projektów ich rozwiązywania.

Baśń o Misiu i Tygrysku opowieścią o współczesnym człowieku

Trudno jednoznacznie stwierdzić, jakim gatunkiem jest utwór Janoscha o Panamie. Najbardziej oczywiste wydają się jego koneksje z baśnią: niedookreślona czasoprzestrzeń, antropomorfizowane postacie zwierząt, przygodowo-baśniowa fabuła wzbogacona autorskimi ilustracjami, dość jednoznacznie sugerującymi odbiorcę dziecięcego. Przy bliższym rozpoznaniu wymienione elementy świata przedstawionego nie wykluczają jednak innych afiliacji, przede wszystkim z bajką, co widoczne jest zwłaszcza w płaszczyźnie charakterystyki postaci oraz w wymiarze ideowym — zdarzenia kończą się morałem.

Jakkolwiek by było, najbardziej interesująca z naszego punktu widzenia wydaje się warstwa sensów naddanych tej opowieści. Historia o Misiu i Tygrysku prowokuje do refleksji nad kondycją współczesnego człowieka, którego egzystencja rozpięta jest pomiędzy pragnieniem posiadania swojego miejsca antropologicznego i koniecznością jego utraty, potrzebą stabilnej, dziedziczonej tożsamości i nakazem podejmowania ryzyka wyboru. Daje możliwości uświadamiania trudnych problemów za pomocą prostej fabuły. Może także służyć osławianiu młodych czytelników z zagadnieniami trwałości/dynamiki, inności/swojskości, migracyjności/zakorzenia oraz kształtowaniu wrażliwości przestrzennej i kompetencji komunikacyjnych.

Baśń opowiada o losach dwójki bohaterów: Misia i Tygrysa, mieszkańców spokojnej doliny nad rzeką. Ich życie upływa beztrudnie w zacisznym, wygodnym domu położonym na uboczu, w cieniu drzew. Niczego im nie brakuje, żywią się grzybami i jagodami z pobliskiego lasu, i rybami

z rzeki, są samowystarczalni i bezpieczni. Ich życie płynie monotonnie i beztrosko do czasu, kiedy pewnego razu Miś dostrzeżę w rzece płynącą drewnianą skrzynkę. Znaleźisko pachnie egzotycznymi bananami, na wieku widnieje napis *Panama*. W głowie Misia na widok tajemniczego przedmiotu natychmiast rodzi się myśl o Panamie jako kraju marzeń, do którego należy się udać. Po powrocie do domu dzieli się on swoim pragnieniem z Tygrysiem, snując opowieść o cudownej krainie.

Bohaterowie wyruszają zatem w podróż. Nie wiedząc, w którą pójść stronę, naiwnie sami sporządzają drogowskaz i idą zgodnie z wybranym przypadkowo kierunkiem wzdłuż rzeki. Zamiast bagażu zabierają wędkę — *bo kto ma wędkę, ten zawsze będzie miał i ryby* — i czerwony garnuszek. Podnieceni podróżą, nie zauważają płynącej rzeką tajemniczej wiadomości w butelce, zaprzepaszcżając informacje o ukrytych gdzieś pirackich skarbach. W drodze do Panamy spotykają nieznanym, z którymi wdają się w pogawędkę. Jako pierwsza pojawia się Mysz, która nie wykazuje zainteresowania Panamą i dziwi się, że jest kraj większy niż mysia nora. Następnie spotykają Lisa i Krowę, które jednak zajęte swoimi sprawami na pytanie o drogę udzielają wymijającej odpowiedzi: *na lewo*, wskutek czego nasi bohaterowie idą wciąż w jedną stronę.

Okazuje się, że w podróży aura nie zawsze dopisuje: zaczyna padać silny deszcz, co napawa bohaterów lękiem. Miś potrafi jednak skłecić napędce ze znalezionych rupieci budkę przeciwdeszczową, dzięki czemu obaj mogą poczuć się bezpiecznie i po raz kolejny docenić wartość prawdziwej przyjaźni. Kiedy jednak czują głód, zawiedzeni spostrzegają, że w okolicy nie ma rzeki, nie mogą więc łowić ryb, tak jak to robili w domu. Na szczęście deszcz przestaje padać, a podróżni spotykają dwóch żniwiarzy: Zająca i Jeża, którzy zapraszają ich do swej chaty. Gospodarze goszczą Misia i Tygrysa na zjawiskowej kanapie, a następnie wszyscy snują opowieści, w których przeplatają się zalety życia na własnym polu pełnym zboża i podejmowania wędrówki w nieznanie.

W końcu strudzeni już przyjaciele spotykają Wronę. Zapytana o kraj marzeń, odpowiada, że owszem zna go, i pokazuje krajobraz rozpościerający się z gałęzi wielkiego drzewa. Bohaterowie zgodnie przyznają, że jest to najpiękniejszy widok na świecie. Udają się w to miejsce i podziwiają kolejne atrakcje: rzekę, kładkę, domek z kominem. Nie rozpoznają swojej dolinki, z powodu upływu czasu bowiem wszystko wydaje się większe i bardziej tajemnicze. Wśród pozostawionych rzeczy znajdują drogowskaz z napisem *Panama*, są więc przekonani, że zawędrowali do celu. Stwierdzają, że znaleźli najwspanialsze miejsce do osiedlenia się na stałe, miejsce, którego przenigdy już nie opuszczą.

Ze względu na obecny w baśni potencjał antropologiczny, w toku lektury zdecydowaliśmy się wyróżnić następujące warstwy problemowe: mi-

gracyjną (*Bycie w drodze*), tożsamościową (*Bycie sobą, bycie skądś*) oraz komunikacyjną (*Obcy czy inny?*), które kolejno stają się przedmiotem naszych rozważań.

Bycie w drodze

Miś i Tygrysek, decydując się na opuszczenie swego domu, wstępują na grunt grząski i niepewny, dzieląc losy wszystkich emigrantów. *Bycie w drodze* oznacza bowiem sprzeniewierzenie się poczuciu stabilizacji i ładu, charakteryzujących człowieka osiadłego, i podjęcie ryzyka poszukiwania, zapowiada niepewność i zmianę, czyli trudną sytuację egzystencjalną. Bohaterowie reprezentują w ten sposób szerokie grono bezdomnych naszych czasów, ponieważ figura emigranta, jak twierdzą socjologowie, jest typową kondycją współczesności. „Emigracyjność, wykorzenienie, nieciągłość — to *topoi* współczesnego doświadczenia egzystencjalnego — pisze Mieczysław Dąbrowski. Wiek XX (...) migracje i emigracje objęły tak wielką masę ludzi, że ich przemieszczenia pozostawiły ślad na całej kulturze”⁸.

Emigracja, która oznacza z jednej strony pożegnanie z tradycją, z tym, co dawne, trwałe, bezpieczne, i rozpoczęcie czegoś zupełnie nowego, stanowi dla człowieka proces uciążliwy w sensie psychologicznym: zwiastuje trud formowania siebie jako wolnej i niezależnej jednostki w przestrzeni nieznannej i obcej. Z drugiej strony wzbudza realną nadzieję na spotkanie z innością, która poprawi dotychczasową sytuację, da początek nowemu, lepszemu, bardziej godziwemu życiu.

Jakkolwiek różne są przyczyny determinujące współczesne migracje: polityczne, religijne, kulturowe, społeczne, w naszej baśni najważniejsze wydają się motywy ekonomiczne — pragnienie zmiany sytuacji materialnej. Cel lepszego, bardziej dostatniego życia zdaje się przyświecać Misiovi i Tygryskowi, kiedy opuszczają dolinę. Bohaterowie pragną szukać Panamy, w której wszystko jest *ładniejsze, zupełnie inne i o wiele większe*. Nade wszystko bowiem lękają się głodu, w ich światopoglądzie niezbędnym warunkiem szczęścia jest pełny garnek i to, *żeby wszystkiego było bardzo dużo*. Ruszają w drogę zafascynowani Panamą, w której, jak sądzą, niczego im nie będzie brakowało. Zdają sobie jednak sprawę z ryzyka, jakie niesie podróż, dlatego zabezpieczają się zabranie wędki, dzięki której, jak mówią, wszędzie będą mogli złowić ryby.

⁸ M. DĄBROWSKI: *Swój/obcy/inny...*, s. 19.

Podjęcie decyzji o emigracji rodzi w człowieku ambiwalentne uczucia. Naszym bohaterom marzenia podsuwają na myśl bajkowe, egzotyczne scenariusze pobytu w kraju, który *pachnie bananami*, zatem musi być wspaniały. Nie przerażają ich trudy podróży ani brak mapy i planu. Tymczasem rzeczywistość okazuje się nieprzewidywalna i uciążliwa, pada deszcz, a oni nie mają się gdzie podziać. W trakcie ulewy podróżnicy pierwszy raz tęsknią za domem, w którym został za drzwiami *wspaniały parasol*. Okazuje się, że trafić do celu jest niesłychanie trudno, w drodze zdarzają się przykre niespodzianki — nie ma rzek obfitujących w ryby (tak jak ich rzeczka). Bohaterowie weryfikują marzenia z rzeczywistością, docierając w końcu do Panamy, nie oczekują już, żeby było w niej *bananowo*. Zadowolają się prozaicznymi, znanymi komponentami idei domu, za którym tęsknili w drodze: polanką wśród drzew, zakolem rzeki, bezpieczną kładką.

Wykładnia emigracyjności nakreślona w losach Misia i Tygryśka prowadzić może zatem do wniosków wyeksplikowanych w znanym porzekadzie: *Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej*. Jest to najbardziej oczywista, ale, jak sądzimy, nie jedyna możliwa interpretacja. Namysł bowiem nad losami Misia i Tygryśka prowokuje postawienie pytania: Czy bohaterowie bardziej pragną podążać za „nowym”, czy też uciec od „starego”? Być może myśl, która nawiedziła Misia w czasie spoglądania na rzekę pewnego wieczora, miała mniej przyziemny, a bardziej nostalgiczny i filozoficzny charakter?

Potrzebę podróżowania uważał np. Emmanuel Lévinas za nieodłączny element ludzkiej egzystencji. Irytującą bowiem cechą osiadłego życia i ludzkiego istnienia w ogóle jest, według filozofa, nie tyle jego stałość, ile znikomość, ograniczoność. Naturalną tendencję do porzucania życia, które nosi znamię kazamatów, nazywa on „ucieczką”. Czytamy o tym w jednym z mniej znanych jego dzieł: „Objawienie bycia oraz wszystkiego, co w nim poważne i (...) definitywne, jest jednocześnie doświadczeniem buntu (...). Uciekanie nie bierze się jedynie z marzenia poety, który chciałby wymknąć się z »pospolitej rzeczywistości«, ani też nie wynika (...) z dążeń do zerwania z konwencjami i ograniczeniami narzucanymi przez społeczeństwo (...). To właśnie z tego, że w byciu tkwi jakiś ciężar, uciekanie ucieka”⁹.

Można zatem tłumaczyć owo *bycie w drodze* małych bohaterów w perspektywie migracji ekonomicznych, tworzących dynamiczne konstelacje społeczne współczesnego świata, dążącego do dobrobytu. Można też interpretować je uniwersalnie — jako ludzką potrzebę zmiany, przeformułowywania przez podróż celów własnego istnienia; a wszystko po to,

⁹ E. LÉVINAS: *O uciekaniu*. Przeł. A. CZARNACKA. Warszawa 2007, s. 11–12.

by uczynić życie bardziej sensownym. Zupełnie tak, jak u Baudelaire'owskich prawdziwych wędrowców, w których drodze nie idzie wcale o cel podróży, lecz o to, by w ogóle wyjechać¹⁰.

Bycie sobą, bycie skądś

W zakończeniu opowieści o Panamie narrator tak oto zwraca się do czytelnika:

Powiesz może, że Miś i Tygrysek zrobiliby najlepiej, nie ruszając się w ogóle z domu? Że oszczędziliby sobie wtedy trudów tej dalekiej wędrówki? O nie, bo wtedy nie spotkaliby Lisa ani Wrony. Nie spotkaliby też Zająca ani Jeża i nigdy by się nie dowiedzieli, jak przytulna może być taka śliczna, mięciutka pluszowa kanapa¹¹.

Najwidoczniej, zdaniem narratora tej historii, bycie w drodze ma sens samo w sobie. Miś i Tygrysek w trakcie podróży zmieniają się, a dzieje się to pod wpływem przeżytych przygód i spotkań z „innymi”. Ich przeobrażenie ma, jak można sądzić, nie tylko powierzchowny charakter — dotyczy zmiany upodobań i przyzwyczajień, lecz także obejmuje głębsze kwestie, ewoluuje np. stosunek bohaterów do przestrzeni. Przed podróżą ich własny świat, uroczy dom w dolince nad rzeką, wydaje się za mały, za ciasny, zbyt zwyczajny. Urzeka ich egzotyka dalekich wojaży i perspektywa nowych wrażeń. Po powrocie tymczasem to samo miejsce spełnia wszystkie kryteria krainy z marzeń, jawi się jako zupełnie inna przestrzeń: bajkowa, nadzwyczajna, zjawiskowa.

Czytelnik widzi sens owego miejsca od pierwszych stron książki. Rysunek dolinki bowiem stanowić może modelowy przykład „miejsca antropologicznego”, punktu kumulującego ideę domu i bliskiej lokalności. Zagadnienie to stanowi przedmiot opisu wielu opracowań z zakresu nauk o kulturze; przykładowo, obecne jest w geografii humanistycznej Yi Fu Tuana¹², który uważa posiadanie „miejsca swojego” za uniwersalną, obecną we wszystkich szerokościach geograficznych i we wszystkich kulturach potrzebę ludzką. Jest to miejsce relacyjne, wyodrębnione przestrzennie, wyposażone w czytelne i zrozumiałe znaki, uświęcone tradycją,

¹⁰ E. LÉVINAS: *Istniejący i istnienie*. Przeł. J. MARGAŃSKI. Kraków 2006, s. 31.

¹¹ JANOSCH: *Ach, jak cudowna jest Panama*. Kraków 2003, s. 48.

¹² Y.F. TUAN: *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. MORAWIŃSKA. Warszawa 1987.

usankcjonowane lokalną mitologią; jednym słowem — punkt odniesienia kulturowej tożsamości.

Dolina Misia i Tygryska ma wszystkie niemal co do słowa wymienione wcześniej parametry. Ich siedlisko okolone jest symbolicznymi granicami, które w płaszczyźnie wertykalnej stanowią słup dymu, wierzchołki drzew widoczne w oddali, w płaszczyźnie horyzontalnej zaś — pasmo rzeki, kładka i łąny zbóż. Bohaterowie czują się tu bezpiecznie, znają dobrze swoją okolicę, ponadto są samowystarczalni. W zasadzie wiedzą też dobrze, kim są — Misiem *silnym jak niedźwiedź*, który łowi ryby, i Tygryskiem — *silnym jak tygrys*, który zbiera w lesie grzyby, jednak nie do końca zdają się świadomi swej tożsamości. W pewnym momencie swego spokojnego życia pragną poznać siebie lepiej, czy też być kimś innym, znaleźć inne miejsce dla siebie — jak sądzą, lepsze, bardziej prawdziwe.

Wynika z tego, że bohaterowie dochodzą dopiero do tego, co nazywamy „miejscem swoim”. Zanim jednak dotrą tam — do celu swojej podróży, obmyślają w trakcie drogi jego sens. Można odnieść wrażenie, że w trakcie całej szaleńczej eskapady dojrzewają do „swojego miejsca”, do tego, by móc je pojąć, zaakceptować, przeniknąć. Warunkiem owego mentalnego procesu jest właśnie oddalenie. Jak powiedziałby mędrzec z Waldenu: bohaterowie wcześniej nie rozumieli sensu swej doliny nad rzeką, bo byli za blisko. „Myślom potrzeba przestrzeni, aby mogły złapać wiatr w żagle”¹³.

Wędrówka bohaterów ma zatem głęboki wymiar tożsamościowy: dookreślanie siebie. Jest on zresztą jednym z dobrze znanych uniwersaliów, obecnym w niezliczonej ilości fabuł mitologicznych na całym świecie. W wędrówkach tych nie idzie w gruncie rzeczy o przeżycie przygód czy o zdobycie złota. Realizują one wszystkie, co znamy z pism Josepha Campbella, schemat: „Legendarny bohater to zazwyczaj człowiek, który coś zakłada, coś początkuje — nową epokę, nową religię, (...) nowy sposób życia. Ażeby założyć coś nowego, trzeba porzucić to, co stare, i wyruszyć na poszukiwanie idei załączkowej, z której będzie mogła wykiełkować ta nowa rzecz”¹⁴.

Obcy czy inny?

Miś i Tygrysek, przekraczając granicę „swojego miejsca”, wkraczają na teren „obcy”. Ich podejście do wszystkich napotykanych w drodze

¹³ H. THOREAU: *Walden, czyli życie w lesie*. Przeł. H. GIEPLIŃSKA. Warszawa 2010, s. 158.

¹⁴ J. CAMPBELL: *Potęga mitu*. Przeł. I. KANIA. Kraków 2007, s. 156.

reprezentantów tej „obcości” charakteryzuje życzliwość i rozbrajająca szczerowość. Wykazują zaciekawienie innością, którą traktują jako punkt odniesienia własnych rozważań o sensie/bezsensie podróżowania, zaletach/wadach życiowej stabilizacji, wiedzy/niewiedzy o świecie. Naturalną konsekwencją tak zlokalizowanego światopoglądu jest zastąpienie pojęcia *obcy* — *innym*. Inność, pozbawiona arbitralnej, pejoratywnej semantyki, redukuje postawy uprzedzeń i wrogości, implikuje orientację mentalną zasadzającą się na rozbudzaniu zainteresowania odmiennością i stosowania wobec niej strategii tolerancji¹⁵.

Punktem kulminacyjnym w zaprezentowanych w baśni spotkaniach z „innymi” jest wizyta w chatce żniwiarzy. Gospodarze i przybysze uprawiają w czasie tych odwiedzin filozofię dialogu. Konfrontują indywidualne poglądy z opowieściami mitycznymi, dochodząc do wspólnego wniosku, że wędrówka w poszukiwaniu Panamy ma uniwersalny sens. W spotkaniu tym widoczna jest wzajemna fascynacja „innością”, która przynosi korzyści osobowościowe: otwiera oczy na nieznane dotąd problemy, powoduje zmianę własnych przekonań, światopoglądu.

W sytuacji kontaktu z „innością” słusznych i wcale nie tak bardzo utopijnych strategii dostarcza filozofia egzystencjalna Emannuela Lévinasa¹⁶, wedle której relacja z „innym” stanowi kwintesencję ludzkiego życia. „Inny” poprzedza w tej koncepcji refleksję o „mnie samym”, nakłada na mnie etyczne zobowiązanie odpowiedzialności. Niezbędnym warunkiem jest jednak otwarcie się na prymarne ludzkie doświadczenie — podejmowanie pokojowego dialogu z bliźnim. Sens życia polega, według Lévinasa, na owej komunikacji, dzięki której człowiek nie tylko ma szansę uczestniczyć w metafizycznym dobru, lecz przede wszystkim odkryć własną tożsamość.

Fascynacja innością nie powinna przysłaniać człowiekowi ważkości podstawowego faktu „bycia sobą”; przeciwnie — powinna raczej zobowiązywać do lepszego rozumienia siebie. Tak też zdają się czynić mali bohaterowie, którzy z wizyty u Zająca i Jeża wynoszą znajomość innych opowieści, innych punktów widzenia życiowych spraw, a także indywidualne, prywatne odkrycie, jakie zalety może mieć pluszowa kanapa, i wykorzystują te elementy do rekonstruowania własnej siedziby i własnego życia.

¹⁵ Zob. M. DĄBROWSKI: *Swój/obcy/inny...*

¹⁶ Zob. E. LÉVINAS: *Inny i inni*. W: IDEM: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*. Przeł. M. KOWALSKA. Warszawa 1998, s. 252–257.

Odczytywanie morału

Puenta wyrażona jest w utworze Janoscha w sposób dość oczywisty, można by ją zamknąć w zdaniach: *Bycie gdzie indziej* jest warunkiem odnalezienia sensu *bycia u siebie*, różnica jest warunkiem tożsamości, „inny” konstituuje „mnie samego”. Jest to więc w gruncie rzeczy utwór niosący postulat szacunku dla „inności”, a przede wszystkim docenienia wagi lokalności jako wartości. Sam tekst trudno byłoby jednak zakwalifikować jako przykład literatury dydaktycznej. W krótkiej fabule wzbogaczonej ilustracjami, stanowiącymi dopełnienie wizji świata przedstawionego, mieści się wszak znaczny potencjał, dopuszczający wielość interpretacji.

Można by, w kontekście biografii autora, sytuować opowieść o Misiu i Tygrysku w obszarze tekstów śląskich i sugerować, iż jest to utwór o Śląsku utraconym, do którego wraca się mentalnie, do którego dojrzeć się latami, a od którego uciekło się być może kiedyś... Sam autor w wywiadach potwierdza przecież z jednej strony, że żyjąc na odległej Teneryfie, „zawsze odczuwa tęsknotę za ojczyzną”, którą lokalizuje w miejscu swego urodzenia — Zabrze. Z drugiej strony sam przyznaje, że napisał tylko jeden utwór o Śląsku — słynnego *Cholonia*, a opowieść o Panamie jest tylko bajką dla dzieci¹⁷. Bardziej zasadna wydaje się zatem teza, iż baśń Janoscha jest zuniwersalizowaną historią o lokalności, która ma charakter złożony, dynamiczny, i której sensu każdy człowiek musi dociekać indywidualnie.

Wnioski

1. Wyrażona w tekście *Ach, jak cudowna jest Panama* idea lokalności ma charakter wielowymiarowy, ujawnia się w toku procesów myślowych. Jednocześnie nie jest to lokalność hermetyczna, oparta na mechanizmach wyłączenia; przeciwnie — ma charakter dynamiczny, otwarty na inność. Można powiedzieć, za Aleksandrą Kunce, iż jest to dobra lokalność, która „daje impuls do przekraczania siebie i do powrotu”, „ma rozmach i dostrzega to, co jest na zewnątrz niej”¹⁸.
2. Utwór stanowi modelowy przykład fabuły dotyczącej problemów: migracji, kontaktów z „innością” oraz lokalności, i jako taki — wpisuje się

¹⁷ A. BAJOREK: *Podpytywanie Janoscha*. „Fabryka Silesia” 2012, nr 1, s. 68–70.

¹⁸ A. KUNCE: *Czy można wędrować...*, s. 9.

doskonale w założenia współczesnej edukacji globalnej oraz międzykulturowej, których ideą jest rozumienie realiów własnego podwórka na tle problemów uniwersalnych i ogólnoludzkich, z jednoczesnym poszanowaniem praw każdego człowieka do bycia sobą.

3. Kategorią kluczową dla formowania się tożsamości kulturowej młodego czytelnika jest „inny”, rozumiany nie jako „obcy”, lecz, jak czyni to Emanuel Lévinas, jako drugi człowiek, którego poznanie na zasadach tolerancji nie prowadzi do antagonizmu, lecz wzbogaca wzajemnie osobowości, i którego fascynująca „inność” faktycznie warunkuje oraz definiuje moją własną osobę.
4. Opracowanie tekstu w trakcie zajęć z uczniami pozwala nie tylko na uświadamianie młodym czytelnikom pojęć definiujących dzisiejszą rzeczywistość kulturową, lecz także stanowić może przykład stosowania konkretnych strategii komunikacyjnych i mentalnych w kontaktach społecznych: dialogiczności, otwartości, procesualności.
5. Kształcenie wrażliwości przestrzennej dzieci wymaga podjęcia działań dydaktycznych stymulujących aktywizację. W praktyce szkolnej realizacja treści zawartych w *Panamie* domaga się zatem wyjścia z ławki szkolnej i zastosowania metod: dramy, inscenizacji, przekładu intersemiotycznego¹⁹.

¹⁹ Zob. E. SZYMIK, I. GOPIK: *Jak przełożyć Panamę na dramę? O roli przestrzeni i wyobraźni w edukacji wczesnoszkolnej*. (Artykuł w druku).

Ilona Gopik, Eugeniusz Szymik

Fascinating otherness —
an anthropological analysis of Janosch's tale about Panama

S u m m a r y

The article attempts to analyze Janosch's anthropological tale *Ach, jak cudowna jest Panama*. The authors reflection focuses on the concept of locality based on the conception of bonds with the territory, spatial imagination, and above all contact with otherness which determines the formation of their own cultural identities. It is a didactic proposal that postulates shaping communication competences in children: openness, kindness, dialogue, respect for otherness and sensitivity to global and local problems. Thus, it inscribes into the subject-matter of glocal and intercultural education.

Илона Цопик, Еугениуш Шимик

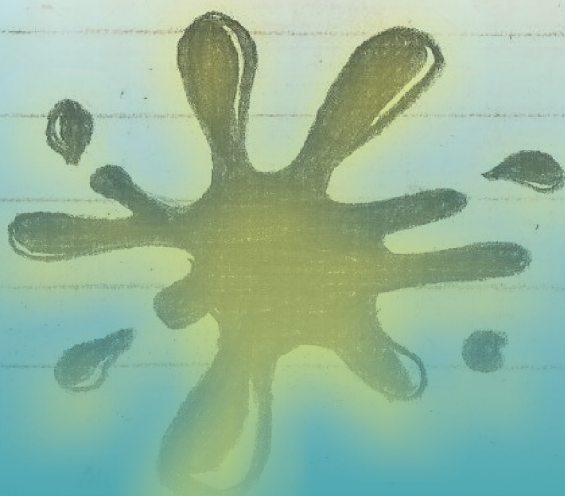
Завораживающая инаковость –
антропологический анализ сказки Яноша о Панаме)

Р е з ю м е

В статье предпринимается попытка антропологического анализа сказки Яноша, озаглавленной *Ах, как чудесна Панама*. Размышления автора концентрируются на вопросах локальности, связанной с концепцией соотнесения с территорией, пространственного воображения, а прежде всего с контактом с инаковостью, который предопределяет формирование собственной культурной тождественности. Это дидактическое предложение, которое постулирует формирование у детей коммуникативной компетенции, в том числе: открытости, диалога, уважения по отношению к другим, а также чуткости к глобальным и местным проблемам. Таким образом, оно вписывается в проблематику локального и межкультурного образования.

Część IV

Edukacja międzykulturowa



Bronisława Kulka

Z tradycji edukacji wielokulturowej
Teksty podręcznikowe z okresu porzobiorowego
przygotowujące do życia
w wielokulturowym świecie

[...] trwało długo
zanim nauczyłem się myśleć o człowieku
jako o człowieku [...]
nim poszedłem tą drogą
w tym zbawczym kierunku
i mówiąc o człowieku albo rozmyślając o nim
przestałem zadawać pytania
czy jest biały czy czarny
anarchista czy monarchista
czciciel mody czy stęchlizny
swój czy obcy
a zacząłem pytać
co w nim jest z człowieka [...]
i odtąd zacząłem szukać go
w jego odrębności [...]

Ryszard Kapuściński¹

Pojęcie międzykulturowości powstało i zostało zdefiniowane w ścisłym związku z rosnącą z biegiem lat wielokulturowością współczesnego świata.

O ile jednak wielokulturowość oznacza życie różnych grup narodowych, etnicznych i religijnych, a co za tym idzie, występowanie różnych kultur obok siebie, w tym samym czasie i na tym samym terytorium, o tyle międzykulturowość należy rozumieć jako ich współistnienie, utrzymywanie między nimi ciągłych interakcji opartych na wzajemnym posza-

¹ R. KAPUŚCIŃSKI: *Zapis pewnej idei*. W: IDEM: *Notes*. Warszawa 2005, s. 40.

nowaniu i zrozumieniu². Ale osiągnięcie takiego stanu, wyrażającego się w odrzuceniu postaw wrogości bądź izolacji, przy jednoczesnym dążeniu do życzliwego, pokojowego współżycia, wymaga odpowiedniej edukacji, określonej mianem międzykulturowej. W literaturze przedmiotu znajdziemy informacje, że ta bardzo młoda dyscyplina nauk pedagogicznych narodziła się poza Europą w latach 70. XX wieku, w Kanadzie, a następnie zaczęła się rozwijać w USA i Australii. Warto jednakże zaznaczyć, że na każdym z wymienionych terytoriów pojmowano ją inaczej. W pierwszym z wymienionych krajów stanowiła efekt i wzmocnienie usankcjonowanej prawem równorzędności wszystkich grup etnicznych. W Stanach Zjednoczonych rozumiano ją nie tyle jako drogę prowadzącą do pluralizmu kulturowego, ile jako środek służący integracji społecznej, a w Australii, po klęsce polityki przymusowej asymilacji kulturowej, miała stać się formą tworzenia wielokulturowego społeczeństwa. Z kolei w Europie, wobec wzmożonej po II wojnie światowej emigracji, powodującej liczne antagonizmy i nieudane próby asymilacji napływających obcych, dopiero po 1984 roku³ pojawiły się w programach szkolnych nie tylko ich języki macierzyste, lecz zaczęto także popularyzować i wspierać kultury narodowe i etniczne. Mimo prawnego umocnienia tych działań osiągnane efekty były często niezadowalające, np. we Francji i w Niemczech. Pomimo to zainteresowanie edukacją międzykulturową nie słabło, przeciwnie — nastąpiła intensyfikacja badań z tego zakresu⁴.

W związku z zasygnalizowanymi faktami warto się zastanowić, czy można mówić o początkach edukacji międzykulturowej w Polsce w latach 1795–1918, szczególnie w okresie popowstaniowym, jeśli początki tejże edukacji badacze datują na lata 70. XX wieku. Spróbujemy zatem tę kwestię wyjaśnić.

* * *

Samo pojęcie międzykulturowości lub takiejż pedagogiki w interesującym nas okresie było oczywiście nieznane, ale zjawisko wielokulturowości i świadomość potrzeby przygotowania młodzieży do egzystencji

² Zob. P.P. GRZYBOWSKI: *Edukacja międzykulturowa. Przewodnik. Pojęcia — literatura — adresy*. Katowice 2008, s. 22.

³ Dopiero w 1984 r. Komisja Europejska wskazała potrzebę realizowania pedagogiki wsparcia oraz nauki języków i kultur krajów pochodzenia w perspektywie międzykulturowej. Por.: W. RABCZUK: *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*. Warszawa 2002. Cyt. za: K. KAMIŃSKA, A. KWIATKOWSKA: *Jesteśmy tacy sami. Sztuka w edukacji międzykulturowej*. Warszawa 2009, s. 23.

⁴ Zob. P.P. GRZYBOWSKI: *Edukacja międzykulturowa...*; K. KAMIŃSKA, A. KWIATKOWSKA: *Jesteśmy tacy sami...*, s. 18–24.

w niesłychanie zróżnicowanym świecie bezsprzecznie istniały. Współcześnie, mając za sobą doświadczenia tysiącleci, już wiemy, że „spotkanie cywilizacji — na co zwracał uwagę m.in. Ryszard Kapuściński — nie jest wymysłem nowoczesnym, jako że zjawisko to towarzyszy całej historii ludzkości”⁵. Już w starożytności Herodot, autor *Dziejów*, pokazywał, że otaczający go świat zamieszkują społeczności o wysokiej kulturze i silnym poczuciu tożsamości własnej. Był przy tym przekonany, że poznanie ich i zrozumienie wymagają podróży w celu bezpośrednich kontaktów z „obcymi”⁶. Tę potrzebę wędrówki o charakterze badawczym uzmysławiano sobie i w czasach późniejszych, np. polski geolog i podróżnik książę Aleksander Antoni Sapieha⁷ w swej relacji z podróży po krajach słowiańskich, odbytej na początku XIX wieku, pisał: „Jako bowiem w przedmiocie, którego z daleka rozeznaczyć nie można, nie opuszczamy szczegółów, które by nam istotę rzeczy postrzeżonej objaśniały, tak ciekawy badacz nie może poczytać za obojętne wszystkie pobłyśki światła, które mu naród odległy i jego charakter objaśnić i dać poznać zdołają”⁸. Aleksander Sapieha nie był zresztą w swych poszukiwaniach odosobniony, ponieważ na skutek kolejnego po odrodzeniu przełomu — jaki dokonał się w okresie oświecenia — zaczęto organizować liczne wyprawy naukowe, mające na celu nie podbój, lecz odkrycie nowych terytoriów oraz poznanie zamieszkujących je ludów i ich kultury. Dzięki temu rozwinął się reportaż i literatura podróżnicza wprowadzająca w „nowe światy”⁹. Ponadto — co ważne dla naszych rozważań — poczynione obserwacje i zdobyta wiedza stopniowo prowadziły do przekonania, że „obcy”, którego uważano dotąd za dzikusa i barbarzyńcę, jest również człowiekiem. Stąd zapewne zaproponowana już w tym czasie (XVIII wiek) przez Albrechta von Hallera¹⁰ zasada, aby w spotkaniach z innymi ludami skupiać się nie tyle na cechach różniących je od siebie i od nas, ile na podobnych, łączących wszystkich lu-

⁵ R. KAPUŚCIŃSKI: *Ten inny*. Kraków 2006, s. 15.

⁶ Zob. R. KAPUŚCIŃSKI: *Czy to Barbarzyńca*. „Newsweek Polska” 2006, nr 16, s. 54.

⁷ Aleksander Antoni Sapieha (1773–1812), działacz polityczny, przyrodnik, geolog, podróżnik i pisarz, członek Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, założyciel Akademii Rolniczej w Dublanach.

⁸ A.A. SAPIEHA: *Z podróży w krajach słowiańskich odbywanych w latach 1802–1803*. W: *Wypisy polskie dla użytku klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych*. T. 1. Lwów 1863, s. 353.

⁹ Zob. R. KAPUŚCIŃSKI: *Czy to Barbarzyńca?...*, s. 8–9.

¹⁰ Albrecht von Haller (1708–1778), „szwajcarski lekarz, fizjolog, wszechstronny uczyony; prof. anatomii, medycyny i botaniki w Getyndze (1736–1753). Zajmował się również teologią i poezją”. Zob. w: *Mała encyklopedia medycyny*. T. 2. Red. T. ROŻNIAŁOWSKI. Warszawa 1990, s. 384; Zob. też R. SKARŻYŃSKI: *Konserwatyzm. Zarys dziejów filozofii politycznej*. Warszawa 1998, s. 82.

dzi, rysach charakterystycznych¹¹, oraz postulat, by „nikogo nie obrażać, każdemu przyznać, co mu się należy”¹².

Wyzwolona w tym czasie ciekawość i chęć gromadzenia informacji o „innych” sprawiły, że zagadnienie odmienności stało się tematem obecnym również w piśmiennictwie XIX wieku i kontynuowanym w dziesięcioleciach następnych. Elżbieta Chromiec zauważa bowiem, że „Problem stosunku do odmienności czy obcości (kulturowej) stanowi od stulecia przedmiot rozważań i badań socjologów, psychologów, historyków, jak też filozofów. W Europie wiążą się one z takimi nazwiskami, jak: G. Simmel, A. Schütz, F. Znaniecki, S. Ossowski, E. Lévinas, M. Bachtin, E. Goffman, Z. Bauman (...)”¹³. Dzięki temu wyróżniono i opisano różne typy „obcości”, zgłębiano kwestię rozumienia „inności”, dostrzeżono w wielości kultur bogactwo i wartość, a w dialogu — szansę na wzajemne poznanie, zrozumienie, zbliżenie, rozładowanie i przewyciężenie konfliktów oraz współistnienie, w którym każdy zachowa prawo do wolności wyboru i szacunku dla swojej odmienności¹⁴. Poza tym stwierdzono, że obok mocnej odmiany multikulturalizmu ujawniała się i nadal występuje jego druga postać — tzw. butikowa¹⁵, sprowadzająca się do „czysto kosmetycznego zabiegu nasycenia przestrzeni publicznej znakami identyfikowanymi jako ekspozycja kulturowego zróżnicowania na potrzeby konsumentów i obserwatorów”¹⁶. Postawiono w niej na rynkową wartość egzotyizmu odmienności, jej funkcję ludyczną i atrakcyjność zarówno w turystyce, jak i w kulturze popularnej, spływając i gubiąc istotę zjawiska wielokulturowości oraz autentyczny sens międzykulturowego spotkania.

* * *

¹¹ Do problemu wynikającej z praw natury analogii między ludźmi po ponad dwustu latach powrócił Luigi Barzini, pisząc: „Wszyscy ludzie należą jednak do jednego rodzaju ludzkiego, w niezliczonych odmianach, pod różnymi kolorami skóry, mają te same instynkty, cechy, cnoty i słabości. Ulegają podobnym pokusom, zdolni są do tych samych szlachetnych poświęceń, aktów szczytnego bohaterstwa, nędznego tchórzostwa, odrażających uczynków i bezwzględного okrucieństwa”. L. BARZINI: *Europejczycy*. Warszawa 2001, s. 18.

¹² R. KAPUŚCIŃSKI: *Ten inny...*, s. 19.

¹³ E. CHROMIEC: *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk 2004, s. 22.

¹⁴ Zob. M. BUBER: *Ja i ty. Wybór pism filozoficznych*. Przekł. J. DOKTÓR. Warszawa 1992; E. LÉVINAS: *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*. Przekł. M. KOWALSKA. Warszawa 1998; J. TISCHNER: *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Paryż 1990; IDEM: *Spór o istnienie człowieka*. Kraków 1998.

¹⁵ Za przejaw społecznej wielokulturowości, wynikającej z mody, a nie z potrzeby zrozumienia odmienności kulturowej ludu na przełomie wieku XIX i XX, można uznać tzw. ludomanie poddaną krytyce np. w *Weselu* S. Wyspiańskiego.

¹⁶ W.J. BURSZA: *Wielokulturowość — nowy globalny folkloryzm*. W: *Kiczosfery współczesności*. Red. W.J. BURSZA, E.A. SEKUŁA. Warszawa 2008, s. 57.

Różnym niebezpieczeństwom związanym z wielokulturowością świata, zarówno w przeszłości, jak i współcześnie¹⁷, przeciwdziałać mogą przynajmniej w pewnej mierze, nie tylko wychowanie i tradycje rodzinne, lecz także Kościół czy szkoła oraz inne instytucje uczące dialogu międzykulturowego. Na przełomie XIX i XX wieku istotną rolę w rozwiązywaniu problemu multikulturowości spełniały podręczniki do nauczania języka polskiego, które dostarczały uczniom lektury składającej się ze specjalnie dla nich pisanych czytanek i z fragmentów dzieł literackich pióra znanych pisarzy lub podróżników, czytanie bowiem pozwalało poznać postawy i mentalność ludzi związanych z różnymi kręgami kulturowymi. Aby zbadać owe podręczniki w aspekcie współcześnie pojmowanej edukacji interkulturowej, musimy znać jej definicje, stawiane przed nią cele, zakładane etapy ich realizacji i zamierzone efekty działań dydaktycznych.

Za edukację międzykulturową Jerzy Nikitorowicz uważa „ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności (...)”¹⁸.

Ponadto ten sam autor wyjaśnia: „Edukacja międzykulturowa w najszerszym znaczeniu to wiedza o innych, często odległych geograficznie kulturach, obyczajach, procesach społecznych. Edukacja międzykulturowa opowiada się za wzajemnym wzbogacaniem się różnych kultur, odrzucając sterowanie i kontrolę istnienia obok siebie”¹⁹.

Do jej celów zaliczamy:

- 1) kształcenie postawy otwartości wobec świata i odmienności,
- 2) budzenie ciekawości poznawczej i motywacji do poznawania innych oraz osłabianie barier przeszkadzających procesowi kształcenia interkulturowego,
- 3) prowadzenie w procesie kształcenia do porównywania innych kultur z kulturą rodzimą i dzięki temu wzmacnianie własnej tożsamości kulturowej i etnicznej,
- 4) uczenie dialogu, negocjacji z innymi nacjami, tolerancji i szacunku dla nich, ich obyczajów, wartości i dorobku kulturowego,

¹⁷ Wielość kultur, potrzeb, interesów prowadziła niejednokrotnie w dziejach do konfliktów, niechęci, nietolerancji i wojen.

¹⁸ J. NIKITOROWICZ: *Edukacja międzykulturowa*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Red. J.M. ŚMIEGIŃSKI. Warszawa 2003, s. 934.

¹⁹ J. NIKITOROWICZ: *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok 2001, s. 124.

- 5) wskazywanie możliwości korzystania z doświadczeń innych i uczenia się od nich,
- 6) zapoznavanie także z odmiennością wyznaniową i religijną,
- 7) „wyzbycie się poczucia wyższości kulturowej, nacjonalizmów i etnicyzmów, uprzedzeń i stereotypów, tendencji do egotyzmu i ksenofobii”²⁰ oraz budowanie i wzmacnianie przekonania o równouprawnieniu różnych religii bądź kultur i o bezpodstawności dominacji lub poczucia wyższości jednych nad drugimi,
- 8) zapobieganie konfliktom, wywołanym innością, czy też izolacji, wykluczeniu lub dyskryminacji,
- 9) uświadamianie kształconym, że rozwój poszczególnych kultur jest procesem wzajemnego uczenia się i zapożyczeń.

Adresaci edukacji międzykulturowej: dzieci, młodzież, ale i dorośli, wprowadzani są stopniowo, koncentrycznie w kolejne kręgi wtajemniczenia, poczynając od tego, co najbliższe — domu rodzinnego, zakorzenienia w kulturze prywatnej, następnie lokalnej, regionalnej, aż po kulturę narodową. W ten sposób kształtowana jest tożsamość etniczna, wzmacniana w następnym kręgu przez zderzenia oraz porównywanie z kulturą europejską i światową. Na tych dwu wymienionych etapach kształcenia istotną rolę odgrywają, niezbędne do rozumienia zachodzących procesów, poznanie i dialog z poglądami innych ludzi, także tych zapisanych w tradycji i spuściźnie minionych pokoleń²¹. Te pierwsze etapy winny przygotować do wdrożenia w relacje międzykulturowe (etap trzeci — najważniejszy) i prowadzić do kompetencji interkulturowej, wyrażającej się w kontaktach z Innymi wzrostem empatii, emocjonalnego zaangażowania, tolerancji dla odmienności, elastyczności, pozwalających na przełamywanie stereotypów i zmianę punktów widzenia oraz na wzajemne zrozumienie²².

* * *

Poszukiwanie elementów edukacji międzykulturowej w wybranych podręcznikach²³ z drugiej połowy XIX i początków XX wieku, służących

²⁰ P.P. GRZYBOWSKI: *Edukacja międzykulturowa...*, s. 63.

²¹ Zob. hasło: *Tradycja*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Red. A. KŁOSKOWSKA. Wrocław 1991, s. 215–216.

²² Poglądy różnych badaczy na temat kompetencji międzykulturowych przywołuje J. NIKITOROWICZ: *Edukacja regionalna i międzykulturowa...*, s. 293–294.

²³ Analizą objęto podane w *Wykazie podręczników* książki z trzech zaborów: rosyjskiego (R), pruskiego (P) i austriackiego (A). Cyfra zamieszczona po literze określającej zabór (R, P, A) stanowi odesłanie do konkretnego podręcznika z *Wykazu...*

nauczaniu języka polskiego w niższych klasach gimnazjalnych, wymaga badań wielostronnych. Konieczne jest wobec tego wzięcie pod uwagę:

- 1) bardzo znaczącego dla warunków polskich kontekstu historycznego i społecznego,
- 2) interdyscyplinarnego charakteru zjawiska edukacji interkulturowej,
- 3) wyodrębnionych przez Jana Szczepańskiego czterech obszarów analizy, tzn.

„— wiedzy i stosunku wobec innych,
 — spostrzegania siebie i własnej tożsamości w wielokulturowym świecie,
 — znajomości i stosunku do kultury duchowej Innych,
 — znajomości i stosunku do kultury materialnej (i przyrody) Innych”²⁴.

* * *

Okres, w którym powstały interesujące nas podręczniki, to czas zaborów²⁵ i wynikającego z polityki Austrii, Prus i Rosji wynaradawiania Polaków. Nie należy się zatem dziwić, że odpowiedzią podbitego narodu była nieustępliwa walka o utrzymanie odrębności kulturowej, ocalenie ojczystego języka, znajomość własnej historii, literatury i sztuki. Dlatego trzon tekstów podręcznikowych stanowiły te, które wiązały emocjonalnie młodego czytelnika z krajem przodków, pomagając odpowiedzieć na pytania: *Skąd przychodzę? Kim jestem? Czym różnię się od Innych?* — a więc budujące jego tożsamość narodową.

Na pytanie pierwsze odpowiadano, przypominając o przynależności Polaków do rodziny słowiańskiej (np. M. Bobrzyński, *Z historii Słowian* — R 6; F. Jaworski, *O Słowianach* — A 6) i proponując jako lekturę legendy lub podania mówiące o zamierzchłych dziejach naszego kraju (np. Z. Węgierska, *Piast* — R 2; *O Lechu i założeniu Gniezna* — P 3). Dużą wagę przywiązywano do tekstów historiograficznych, wprowadzających w genealogię ważniejszych miast (podania o założeniu Warszawy bądź Wilna — A 6; F. Jaworski, *Lwów* — A 6) bądź tradycje rycerskie i edukacyjne (*Turnieje w wiekach średnich* — R 16, *Życie szkolne w dawnych czasach* — A 7). Często kreślono sylwetki wybranych władców Polski, zwracając uwagę na ich dokonania i ukazując w różnych sytuacjach (W. Pol, *Król Łokietek* — R 14; K. Szajnocha, *Koronacja Królowej Jadwi-*

²⁴ Podaję za: T. LEWOWICKI: *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową*. W: *Pogranicze. Studia społeczne*. T. 17. Cz. 1. Red. J. NIKITOROWICZ, M. SOBECKA, J. MUSZYŃSKA. Białystok 2011, s. 34.

²⁵ Ich wydania kolejne z międzywojnia bywały czasem dopełniane i poprawiane, np. Wypisów G. Niewiadomskiej czy M. Reitera.

gi — A 2; S. Orzechowski, *Zygmunt Stary* — A 3)²⁶. Przypominano również ludzi zasłużonych dla walki o niepodległość Polski (*Kościuszko w Ameryce* — R 14, *Stefan Czarniecki* — R 20), nauki i oświaty (*M. Kopernik* — R 7, R 13, *G. Piramowicz* — R 2), literatury i sztuki (*A. Mickiewicz* — R 8, *Z młodych lat Chopina* — R 17) oraz znaczące wydarzenia historyczne (*Bitwa pod Grunwaldem* — R 19, *Sobieski pod Wiedniem* — R 17).

Z kolei do sprecyzowania odpowiedzi na pytanie: *Kim jestem?*, miały z pewnością prowadzić teksty:

- wzbudzające miłość i szacunek dla domu rodzinnego oraz wpajanych wartości, takich jak: pobożność, pracowitość, staropolska gościnność, poważanie dla starszych, wierność tradycji i życzliwość wobec ludzi, pozostawiająca dobre wspomnienie (*Bocian* — A 2, *Dziedzina ojczyzna* — P 3, *O moim starym domku* — R 16, *Polska chata* — R 14);
- malujące obrazy ziemi ojczystej, dobierane tak, by pokazywały uczniowi różne pory dnia i roku oraz różne strony, uzmysławiając różnorodność, piękno i niepowtarzalność polskich krajobrazów, wywołujące w efekcie zachwyt i miłość (*A. Naruszewicz, Jesień*; *T. Lenartowicz, Zima*; *M. Ilnicka, Wiosna* — R 7; *M. Konopnicka, Poranek letni* — R 11; *A. Mickiewicz, Zachód słońca* — R 12; *W. Pol, Pieśń o ziemi naszej* — P 2);
- będące formą wędrówki po regionach i krainach dawnej Rzeczypospolitej, od morza po Tatry i stepy (*Na Kaszubach* — R 6, *Kurpie* — R 12, *Z kujawskiej gleby* — R 22, *Mazury* — R 13, *Jak to na Mazowszu* — R 21, *Litwa* — R 17, *Żmudź* — R 2, *Polesie* — R 9, *Górny Śląsk* — R 98, *Ukraina* — R 20, *Podole* — R 13), i zapoznającej z ich bogactwami naturalnymi (*J. Starkiel, Wieliczka, Sewer, Nafta* — R 12) oraz z mieszkańcami — ich ubiorami, zajęciami, zwyczajami, podaniami, legendami;
- wprowadzające do największych, najciekawszych lub najbardziej znaczących dla Polski miast: Gniezna (P 1, P 3, A 2, R 2, R 17), Krakowa (R 7, A 2, R 5), Warszawy (R 17), Poznania (P 3), Lwowa (A 1), Łowicza i Arkadii (R 2), Puław (R 9), Wilna i Nowogródka (R 5, R 6), ale też wielu innych;
- opisujące zabytki sztuki świeckiej i sakralnej, np. Wawel, zamek w Podhorcach (P 4, A 5), Barbakan (A 7), katedrę krakowską, kościół Mariacki, ołtarz Wita Stwosza, cerkiew Wołoską we Lwowie czy Jasną Górę (R 15, R 5, A 7, A 5, A 8) i Ostrą Bramę w Wilnie (R 9);

²⁶ Z biogramów i opowiadań pomieszczonych w wypisach o królach, reprezentantach nauki i oświaty, dowódcach wojskowych, pisarzach i artystach można by złożyć dość pokazny słownik znakomitych Polaków.

- kreślące barwne obrazy zwyczajów i obyczajów związanych ze świętami kościelnymi: z Bożym Narodzeniem (*Z opłatkami* — A 2, *Wigilia* — R 18, *Kolędnicy* — R 9) i Wielką Nocą (*Palma kwietniowa* — R 5, *Pisanki wielkanocne* — R 6) czy z życiem rodzinnym, towarzyskim lub inicjacją: postrzyżyny (R 11), otrzęsiny (A 1), wesele (R 9), a także kulig (A 2), zapusty (A 2), jarmark (P 3), polowanie (P 2, R 12), grzybobranie (A 9) i wiele innych;
- przypominające polskie tańce: krakowiaka i poloneza, oraz zwyczaje regionalne, np. krakowskiego lajkonika (*Konik zwierzyński* — A 5);
- uświadamiające fundamentalne znaczenie obrony i zachowania nieskażonego ojczystego języka dla każdego narodu, a szczególnie dla pozostającego w niewoli narodowej (np. W. Bełza, *Mowa ojczysta*²⁷);
- wyrażające przywiązanie do małej lokalnej ojczyzny (S. Rossowski, *Mieszczanin lwowski* — A 7)²⁸ i do ojczyzny wielkiej, wspólnego domu wszystkich mieszkańców ziem polskich (*Miłość ojczyzny* — P 1).

Ta ostatnia grupa utworów i wyimków pomagała młodzieży uporządkować zdobytą wiedzę i nie tylko odpowiedzieć na postawione pytanie: Kim jestem? — Jestem Polakiem, ale również wyjaśnić — dlaczego, jak uczeń z opowiadania Cecylii Niewiadomskiej, który mówi:

*To znaczy, że urodziłem się w Polsce, że mówię po polsku. Że tak samo mówili moi rodzice i dziadkowie. Że kocham tę polską ziemię. Że chcę ją poznać dobrze. Że chcę wiedzieć, co na niej było dawniej*²⁹.

Dodaje też, że trzeba się uczyć, by dla kraju i rodaków być pożytecznym. Zestaw cnót i obowiązków Polaka uzupełniają inne teksty, wskazujące na: gotowość do bezinteresownego służenia ojczyźnie i walki o jej wolność, dbałość o czyste sumienie, umiejętność zgodnego współżycia i wybaczenia oraz pokorę wobec Boga i wyrzeczenie się pychy z własnych zasług (K. Tetmajer, *Do syna* — A 7, J. Żuławski, *Do moich synów* — R 20, W. Bełza, *Jaki Polak ma być* — R 19).

²⁷ C. BOGACKA, G. NIEWIADOMSKA: *Pierwsza książka do czytania z rycinami*. Wyd. 21. Warszawa 1927, s. 251.

²⁸ Utwór poświęcony jest Wolfowi Szolcowi, który z Wrocławia przybył do Lwowa (w XVI w.), tu osiadł i stał się obywatelem tego miasta, a ofiarowanego mu przez cesarza Rudolfa II tytułu barona św. Rzymskiej Rzeszy nie przyjął, wyjaśniając, że ma już zaszczyt być mieszczaninem lwowskim.

²⁹ G. NIEWIADOMSKA: *Kto ty jesteś?*. W: C. BOGACKA, G. NIEWIADOMSKA: *Pierwsza książeczka do czytania z rycinami...*, s. 180.

*Nawet po wielkim i trudnym dziele
Zawsze o sobie sądzi mało,
Nie myśl, że dla mnie zrobiłeś wiele,
Lecz, co ci czynić zostało.*

Franciszek Karpiński, *Do obywatela* (R 19)

* * *

Interesujące nas podręczniki nie miały jednak charakteru etnocentrycznego. Taki stan był prawdopodobnie wynikiem trwającej przez wieki — od czasów Jagiellonów aż po lata zaborów³⁰ — wielokulturowości społeczeństwa polskiego i spowodowanego tym faktem przekonania o potrzebie zgodnej koegzystencji Polaków i mniejszości narodowych.

Dlatego można odnotować w wypisach obecność tekstów poświęconych wspólnemu słowiańskiemu pochodzeniu różnych narodów europejskich — szczególnie Białorusinów i Ukraińców, osiadłych na północno-wschodnich i wschodnich terenach dawnej Rzeczypospolitej (*Białoruś* — R 3, *Ukraina* — R 20). Nie zapomniano wszakże i o sąsiadujących z Polską Czechach (*Czesi* — A 1, *Czechy za Karola IV* — R 15) czy też Słowianach południowych (*Chorwaci* — A 1, R 9, *Ruś i Bułgarzy* — R 8) i związanej z Polską przez wieki Litwie (*Litwa* — A 6, *W zagrodzie litewskiej* — R 9, *Historia Jana i Cecylii* — R 6). Rosja prezentowana była, zgodnie z ówczesnym stanem politycznym, razem z Królestwem Polskim (*Rosja i Polska* — P 3). Znalazło się też miejsce dla Żydów, narodu bez państwa, przez wieki związanego z ziemią polską, dzielącego jej losy i tworzącego wspólnie z Polakami jej kulturę i dobra materialne. Ukazywano ich życie rodzinne (*Rodzina Szymusza* — R 12), tęsknotę za utraconą ojczyzną, uroczystości rodzinne (*El mole rachim* — A 8), ale i znaczenie ich czynów (*Szumł Jakubowicz Zbitkawer* — A 7). Czytanki podręcznikowe przybliżały także uczniom inne kraje europejskie i ich krainy: Rzeszę Niemiecką (P 1) i Austrię (*Wsie w północnym Tyrolu* — A 4, *Podróż przez Tyrol* — A 9), Belgię (*Panorama Belgii* — R 3), Holandię, Francję, Hiszpanię i Portugalię (P 3) oraz Szwajcarię (*W górach Szwajcarii* — R 9, *Szwajcar kocha wolność* — R 19), Norwegię (R 6), Finlandię (*Lapończy-*

³⁰ W trzy lata po odzyskaniu niepodległości w przeprowadzonym w 1921 r. spisie powszechnym, wykonanym według kryterium językowego, odnotowano w Polsce: 13,99% Ukraińców, 8,6% Żydów, 3,1% Białorusinów, 2,3% Niemców, 0,4% Rosjan oraz 83 000 Litwinów, 38 000 Czechów (zob. J. NIKITOROWICZ: *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*. Sopot 2010, s. 272–273); przy czym należy pamiętać, że w czasie zaborów liczba zamieszkujących na terenie Polski Rosjan i Niemców była z pewnością większa. Wielokulturowość społeczeństwa polskiego zaznaczano także w omawianych podręcznikach, np. w opisach Lwowa, Jarmarków.

cy — R 10) i Danię (Z *pobytu w Jutlandii* — R 7). Poprzez odpowiednio dobrane fragmenty wyjaśniano, że świat nie kończy się na Europie i Europejczykach, prowadząc młodych czytelników na inne kontynenty, do Ameryki, Afryki, Australii i Azji (P 3). Te części antologii szkolnych o treści łączącej pierwiastki geograficzne, krajobrazowe, kulturoznawcze i etnologiczne — określały położenie charakteryzowanych krajów, ukształtowanie geograficzne, czasem zasoby naturalne i ludzi, mówiąc o ich sposobie życia, ubraniach, domach, pracy i poglądach (*Szwajcar kocha wolność* — R 19, *Obrazki z Japonii — Zamiłowanie w czystości* — A 7, *Mieszkanie Eskimosów* — R 11, *Swoboda nauki u Mahometan* — R 22, *Rybak normandzki* — R 9, *Stepy Nebraski* — R 12). Ponadto w podręcznikową wędrówkę po świecie włączano obce miasta, przedstawiając ich opisy i zabytki (np. *Przechadzka po Rzymie* — 17, *Katedra mediolańska* — R 3, *Widok Lizbony* — R 3, *W Pekinie* — R 9, *Kair* — A 7, *Nowy Jork* — A 4). Opisując zróżnicowanie etniczne i rasowe ludzi (*O plemionach zamieszkujących ziemię* — R 13, *Z życia Tunguzów* — R 6, *Kafrowie* — R 16), nie pominięto także kwestii występujących na świecie religii i wyznań (*W bożnicy małomiejskiej* — R 9), choć na problem ten zwracała uwagę przede wszystkim Stefania Sempołowska (*Wierzenia religijne Jakutów, Z katechizmu buddyjskiego, Mahomet* — R 22), kładąc jednocześnie nacisk na potrzebę tolerancji religijnej.

Poza tym duże znaczenie miały teksty pozwalające na porównania różnych sfer życia Polaków i innych narodów, dzięki czemu możliwe było uchwycenie podobieństw i różnic, a więc sformułowanie odpowiedzi na pytanie: *Czym różnimy się od Obcych?*, i wzmocnienie własnej tożsamości, ale też pełniejsze zrozumienie zwyczajów i mentalności Innych (*Zielone Świątki w Krakowie — Zielone Świątki w Wenecji* — R 16, *Polowanie z chartami — Polowanie na wieloryby* — A 5). Można było np. zestawiać z sobą opisy rytuału pogrzebowego w Polsce, w Turcji (A 9) czy Egipcie (R 22) bądź naukę szkolną i studia w różnych krajach: w Szwajcarii (R 19), Chinach (*Egzaminy mandaryńskie* — A 7) i Polsce, wnętrza domów lub pory roku w kraju ojczystym i w innych częściach świata (*Zima na Syberii* — A 4) oraz warunki życia ludzi. Szczególną wartość miały te „wymyki” z większych całości, które zawierały przykłady godnych naśladowania zachowań, a następnie niosły przesłania warte zapamiętania i stosowania, np. eksponujące znaczenie:

- 1) dialogu jako drogi do wzajemnego zrozumienia i zgody (*Lekcja niemieckiego* — R 19),
- 2) skuteczności solidarnego działania w obronie prawa i wolności (*Wielki czyn* — R 20),
- 3) wyższości dobrego imienia ojczyzny nad korzyściami finansowymi, a nawet życiem (*Wielkoduszność Araba* — P 3, *Mały Włoch* — R 19),

- 4) umiejętności uczenia się od Innych takich przymiotów, jak: oszczędność, respektowanie prawa, odpowiedzialność, punktualność, szacunek dla tradycji i zmarłych przodków, dotrzymywanie słowa, układów i paktów, poczucie obowiązków obywatelskich (*W sklepie Mincla* — R 19, *Jak król angielski ład wprowadził w kraju* — R 20, *Młody Amerykanin* — R 20, *Przypowieść arabska* — R 19, *Kto to byli Kozacy* — R 20, *Krzywda* — R 20).

Nade wszystko jednak wypisy zwracały uwagę, że umiłowanie wolności (*Co Amerykanin najbardziej kocha* — R 20) czy odwaga i nieustępliwy opór wobec wroga nie są wyłącznie cechami Polaków (*Z chłopów naród* — R 20), wskazywały, że od Innych winniśmy uczyć się także rzetelnej, wytrwałej pracy i szacunku dla niej oraz, co bardzo istotne, kształciły postawę szacunku, a nawet miłości dla każdego człowieka, bez względu na jego stan, narodowość, rasę (*Szanuj każdego* — P 3, *O godności człowieka* — R 8, *Kochajcie się nawzajem dzieci, Jak powinni żyć sąsiedzi* — R 11, *Żydek* — R 21).

*Kochaj! — Lecz kogo? Ach, o to nie pytaj,
Chrystus wyjątku nie czyni żadnego.
Weź Ewangelię i otwórz, i czytaj:
Kochaj bliźniego, jak siebie samego.*

ks. Antoniewicz, *Miłość bliźniego* (P 1, s. 290)

* * *

Autorzy omawianych podręczników sięgali po teksty mistrzów pióra: Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Zygmunta Krasińskiego, Henryka Sienkiewicza i Władysława Reymonta, oraz znanych pisarzy dawnych bądź współczesnych: Klementyny z Tańskich Hoffmanowej, Juliana Ursyna Niemcewicza, Józefa Ignacego Kraszewskiego, Wacława Sieroszewskiego, Wincentego Pola, Teofila Lenartowicza, Karola Szajnochy, czy historyków: Michała Bobrzyńskiego, Ludwika Tatomira i wielu innych. Opisy o treści obyczajowej pochodziły często z *Encyklopedii staropolskiej* lub z innych dzieł, a teksty Zygmunta Głogera³¹ poświęcone miastom — z pracy Władysława Zawadzkiego *Grody polskie*³².

Analiza omawianych wypisów, badanych w aspekcie współczesnych dyrektyw edukacji międzykulturalnej, mimo ogromnej skrótowości prezentacji zgromadzonego przez autorkę materiału, pozwala stwierdzić, że:

³¹ Z. GŁOGER: *Encyklopedia staropolska*. T. 1—4. Warszawa 1900—1903.

³² W. ZAWADZKI: *Grody polskie*. Lwów 1866.

- 1) spełniały one kluczowy warunek stawiany kształceniu interkulturowemu, tzn. umożliwiały uczniom zdobycie wiedzy o kulturze własnej i obcej;
- 2) korzystały z różnych źródeł informacji, sięgając do kompendiów z zakresu: historii i literatury, sztuki, architektury, kulturoznawstwa, etnologii i religioznawstwa oraz historii i geografii, dając uczniom wiedzę o charakterze interdyscyplinarnym;
- 3) kładły w doborze tekstów nacisk na cele pedagogiczne³³, zakładające wpływanie na osobowość, zachowania i system wartości uczniów;
- 4) stawały się dla młodych odbiorców oknem na świat, pokazując im jego zróżnicowanie społeczne, narodowe, kulturowe czy religijne;
- 5) uczyły właściwych relacji z Innym, ale też poszanowania jego odmienności;
- 6) przekonywały, że ze spotkań z Obcym, także tych lekturowych, można się wiele nauczyć;
- 7) prowokowały do analizy psychologicznej, przedstawiając nie tylko losy grup, lecz także jednostek żyjących w zróżnicowanych warunkach, by w efekcie doprowadzić do ich zrozumienia oraz wyzwolić reakcje empatyczne.

Pełna ocena walorów omawianych podręczników będzie jednak możliwa dopiero wtedy, gdy z jednej strony weźmiemy pod uwagę interkulturowość ówczesnej społeczności szkolnej, a z drugiej — ich charakter dokumentujący ewolucję myślenia o Obcym oraz ich funkcję prognostyczną — zapowiadającą niejako, że w przyszłości problem odmienności stanie się zadaniem do rozwiązania dla poszczególnych państw i dylematem etycznym dla jednostek.

Wykaz podręczników

- R 1 — A. BĄDZKIEWICZ: *Wypisy polskie*. Cz. niższa. Wyd. 4. Warszawa 1898.
- R 2 — A. BĄDZKIEWICZ: *Wypisy polskie*. Cz. średnia. Wyd. 2. Warszawa 1897.
- R 3 — A. BĄDZKIEWICZ: *Wypisy polskie*. Cz. wyższa, połowa 1. Warszawa 1882.
- R 4 — A. BĄDZKIEWICZ: *Wypisy polskie*. Cz. wyższa, połowa 2. Warszawa 1883.

³³ Zob. T. LEWOWICKI: *Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową...*

- A 1 — J. CZUBEK, R. ZAWILIŃSKI: *Wypisy polskie na klasę 3*. Wyd. 2. Kraków 1904.
- R 5 — J. CHRZĄSZCZEWSKA, J. WARNKÓWNA: *Rok czytania. Książka dla młodzieży*. Cz. 1. Warszawa 1897.
- R 6 — J. CHRZĄSZCZEWSKA, J. WARNKÓWNA: *Rok czytania. Wypisy na klasę 3*. Wyd. 3. Warszawa 1906.
- R 7 — A. DYGASIŃSKI: *Wypisy polskie*. Cz. niższa. Wyd. 2. Warszawa 1883.
- R 8 — A. DYGASIŃSKI: *Wypisy polskie*. Cz. średnia dla klasy 2. i 3. Warszawa 1906.
- P 1 — E. ESTKOWSKI: *Książka do czytania dla szkół publicznych i prywatnych*. Cz. 3. Poznań 1892.
- R 9 — H. GALLE: *Wypisy polskie na klasę 3*. Wyd. 2. Warszawa 1911.
- R 10 — H. GALLE: *Wypisy polskie na klasę 4. wraz z ćwiczeniami i rozbiorami stylistycznymi*. Wyd. 2. Warszawa 1922.
- R 11 — Z. KAMIŃSKI: *Wypisy polskie*. Cz. 1. dla klasy wstępnej. Wyd. 4. Warszawa 1907.
- R 12 — Z. KAMIŃSKI: *Wypisy polskie w zakresie klasy 3. i 4. szkoły średniej*. Warszawa 1900.
- R 13 — K. KĘDZIERSKI: *Wypisy polskie: o domu i świecie*. Cz. 2. Wyd. 2. Łódź 1912.
- P 2 — A. KISZEWSKI: *Wzory poezji polskiej*. Poznań 1876.
- R 14 — F. ŁAGOWSKI: *Wypisy polskie na klasę 2. szkół średnich*. Wyd. 2. Warszawa 1906.
- R 15 — J. ŁUKOMSKI: *Wypisy polskie. Z dodaniem krótkiej gramatyki polskiej*. Cz. 1. Warszawa 1864.
- R 16 — J. ŁUKOMSKI: *Wypisy polskie*. Cz. 2. wyższa. Wyd. 3. Warszawa 1890.
- P 3 — A. ŁUKASZEWSKI: *Przyjaciel dzieci. Książka do czytania dla szkół ludowych*. Wyd. 8. Berlin 1893 — używana od 1874 roku w kl. 6—3 w Gimnazjum Marii Magdaleny w Poznaniu.
- R 17 — P. MAKOWSKI: *Wypisy polskie na klasę 2*. Cz. 1. Warszawa 1914.
- A 2 — K. MECHERZYŃSKI: *Wypisy polskie dla szkół żeńskich z najcelniejszych pisarzy krajowych zebrane*. Kraków 1872.
- A 3 — K. MECHERZYŃSKI: *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych pisarzy krajowych zebrane*. Kraków 1877.
- A 4 — K. MECHERZYŃSKI: *Wypisy polskie dla szkół męskich i żeńskich z najcelniejszych pisarzy krajowych zebrane*. Wyd. nowe. Kraków 1890.
- P 4 — J. MOLIŃSKI, S. SPYCHAŁOWICZ: *Nowy wybór prozy i poezji polskiej dla szkół gimnazjalnych niższych*. Cz. 2. Poznań 1878.
- R 18 — J. MOSZYŃSKA: *Czytania polskie dla klasy 2*. Wilno 1913.

- R 19 — C. NIEWIADOMSKA: *Czytanki dla szkół powszechnych*. Cz. 1. Oddz. 5. Wyd. 4. (b.r. i m.w.).
- R 20 — C. NIEWIADOMSKA: *My i świat. Czytanki dla szkół powszechnych*. Cz. 2. Oddz. 5. Wyd. 4. Warszawa 1926.
- R 21 — W. NOWICKI: *Nasi poeci. Wyjątki dla młodzieży*. Warszawa 1912.
- P 5 — J. POPLIŃSKI: *Nowe wypisy polskie*. Cz. 2. Leszno 1838.
- P 6 — A., J. POPLIŃSCY: *Wybór prozy i poezji polskiej dla trzech klas niższych gimnazjalnych i realnych i wyższych szkół miejskich*. Poznań 1864.
- A 5 — F. PRÓCHNICKI, J. WÓJCIK: *Wypisy polskie dla klasy 2. szkół gimnazjalnych i realnych*. Wyd. 3. Lwów 1907.
- A 6 — M. REITER: *Czytania polskie*. T. 1. Wyd. 13. Lwów 1928.
- A 7 — M. REITER: *Czytania polskie*. T. 2. Wyd. 14. Lwów 1930.
- A 8 — M. REITER: *Czytania polskie*. T. 3. Wyd. 7. Lwów 1925.
- R 22 — S. SEMPOŁOWSKA, J. UNSZLICHT-BERNSTEINOWA: *Dla przyszłości. Czytanki dla młodzieży i dla dorosłych*. Cz. 1: *My — ludzie i przyroda*. Cz. 2: *Religia w życiu ludzkości*. Cz. 3: *Człowiek i ludzie*. Warszawa 1907.
- A 9 — *Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych*. T. 1. Wyd. 4. Lwów 1875.
- A 10 — *Wypisy polskie dla klas niższych c.k. szkół gimnazjalnych i realnych*. T. 4. Lwów 1880.

Bronisława Kulka

From the intercultural tradition
Textbook texts from the after-partition period preparing for life
in the multicultural world

Summary

The term interculture and intercultural education, the new sub-branch of pedagogy, have their origin in the 1970s. But the phenomenon of the world multiculture — of specified continents or countries and the necessity of mutual understanding and co-existence of different races, nations and religious beliefs, resulting from it, is as old as the humanity. That is why, one should not be surprised that in Poland, it being a multicultural country since the Jagiellonian times, the necessity of youth education in the openness to the „Other” was understood. The fact is being found, among others, in the after-partition period in the Polish language textbooks aimed for lower secondary classes (i.e. A. Bądzkiewicz, J. Chrzastowska, H. Galle, C. Niewiadomska, M. Reiter). There were introduced short pieces of reading, poems and excerpts of greater literary works which were building and strengthening the national identity to represent the pictures of existence and cul-

ture in various parts of our planet. Thanks to the comparison of familiar things and those which were different it was easier to catch and understand the dissimilarities. Thus, the religious rituals, habits and customs were shown as well as the lifestyle, style of clothing, working and doing arts all over the world, in order to visualize the huge diversity of the world to the young receiver. Then, one was being taught respect to the other despite his/her state, race, nationality or religion.

Бронислава Кулька

Из традиции многокультурного образования
Тексты учебников в период после разделов Польши,
подготавливающие к жизни в многокультурном мире

Резюме

Термины межкультурность и новая субдисциплина педагогики, межкультурное образование, появились совсем недавно, в 70-ых годах XX века. Однако само явление многокультурности мира – отдельных континентов или государств и вытекающая отсюда необходимость взаимопонимания, а также мирного сосуществования рас, наций, вероисповеданий – старо, как человечество. Поэтому не следует удивляться, что в Польше, которая со времен Ягелло была многокультурным государством, понимали необходимость воспитания молодежи в духе открытости для „Другого”. Этот факт нашел свое выражение, в частности, в период после разделов Польши в школьных учебниках по обучению польскому языку, предназначенных для младших классов гимназии (напр. А. Бондзкевича, И. Хшонстовской, Х. Галле, Ц. Невядомской, М. Рейтера). Это связано с тем, что в них появились тексты, стихотворения и фрагменты более обширных художественных произведений, которые создавали и укрепляли национальный идентитет для того, чтобы далее представить образы экзистенции и культуры в разнообразных областях нашей планеты. Благодаря столкновению своего и чужого можно было уловить и понять эти отличия. Показывались религиозные ритуалы, обычаи, способ жизни, одежда, работа, искусство на всех континентах с целью познакомить молодого адресата с огромной неоднородностью мира. Его учили уважению к другому человеку, независимо от его расовой, национальной или религиозной принадлежности.

Anna Adamczuk-Stęplewska

Wielokulturowość w polskiej literaturze najnowszej jako przedmiot kształcenia polonistycznego na etapie liceum

Problem wielokulturowości znalazł swe odzwierciedlenie w polskiej literaturze najnowszej przez spojrzenie nań z perspektywy społeczności lokalnych, składających się z przedstawicieli różnych narodowości czy grup etnicznych, złączonych wspólną przestrzenią życiową i historią. Włączenie tych tekstów do zajęć z uczniami stanowi punkt wyjścia zrozumienia polskiej kultury, jej wewnętrznej różnorodności, w której nieustannie trwa dialog różnych narodów, połączonych skomplikowanym splotem przeszłych wydarzeń.

Chcąc mówić o problematyce wielokulturowości w polskiej literaturze najnowszej, którą warto przybliżać podczas zajęć literackich z młodzieżą, muszę odnieść się do dwóch zasadniczych obszarów: powrotu do nurtu „małych ojczyzn” i zainteresowania literaturą społeczności lokalnych, a w szczególności tą dotyczącą Kresów oraz tematyką związaną z trudnym sąsiedztwem ludzi różnych narodowości i wyznań. Owe przewartościowania tematyczne w obrębie tych ważnych dla polskiej literatury problemów stały się dla pisarzy debiutujących w latach 90. XX wieku szansą na ocalenie idei „długiego trwania”¹, ciągłości dziejów utrwalonych w indywidualnych doświadczeniach. Tematyka ta jest istotna, ponieważ uwypatnia zakres rewizji poglądów na rzeczywistość społeczną, jaką dokonała się po roku 1989, i w rezultacie utorowała drogę do możliwości kształtowania się w Polsce obrazu społeczeństwa wielokulturowego, otwartego, tolerancyjnego, w którym niwelowanie obcości stało się nie tylko jednym

¹ A. NASIŁOWSKA: *Literatura okresu przejściowego 1975–1996*. Warszawa 2007, s. 146.

z zadań twórców najnowszej literatury, lecz także współczesnej edukacji polonistycznej.

Wielokulturowość w polskiej literaturze najnowszej

Uwaga młodych prozaików skoncentrowała się pod względem tematyki na osobistych wspomnieniach ujętych w „formule inicjacyjnej”². Podjęli także problematykę osobistej historii rodzinnej związanej z konkretnym miejscem i ze społecznością lokalną. Tadeusz Nyczek określił te utwory terminem *proza korzenna*³ czy *proza mitotwórcza*⁴. Przemysław Gzapliński, pisząc o literaturze prywatnych ojczyzn, którą określił mianem *narracja nostalgiczna*, wyróżnił takie nurty jak: „literaturę ojczyzn przodków”, „literaturę ojczyzn przenośnych”, „literaturę ojczyzn wybranych”, „literaturę ojczyzn wykreowanych”⁵. Badacze zwrócili uwagę na istotne przesunięcia w ujęciu tej tematyki widoczne w twórczości polskich prozaików, które nastąpiły na przełomie lat 80. i 90.⁶. Podkreślali

² Na opowieści o dzieciństwie i dorastaniu w twórczości młodych inspirujących się postmodernistyczną literaturą amerykańską czy życiem w ponowoczesnym świecie tego pokolenia wskazuje Nasiłowska. Zob. *ibidem*, s. 145.

³ Tak wypowiada się Tadeusz NYCZEK w debacie zatytułowanej *Czarna dziura lat osiemdziesiątych*, poświęconej ocenie literatury lat 80., która miała miejsce na łamach „Tygodnika Powszechnego” w 1990 r.

⁴ M. ZALESKI: *Formy pamięci. O przedstawianiu przeszłości w polskiej literaturze współczesnej*. Warszawa 1996, s. 70–71.

⁵ P. CZAPLIŃSKI pisał: „Czas i przestrzeń przyrównywane są do pewnego wzorca (...), tracąc swój realno-fizyczny charakter, i dzięki zabiegom literackim zyskują maskę sielanki bądź arkadii, a przynajmniej nabierają charakteru czasoprzestrzeni wykrojonej i wyidealizowanej”. *Przerabianie nostalgii albo proza lat dziewięćdziesiątych w poszukiwaniu utraconej tożsamości*. „Kresy” 1999, nr 1, s. 149. Por. IDEM: *Mapa, córka nostalgii*. „Opcje” 2000, nr 4, s. 7–14.

⁶ Przesunięcia te dotyczyły rezygnacji z kontekstu historycznego. Po II wojnie światowej problematyka „małych ojczyzn” wiązała się z kontynuacją nurtu pisarstwa „nostalgicznego”, z wzorcami „ziemi utraconych”, „utraconego czasu”, problemem wykorzenia (związanym z losem repatriantów lub utraconym miejscem dzieciństwa). Dlatego obszarem zainteresowań stały się Kresy. Na przełomie lat 80. i 90. zaczęli tworzyć pisarze nieobciążeni już bezpośrednio doświadczeniem wojny, nawiązywali do miejsc, gdzie dorastali, które nie ogniskowały się już tylko na obrzeżach kraju. Poza kontynuacjami nurtu nostalgicznego w prozie lat 90., związanego z powrotem do czasów dzieciństwa i dorastania, obecne są teksty traktujące o teraźniejszości, która stawiała się miejscem „prywatnej ojczyzny”. Por. P. CZAPLIŃSKI: *Mapa, córka nostalgii...*, s. 12; IDEM: *Nowa proza: rytuały inicjacji*. „Kresy” 1996, nr 1, s. 149.

powrót pisarzy do twórczego kreowania własnych biografii⁷, co dawało możliwość podtrzymania ciągłości dziejów utrwalonych w jednostkowej pamięci oraz w indywidualnych doświadczeniach.

Kreacje współczesnej prozy spod znaku „małych ojczyzn” były realizowane w nurcie literatury kresowej⁸, odwołującej się do wzorców utrwalonych w polskiej tradycji literackiej, szczególnie w literaturze emigracyjnej po II wojnie światowej. Po 1989 roku, kiedy zdjęto z literatury obowiązki polityczne, w nurcie literatury kresowej wyłoniły się utwory, w których trudna historia związana z Kresami pozostawiła ślady w jednostkowych biografiiach i była postrzegana przez ich pryzmat jako tło intymnych przeżyć⁹. Stosując zabiegi idealizowania, zmyślenia, niwelowano granice między prawdą życia (autentyzmem doświadczenia kryjącego się w prywatnej historii, w doświadczeniu życiowym związanym z miejscem i ludźmi), której towarzyszył dystans czasowy charakterystyczny dla wspomnień,

⁷ „Tendencje autobiograficzne pojawiły się w latach międzywojennych (głównie w literaturze francuskiej), przejawiając się w nastawieniu na problematykę osobowości, wierności psychologicznej, osadzeniu fabuły w ramach biograficznych i autobiograficznych. (...) Sygnały autobiografizmu stają się w XX wieku przedmiotem swoistej strategii literackiej, (...) w której tworzą nastrój intymnego porozumienia z czytelnikiem”. Zob. S. JAWORSKI: *Terminy literackie*. Warszawa 1990, s. 19.

⁸ Kresy to jeden z mitów znamienych dla polskiej kultury. W historycznym ujęciu to także tereny, które po wojnie znalazły się poza granicami kraju. Mowa tu głównie o krajach południowo-wschodnich dawnej Polski. Włodzimierz PAŹNIEWSKI pisał: „Dramatyczne rozdarcie kultury współczesnej polega na tym, że dysponuje dzisiaj ścieśnionym obszarem Polski piastowskiej, podczas gdy wyobraźnia kulturalna Polaków nadal karmi się i hula po szerokich przestrzeniach jagiellońskich, które (...) po Jalcie (...) przestały istnieć jako zbiorowiska realiów. Pozbawiony konkretów, klimatu i krajobrazów mit kresowy stał się po wojnie abstrakcją. Jego jedyną kotwicą pozostają: nostalgia i pamięć”. *Geografia przygody. „Twórczość”* 1994, nr 6, s. 131. Katarzyna ŁOZOWSKA z kolei pisała: „Kresy to przestrzeń niezwykła, której kulturowe dziedzictwo wciąż żyje w narodowej świadomości mimo wielokrotnie powtarzanych stwierdzeń o »exodusie«, »zagładzie«, »ostatecznym końcu« czy wreszcie »kresie Kresów«. Przestrzeń spotkań i rozstań, przestrzeń alienacji i wyobcowania odwiecznych mieszkańców”. *Fenomen Kresów w literaturze ostatniego dziesięciolecia*. W: *Literatura polska 1990–2000*. T. 2. Red. T. GIEŚLAK, K. PIETRZYCH. Kraków 2002, s. 231. Według P. CZAPLIŃSKIEGO natomiast, „»małe ojczyzny« istnieją również w obrębie Polski powojennej”. *Ślady przełomu. O prozie polskiej 1976–1996*. Kraków 1997, s. 237. Temat wyobcowania, znamieny dla nurtu kresowego w literaturze, podjęto także podczas dyskusji na łamach „Tytułu”. Zob. *Dzieciństwo po Jalcie*. (Rozmawiali K. GHWIN, S. GHWIN, P. HUELLE, W. KONIECZNY, P. ZBIERSKI). „Tytuł” 1991, z. 3, s. 3–21.

⁹ P. CZAPLIŃSKI nazywa to zjawisko „mitobiografistyką”. *Przerabianie nostalgii albo proza lat dziewięćdziesiątych w poszukiwaniu utraconej tożsamości*. W: *Literatura polska 1990–2000...*, s. 149. Tendencje te były widoczne w twórczości prozaików starszych metrykalnie, których działalność pisarska w pełni zaznaczyła się w latach 90. Mowa tu o Stanisławie Stasiuku (*Opowieści galicyjskie*), Zbigniewie Żakiewicz (Gorycz i sól morza: *Gdańskie Smorgonie*), Tadeuszu Konwickim (*Zorze wieczorne*), Włodzimierzu Odojewskim (*Oksana*).

a fikcją literacką stanowiącą uzupełnienie brakujących elementów opowiedzianej historii.

Zainteresowanie problematyką „małych ojczyzn” zainicjował przełom ustrojowy w Polsce w 1989 roku, który zachęcał twórców do konfrontowania tego, co było kiedyś, z teraźniejszością. Dlatego znamienne było w prozie późnych lat 80. i 90., wpisującej się w nurt „literatury małych ojczyzn”, spięcie, jakie wynikało z przemieszania wzniosłości nostalgicznych wspomnień o utraconym dzieciństwie ze związanym z nim przeżywaniem dnia codziennego. W ten sposób odchodzono od tradycyjnego traktowania problemu „małych ojczyzn”, który łączono zwykle z wielką historią, ideologią narodową, w stronę osobistych doświadczeń, wielu prywatnych historii, wypływających z życia lokalnych środowisk.

Znamienne dla tej tematyki, jak pisała Nasiłowska, „było ukazanie pewnej lokalnej społeczności, skomplikowanej kulturowo i narodowościowo, i na tym tle — zaznaczenie pewnych elementów historii, co sprawia, że opowieść ma charakter powieści inicjacyjnej”¹⁰. Proza inicjacyjna realizowała się w dwóch odmianach: w autobiografizmie nostalgicznym, związanym ze wspomnieniami czasów dzieciństwa i wczesnej młodości, a także w kreowaniu lokalnych środowisk. Autobiografizm, będący uwiarygodnieniem historii, wyrażał się w „nostalgicznym dystansie”¹¹ między autorem (dorosłym człowiekiem), któremu często towarzyszyło poczucie przyjemności z powrotu we wspomnieniach do minionych czasów¹², a bohaterem literackim (dzieckiem).

Problemy wielonarodowych i wielokulturowych społeczności lokalnych stanowiły ważny w najnowszej literaturze akcent. O Gdańsku, mieście Polaków, Kaszubów, Niemców oraz Żydów, pisali: Paweł Huelle w powieści *Weiser Dawidek*, Stefan Chwin w *Krótkiej historii pewnego żartu*; o Wrocławiu — Olga Tokarczuk w utworze *E.E.*; o Śląsku Cieszyńskim — Jerzy Pilch w tekście *Inne rozkosze*; Julian Kornhauser w powieści *Dom, sen i gry dziecięce* pisał o Gliwicach; Kaszuby natomiast opisał Zbigniew Żakiewicz w powieści nostalgicznej *Ujrzane, w czasie zatrzymane*. Obraz Zamościa, zamknięty w cyklu powieściowym Piotra Szewca *Zmierzchy i poranki*, zaprezentowany został jako miejsce spotkań kultury polskiej, ukraińskiej i żydowskiej.

¹⁰ A. NASIŁOWSKA: *Literatura okresu przejściowego...*, s. 147. Problem ten zaznaczony został w podrozdziale niniejszej pracy poświęconym poszukiwaniu w ramach literatury najnowszej własnej tożsamości, s. 23–29.

¹¹ Ibidem.

¹² Wskazane tendencje prezentowali młodzi prozaicy, których debiut przypadł na przełom lat 80. i 90. XX w. Byli to m.in. Paweł Huelle (*Weiser Dawidek*), Aleksander Jurewicz (*Lida*), Julian Kornhauser (*Dom, sen i gry dziecięce*).

Oprócz problematyki związanej z wielonarodowością i wielokulturowością społeczności lokalnych, którą podjęli prozaicy, w twórczości poetyckiej podkreślano „związek literatury z ziemią, z naturą, z tym wszystkim, co stanowiło tajemnicę życia”¹³. W tendencje te wpisywali się tacy poeci, jak: Marzanna Bogumiła Kielar, Grażyna Dobreńko-Falecka, Andrzej Niewiadomski, Jolanta Dumicz, Artur Szlosarek.

Nurt „małych ojczyzn” w literaturze najnowszej nie był zjawiskiem odkrywczym¹⁴, ale w latach 90. nabrał nowego wyrazu i znaczenia. Prowincja i społeczność lokalna, będące obszarami zainteresowań twórczych, nie należały do tematów łatwych ani oczywistych. Podkreślano problemy, należących do różnych nacji czy grup etnicznych, mieszkańców prowincji, którym wzajemne relacje utrudniała lub wzmacniała wspólnie przeżyta historia. Wzbogacano te wątki osobistymi, prywatnymi doświadczeniami naznaczonymi poczuciem wykorzenienia, wyobcowania, piętnem traumy z przeszłości. Obszar wspomnień wiązał się z procesem przywracania pamięci dzięki odkrywaniu prawdziwych przeżyć, tłumionych lub fałszowanych przez zaprzeczenie, jako mechanizmu obronnego psychiki obciążonej tragedią. Wielka historia zyskiwała zatem swą ciągłość, wskazując jednostkowe losy, z tym że jej zbyt jednostronne oblicze zmieniło się w wielowymiarowe (a dzięki temu bardziej autentyczne), ponieważ stało się obszarem tak wielu interpretacji, przez pryzmat ilu indywidualnych doświadczeń była postrzegana.

Po 1989 roku ten literacki temat zyskał szczególne znaczenie, ponieważ stał się drogą do poszukiwania tożsamości, którą w sytuacji wolności i rozwijającej się demokratyzacji życia należało na nowo określić.

Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej

Wielokulturowość stanowiła drugie oblicze ponowoczesnego świata. W społeczeństwie naznaczonym postępującą globalizacją wzrastała wrażliwość na różnice, cechujące różne narody. Z tym zjawiskiem wiązało się także „równouprawnienie narodów i kultur w społeczności światowej”.

¹³ S. BURKOT: *Literatura polska 1986–1995*. Kraków 1997, s. 53.

¹⁴ Wtórność „młodych” twórców wpisujących się w nurt „małych ojczyzn” zarzucała im współczesna krytyka. Por. M. LENDGREN: *Kresy atakują*. „Twórczość” 1994, nr 11, s. 147–156; D. NOWACKI: *Ładnie prze-pisane*. „Nowe Książki” 2000, nr 3, s. 45–48; A. BAGAJEWSKI zarzucał utrwalanie „skansenowości” nurtu prozy kresowej i posługiwanie się „rozpoznanymi”, wzorcami, wyczerpanymi już konwencjami. *Co dalej?*. „Tytuł” 1993, nr 4, s. 67–69.

wej”¹⁵, co w konsekwencji zmieniło obraz świata XXI wieku, obraz, który stał się mozaiką wielokulturowych społeczeństw¹⁶. W tak skonstruowany krajobraz społeczny wkroczyli Polacy, rozpoczynając proces integracji z krajami Unii Europejskiej¹⁷ po okresie zmian ustrojowych¹⁸. Traktat

¹⁵ Zob. Z. MELOSIK: *Wielokulturowość i zjawisko globalizacji/amerykanizacji*. W: IDEM: *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków 2007, s. 11.

¹⁶ Mark TAYLOR istotę społeczeństwa wielokulturowego określił następująco: „Różne kultury i grupy narodowe, etniczne i religijne, żyjące na tym samym terytorium, lecz nie-muszące się ze sobą kontaktować. Jest to społeczeństwo, w którym inność jest postrzegana jako coś negatywnego i stanowi czynnik usprawiedliwiający dyskryminację. Mniejszości (...) mogą być biernie tolerowane, lecz nigdy akceptowane czy doceniane”. Definicji tej przeciwstawił kwestię społeczeństwa międzykulturowego, cechującego się otwartością interakcji, „którym towarzyszy wymiana oraz wzajemne zrozumienie poszczególnych stylów życia i wyznawanych wartości. Chodzi tu o proces aktywnej tolerancji i o nawiązanie sprawiedliwych stosunków, w ramach których każdy liczy się tak samo”. „*Każdy inny – wszyscy równi*” – rzecz o edukacji międzykulturowej. Przeł. P. GRZYBOWSKI. W: *Edukacja w świecie współczesnym*. Red. R. LEPPERT. Kraków 2000, s. 118. Z. MELOSIK, w przeciwieństwie do M. Taylora, wielokulturowość oceniał pozytywnie, widząc w niej zgodne współistnienie odmienności. Zob. *Wielokulturowość i zjawisko...*, s. 11–12. Pozytywnie wielokulturowość oceniali kulturoznawcy. M. RATAJCZAK potraktowała ją jako „różnicowanie, a nie podział, interakcję, a nie izolację. (...) kulturowe i etniczne różnice znajdujące się w zbiorze wspólnych podstawowych wartości, co umożliwia ich koegzystencję na zasadach wzajemnego uzupełnienia, a nie współzawodnictwa”. *Oblicza wielokulturowości*. W: *Wkraczając w XXI wiek – między globalizacją a różnicowaniem*. Red. E. STANDTMÜLLER. Wrocław 2003, s. 76. Wraz z krytycznym pojmowaniem wielokulturowości przedstawiano koncepcje alternatywne, takie jak *interkulturowość*, rozumianą jako zespół reguł, ukierunkowanych na wymianę i dialog (por. G. ENGEL, R. LEWICKI: *Koncepcje interkulturowości*. W: *Interkulturowość*. Red. G. ENGEL, R. LEWICKI. Innsbruck 2005, s. 21), *transkulturowość*, rozumianą jako rezygnacja z przeciwstawiania kultury własnej i obcej oraz przeplatanie się wzajemne różnych kultur. Por. *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w perspektywie europejskiej i pozaeuropejskiej*. Red. A. BARSKA, M. KORZENIOWSKI. Opole 2007, s. 15.

¹⁷ Unia Europejska powstała na mocy traktatu z Maastricht 7 lutego 1992 r.

¹⁸ Transformacja ustrojowa i ekonomiczna, jaka dokonywała się w Polsce po roku 1989, umożliwiła proces integracji. W 1990 roku państwa członkowskie Wspólnot stały się głównym partnerem handlowym Polski. Wówczas to powstały plany przystąpienia do Wspólnot Europejskich. 16 grudnia 1991 r. w Brukseli podpisano Układ Europejski ustanawiający stowarzyszenie między Rzeczpospolitą Polską a Wspólnotami Europejskimi oraz ich państwami członkowskimi. Po zakończeniu procedury ratyfikacyjnej Układ Europejski wszedł w życie w lutym 1994 r. 8 kwietnia 1994 r., na szczycie w Atenach przedstawiciele polskiego rządu złożyli oficjalny wniosek o członkostwo Polski w Unii Europejskiej. W maju 1995 r. Komisja Europejska opublikowała Białą Księgę, w której określono kolejność działań dostosowujących polskie prawo do przepisów, obowiązujących w Unii Europejskiej. W grudniu 2002 r. w Kopenhadze Rada Europejska podjęła decyzję o rozszerzeniu Wspólnoty o 10 krajów, w tym i o Polskę. Traktat akcesyjny podpisano w Atenach 16 kwietnia 2003 r., natomiast 1 maja 2004 r. wszedł w życie. Polska, wraz z 9 innymi państwami, stała się członkiem Unii Europejskiej. Por. *Historia rozszerzenia Unii Europejskiej w 2004 r.* W: *Historia UE – Urząd Komitetu Integracji Europejskiej*. <http://www.ukie.gov.pl>. (Data dostępu: 03.08.2009).

o Unii Europejskiej odnosił się do zasad ekonomicznych i społecznych, które obligowały członków Wspólnoty Europejskiej do: poszanowania godności i praw człowieka, wolności i równości, solidarności i sprawiedliwości społecznej, respektowania zasad demokracji. Ponadto w dokumencie tym podkreślano konieczność zachowania i rozwoju tych wspólnych wartości, wraz z poszanowaniem różnorodności kultur narodów europejskich, również tożsamości narodowej państw członkowskich, a także ich organizacji państwowych na szczeblach: krajowym, regionalnym oraz lokalnym¹⁹. Andrzej Bronk²⁰ podkreślał, że w Polsce dominowało przekonanie, że przynależność do Unii Europejskiej wiązała się nie tylko z awansem cywilizacyjnym, lecz także z ugruntowaniem naszej tożsamości kulturowej, która wyrastała ze wspólnej przeszłości, tworzącej przez wieki tożsamość europejską²¹. Takie myślenie było spójne z przekonaniami innych Europejczyków, którzy historię „starego kontynentu” traktowali jako istotny punkt odniesienia²².

Ze specyfiką rzeczywistości wielokulturowej wiązało się zasadniczo postrzeganie zadań szkoły i edukacji, do których należało wzmacnianie relacji między różnymi społecznościami, grupami kulturowymi. Genne było spostrzeżenie, że wielokulturowość nie wyrażała się jedynie w przenikaniu się różnych kultur i tradycji, ale prowadziła do ugruntowania poczucia indywidualnej tożsamości, która kształtowała się i umacniała w dialogu z innymi ludźmi²³. Z tych rozważań wynikało, że edukacja polonistyczna, czy szerzej: humanistyczna, „powinna pomóc młodemu człowiekowi odbudować w sensie mentalnym to, co stanowi wspólne korzenie, gdyż bez europejskości przestaje istnieć polskość, która została ukształtowana również w wyniku długich i trudnych relacji z Europą”²⁴. Zadania te winny były zarówno uwzględniać formowanie indywidualnej tożsamości, jak i motywować ucznia do samodzielnego poznawania świata²⁵ za pomocą języka — głównego narzędzia poznawania, myślenia oraz porozumie-

¹⁹ Por. Traktat o UE z 1992 r., art. F, art. 128; art. J 1 p. 2; S. HAMBURA, M. MUSZYŃSKI: *Karta praw podstawowych z komentarzem*. Bielsko-Biała 2001, s. 31.

²⁰ Ks. prof. dr hab. Andrzej Bronk to filozof, kierownik Katedry Metodologii Nauk na Wydziale Filozofii KUL Jana Pawła II. <http://www.kul.pl/andrzej-bronk,1438.html>. (Data dostępu: 15.09.2010).

²¹ Zob. A. BRONK: *Typy fundamentalizmu*. W: IDEM: *Zrozumieć świat współczesny*. Lublin 1998, s. 170.

²² Zob. P. RIGOEUR: *Jakiego etosu potrzebuje Europa?*. W: *Europa jutra. Europejski rynek wewnętrzny jako zadanie kulturalne i gospodarcze*. Red. P. KOSŁOWSKI. Lublin 1994, s. 105.

²³ Zob. J. NIKITOROWICZ: *Spotkanie i dialog kultur*. W: *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*. Red. J. PILCH. Warszawa 2000, s. 87.

²⁴ B. MYRDIK: *Wielokulturowa Europa jako wyzwanie edukacyjne*. W: EADEM: *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin 2006, s. 406.

²⁵ Por. ibidem.

nia²⁶. W rezultacie prowadziły do ukształtowania postawy cechującej się otwartością na międzykulturowy dialog, który jest podstawą współczesnego kształcenia²⁷.

Na problem wielokulturowości w polskiej literaturze najnowszej spojrzano z perspektywy społeczności lokalnych, składających się z przedstawicieli różnych narodowości czy grup etnicznych, złączonych wspólną przestrzenią życiową i historią. Trudne sąsiedztwo Polaków, Żydów, Ukraińców, Niemców, Kaszubów i innych mniejszości, wyrażające się w relacjach cechujących się stereotypowym myśleniem, niejednoznaczną przeszłością, wzajemnymi antagonizmami, wyobcowaniem, podejmowała najnowsza proza (np. Huellego, Szewca, Ghwina, Tokarczuk, Żakiewiczza, Pilcha). Włączenie tych tekstów do zajęć z uczniami stanowiło punkt wyjścia zrozumienia specyfiki polskiej kultury, jej wewnętrznej różnorodności; kultury, w której nieustannie trwał dialog różnych narodów, połączony skomplikowanym splotem przeszłych wydarzeń.

Wielokulturowość w kształceniu polonistycznym

W dyskursie dydaktycznym najważniejszą kwestią było nakreślenie nowej wizji kształcenia polonistycznego, dostosowanego do wymogów współczesnej kultury. Szkoła musiała podjąć zadania, których celem było ukształtowanie w młodym człowieku kompetencji komunikacyjnych, pozwalających na podjęcie dialogu z tekstami z różnych obiegu kulturowych. Ale nie można zapominać, że misją szkoły było nie tylko kształcenie młodzieży, lecz także działalność wychowawcza, która nadal musiała wspierać się na uniwersalnych wartościach, zasadach i normach, organizujących życie społeczne oraz zachowania indywidualne.

W realizację obu zadań szkoły: kształcenia kompetencji w zakresie komunikacji międzykulturowej oraz w zakresie kształtowania postaw doskonale wpisują się tematy podejmowane przez twórców literatury najnowszej, najbardziej aktualne dla uczniów, którzy powinni mieć kontakt z twórczością powstającą „tu i teraz”, tzn. z rodzimą literaturą ostatniego dwudziestolecia.

²⁶ Por. ibidem, s. 410.

²⁷ Jadwiga KOWALIKOWA podkreśliła konieczność przywrócenia w liceum właściwej roli kształceniu językowemu, które zostaje wypierane przez nauczanie literatury. Prowadzi to do zrozumiałych trudności w poznawaniu i odbieraniu tekstów literackich. *Od języka do literatury – od literatury do języka*. W: *Szkolne spotkania z literaturą*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2007, s. 133.

Upodobanie do różnorodności, akcentowanie różnic, dążenie do poznawania własnej tożsamości — to cechy najnowszej twórczości literackiej wpisującej się w przewrót kulturowy ostatnich lat. Nie sposób zatem pominąć w kształceniu literackim zainteresowań literaturoznawców etnicznością²⁸.

Eugenia Prokop-Janiec zauważyła, że współcześnie tożsamość etniczna²⁹ jest „płynna i historycznie zmienna, podobnie jak zmienne historycznie są granice wspólnoty pochodzenia/krwi”³⁰. Niezmienne jednak pozostało jej znaczenie dla społecznej świadomości, wyznaczającej kryteria identyfikacji z określonym środowiskiem mającym wyznaczone granice i status. Badaczka podkreśliła także, że nowe rozumienie etniczności ma związek z ponowoczesnym pojmowaniem kultury jako hybrydycznego ob-

²⁸ Helena DUĆ-FAJFER definiowała pojęcie *etniczności* z antropologicznego punktu widzenia następująco: „(Etniczność jest efektem — A.A.S.) społecznej klasyfikacji świata przez odniesienie do tych aspektów wzajemnych oddziaływań pomiędzy jednostkami i grupami, podczas których komunikowane są kulturowe różnice. Jako jedna ze strategii stosowana przez podmioty społeczne w celu sprostania współczesności, pozwala ona wyznaczać punkty odniesienia w kontekście różnic i podobieństw, utwierdzać wspólnotę pochodzenia oraz sytuować ją w relacjach władzy, podporządkowania i dominacji”. *Etniczność a literatura*. W: *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Red. M.P. MARKOWSKI, R. NYCZ. Kraków 2006, s. 436. E. PROKOP-JANIEC wskazała, że „Na gruncie współczesnej antropologii etniczność uznaje się za słabsze pojęcie kultury, a tożsamość etniczna odnosi się nie tylko do więzi pochodzenia i praktyk kulturowych. Nowe rozumienie etniczności (...) akcentuje jej społeczny i historyczny wymiar”. *Etniczność*. W: *Kulturowa teoria...*, s. 409. Por. A. APPADURAI: *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. Przeł. Z. PUCEK. Kraków 2005, s. 204. Odnosząc się do zastosowania pojęcia *etniczności* współcześnie, Prokop-Janiec przywołała wypowiedź Stuarta Halla na temat przyznania przez etniczność znaczenia historii, językowi i kulturze w kształtowaniu się podmiotowości i tożsamości. Por. S. HALL: *New Ethnicities*. In: *The Post-Colonial Studies Reader*. Eds. B. ASHCROFT, G. GRIFFITHS, H. TIFFIN. London 1999, s. 226. Podaję za E. PROKOP-JANIEC: *Etniczność*. W: *Kulturowa teoria...*, s. 411. Nadto „kategoria [etniczności — A.A.S.] została przekształcona w jedno z narzędzi opisu nowoczesnego zróżnicowania” (E. PROKOP-JANIEC: *Etniczność*. W: *Kulturowa teoria...*, s. 411).

²⁹ „Tożsamość etniczna odnosi się do poczucia wspólnoty pochodzenia, przekonań, wartości i zwyczajów jakiejś konkretnie określonej grupy osób. W tym kontekście posługujemy się etykietami (znakami tożsamości), by odróżnić się od innej grupy ludzi, od Innych. Inni nas też w ten sposób identyfikują i często niekoniecznie mogą się nam te etykiety podobać. Dzielimy ludzi na grupy z prostej potrzeby odróżnienia się od Innych, jednak etykietowanie pewnych ludzi jako »mniejszość« może być wykonane tylko przez nich samych”. http://www.etnoteam.pl/pojecia_wielokulturowosc. (Data dostępu: 12.12.2009). Por. I. IDZIK, J. NITKA, H. MARGINOWSKA: *Różni — równi. Podręcznik dla prowadzących lekcje na temat mniejszości narodowych i etnicznych*. Poznań 2004, s. 15.

³⁰ Koncepcję „historycznie zmiennego, społecznie uwarunkowanego sposobu istnienia jednostek etnicznych” prezentował Frederick BARTH: *Grupy i granice etniczne. Społeczna organizacja różnic kulturowych*. Przeł. M. GŁOWACKA-GRAJPER. W: *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*. Red. M. KEMPNY, E. NOWICKA. Warszawa 2004. Podaję za: E. PROKOP-JANIEC: *Etniczność...*, s. 410.

szaru uznającego i respektującego inność³¹, literatury — jako społecznego dyskursu uczestniczącego w procesie komunikowania się i kształtowania w nim podmiotów, a także społecznej rzeczywistości³². Zainteresowania etnicznym wymiarem literatury w Polsce³³ wiązały się z tematyką wielokulturowości, odmienności.

Dla polskiego dyskursu literaturoznawczego, skoncentrowanego na różnicach etnicznych, w kontekście współczesnych przemian kulturowych i kulturoznawczych bardzo ważne były studia postkolonialne³⁴. W nich bowiem dziś upatruje się szansy zaistnienia rodzimej twórczości i badań literackich w świadomości Zachodu i reszty świata³⁵. Nadto perspektywa badań postkolonialnych pozwoliła wyeksponować wiele tematów obecnych w literaturze polskiej, które odwołują się do historycznych doświadczeń Polaków, a wymagają nowego podejścia. Mowa tu o problematyce Kresów, Rzeczypospolitej wielonarodowej, tożsamości lokalnej, przewarto-

³¹ Zob. E. PROKOP-JANIEC: *Etniczność...*, s. 412.

³² E. PROKOP-JANIEC wskazała obszary zainteresowań literaturoznawczych badających związki etniczności i dyskursu literackiego. Są to: imagologia, komparatystyka, studia kulturowe, psychoanaliza i studia genderowe. Ibidem, s. 419–424.

³³ Wskazać należy na takie prace badawcze, jak: W. PANAS: *O pograniczu etnicznym w badaniach literackich*. W: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*. Red. T. MICHAŁOWSKA, Z. GOLIŃSKA, Z. JAROSIŃSKI. Kraków 1996, s. 605–613; *Swój i obcy w literaturze i kulturze*. Red. E. RZEWUSKA. Lublin 1997; M. DĄBROWSKI: *Swój/Obcy/Inny. Z problemów interferencji i komunikacji międzykulturowej*. Izabelin 2001; *Tożsamość kulturowa i pogranicza identyfikacji*. Red. I. IWASIOŃ, A. KRUKOWSKA. Szczecin 2005; A. ŁĘBKOWSKA: *Poznanie siebie i poznanie Innego. Wobec inności literatury*. W: *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo — wiedza o języku — wiedza o kulturze — edukacja. Zjazd Polonistów*. Kraków 22–25 września 2004 r. T. 1–2. Red. M. CZERMIŃSKA i in. Kraków 2005, s. 238–252; A. BOROWSKI: *Tożsamość polska i wielokulturowość jako problem polonistyki*. W: *Polonistyka w przebudowie...*, s. 164–192.

³⁴ Studia postkolonialne (*the postcolonial studies*), ugruntowane na historycznym doświadczeniu europejskiego kolonializmu, inspirowane były w dużej mierze założeniami marksizmu. Głównym polem zainteresowań teorii i krytyki postkolonialnej stało się badanie mechanizmów i konsekwencji kolonizacji ze strony zachodnioeuropejskich imperiów, określanych jako „centrum”, które podbijając kolejne terytoria, „kolonizowały także ludzkie umysły”. Dla literaturoznawstwa najważniejsze były badania nad „tekstualnym mechanizmem kolonizacyjnym”, które zapoczątkował Said. Na uwagę zasługuje obszar badań postkolonialnych koncentrujących się na tekstach grup podporządkowanych „głosowi peryferii” (por. H. DUĆ-FAJFER: *Etniczność a literatura...*, s. 436–437), a także badania rozszerzające spektrum zainteresowań różnicami etnicznymi, w ramach których wypracowano formułę teoretyczną i krytyczną. Do teoretyków postkolonializmu zalicza się takich badaczy, jak: E. SAID (*Orientalizm*. Przeł. W. KALINOWSKI. Warszawa 1991; *Culture and Imperialism*. New York 1993); G.C. SPIVAK (*Can the Subaltern Speak? Speculations on Widow Sacrifice*. „Wedge” 1985, no. 7–8, s. 120–130); HOMI K. BHABHA (*The Location of Culture*. London 1994).

³⁵ Zob. D. SKÓRCZEWSKI: *Dlaczego Polska powinna upomnieć się o swoją postkolonialność?*. „Znak” 2007, nr 625, s. 153.

ściowaniach w obrębie nurtu „małych ojczyzn”. Dostrzeganie obecnych śladów zależności imperialnych w postaci takich pojęć jak: *zło, kolonializm, deportacja, przesiedlenia, napływ obcych, podległość gospodarcza i podległość polityczna*, przez pryzmat antropologii, historiozofii czy nawet ekonomii pozwala na ponowne odczytanie niektórych tekstów³⁶, rewiduje zastane stereotypy, etniczne, narodowe, a także przyczynia się do określenia tożsamości na nowo, stając się „lekiem na polską traumę. (...) Mamy bowiem — jak przekonuje Katarzyna Łozowska — w swojej historii jednocześnie perspektywę kolonizatora i kolonizowanego”³⁷.

Różnorodność kulturową współczesnego świata eksponują te nurty nowocześniejszej humanistyki³⁸, które uwzględniają wieloaspektowe podejście do tekstu literackiego. Toteż dobitnie brzmią dziś głosy dydaktyków polonistycznych i literaturoznawców³⁹, postulujących otwarcie praktyki nauczania literatury na nowe inspiracje kulturowe, umożliwiające wielostronny jej ogląd. Podejście takie bowiem zmusza nas „do odrzucenia rutyny percepcyjnej (i interpretacyjnej — A.A.S.), automatyzmów języka, stereotypów pojęciowych (ucząc nas przy okazji, jak to robić)”⁴⁰, aby zrozumieć, że dzieło literackie jest „literacko-kulturowym konstruktem” wpisanym w ludzką historię i kulturę, „wielowarstwowym konkretem” doświadczanym oraz przeżywanym przez człowieka, tworzącego wartości i znaczenia, które świadczą o jego kulturowej naturze⁴¹. Z tą kwestią wiążą się postulaty uczynienia szkoły właśnie takim miejscem, gdzie młody człowiek będzie mógł literaturę poznawać i testować; nauczyć się także stosować różne techniki czytania, rozwijając przy tym twórcze myś-

³⁶ Zob. D. SKÓRCZEWSKI: *Postkolonialna Polska — projekt (nie)możliwy*. „Teksty Drugie” 2006, z. 1–2, s. 100–112.

³⁷ K. ŁOZOWSKA: *Postcolonial studies. Przypadek polski*. W: *20 lat literatury polskiej 1989–2009. Idee, ideologie, metodologie*. Red. A. GALANT, I. IWASIOŃ. Szczecin 2008, s. 162.

³⁸ Mam tu na myśli takie nurty jak: poetykę kulturową, nowy historyzm, a także sposoby innego czytania i interpretowania tekstów literackich, wskazywane przez krytykę postkolonialną, feministyczną czy genderową.

³⁹ Do najważniejszych głosów zaliczyć należy wypowiedzi: A. JANUS-SITARZ (*Konieczność otwarcia na różnorodność praktyk czytania*. W: EADEM: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków 2009, s. 366–885); E. JASKÓŁWEJ (*Różnorodność metodologiczna w interpretacji tekstu literackiego a przygotowanie do egzaminu maturalnego*. W: *Przygotowania ucznia do egzaminu maturalnego z języka polskiego*. Cz. 2. Materiały konferencyjne. Biuletyn Maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej. Jaworzno, marzec 2007, s. 4–9); A. BURZYŃSKIEJ (*Anty-teoria literatury*. Kraków 2006, s. 5–15); R. NYCZA (*Kulturowa natura. Staby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*. W: *Kulturowa teoria literatury...*, s. 5–37); M.P. MARKOWSKIEGO (*Antropologia, humanizm, interpretacja*. W: *Kulturowa teoria...*, s. 137–152).

⁴⁰ R. NYCZ: *Kulturowa natura...*, s. 16.

⁴¹ Zob. ibidem, s. 20.

lenie, poznając bogactwo znaczeń, docierając do głębi sensów, otwierając się na różne konteksty kulturowe⁴².

Wyróżnione zmiany we współczesnej kulturze, kierujące badania kulturo- i literaturoznawcze w stronę różnorodnych źródeł inspiracji, mają wpływ na edukację polonistyczną. Podkreślają bowiem, że kwestią centralną wszelkich dociekań lekturowych jest człowiek i jego, utrwalone w dziele literackim, doświadczenie odmienne ze względu na przynależność narodową, etniczną, środowiskową, zawodową, społeczną, odmienne ze względu na płeć czy orientację seksualną. Literatura zaś staje się ważnym głosem w dyskusji na temat spraw najistotniejszych dla kondycji współczesnego człowieka oraz jego poszukiwań związanych z określeniem własnej tożsamości. Okazuje się to możliwe dzięki pogodzeniu się z ową różnorodnością, skłaniającą do otwartości na dialog z Innym, przełamującą powszechną wśród młodych ludzi postawę bierności, lęku, izolacji i buntu.

Dyskusja wokół problematyki etniczności i wielokulturowości jako przedmiotu kształcenia polonistycznego okazała się niezbędna wobec przemian kulturowych ostatnich lat oraz debat nad przemianami w edukacji polonistycznej⁴³. Beata Maliszkiewicz, analizując zawartość podręczników szkolnych do języka polskiego, zauważyła znikomą obecność tej tematyki, pojawiającej się jedynie w kontekście nietolerancji czy ksenofobii. Tymczasem pozytywne podjęcie problemu różnicowania kulturowego i etnicznego pozwala dostrzec, że dorobek grup o odmiennym języku, innej kulturze, narodowości czy religii stanowi rodzime bogactwo. Może być także źródłem informacji dla ucznia, że problemu tożsamości etnicznej i kulturowej nie da się jednoznacznie definiować⁴⁴. Badaczka słusznie jednak stwierdziła, że tematyka różnicowania kulturowego i etnicznego nie powinna być przedmiotem jedynie kształcenia polonistycznego, ponieważ dotyczy dziedzin z pogranicza dydaktyki i wychowania. Jednakże to „literatura daje konkret i dlatego edukacja polonistyczna ma tu szczególne znaczenie — uczy empatii, odślania realne lęki, uczucia, pasje, uwrażliwia na różne typy wyobraźni, wreszcie kształtuje słuch językowy”⁴⁵.

Nie ulega wątpliwości, że celem nowoczesnej polonistyki jest wychowanie do dialogu. Polska literatura najnowsza sprzyja tym tendencjom i ma do dyspozycji spory katalog tekstów poświęconych tematyce wielokulturowej. Nauczyciel może swobodnie wykroczyć poza dzieła kanoniczne, pod-

⁴² Zob. A. JANUS-SITARZ: *Konieczność otwarcia, na różnorodność praktyk czytania...*, s. 367.

⁴³ Zob. E. PROKOP-JANIEC: *Etniczność...*, s. 427.

⁴⁴ B. MALISZKIEWICZ: *Zróżnicowanie etniczne i kulturowe jako problem edukacji polonistycznej — pytania o sens, cele i sposoby działania*. W: *Polonistyka w przebudowie...*, T. 2, s. 211–212.

⁴⁵ Zob. ibidem, s. 217.

suwając młodemu czytelnikowi teksty autorów wywodzących się z mniejszości narodowych oraz opracowania podejmujące tematykę zróżnicowania. Tekst literacki da uczniowi okazję do zmierzenia się z problemem innego, obcego, mniejszości i większości narodowych, z trudnościami związanymi z identyfikacją, poczuciem przynależności czy tożsamości. Literatura bowiem dysponuje narzędziami służącymi kształtowaniu wrażliwości, wyobraźni, a więc cech bardzo pomocnych w procesie uczenia się i poznawania. Twórcze wykorzystanie możliwości zmieniającej się kultury oraz badań współczesnej humanistyki poszerza spektrum oddziaływań dydaktycznych o nowe możliwości interpretacyjne lektury. Nauczyciel może więc zaoferować nowe teksty do czytania oraz odświeżyć spojrzenie na dzieła z przeszłości. Może otworzyć dyskusję na tematy wcześniej traktowane marginalnie lub wręcz pomijane. Może zmienić sposób postrzegania literatury, której znaczna część funkcjonowała poza kanonem.

Podsumowując: w liceum nauczanie literackie z wykorzystaniem tekstów najnowszych stanowiło ważny akcent w edukacyjnym dyskursie ostatnich lat. Formułowane opinie, postulaty dydaktyczne oraz przykłady rozwiązań metodycznych świadczyły o głębokich przeobrażeniach w sposobie rozumienia treści współczesnej kultury odzwierciedlonych w tekstach literackich. W procesie otwierania się szkoły na wielowymiarowy świat konieczne okazało się uwzględnienie każdego, nawet najbardziej kontrowersyjnego, aspektu kultury⁴⁶, przy czym żaden z nich nie powinien być przywoływany w izolacji od innych, z uwagi na jej hybrydyczny charakter. Dlatego też warto doceniać i wdrażać do szkolnej praktyki te inicjatywy oraz koncepcje edukacyjne, które pozwolą uczyć młodzież rozumienia otaczającej ją rzeczywistości. Pozwolą także w odmienny sposób integrować treści pochodzące z różnych jej sfer.

⁴⁶ Zob. Z.A. KŁAKÓWNA: *Edukacja polonistyczna w zreformowanym liceum. Dyskusja po roku doświadczeń*. Cz. 1. — „Nowa Polszczyzna” 2003, nr 3, s. 51–59; cz. 2. — „Nowa Polszczyzna” 2003, nr 4, s. 39–49.

Anna Adamczuk-Stęplewska

Multiculturalism in the latest Polish literature
as the subject of Polish education
in a secondary school

S u m m a r y

The problem of multiculturalism has its reflection in the latest Polish literature as it has been viewed from the perspective of local societies which include people of different

nationalities or ethnic groups, and which are joined together by the same living space and a history. Incorporating these texts to secondary school syllabus is a starting point for understanding Polish culture and its inner variety in which there is a constant dialogue between different nations connected to one another with a complex chain of the events from the past.

To discuss the problem of multiculturalism in literary texts from the last twenty years, which are worth reading with students during the classes, I refer to two basic areas: a return to “native lands” and an interest in the literature of local people, especially in these one which is connected with Polish borderlands and with the issue of the problematic neighbourhood of people who are of different nationalities and different religions. The subject matter is crucial because it emphasizes the range of the search of views on the social reality after 1989. As a result, it enabled to develop the image of multicultural society in Poland, the society which is open and tolerant. The attempt to get rid of the differences and strangeness was not only the task for the authors of the latest literature but also for the modern education in Polish studies.

Анна Адамчук-Стемплевска

Многокультурность в современных польских художественных текстах
как предмет обучения на уроках по польскому языку и литературе
на последнем этапе школы

Резюме

Проблема многокультурности нашла свое отражение в современной польской литературе благодаря взгляду на нее под углом местной общественности, в состав которой входят представители разных национальностей или этнических групп, объединенных совместным жизненным пространством и историей. Включение этих текстов в уроки с учениками является отправной точкой для понимания польской культуры, ее внутреннего разнообразия, в котором постоянно происходит диалог разных народов, объединенных сложным сплетением прошедших событий.

Рассматривая проблематику многокультурности в художественных текстах последних двадцати лет, о которой стоит говорить во время литературных занятий с молодежью, автор относится к двум основным областям: возвращению к течению „малой родины” и интересу к литературе местной общественности, связанной прежде всего с довоенными окраинами Польши, а также с проблемой трудного соседства людей разных национальностей и вероисповеданий. Эта тематика является весьма существенной, т.к. выделяет сферу ревизии взглядов на общественную действительность, которая произошла после 1989 года. В результате был проложен путь к возможности формирования в Польше многокультурного общества, открытого и терпимого, в котором нивелирование чуждости стало не только одной из задач создателей современных художественных произведений, но также обучения в области польского языка и литературы.

Iwona Morawska

Czytanie (nie tylko) lektur szkolnych — dobrodziejstwo czy udręka?

Czytać to odkrywać coś, co jest poza tekstem lub w jego głębi, pod powierzchnią, widoczną „dotykalną”, to odkrywać sens, do którego nie można dotrzeć, jeśli się tylko czyta.

Ryszard Kapuściński¹

Sygnalizowany w tytule problem dotyczy zjawiska dobrze znanego, ciągle dyskutowanego i prowokującego do szukania skutecznych rozwiązań, które pozwoliłyby przeciwdziałać niechęci uczniów do czytania, w tym — czytania szkolnych lektur. Zdaniem wielu specjalistów, niechęć do czytania może mieć wpływ na stwierdzany i odczuwany powszechnie niski poziom kompetencji kulturowych młodego pokolenia, sprzyjać nasilaniu się funkcjonalnego analfabetyzmu, bezradności intelektualnej, społecznemu wykluczeniu, a w konsekwencji — poważnie utrudniać rozumienie otaczającej rzeczywistości, uniemożliwiać dialog z tradycją itp.². Zjawiska te szeroko omawia i komentuje wielu ekspertów, nadając im formę publikowanych diagnoz, raportów, refleksji, analizy wyników badań nad poziomem umiejętności czytelnich³. W świetle ustaleń czytanie

¹ R. KAPUŚCIŃSKI: *Lapidarium V*. Warszawa 2002, s. 97–98.

² Zob. F.H. EAMES: *Zmienne definicje umiejętności czytania i pisanie: konsekwencje dla pedagogii i badań naukowych*. W: *Dysleksja. Teoria i praktyka*. Red. G. REID, J. WEARMOUTH. Przeł. H. KOSTYŁO, P. KOSTYŁO. Gdańsk 2008; A. GROCHULSKA: *O prakseologicznych aspektach sprawności czytania*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 17. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2004; H. CYBULSKA: *Percepcyjne uwarunkowania osiągnięć w nauce czytania dzieci sześciolletnich*. Lublin 1987.

³ Zob. Raport Komisji Europejskiej na temat poziomu umiejętności czytelnich młodych Europejczyków: *Nauka czytania w Europie: kontekst, polityka i praktyka*. Zob. www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/reading_PL.pdf. (Data dostępu:

stanowi często dla sporej grupy — zwłaszcza młodych uczestników kultury (choć przecież nie tylko dla nich) — bardzo poważny problem, przy czym w sposób szczególny dotyczy to czytania tekstów wymagających odkrywania ukrytych znaczeń, myślenia analitycznego, krytycznej postawy, twórczej wyobraźni oraz wielu innych dyspozycji, jakie wiążą się z „kulturą literacką”, będącą integralną częścią kompetencji kulturowej⁴. Wielu piszących o czytaniu autorów podkreśla odrębność i specyfikę czytania rozumianego, traktując je nie tyle jako wynik opanowania sprawności czytania (tj. techniki, rozumienia dosłownych znaczeń), ile jako proces lektury i jego efekty w postaci rodzącego się w kimś, kto czyta, poczucia wzrostu świadomości, poszerzenia horyzontów poznawczych oraz innych doznań, jakie mogą wynikać z „możności czytania”, takich jak przyjemność, satysfakcja: „Pojęcie lektury przywołuje operacje poznawcze wyższego rzędu, dotyczące tego, co człowiek wie i kim jest. O kimś, kto twierdzi, że »przeczytał« utwór, sądzi się, iż go przyswoił, przynajmniej w pewnym stopniu. Natomiast zwykle »rzucenie okiem« nie angażuje intelektu, podobnie jak czysto dotykowa operacja »przekartkowania książki«, która czyni to w jeszcze mniejszym stopniu. Te działania wiążą się bardziej z percepcją niż poznaniem i powodują zaledwie powierzchowny kontakt ze schematami i z kontekstami poznawczymi stworzonymi przez naszych bliźnich. Zanurzyć się w nich możemy tylko dzięki prawdziwej lekturze”⁵.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że czytanie, jako jedna z tzw. kluczowych umiejętności (obok mówienia, pisanie, słuchanie, oglądanie), warunkuje jakość bycia w świecie realnym i wirtualnym, w kulturze/cyberkulturze, w relacjach międzyludzkich — bezpośrednich/zapośredni-

12.12.2012). Zob. też A. LESZCZYŃSKI: *Coś tam czytamy. I nic nie rozumiemy!*. „Gazeta Wyborcza” z 7.09.2012, s. 5; S. BORTNOWSKI: *O wartościowaniu literatury w szkole — spontanicznym i refleksyjnym*. W: *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2008, s. 21—40; *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*. Red. D. ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK, G. LESZCZYŃSKI, M. ZAJĄC. Warszawa 2008; L. STETKIEWICZ: *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę. Czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze literackiej*. Toruń 2011; B. ZELER: *Kanon — lektura — odbiór czytelniczy*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Red. K. HESKA-KWAŚNIEWICZ, I. SOGHA. Katowice 1996; S. BORTNOWSKI: *Czy koniec epoki czytania lektur*. „Język Polski w Szkole” 2005/2006, nr 1.

⁴ Zob. I. MORAWSKA: *Kształcenie kompetencji kulturowej — dziś — jako wyzwanie edukacyjne*. W: *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*. Red. M. ŚWIEGICKA, D. JASTRZĘBSKA-GOLONKA, A. RYPEL. Bydgoszcz 2010, s. 59—69.

⁵ CH. VANDENDORPE: *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*. Przeł. A. SAWISZ. Warszawa 2008, s. 123. Zob. też B. MYRDIK: *W poszukiwaniu przestrzeni. Refleksje na temat sensu czytania nie tylko „lektur szkolnych”*. W: *Czytanie tekstów kultury: metodologia, badania, metodyka*. Red. B. MYRDIK, I. MORAWSKA. Lublin 2008, s. 261—274.

czonych, dostarcza człowiekowi języka, który funkcjonuje w danym kontekście⁶. Podkreśla się jednak, że ta zwyczajna, codzienna czynność nie ogranicza się do sfery czysto językowej, co najlepiej potwierdza szerokie stosowanie w ostatnich latach kategorii *czytanie* w odniesieniu do map, wykresów, planów, fotografii, obrazów, filmów, sztuki, budowli itd. Można tłumaczyć to wyraźnym dowartościowaniem czytania jako umiejętności/postawy motywującej do większego skupienia, myślenia, koncentracji, konstruowania znaczeń, wartościowania itp. Kształcenie tak rozumianego czytania w realiach współczesnej kultury, pozostającej pod silnym wpływem nowych technologii i związanych z nimi zwrotów kulturowych, stylów życia, systemów wartości, okazuje się niezwykle trudne, tym bardziej że, jak zauważa Grzegorz Leszczyński, „Czytanie jest postrzegane przez współczesne (...) społeczeństwo jako forma zachowania nieoczywistego. Oczywiście dla młodego pokolenia jest korzystanie z telefonu komórkowego i Internetu, czytanie jest pewnego rodzaju dziwactwem, na które pozwolić może sobie każdy, ale nie każdy odczuwa tego rodzaju potrzebę”⁷.

Sygnalizowany problem stanowi przedmiot wnikliwych analiz interdyscyplinarnych, które nie pozostawiają wątpliwości, iż „tradycyjne czytanie”, łączone z epoką Gutenberga, lekturą linearną, refleksyjną, powolną, nie jest mocną stroną „netgeneracji”, czyli „cybertubylców”⁸, o których pisze się m.in., że „odbierają sztukę często w rozproszeniu, np. muzyki słuchają, jadąc samochodem, idąc ulicą, ucząc się do egzaminu, prowadząc konwersację. Nie koncentrują się na jednym bodźcu, lecz widzą lub słyszą dwie (albo więcej) rzeczy naraz. Nadmiar wrażeń i bodźców powoduje z czasem »niedowidzenie«, »niedosłyszenie«, niemożność skupienia się na jednym. Mamy zatem do czynienia z odbiorcą, będącym kimś w rodzaju spacerującego obserwatora, konsumenta iluzorycznych, oferowanych jako towar obrazków, płyt muzycznych, rejestrującego wszystko jakby mimochodem, przerzucającego swoją uwagę z przedmiotu na przedmiot, z widowiska na widowisko. Odbiorcę będącego stale w ruchu, często o żywej percepcji, ale niezdolnego do dłuższej i głębszej re-

⁶ F.H. EAMES: *Zmienne definicje umiejętności czytania i pisanie: konsekwencje dla pedagogii i badań naukowych...*, s. 468.

⁷ G. LESZCZYŃSKI: *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*. Warszawa 2010, s. 129. Zob. też Z. MEŁOSIK: *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*. W: *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Red. R. LEPPERT, Z. MEŁOSIK, B. WOJTASIK. Wrocław 2005.

⁸ Zob. D. TAPSCOTT: *Cyfrowa dorosłość: jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Przeł. P. CYPRIJAŃSKI. Warszawa 2010; M. KĄKOLEWICZ: *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne*. Poznań 2011.

fleksji, do wniesienia w proces czytania swojego doświadczenia i przeżycia nowego”⁹.

Niezależnie od zmian, jakie zachodzą w kulturze czytania pod wpływem rewolucji cyfrowej i mediów elektronicznych¹⁰, trudno zaprzeczyć, iż czytanie ujmowane jako jeden ze sposobów „bycia-w-świecie”¹¹ to coś, czego nie sposób lekceważyć, zwłaszcza że jak doskonale wyraził to kanadyjski pisarz, bibliotekoznawca i wydawca Alberto de Manguel, „Wszyscy czytamy samych siebie i otaczający nas świat, by choć przelotnie dostrzec, czym jesteśmy i gdzie się znajdujemy. Czytamy, aby zrozumieć albo zacząć pojmować. Nie możemy nie czytać. Czytanie, tak jak oddychanie, to nasza podstawowa funkcja. [...] Wiemy, dlaczego czytamy, nawet gdy nie jesteśmy świadomi, jak to robimy, mając w umyśle jednoznacznie iluzoryczny tekst oraz akt czytania”¹².

Te ważne słowa o czytaniu prowokują do refleksji nad zastanawiającym w dobie społeczeństwa informacyjnego, komputeryzacji i cyfryzacji zjawiskiem sygnalizowanego już wcześniej kryzysu czytania. Jego obecność w obiegu szkolnym skłania piszących na ten temat autorów do następujących sformułowań: *Polska katastrofa czytelnicza*; „*Pan Tadeusz*”? – *Nie dziękuję; Pałę lektury*; *Coś tam czytamy i nic nie rozumiemy*; *Mordowanie Miłoszem*; *Lekturą po pupie*; *Kraina analfabetów*; *Szkolne jęki* itd. Przywołane tytuły tekstów prasowych oraz innych publikacji związanych z tematem kompetencji lekturowych lokują czytanie — zwłaszcza czytanie szkolnych lektur¹³ — w sferze kojarzącej się ze „stanem podejrzenia”, stawiają je pod obstrzałem zarzutów o nieefektywność, tradycjonalizm, rutynę itp. Sytuacji nie poprawiają organizowane raz po raz akcje na rzecz promocji czytelnictwa oraz towarzyszące im

⁹ B. MYRDIK: *Wpływ doświadczenia na proces lektury czytelnika. Refleksje dydaktyczne*. Referat wygłoszony podczas seminarium IBE z cyklu „Badania i polityka edukacyjna”, zatytułowanego: „Doświadczenie lektury. Krytyka literacka i dydaktyka literatury wobec nowego odbiorcy i wyzwań interpretacji. Diagnozy i wnioski dla edukacji szkolnej”, które odbyło się w Krakowie 7–8.12.2011 r.

¹⁰ Zob. P. ZAWOJSKI: *Cyberkultura. Syntopia sztuki, nauki i technologii*. Katowice 2010; *Nowa audiowizualność — nowy paradygmat kultury?*. Red. E. WILK, I. KOLASIŃSKA-PASTERCZYK. Kraków 2008.

¹¹ M. JANUSZKIEWICZ: *W-koło hermeneutyki literackiej*. Warszawa 2007, s. 61. Zob. też: D. PENNAC: *Jak powieść*. Przeł. K. BIEŃKOWSKA. Warszawa 2007; *Mędzy dzieciństwem a dorosłością. Młodzież w bibliotece*. Red. A.M. KRAJEWSKA. Warszawa 2012.

¹² A. DE MANGUEL: *Moja historia czytania*. Warszawa 2003, s. 23, 420. Zob. też M. VARGAS-LLOSA: *Pochwała czytania i fikcji literackiej*. Mowa Noblowska, Sztokholm 7.12.2010.

¹³ *Lekcje polskiego mogą zniknąć ze szkół; Już nigdy nie będzie takiego przedmiotu; Odmowa czytania* itd. „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 50 (3309). http://tygodnik.onet.pl/30,0,78888,lekcje_polskiego_moga_zniknac_ze_szkol,artykul.html. (Data dostępu: 10.01.2013).

hasła, apele, koalicje na rzecz rozwoju kultury czytelniczej: *Cała Polska czyta; Narodowe czytanie „Pana Tadeusza”; Moda na – czytanie; Czytam – więc jestem; Rzuć wszystko i czytaj!; Czytam – bo lubię; Dostęp do książki – zawsze i wszędzie; Czytajcie!!!; Republika Książki; Czytanie włącza itp.*

W tym miejscu rodzi się mnóstwo pytań – wśród nich pytanie postawione w tytule artykułu: Czym zatem jest czytanie (nie tylko) szkolnych lektur – dobrodziejstwem czy udręką? Co sprawia, że młodym ludziom coraz trudniej odnajdować w czytaniu sens, wartość, klucz do rozumienia siebie, innych, świata, a więc to wszystko, co pozwala myśleć/mówić/pisać o czytaniu jako ważnym aspekcie ludzkiej egzystencji? Czy słuszne są twierdzenia, że młodzi ludzie jeśli już czytają, „to byle co”, „byle jak”, bezkrytycznie, w pośpiechu, w rozproszeniu, w oderwaniu od kontekstów lektury? Co może mieć wpływ na tego rodzaju postawy? Jakiego rodzaju oddziaływania edukacyjne mogłyby wyzwalać w uczniach przekonanie o istotnym znaczeniu szkolnych doświadczeń lekturowych dla ich rozwoju? Pytania zapewne można by mnożyć, jednak w trosce o zwięzłość podejmę próbę odpowiedzi tylko na niektóre z nich. Uczynię to w nawiązaniu do wyników sondażu, który przeprowadziłam wśród ubiegłorocznych maturzystów (187 ankietowanych licealistów dwóch renomowanych liceów w Lublinie)¹⁴, motywując ich do swobodnych wypowiedzi na temat doświadczeń lekturowych kojarzonych zarówno z „lekcjami polskiego”, jak i z niezależnymi od szkoły refleksjami o czytaniu.

Licealistom zaproponowano swobodne rozwinięcie następujących wypowiedzi:

1. *Czytanie szkolnych lektur to ...*
2. *Czytanie lektur szkolnych można porównać do ...*
3. *Gdybym miał/miała wpływ na to, jakie lektury czyta się w szkole i jak się je omawia, to ...*
4. *Lekcje poświęcone omawianiu szkolnych lektur kojarzą mi się z ...*
5. *Szkolne lektury czyta i omawia się po to, by ...*
6. *Lektury szkolne w opiniach licealistów: a) ciekawe, lubiane ...; b) nudne, odrzucane ...*
7. *Prawdopodobne przyczyny niechęci do czytania szkolnych lektur to ...*
8. *Preferowane i negowane przez licealistów formy aktywności/inne doświadczenia związane z czytaniem i omawianiem szkolnych lektur to ...*

¹⁴ Uczniowie 6 klas III (4 – profil humanistyczny i 2 – profil matematyczno-fizyczny) w roku szkolnym 2011/2012 (z I LO i z III LO w Lublinie). Biorący udział w sondażu zostali poinformowani o możliwości uwzględnienia w wypowiedziach wszystkich etapów edukacji.

W świetle wypowiedzi¹⁵, jakich udzielili licealiści, **czytanie szkolnych lektur zostało ocenione następująco:**

- 47,0% badanych uznało je za coś negatywnego: *beznadziejne, strata czasu; niekiedy przyjemność, ale częściej to katorga; żmudne, nudne, niemodne, wkurzające, mało popularne, bez sensu, przykra konieczność, przeżytek* itp.
- 31,0% respondentów zastosowało określenia pozytywnie waloryzujące szkolne doświadczenia lekturowe: *przyjemne, wciągające, interesujące, potrzebne, konieczne, zajmujące, niebanalne; trudne, ale potrzebne; niezbędne doświadczenie; ciekawa forma spędzania czasu* itp.
- 10,0% licealistów pozostawiło tę wypowiedź nierozwiniętą; co charakterystyczne, zdecydowana większość udzielanych wypowiedzi przyjmowała formę bardzo ogólnych, zwykle jednowyrazowych stwierdzeń, bez próby uzasadnienia przedstawianego stanowiska.

Czytanie szkolnych lektur licealiści porównywali m.in. do: *przygody, domu, podróży, odlotu w inną rzeczywistość, syzyfowej pracy, ucieczki do alternatywnego świata, sprzątanía — z reguły się nie chce, ale skoro trzeba, to się robi; drogi przez mękę; słuchania muzyki, oglądania filmów; nurkowania w oceanie, bujania w obłokach; wędrówki przez las; wchodzenia w inny świat; wchodzenia w świat marzeń i wyobraźni; bycia aktorem; surfowania po sieci*. W przytaczanych przez licealistów porównaniach — podobnie jak we wcześniej cytowanych wypowiedziach — dostrzec można polaryzację deklarowanych postaw wobec szkolnych doświadczeń lekturowych. Jedne łączone z *domem, podróżą, bujaniem w obłokach* itp. wpisują się w repertuar omawianych w literaturze metafor czytania¹⁶, eksponujących pozytywne aspekty lektury. Przeciwwstawne im porównania negatywnie waloryzujące czytanie, takie jak *syzyfowa praca, droga przez mękę, sprzątanía*, to bardzo typowe dla szkolnych realiów zachowania manifestujące opór, bunt, odmowę obowiązku czytania przez uczniów. Zdarza się, że tego rodzaju zachowania są konsekwencją oddziaływania obiegowych opinii na temat lektur ocenianych (np. przez internautów) jako nudne, niedzisiejsze, bezwartościowe. To z kolei może być konsekwencją działania szkolnego stereotypu o lekturach obowiązkowych (reżimie ich czytania), wskutek czego już na

¹⁵ Po wnikliwej analizie jakościowej wypowiedzi licealistów były grupowane w zbiory najczęściej powtarzających się (bądź bardzo zbliżonych), a dzięki temu — w mojej ocenie — reprezentatywnych stwierdzeń (przy czym za takie uznałam co najmniej trzykrotne powtórzenie się identycznej/synonimicznej formuły).

¹⁶ GH. VANDENDORPE: *Metafory czytania*. W: IDEM: *Od papirusu do hipertekstu...*, s. 157–163. Zob. też A. DE MANGUEL: *Metafory czytania*. W: IDEM: *Moja historia czytania...*, s. 233–247.

starcie wiele z nich popada w niełaskę uczniów, nawet jeśli należą do kanonu cenionych tekstów kultury. Takie przypuszczenia można wysnuć, czytając np. liczne wypowiedzi na forum:

Lubisz książkę „W pustyni i w puszczy?” (...) Nawet mi się podobala, omawiałam ją rok temu. Ale wszyscy, którzy uznają ją za nudną, to przekonają się, że ta książka to „pikuś” w porównaniu z nudą, jaką jest „Makbet”, „Król Edyp”, „Antygona” i „Romeo i Julia”. Da się te książki zrozumieć ogólnikowo, ale ten typ pisania jest obłędnie nudny¹⁷.

Gdybym miał/miała wpływ na to,
jakie lektury czyta się w szkole i jak są omawiane...

Zdecydowana większość licealistów (56,0%) opowiedziała się m.in. za tym, aby w szkole:

- zrezygnować z obowiązującej listy lektur, omawiać zupełnie inne książki niż teraz;
- sięgać częściej po literaturę współczesną (uczniowie nie podawali jednak konkretnych tytułów, gatunków, autorów);
- omawiać więcej utworów znanych i dotyczących współczesnej młodzieży (bez przykładów);
- poświęcać więcej czasu na omawianie lektur, a nie, jak stwierdza jeden z licealistów, *jeszcze nie zaczęliśmy omawiać jednej, a już kolejną musimy czytać*;
- unikać tematyki wzniosłej, martyrologicznej, patriotycznej na rzecz codziennych problemów młodych ludzi, współczesnego świata;
- docenić wartość lektur z kręgu literatury kryminalnej, sensacyjnej, *fantasy*, obyczajowej, literackich horrorów, współczesnych bestsellerów;
- nie tolerować bryków, ściąg itp. pseudopomocy — *nasz nauczyciel je toleruje*;
- dopuszczać różne sposoby/formy czytania, np. czytanie e-booków, czytanie fragmentów; *czytanie przez oglądanie filmowych adaptacji literatury*, czytanie o lekturach w Internecie;
- dać większą swobodę w interpretacji tekstów — *u nas zwykle na lekcji jest tak, że nauczyciel dyktuje nam, jak mamy odczytywać lekturę — to nas wkurza*;

¹⁷ Zob. <http://zapytaj.onet.pl/CATEGORY/002,025/2,17554466.html>. (Data dostępu: 10.12.2012).

- zrezygnować ze sprawdzania za pomocą testów znajomości *dużej lektury, nie czepiać się szczegółów*;
- dać więcej swobody w analizie i interpretacji;
- unikać schematów i kluczy interpretacyjnych (*wkurza mnie czytanie pod maturę*);
- zachęcać do czytania, a nie tylko *straszyć lekturą i maturą* itd.

Ciekawe jest i warte docenienia to, że maturzyści bardzo krytycznie i dojrzałe odnieśli się do zjawisk, które, w ich przekonaniu, „szkodzą” szkolnym lekturom. Młodzież wytykała m.in.: schematyzm działań podejmowanych na lekcjach, rutynę, powtarzalność sytuacji lekturowych, *treść przedmaturalną* polegającą na *obezwładnianiu CZR* (chodzi o arkusz maturalny w części *Czytanie ze zrozumieniem*) itp.

Wielu licealistów (ponad 50%) dało wyraz młodzieńczego nonkonformizmu, umiejętności rozpoznawania zjawisk negatywnie oddziałujących na szkolne praktyki lekturowe. Pewien niepokój budzić mogą stwierdzenia, a było ich wiele (na 187 aż 120), zwolenników radykalnej zmiany listy lektur, które trzeba w szkole przeczytać. Okazuje się, że aktualnie zalecany zestaw obowiązkowych lektur, obejmujący nieliczne przecież pozycje, ciągle wzbudza niechęć, źle się kojarzy, nie znajduje zrozumienia wśród licealistów. To musi zastanawiać, gdyż pośród atakowanych tekstów są tytuły (np. *Wesele, Lalka, Pan Tadeusz*), którym trudno odmówić potencjału wartościowego oddziaływania (przy odpowiednim zorganizowaniu sytuacji lekturowych), znaczącej roli, jaką mogłyby odegrać w procesie wspierania młodych ludzi w ich rozwoju kulturowym, w poszukiwaniu tożsamości, odczuwaniu więzi z tradycją, w szukaniu odpowiedzi na pytania o sens życia, o wartości, refleksje, przeżycia, doznawane na co dzień, od święta itd. O tym, jak to ważne i ciągle aktualne, pisała swego czasu Maria Janion w książce *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?* (Warszawa, 1996). Wydaje się, że niektórzy przedstawiciele „pokolenia sieci” zbyt pochopnie, z typową dla młodości beztroską chcą odrzucić coś, co może się okazać dla nich bardzo ważne, może ich wzmocnić, sprawić, że zaczną lepiej rozumieć, kojarzyć, odkrywać trwałość i zmienność zjawisk.

Szkolne lektury czyta i omawia się po to, aby...

Rozwijając tę wypowiedź, licealiści eksponowali przede wszystkim (ponad 50%) poznawcze, pragmatyczne, instrumentalne znaczenie lektury. Do najczęściej wymienianych przedmiotów poznania należały: historia polskiej literatury; ogólna wiedza o kulturze, literaturze (polskiej i obcej),

jej autorach; epoki i prądy literackie. Bardzo wiele padło stwierdzeń, że znajomość szkolnych lektur traktuje się jako warunek pomyślnego zdania matury, przy czym niezwykle wymowne i stawiające w negatywnym świetle szkolne doświadczenia lekturowe nastolatków były następujące sformułowania: *czyta się po to, aby zapamiętać, zdać i zapomnieć; czyta się, by zdać maturę; bo tego wymaga MEN; bo trzeba przerobić to, co w programie; aby poznać motywy, jakie pojawiały się w danej epoce*, itp. Nie kwestionując faktu, że znajomość szkolnych lektur (umiejętność ich analizy, interpretacji) odgrywa ważną rolę w obowiązującej formule egzaminu maturalnego, trudno w tego typu stwierdzeniach nie dostrzec bardzo uproszczonego sposobu, w jaki wielu licealistów traktuje szkolne doświadczenie lekturowe. Zdecydowana większość uczniów sprowadza je wyłącznie do wymiaru wymogu egzaminacyjnego, z pominięciem opcji przypisywania szkolnym lekturom „dłuższego okresu działania”. Może to być konsekwencją znanego w praktyce edukacyjnej zjawiska, jakim jest nastawienie na wynik, a nie na proces kształcenia, czego negatywnym skutkiem stają się postawy czytelnicze pozbawione refleksji lekturowych, autentyzmu przeżyć, umiejętności ich wyrażenia, osobistego zaangażowania połączonego z przekonaniem, że багаż szkolnych doświadczeń może rzutować na dalsze etapy i styl życia, kulturę osobistą, preferowany system wartości itp.

Tylko nieliczni maturzyści wskazali formacyjne, w tym aksjologiczne, oddziaływanie szkolnych lektur, pisząc, że omawia się je po to, aby *lepiej poznać złożoność ludzkiej natury; czerpać „dla siebie” inspiracje z fikcji literackiej; odnajdować w literaturze uniwersalne wartości, przykładowe odpowiedzi na zawsze ważne pytania; nauczyć się myśleć, wartościować; rozwijać wyobraźnię; dowiadywać się czegoś o sobie; uczyć się analizować, interpretować, dyskutować* itd. (por. tabelę 1.).

Tabela 1

Lektury szkolne w notowaniach licealistów

Lektury	Tytuły utworów*
Akceptowane, lubiane, cenione, polecane, dobrze zapamiętane	<i>Quo vadis</i> , <i>Lalka</i> , <i>Granica</i> , <i>Wesele</i> , <i>Romeo i Julia</i> , <i>Ferdydurke</i> , <i>Robinson Crusoe</i> , <i>Sklepy cynamonowe</i> , dramaty Szekspira, <i>Nowy wschodzący świat</i> , <i>Mistrz i Małgorzata</i> , <i>Chłopcy z Placu Broni</i> , <i>Makbet</i> , <i>Mały Książę</i> , <i>Biblia</i> , wiersze Szymborskiej, <i>Kordian</i> , <i>Pan Tadeusz</i> , <i>Pamiętnik z powstania warszawskiego</i> , <i>Kamienie na szaniec</i> , <i>O psie, który jeździł koleją</i> , <i>Szewcy</i> , <i>Anaruk, chłopiec z Grenlandii</i> , <i>Mała Apokalipsa</i> , <i>Świętoszek</i> , <i>Cudzoziemka</i> , <i>Szybyłowe prace</i> , <i>Zbrodnia i kara</i> , <i>Stary człowiek i morze</i> , <i>Dziady</i> (wszystkie części), <i>Dywizjon 303</i> , <i>Kubuś Puchatek</i> , <i>Plastusiowy pamiętnik</i> , <i>Wiedźmin</i> , <i>Przedwiośnie</i> , <i>W pustyni i w puszczy</i> , <i>Ania z Zielonego Wzgórza</i> , <i>Granica</i> , <i>Ten obcy</i> , <i>Balladyna</i> , <i>Zemsta</i> itd.

cd. tab. 1

Odrzucane, kwestionowane, negowane, źle kojarzone	<i>Nad Niemnem, Potop, Pan Tadeusz, Krzyżacy</i> , powieści Sienkiewicza (wszystkie), <i>Wesele, Mitologia, Ferdydurke, Jądro ciemności, Cierpienia młodego Wertera, Chłopi, Bajki robotów, Mendel Gdański, Faust, Akademia Pana Kleksa, Przedwiośnie, Lalka</i> , utwory Kochanowskiego, <i>Szewcy, Ojciec Goriot, Sonety krymskie, Dziady</i> (całość!!!), <i>Ludzie bezdomni, Stary człowiek i morze, Inny świat, Szewcy</i> itd.

* Uwzględniono pozycje, które powtórzyły się w pracach uczniów co najmniej 3 razy.

W wykazie tym uwagę zwracają co najmniej dwa zjawiska. Jedno to ogromne zróżnicowanie w sposobie wartościowania przez licealistów tych samych utworów. To, co jedni przywołują jako przykład ciekawej/niezapomnianej lektury, inni zdecydowanie dyskredytują. Charakterystyczne jest też to, że licealiści przywoływali jako przykłady lubianych i niezbyt lubianych lektur utwory z różnych okresów życia i etapów edukacji. Wyraźnym sentymentem cieszyły się lektury z lat dzieciństwa i wczesnej młodości, czego świadectwem były zamieszczane przy niektórych tytułach komentarze, np.: *Kubuś Puchatek — niepowtarzalny, niezapomniany, kochany; Kamienie na szaniec — znakomita lektura* itp. (por. tabelę 2. i 3.).

Tabela 2

Postępowanie preferowane i krytykowane na lekcjach poświęconych omawianiu szkolnych lektur

Licealiści preferują*	swobodne rozmowy inspirowane lekturą; sądy nad bohaterami literackimi; dyskusje, spory wywołane omawianą wspólnie lekturą; możliwość swobodnej interpretacji lektury; sytuacje lekturowe, pozwalające odnaleźć w omawianym utworze własne problemy, dylematy; wnikanie w psychikę lekturowych bohaterów; działania grupowe; ocenianie postaw lekturowych bohaterów; dynamiczne tempo lekcji; zaangażowanie większości klasy w „rozszyfrowywanie ukrytych znaczeń lektury”; dobre oceny za aktywny udział w lekcjach poświęconych lekturom; nawiązania do własnych przeżyć i przemyśleń związanych z treścią utworów; różnorodne możliwości interpretacji tego samego tekstu itd.
Licealiści krytykują*	robienie długich notatek; obszernie wykłady nauczyciela na temat lektury; monotonne omawianie utworów; pomijanie problemów, jakie nurtują współczesnych nastolatków; kartkówki sprawdzające szczegółową znajomość lektury; brak nawiązywania do czasów współczesnych; rozwlekłe wywody nauczyciela o lekturze; „grobowa cisza” na lekcji; uczenie interpretacji utworów według klucza; ograniczanie swobody w interpretowaniu tekstów; legalizację „brykowych” interpretacji; zbyt pobieżne i chaotyczne omawianie ciekawych lektur; czytanie kluczy do wypracowań maturalnych, szczegółowe streszczanie lektur, przepisywanie do zeszytów kluczy maturalnych, zawile analizy i „oklepane”, znane np. z Internetu interpretacje utworów itd.

* Zapisane obok stwierdzenia powtarzały się co najmniej 3 razy w pracach różnych uczniów, co zadecydowało o ich zacytowaniu.

Tabela 3

Co pomaga, a co szkodzi szkolnej lekturze — diagnozy licealistów

Pomaga lekturze	<i>wspieranie lektury literackiej adaptacją filmową, teatralną, muzyką, sztuką; swobodne interpretacje; nawiązywanie do współczesności, odnajdowanie w lekturze problemów, które dotyczą ludzi i czasów współczesnych; zapoznajowanie z kontrowersyjnymi opiniami o lekturze/lub jej autorze; organizowanie „domowej lektury” np. poprzez polecenie zaznaczania ważnych fragmentów, proponowanie szukania w sieci, co na temat lektury mówią/piszą internauci; informowanie — z odpowiednim wyprzedzeniem — o tematach lekcji, jakie będą realizowane w związku z daną lekturą; zapewnianie o nagradzaniu aktywności; ciekawa promocja lektury przez nauczyciela lub chętnych uczniów; zaintrygowanie lekturą; wprowadzanie na lekcję humoru, żartu, anegdoty, ciekawostek związanych z lekturą; włączanie do listy szkolnych lektur utworów popularnych współcześnie autorów (np. A. Stasiuka, D. Masłowskiej, T. Pilcha)</i>
Szkodzi lekturze	<i>ciągły pośpiech; brak czasu; presja wywierana przez nauczyciela; złe nastawienie nauczyciela do lektury; łatwy dostęp do streszczeń, opracowań — ich „legalizacja” na lekcjach; brak pomysłów na to, jak przybliżyć nam utwory z odległych epok; pomijanie literatury współczesnej; Internet — „czasami”; próby wymuszenia przez nauczycieli na uczniach obowiązku czytania poprzez stosowanie gróźb, przestróg, tworzenie atmosfery napięcia i jednocześnie zaniedbywanie rozwiązań, które zachęcałyby do sięgnięcia po lekturę; uporczywe odwoływanie się do wymogów, jakie stawia matura z języka polskiego; zbyt mało czasu na przeczytanie lektury; konkurencyjne wobec czytania formy spędzania czasu — np. gra na komputerze, surfowanie po sieci, spotkania ze znajomymi itp.; problemy z koncentracją i zapamiętywaniem treści obszernych lektur; negatywne nastawienie do utworów znanych jako szkolne lektury, zanim się po nie sięgnie; wpływ mass mediów; uczenie pod klucz maturalny itd.</i>

Omówiony wycinek badań sondażowych motywuje do sformułowania kilku refleksji i wniosków edukacyjnych. Wypowiedzi, których udzielali maturzyści, mogą świadczyć o tym, że czytanie szkolnych lektur traktują w sposób bardzo zróżnicowany. Nie odbierają tego doświadczenia ani w kategoriach szczególnego „dobrodziejstwa”, ani jako „udręki”, lecz jako zwykły, jeden z wielu szkolnych obowiązków. Większość ankietowanych opowiedziała się za zmianą obowiązującej obecnie listy lektur, domagając się jej uwspółcześnienia, aktualizacji, większej swobody w doborze lektury, a tym samym sygnalizując, że utwory zalecane w szkole jako teksty do obowiązkowego czytania są dla nich zbyt odległe, niezrozumiałe, a ich obecność tolerują tylko z powodu matury. Dziwić może fakt, że mimo kwestionowania sensu sięgania po znane tytuły omawianych w szkole lektur licealiści przywołują wiele z nich jako przykład utworów, które oceniają jako ważne, ciekawe, godne polecenia.

Wypowiedzi wielu maturzystów obnażyły słabe strony systemu oświatowego i stosowanych w praktyce kształcenia lekturowego strategii dydaktycznych, które sprawiają, że czytanie może wzbudzać niechęć, opór, poczucie bezradności. Ghodzi głównie o zjawiska takie jak: uczenie pod klucz, stosowane w dyktowanych notatkach schematy interpretacyjne, rutyna, brak zróżnicowania metod pracy, lekceważenie motywacji lekturowej, niedostatek oddziaływań pomagających przewyższać wskazywane przez wielu licealistów bariery recepcyjne wobec omawianych w szkole lektur (kulturową, językowo-komunikacyjną, mentalną) itd. Wszystko to sprawia, że młodym ludziom tak trudno doznawać autentycznej radości czytania, trudno odkrywać sens bycia czytelnikiem.

To, co tu powiedziałam, wynika z mojego, ale też z podzielanego przez wielu specjalistów przeświadczenia, że dobra umiejętność czytania jest i pozostanie w przyszłości kluczowym narzędziem uczenia się oraz innych form aktywności, jakie są wpisane w ludzką egzystencję. Pozostanie niekwestionowanym dobrodziejstwem dla tych, którzy wbrew popularyzowanemu obecnie modelom łatwego życia, kultu przyjemności i rozrywki doceniają wartość „autentycznej lektury”/krytycznego czytania. Pewne jest bowiem, że czytelnik w przyszłości — jak go charakteryzuje Christian Vandendorpe — mimo przełomowych zmian, jakie wprowadzają w przestrzeń kultury nowe technologie i sieci komputerowe — „nadal będzie poszukiwał w tekstach pożywki dla wyobraźni, refleksji analitycznej czy osobistych wierzeń. Ale będzie mu również zależało na poszerzaniu możliwości własnej ekspresji, konfrontowaniu swoich poglądów z opiniami innych, budowaniu więzi, opatrywaniu własnymi tagami (hasłami, znacznikami) zdjęć, filmików, tekstów piosenek, które go wzruszyły lub zainteresowały. Krótko mówiąc — na aktywnym uczestnictwie w przestrzeni społeczno-kulturowej”¹⁸. Mając to na uwadze, warto popularyzować tezę, że czytanie — w tym zwłaszcza czytanie literatury pięknej (również w jej wersji audialnej, cyfrowej, audiowizualnej, multimedialnej) — w o wiele większym stopniu niż *mass media*, nowe technologie daje możliwość indywidualnych, autonomicznych wyborów oraz różnorodnych form ich zastosowania. Jest w końcu — o czym w dobie rewolucji cyfrowej często się zapomina — umiejętnością, która wyrabia zdolność refleksji, racjonalnego i krytycznego myślenia, umożliwia twórcze, samodzielne „bycie w świecie”, połączone z optymalnym korzystaniem z własnego potencjału¹⁹. Nie

¹⁸ CH. VANDENDORPE: *W stronę ogólnościowej biblioteki cyfrowej*. W: IDEM: *Od papyrusu do hipertekstu...*, s. 218.

¹⁹ Zob. M. HOPFINGER: „Mimo przemian i przewartościowań — a może właśnie dzięki nim — literatura ma przed sobą przyszłość. Wprawdzie czytanie literatury w czasach audiowizualności przestało być jedynym wskaźnikiem uczestnictwa w kulturze, to nadal wydaje się nieusuwalnym jej składnikiem. I tak jak język i kompetencje językowe są nie-

jest to łatwe w realiach cyfrowego świata (w którym żyjemy), zwłaszcza że — jak pisze Giovanni Sartori — „Istota racjonalna (...) nie cieszy się współcześnie poważaniem lub jest co najwyżej nominalnie za taką uważana. (...) Dla proroków cyfrowego świata i nawigacji w cyberprzestrzeni to, czy użytkownicy sieci są istotami racjonalnymi, nie ma żadnego znaczenia (...) mają jednak do zaoferowania coś w zamian: nieograniczone poczucie wolności. I tu grzmiały fanfary. Pomiedzy TV, Internetem i przestrzeniami komputerowymi otwierają się dla sieciowców setki, tysiące, miliony nowych możliwości wyboru (...) od razu zapytajmy: wolności w jakim zakresie, wolności do czego? Do nieustannego zmieniania pilotem kanałów?”²⁰. A jeśli nawet — to trudno zaprzeczyć, że i te najprostsze formy świadomego, refleksyjnego uczestnictwa w kulturze wymagają kodu/języka, myślenia, rozumienia, adaptacji. Od autora praktyk kulturowych zależy zatem, jaki zrobi z tego języka użytek. Od kompetencji czytelnika literatury i zarazem widza, telewidza, słuchacza, internauty — co z tego zrozumie, czy i jak to wykorzysta. Czy odkryje w czytaniu niekwestionowane dobrodziejstwo, klucz do kultury (dawnej i współczesnej), źródło wolności, niezależnego myślenia, czy doznania graniczące z bezradnością, zagubieniem i z udręką.

zbędne do udziału w kulturze i w komunikacji współczesnej, tak literatura pełni fundamentalną rolę wobec pozostałych zjawisk kultury. Mając najdłuższą, najbogatszą tradycję, pozostaje »skarbnicą«, układem odniesienia, ale także partnerem współczesnych przemian”. *Zmiana miejsca*. W: *Co dalej literaturo? Jak zmienia się współcześnie pojęcie i sytuacja literatury*. Red. A. BRODZKA-WALD, H. GOSK, A. WERNER. Kraków 2008, s. 164. Zob. też M. ZAJĄC: *Książka dla dzieci pośród innych mediów. Przegląd problematyki*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji...*

²⁰ G. SARTORI: *Homo videns. Telewizja i postmyślenie*. Warszawa 2007, s. 79–80.

Iwona Morawska

Reading texts at school —
the blessing or the torment?

S u m m a r y

The article refers to a well-known phenomenon, which is still under discussion and which motivates to search for effective strategies to counter the reluctance of students to reading, especially texts at school. Taking any action in this area requires a reliable diagnosis. That is why after describing the problem a few attempts were taken to answer the following questions: What could be the reason of a common unpopularity of reading — such an important form of participation in the culture like reading, including reading literature? What makes it difficult for young people to find the meaning, the value, the key to

understanding ourselves, others, the world in the school reading? Is it really so that the young generation falls into the trap of secondary illiteracy, ignorance to knowledge, that conditions so much the “quality of being in the world”? What kind of education could weaken the impact of the problem of non-reading, make satisfaction from reading, give a sense of inalienable benefits that an understanding and engaged reading may offer? The answers to these questions are based on the results of surveys conducted among secondary school students being a representative group. In conclusion, some reflections and conclusions of educational projects connected with the question posed in the title are included.

Ивона Моравска

Обязательное школьное чтение –
благо или мучение?

Р е з ю м е

В статье рассматривается хорошо известное явление, постоянно обсуждаемое и мотивирующее к поискам эффективных способов противодействия нежеланию учеников читать, особенно тексты из круга обязательного школьного чтения. Предпринятие каких-либо действий в этой области требует тщательного диагноза, поэтому после общего описания проблемы в статье ведется поиск ответов на следующие вопросы: Что может быть причиной повсеместно признаваемой непопулярности такой ведь важной формы участия в культуре, какой является чтение, в том числе чтение из круга художественной литературы? Чем обуславливается то, что молодым людям трудно найти в книгах обязательного школьного чтения смысл, ценность, ключ к пониманию себя, других, мира? Действительно ли это так, что молодое поколение попадает в сети вторичной безграмотности, незнания умения, которое так сильно связано с „качеством существования в мире”? Какого рода образовательное воздействие могло бы нивелировать проблему нечтения – в том числе нечтения обязательных текстов – и приводить к тому, чтобы черпать из чтения удовлетворение, чувство небывалой пользы, которую может дать человеку (и дает) понимающая, вовлеченная книга? Ответы на таким образом сформулированные вопросы опираются на результаты анкетных исследований, проведенных среди учеников лицеев – школы последнего этапа среднего образования в Польше. В заключении статьи представлены размышления и выводы, связанные, в частности, с выведенным в заглавии вопросом.

Grażyna Lasoń-Kochańska

Gender w baśni a edukacja międzykulturowa

Opowieści braci Grimm, Charles'a Perraulta i Hansa Christiana Andersena należą dziś z pewnością do europejskich arcydzieł o zasięgu międzykulturowym. Wiążą się z inicjacją literacką dziecka i odgrywają wielką rolę w procesie włączania młodego człowieka w sferę kulturowego dziedzictwa, mają niewątpliwe walory wychowawcze oraz terapeutyczne. Z pewnością są, jak chciał Bruno Bettelheim, i pożyteczne, i cudowne¹.

Nie mogą być jednak dłużej przyjmowanym bez zastrzeżeń wzorcem tożsamościowym i socjalizacyjnym. Już bowiem kilkuletnie dziecko, słuchając ich, styka się z określoną wizją płci, ukształtowaną w tradycyjnej kulturze patriarchalnej. Bettelheim twierdzi, że żaden inny gatunek literatury dziecięcej nie zawiera takiego bogactwa treści psychologicznych jak magiczne opowieści wywodzące się z folkloru, dlatego że to właśnie one mówią najwięcej o „wewnętrznych problemach istoty ludzkiej i właściwych sposobach radzenia sobie z jej położeniem w każdym społeczeństwie”². Ale drogi, które prowadzą w świat bohatera i bohaterkę, są inne, bo inne jest właśnie ich położenie w społeczeństwie. Amerykańska badaczka Ruth Bottigheimer w pracy, która w polskim tłumaczeniu brzmi: *Złe dziewczyny i odważni chłopcy Grimmów. Moralna i społeczna wizja baśni*, dokonała analizy zbioru niemieckich folklorystów właśnie pod kątem prezentowanego systemu wartości, który ukształtowały realia historyczne i kulturowe. Bottigheimer stwierdza, że baśnie Grimmów przenika powszechny wzór *gender*, który uniewinnia mężczyzn, a obciąża ko-

¹ B. BETTELHEIM: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. D. DANEK. Warszawa 1985.

² Ibidem, t. 1, s. 42.

biety. W porównaniu z innymi utworami XIX-wiecznej niemieckiej literatury dla dzieci — tylko ich zbiór zawiera taką specyfikę rodzajową. Przejawia się to choćby w tym, że w licznych tekstach występuje postać złej i zawistnej macochy, która, jak określa to badaczka, przejmuje na swoje barki brzemień winy, podczas gdy ojciec jest psychologicznie nieobecny³. Kolejne pokolenia wychowują się na obrazie kobiecej niegodziwości w *Jasiu i Małgosi*, *Królewnie Śnieżce*, *Kopciuszku*, nie zadając sobie pytania o przyczynę zła, które tkwi w bohaterkach. Zdołaliśmy się do niego po prostu przyzwyczaić. W niektórych baśniach, jak np. *Krzak jałowca* i *Mój miły Roland*, macochy dopuszczają się czynów wręcz bestialskich, by zapewnić swym potomkom lepszą pozycję materialną w rodzinie. W innych, choćby w *Kopciuszku*, kobiety nienawidzą swoich pasierbic bez podania żadnej przyczyny; można powiedzieć, że wynika to po prostu z ich natury. Obrazu rodzicielskiej patologii w żeńskim wydaniu dopełnia fakt, że rodzona matka w wielu ustnych przekazach była równie zła; Bottigheimer wspomina, że w *Królewnie Śnieżce* oraz *Jasiu i Małgosi* podczas redakcji tekstu Grimmowie postacią macochy zastąpili rodzicielkę⁴.

Kumulacją kobiecego zła jest również baśniowa czarownica. Ta powszechnie znana postać najczęściej pojawia się jako zwodnicza i mająca złe zamiary staruszka. Skojarzony z nią zostaje motyw kanibalizmu i metamorfozy, czarownica nienawidzi dzieci i chce je zjeść, ma również zdolność odmiany własnej lub cudzej postaci. Do magicznych umiejętności starych kobiet należy też władza nad przyrodą, zaklinanie strumieni, pogody itp. Z tej krótkiej charakterystyki⁵ wyłania się obraz wiedzy jako kobiety związanej z pierwotnymi, dzikimi i groźnymi siłami przyrody oraz przede wszystkim „z natury swej” szkodzącej ludziom. Baśniowe i rzekome czarownice zawsze były odszczepieńcami, żyły poza nawiasem społeczeństwa. Z zasady nie asymilowały się ze wspólnotą, mieszkaly samotnie, na obrzeżu wsi lub w lesie. Nie miały męża i nie szukały akceptacji innych, wykraczając tym poza przewidziany dla kobiety, społeczny i obyczajowy porządek. Jules Michelet w słynnej pracy o ewolucji postaci czarownicy i diabła w kulturze podkreśla zerwanie wszelkich więzów rodzin-

³ R. BOTTIGHEIMER: *Grimm's Bad Girls and Bold Boys. The Moral and Social Vision of the Tales*. New Haven—London 1987, s. 81—82.

⁴ Ibidem, s. 81, przypis 1.

⁵ Nie uwzględniam tu baśni Charles'a Perraulta, ponieważ występujące w nich wróżki mało mają wspólnego z obrazem czarownicy związanej z siłami przyrody. Ich zdolności magiczne wydają się podporządkowane wyborom moralnym bohaterów, najczęściej kają one lub nagradzają, pomagają dobrym i prześladowanym (*Kopciuszek*, *Ośła Skórka*), mszczą się za brak szacunku (*Wróżki*, *Śpiąca Królowna*). Zob. CH. PERRAULT: *Bajki Babci Gąski*. Przeł. H. JANUSZEWSKA. Wrocław 1993.

nych i związek z wyklętą przestrzenią⁶. Nierzadko stykamy się również z takim wyobrażeniem czarownicy, które wykazuje związki ze światem zwierzęcym lub demonicznym (czerwone oczy, doskonały węch itp.).

Zdaniem Bottigheimer, bliskie sąsiedztwo kobiety i zła wkracza do zbioru baśni braci Grimm za sprawą zwrotu ku średniowieczu, pod którego wpływem znalazła się niemiecka kultura w XIX wieku. Tendencje te stopiły się z tradycją ludową i razem dały obraz niespotykanego mizoginizmu, którego źródłem jest biblijna Ewa jako pierwsza grzesznica⁷. Badaczka przywołuje XV-wieczny traktat Heinricha Vigiliusa von Weissenburg *O zachowaniu świętobliwego milczenia*, przypominając, że wina Ewy polegała w nim przede wszystkim na tym, że nadużyła daru mowy w rozmowie z wężem. Stało się to pierwszą przyczyną grzechu na świecie. Dlatego też w wielu baśniach powraca motyw milczenia kobiety — jako kary (np. w *Dziecku Matki Boskiej*) lub przymusu (*O sześciu łabędziach*).

Bottigheimer zwraca również uwagę na fakt, że wzorce moralne, które można odnaleźć w zbiorze Grimmów, są inne dla chłopców, inne dla dziewczynek⁸. Widać to wyraźnie, jeśli prześledzi się wszechobecny w baśni motyw zakazu oraz prób bohatera. Kobiety muszą bezwzględnie przestrzegać zakazów postaci pozytywnych, mężczyźni mają tu więcej swobody. Ale zakazy, które wydają negatywni bohaterowie, zarówno mężczyźni, jak i kobiety mogą ignorować. O ile jednak ci pierwsi otrzymują nagrody, gdy uda im się przechrzyć np. diabła, o tyle te drugie ledwo uchodzą z życiem. Natomiast zasady moralne regularnie i bezkarnie łamią chłopcy, ale muszą ich przestrzegać dziewczęta⁹. Zakaz jest więc tu formą restrykcji wobec kobiet i kolejną manifestacją kulturowej niechęci. Inne próby, którym poddawani są bohaterowie, również zawierają specyfikę genderową. Zadania związane z wykazaniem się inwencją — czy, jak byśmy dzisiaj powiedzieli, kreatywnością — dotyczą niemal wyłącznie chłopców. We wszystkich przypadkach chłopcy muszą wykazać się samodzielnością, aktywnością, stanowczością, zdecydowaniem i — przede wszystkim — skutecznością w działaniu. W tradycyjnym formowaniu męskości cechą najbardziej pożądaną była odwaga. Tytuły takie jak: *O królewiczu, który nie znał strachu*; *Bajka o jednym takim, co wyruszył w świat, żeby strach poznać*, pokazują, jak ważny był dla mężczyzny stosunek do lęku. Już Propp zauważył, że chłopiec w baśniach poddawany jest próbom na bohaterstwo i „występuje jako obrońca i wybawca, który nie wie, co to zwątpienie i strach”¹⁰. Przedstawiona charakterystyka wpi-

⁶ J. MICHELET: *Czarownica*. Przeł. M. KALISKA. Londyn 1993, s. 20.

⁷ R. BOTTIGHEIMER: *Grimm's Bad Girls...*, s. 170–171.

⁸ Ibidem, s. 87–89.

⁹ Ibidem.

¹⁰ W. PROPP: *Nie tylko bajka*. Przeł. D. ULICKA. Warszawa 2000, s. 108.

suje się również w wyobrażenia żywe w kulturze niemieckiej w okresie powstawania baśni braci Grimm. Niemiecka historiografka Ute Frevert, śledząc historię pojęcia *mężczyzna*, stwierdza, że w XIX-wiecznych słownikach i kompendiach można zauważyć tendencję do podkreślania takich cech jak: śmiałość, siła, odwaga, dzielność i stateczność¹¹.

Kobięcy wzorzec baśniowych prób oczywiście nie rozwija niezależności i samodzielności w działaniu. Kładzie natomiast przemożny nacisk na dostosowanie dziewcząt do roli przewidzianej dla nich w społeczeństwie patriarchalnym. Jak stwierdza Propp, baśniowa dziewczynka musi odznaczać się „pracowitością, gospodarnością, wytrzymałością i odpornością, cierpliwością, skromnością, dobrocią, usługowością i gotowością do niesienia pomocy”¹². Próby, którym poddawana jest bohaterka, zazwyczaj polegają na wykazaniu się tymi właśnie cechami. Posłuszeństwo i troska o innych, a nie o siebie — to wymagania stawiane młodej kobiecie jako priorytetowe. Powracają one w licznych opowieściach, w których bohaterka musi np. najpierw kogoś nakarmić i напоić, wykonać liczne prace porządkowe, a dopiero na końcu może zatroszczyć się o siebie. Nagrodą za pożądane zachowanie jest nieodmiennie uroda, bogactwo i zamażpójście. Identyczny schemat odnajdziemy w opowieściach Perraulta; jego *Wróżki*, które przez wiele lat uchodziły za sztandarowy przykład baśni i figurowały w podręcznikach szkolnych, również zawierają motyw kobiecej usługowości jako wzorca osobowościowego. Prościutka fabuła, oparta na motywie nagrody za uczynność i uprzejmość (z ust „grzecznej” córki wysypują się perły) oraz kary za arogancję (z ust „niegrzecznej” padają żaby), stanie się międzykulturowym wzorcem socjalizacyjnym, powielanym przez wielu autorów. W Polsce utrwaliła ją Janina Porazińska w znanej opowieści *Dwie Dorotki*¹³.

Na uwagę zasługuje również fakt, że żeńskie próby osadzone są w przestrzeni domu. Według patriarchalnej tradycji, wszystko, co kobieta może osiągnąć, uzyskuje właśnie tutaj. W europejskim folklorze odnajdziemy niewiele opowieści, w których bohaterka otrzymywałaby zadanie związane ze zdobyciem i z dostarczeniem czegoś, co — jak w męskim wzorcu — określi jej nowy status czy w jakikolwiek inny sposób przyczyni się do psychicznej autonomii. W kulturowym scenariuszu nie było miejsca na kobiecą eksplorację przestrzeni — do tego wręcz stopnia, że w naszym języku (a także w innych językach europejskich) nie znajdziemy żeńskich odpowiedników takich słów jak *wędrowiec*, *pielgrzym* czy *tułacz*. Trudno oczywiście zaprzeczyć, że istnieją baśniowe wątki zarówno kobie-

¹¹ U. FREVERT: *Mąż i niewiasta. Niewiasta i mąż. O różnicach płci w czasach nowoczesnych*. Przeł. A. KOPACKI. Warszawa 1997, s. 49–50.

¹² W. PROPP: *Nie tylko bajka...*, s. 110.

¹³ J. PORAZIŃSKA: *Dwie Dorotki. Bajka filmowa*. Warszawa 1957.

cej tułaczki, jak i wędrowni w określonym celu. Celem tym jednak nigdy nie staje się wyprawa po coś dla siebie, zawsze jest to pomoc innym.

Podobny schemat obowiązuje w baśniach H.Ch. Andersena: Gerda idzie na koniec świata, by odczarować Kaja. Klimat opowieści duńskiego pisarza jest bardzo silnie zakorzeniony w kulturze mieszczańskiej XIX wieku, zwłaszcza w wiktoriańskich wyobrażeniach płci¹⁴. Potulność syrenki, dobroć i miłosierdzie Elizy czy Gerdy to tylko nieliczne ze stereotypów płciowych, które odnajdziemy w jego twórczości. Szczególnie eksponowane, zwłaszcza w kreacjach matek i babek, są troskliwość i czułość. W utworach Andersena, przeciwnie niż w baśniach braci Grimm, nie znajdziemy wątku nienawidzącej dziecka, zjadłej macochy. W mniej znanych baśniach pojawiają się wprawdzie matki występne, jak w *Annie Lizbet*, lub nieodpowiedzialne (*Niegodna kobieta*), ale dominuje obraz wszechogarniającej miłości macierzyńskiej, obecny zarówno w opowieściach o uczłowieczonych zwierzętach, jak i w licznych utworach z bohaterem dziecięcym. Zgodnie z myśleniem epoki, kobieta w pełni żyje tylko wówczas, gdy może spełnić się jako matka, dlatego w wielu baśniach powraca temat dziecka jako kobiecego skarbu (*Złoty skarb*, *Opowieść z diun*, *Calineczka*). Motyw instynktownej, ślepej miłości macierzyńskiej osiąga kulminację w utworach, w których bohaterki, aby odzyskać dzieci, nie wahają się stanąć przed konfrontacją z samą śmiercią (*Opowieść o matce*, *Umarłe dziecko*). Andersen wnosi do kulturowej charakterystyki kobiety jeszcze jeden element: kruchość, delikatność, najbardziej widoczną w *Księżniczce na ziarnku grochu* i *Calineczce*. Właśnie fakt, że bohaterka tej drugiej baśni jest „małą kobietką”, a więc istotą totalnie bezradną, a przy tym uroczą, zjednuje jej natychmiast względy czytelnika, wywołując odruch współczucia i opieki.

Wróćmy jeszcze na chwilę do baśni braci Grimm. Niemiecka badaczka Barbara Gobrecht dostrzega w nich zbliżony mechanizm. Zwraca uwagę na fakt, że w opowieściach tych przeważają postacie kobiet słabych, podatnych na ból i cierpienie, a wartościowanych pozytywnie. Dzieje się tak w efekcie przyjęcia swoistej perspektywy narracyjnej, w której narrator (a z nim i odbiorca) pozostaje po stronie niewinnie prześladowanej dziewczyny¹⁵. Właśnie cierpienie i pokora bohaterki, jej łzy pozwalają na

¹⁴ Krótką analizę baśni Andersena opieram na dawnym przekładzie Stefanii Beylin, Stanisława Sawickiego i Jarosława Iwaszkiewicza, chociaż nowe tłumaczenie Bogusławy Sochańskiej zostało dokonane bezpośrednio z języka duńskiego. Mimo niewątpliwych walorów tego drugiego przekładu właśnie ów pierwszy przekład od lat funkcjonuje w praktyce czytelniczej, zwłaszcza szkolnej, kształtując tym samym wyobrażenia związane z płcią. H.CH. ANDERSEN: *Baśnie*. T. 1–3. Przeł. S. BEYLIN, S. SAWICKI, J. IWASZKIEWICZ. Warszawa 1956.

¹⁵ B. GOBRECHT: *Märchenfrauen. Von starken und schwachen Frauen im Märchen*. Freiburg 1996, s. 11.

identyfikowanie się z nią, zapewniają współczucie i sympatię, a w przypadku dziewczynek mogą wręcz wyzwalać mechanizm identyfikowania się z kobietą w roli ofiary. Gobrecht przeciwstawia baśniom braci Grimm ludowe opowieści rosyjskie, w których można natrafić na wizerunki silnych i niezależnych kobiet. Męskie i żeńskie wątki inicjacyjne nie są tu w tak dużym stopniu, jak w opowieściach niemieckiego kręgu kulturowego, oparte na stereotypach płciowych. Wiele opowieści przedstawia kobiety jako istoty autonomiczne i niezależne, podmiotowo ukształtowane, zanim wstąpią w związek. Bohaterki te nie odpowiadają konwencjonalnym wyobrażeniom na temat kobiecości. Są pełne żądzы czynu i mają jasno określone cele działania, w związku z czym wywołują mieszane uczucia zarówno wśród bohaterów (mężczyźni niekiedy się ich boją, ponieważ przewyższają ich fizycznie i duchowo), jak i odbiorców¹⁶.

Nawet w popularnych, przeznaczonych dla dzieci wydaniach baśni rosyjskich, które zawierają ograniczony wybór tekstów, zauważyć można dominację postaci bohaterskich dziewczec. Kobiety często otrzymują przydomek Mądrej (Heleny, Wasylisy itp). Idzie to w parze z faktem, że młoda kobieta niejednokrotnie ratuje mężczyznę z opresji. Bohaterki wielu opowieści mają nadnaturalne pochodzenie, władzę i umiejętności. Ale choć są córkami nadludzkich ojców, okazują się od nich mądrzejsze i sprytniejsze, potrafią ich przechytryć. Nie tylko panują nad przyrodą, mając ją na swoje usługi, lecz także wykazują zdolność przemiany postaci, a nawet pewną moc demiurgiczną (powołują do życia mówiące kukiełki, wyczarowują jeziora itp.) Znacząca rola kobiety w baśni rosyjskiej polega również na tym, że okazuje się ona strażniczką dóbr życiodajnych. Bohaterka *Bąjki o młodych jabłkach i żywej wodzie* nazywana *mocarną dziewczecą Błękitnooką*¹⁷ pilnuje świętych jabłek i czarodziejskiej studni. Towarzyszy jej dwanaście dziewczec siłaczek, walczących u jej boku. Gdy dziewczyna dowiaduje się, że Iwan ukradł jabłka i zaczerpnął wody, rusza za nim w poгон, pokonuje go i dopiero wtedy godzi się zostać jego żoną. Zdanie Eleazara Mieleńskiego, wątek rywalizacji narzeczonej i narzeczonego należy do baśniowej tradycji azjatyckiej i można go odnaleźć w archaicznym eposie bohaterskim wielu narodów. Ilekroć mamy do czynienia z bohaterem-dziewicą, dokonującą heroicznych czynów, po czym wychodzącą za mąż za pokonanego przez nią człowieka, są to ślady pierwotnej epickiej tradycji mitologicznej, w której kobieta była prarodzicielką, z czasem przekształcającą się w niebiańską lub ziemską szamankę (właśnie umiejętności szamańskie decydowały o jej sile). Mnożeniu się po-

¹⁶ Ibidem, s. 12.

¹⁷ *Czarodziejskie baśnie. Wybór rosyjskich baśni ludowych*. Przeł. J. MIEGUGOW. Warszawa 1990, s. 115.

staci tego rodzaju sprzyjać mogło również oddziaływanie legend o wojowniczych dziewicach — Amazonkach¹⁸.

Z kolei *Bajka o Wasylisie Mądrej* opowiada o dziewczynie, która pomaga narzeczonemu dzięki magicznym umiejętnościom; potrafi odmienić swoją lub czyjąś postać, ożywiać przedmioty itd. Można stąd wysnuć wniosek, że wiele dziewcząt w baśni rosyjskiej ma moce czarodziejskie, które nie kojarzą się, jak w baśniach braci Grimm, wyłącznie ze złem. Młode czarownice podejmują działania magiczne nie po to, by komuś zaszkodzić, lecz by go przechytrzyć. Często antagonistą obdarzonej mocą dziewczyny jest jej ojciec, przeciwny związkowi z ukochanym. Bohaterka musi więc niejako wywalczyć sobie narzeczonego, pokonując własnego rodzica.

Baśnie rosyjskie zostały na fali przemian ustrojowych wycofane ze szkolnego obiegu czytelniczego, nie są również popularne w obiegu pozaszkolnym. Jednak respektując w edukacji perspektywę genderową, warto spróbować ich lekturę przywrócić.

W kręgu kultury europejskiej nietypowe wzorce płciowe odnaleźć można również w ludowych opowieściach reprezentujących folklor hiszpańskiej Galicji. Jak stwierdza etnografka Marisa Rey-Henningsen, opierając się one na następujących dominantach: najważniejszy jest autorytet matki, wśród bohaterów zaznacza się przewaga płci żeńskiej, dominuje kobiece dziedzictwo, własność i matrylokalność, a także tolerancja seksualna. Motywacją czynów bohaterskich w „baśniach kobiecych” jest udowodnienie miłości do matki, cechuje je również pozytywna symbolika żeńskiej magii oraz negatywne odniesienia do magii męskiej. Spadkiem po kulturze zorientowanej na pierwiastek kobiecy jest także sama matrycentryczna struktura opowieści. Nie ma ona charakteru linearnego (bohater porusza się od punktu A do punktu B), lecz kolisty lub spiralny: punkt wyjścia (matka i jej domena) oraz cel są tym samym¹⁹. Niestety, wspomniane baśnie nie są dostępne w języku polskim, ich ślady nosi natomiast współczesna hiszpańska *fantasy*, np. przetłumaczony cykl Maite Carranzy *Wojna Czarownic*, przeznaczony dla nastoletnich czytelniczek. Zadziwiający wydaje się jednak inny fakt — otóż zbliżoną matrycentryczną strukturę można odnaleźć w ludowych opowieściach naszego Pomorza.

Bohaterkami wielu baśni kaszubskich są kobiety. Mają one niejednokrotnie szeroki zakres władzy i wysoką rangę społeczną. W folklorze Pomorza Środkowego i Zachodniego, zebranych w tomach Gracjana Boja-

¹⁸ E. MIELETINSKI: *Pochodzenie eposu bohaterskiego*. Przeł. P. ROJEK. Kraków 2009, s. 333–334.

¹⁹ M. REY-HENNINGSSEN: *The World of the Ploughwomen. Folklore and Reality in Matriarchal Northwest Spain*. Helsinki 1994. Cyt. za: A. KOHLI: *Trzy kolory Bogini*. Kraków 2007, s. 19–20.

ra-Fijałkowskiego, pojawiają się postacie niezależnych kobiet, które — mimo dezaprobaty otoczenia — same chcą stanowić o swoim losie i często nie zgadzają się na małżeństwo. I tak, w opowieści *O rycerzu Jarosławie i córce rybaka* bohaterka opuszcza zrujnowaną przez morze rodzinną ziemię, by wyjść za mąż za bogatego rycerza, ale po jakimś czasie w jej sercu budzi się

*przemozna tęsknota za dawnym życiem — pełnym trudów i niebezpieczeństw, ale też swobodnym jak lot białoskrzydłej mewy*²⁰.

Dobromiła zostawia więc męża i powraca w swe rodzinne strony. Podobnie postępuje Sygryda z baśni *O zaczarowanej księżniczce Sygrydzie*, która kochając niezależność, odmawia ręki i dziedzictwa kolejnym konkurentom, po czym sama zarządza swoimi dobrami. Z kreacją kobiety silnej, odważnej i niezależnej, samodzielnie władającej swym dziedzictwem spotykamy się również w opowieści *Gryf i Zwinisława* z tomiku Romana Landowskiego. Postać księżniczki Zwinisławy, która, jak mówi narrator,

*mimo tak wielkiej urody upodobała sobie męskie zajęcia, [...] brała udział we wszystkich polowaniach i stawiała do turniejów*²¹,

przypomina androgyniczną Dianę. W swej najbardziej znanej rzymskiej postaci miała ona charakterystyczne cechy potrójnej Bogini: Księżycowej Dziewicy, Matki Istnień i Myśliwej (Niszczącej). Jej kult był szeroko rozpowszechniony w pogańskiej, a nawet chrześcijańskiej, późnośredniowiecznej Europie²².

Z kolei w opowieści Józefa Geynowy pod wiele mówiącym tytułem *Wierna swojej stronie* zaznacza się wyraźny wątek matrylokalności. Króciutka fabuła skonstruowana jest w sposób charakterystyczny dla kobiecych baśni; struktura linearna zastąpiona zostaje strukturą koła. Baśń nie opiera się na wątku wędrowki do obcego celu; domena matki stanowi zarówno punkt wyjścia, jak i dojścia. Ojciec jest tu obcym przybyszem z południa, a córka po śmierci rodzicielki nie potrafi opuścić swego dziedzictwa, woli zmienić się w wodnicę i pozostać, jak głosi tytuł, wierna swojej stronie²³.

Matrylokalność widoczna jest również w opowieści *Muzalf i Gryf*, należącej do zbioru *Baśnie kaszubskie* Franciszka Sędzickiego²⁴. Jak poda-

²⁰ G. BOJAR-FIJAŁKOWSKI: *Wróżba Swantewita*. Koszalin 1977, s. 41.

²¹ R. LANDOWSKI: *Jasna i Derśław*. Gdańsk 1981, s. 55.

²² Zob. A. KOHLI: *Trzy kolory...*, s. 27 i nast.

²³ J. GEYNOWA: *Dobro zwycięża*. Gdańsk 1985.

²⁴ F. SĘDZICKI: *Baśnie kaszubskie*. Gdańsk 1987.

je Julian Krzyżanowski, warianty tej baśni znane są również na Śląsku i w folklorze wschodniej Europy. Bohater z powodu niezwyklego pochodzenia zawsze okazuje się młodzieńcem o nadludzkiej sile i sprawności²⁵. Na uwagę zasługuje fakt, że w kaszubskiej wersji zawdzięcza je matce, która poczyną go na skutek zjedzenia strąku bobu. Wspomniana już hiszpańska badaczka baśni twierdzi, że do podstawowych wątków matrycentrycznych należy ten, w którym kobieta rodzi z powodu interwencji sił nadnaturalnych, często po spożyciu zaczarowanego nasienia. Kolejne sekwencje kaszubskiej opowieści również nobilitują postać macierzyńską. Motywacją czynów bohaterskich jest bowiem udowodnienie miłości do matki; dorastając, Muzalf przyrzeka, że nigdy więcej nie będzie ona cierpieć biedy, i wyrusza w świat. Aby zrealizować obietnicę, bohater musi wyeliminować potencjalnych rywali. W „kobiecych baśniach” zawsze okazują się nimi postacie męskie; tutaj są to Waligóra i Wyrwidąb. W zakończeniu opowieści, mimo że Muzalf zakłada własną rodzinę, zdobyte w wędrówce skarby ofiarowuje matce. Według Rey-Henningsen, przedstawienie rodzinnych struktur oparte na identyfikacji z płcią żeńską odzwierciedla przyznanie kobiecie wysokich funkcji religijno-społecznych²⁶.

W edukacji międzykulturowej wykorzystuje się dwa typy baśni — regionalną, która służy kreowaniu tożsamości dziecka przez poznawanie korzeni kultury lokalnej, oraz obcą, zazwyczaj kulturowo odległą, która przybliżyć ma odmienność obyczaju i relacji społecznych²⁷. Myślę, że na terenie Pomorza mogą temu służyć zarówno rodzime opowieści kaszubskie, jak i baśnie rosyjskie. Wobec czytelniczek będą one ponadto spełniać funkcję inicjacyjną, a może nawet terapeutyczną, ponieważ podkreślają wartość aktywności, niezależności i pewności siebie — cech tak bardzo pożądanych u dojrzewających dziewcząt.

²⁵ J. KRZYŻANOWSKI: *Polska bajka ludowa w układzie systematycznym*. T. 1. Wrocław—Warszawa—Kraków 1962, s. 83.

²⁶ Zob. A. KOHLI: *Trzy kolory...*, s. 19–20.

²⁷ J. NIKITOROWICZ: *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk 2005, s. 166, 185.

Grażyna Lasoń-Kochańska

*Gender in a fairy-tale
and inter-cultural education*

S u m m a r y

As it is commonly known, a fairy-tale is related to a child's school and home literary initiation, and it transmits models of culture and morality and stands guard over tradition. Today no one questions its "usefulness and wonderfulness". However, despite its educational and therapeutic benefits, it turns out that the fairy-tale is also a vehicle of prejudice against women — after all, it is rooted in the tradition of patriarchal culture. The best-known European stories, namely, those by the Brothers Grimm, Andersen and Perrault, strengthen many gender-based stereotypes as they are creations of certain times and ideologies. Particularly, in fairy-tales compiled by German folklore experts, the woman is often presented as a symbol of evil (the hag and witch figures), and the standards of morality applicable to girls are harsher than those for boys. There are, however, such fairy-tales in which the image of gender is closer to our contemporary notions. Those unknown or forgotten stories come from Spain, the former Soviet Union and the region of Pomerania, Poland. Introducing readers to such tales, and, especially, placing such stories on school curricula and reading lists, would definitely accomplish the objectives of inter-cultural education as well as help foster the so-called gender sensitivity.

Гражина Ласонь-Коханьска

*Гендер в сказке
в аспекте межкультурного обучения*

Р е з ю м е

Как известно, сказка связана со школьной и домашней литературной инициацией ребенка. Сказка показывает культурные и моральные образцы, стоит на страже традиций. Ее „полезности и чудодейственности” никто уже сегодня не подвергает сомнению. Кроме воспитательного и терапевтического действия, сказка оказывается однако также носителем предубеждений по отношению к женщинам — речь идет прежде всего о традиции патриархальной культуры. Наиболее известные в Европе сказки братьев Гримм, Андерсена и Перро закрепляют многие гендерные стереотипы, поскольку являются продуктом определенного времени и идеологии. Особенно в сказках, собранных немецкими фольклористами, женщина часто представляется как символ зла (образ мачехи и колдуньи), а моральные образцы, касающиеся девочек, гораздо более строгие, чем те, которые относятся к мальчикам. Существуют однако и такие сказки, в которых гендерный образ ближе нашим современным представлениям. Эти сегодня неизвестные или преданные забвению сказки родом из Испании, бывшего Советского Союза, а также с прибрежных территорий в районе Балтийского моря в Польше. Введение их в читательский обиход, особенно в школьные программы, безусловно, осуществляло бы цели, которые ставит перед собой межкультурное образование, одновременно пробуждая гендерную чуткость.

Ewa Nowel

Szkolne czytanie baśni na III i IV etapie kształcenia

Wstęp

Dla dydaktyki, zajmującej się doprecyzowywaniem ogólnych zagadnień, formułowanych w obszarach macierzystych, interdyscyplinarność stanowi *ex definitione* cechę wyróżniającą. Zatem mechanizm wypracowania przez dydaktyków diagnostycznych, instrumentalnych i prognostycznych teorii kształcenia łączyć należy i z nowym podejściem do tzw. dorobku, i z cechami owego dorobku, czyli właściwościami tzw. wiedzy zastanej.

Szczególną funkcję w poznaniu rzeczywistości edukacyjnej pełnią konkluzje. W badaniach diachronicznych z wniosków, jako punktów orientacyjnych, można korzystać, mierząc poziom dopasowania praktyki do nowych warunków. Mechanizm jest prosty: wybranej grupie racji nadaje się status *novum*, a teom dydaktyków — funkcję *datum*, elementów mniej lub bardziej odstających. Po zmierzeniu „odstępu”, przesłanek, można formułować wnioski. Zupełnie inny potencjał zawierają w refleksji na temat reguł i zasad nauczania uczenia się grupy konkluzji wielokrotnie powtarzanych przez psychologów czy pedagogów. Nierozwiązane problemy jednoczą, na swój sposób, środowisko, kierując uwagę badaczy na nowe referencje, które powstają np. w wyniku osadzenia stałych wątków w nowych kontekstach.

Autorka niniejszej wypowiedzi traktowała konkluzje wielokrotnie powtarzane jako wartościowy element tradycji, zdolny inspirować do przekazywania nowej wiedzy, także specyficznej, właściwej dydaktyce literatury. Sugestywny wniosek dotyczy metod uprawiania myśli edukacyjnej.

Zdaniem Włodzimierza Prokopiuka, „Najgłębsze myśli pedagogiczne, projekty i innowacje były rezultatem poszukiwania przez pedagogów — twórców, logicznie i teoretycznie fundamentalnych podstaw swojego obszaru wiedzy i doświadczeń. Poszukiwania nie zaczynały się więc od, niewątpliwie ważnych, praktycznych problemów edukacji, projektów, rekomendacji i »recept« naprawy tego, co deformowało idee produktywne translacji wartości kultury wysokiej nowym pokoleniom (czym niewątpliwie grzeszą współcześni reformatorzy systemów edukacyjnych), lecz przede wszystkim od uświadomienia najogólniejszych idei podstawowych procesów edukacji — nauczania i wychowania; teoretycznego, historycznego i refleksyjnego określenia odpowiadających tym ideom celów, operacji i zadań”¹.

Syntetyczność cytowanej wypowiedzi mogłaby sprowokować do ożywienia kluczowego dyskursu na temat emancypacyjnych i asymilacyjnych celów kształcenia. Z powodu zmiany podejścia do kultury i pod wpływem rozwoju wiedzy na temat uczenia się wątki: miejsca modelu zasilanego kulturą wysoką i rangi autonomicznego umysłu, indywidualnego doświadczenia czy spontaniczności w procesie nabywania wiedzy, warto reinterpretować. Drugą cechą konkluzji — pragmatyzm, upoważnia do podejmowania krytyki aktualnych rozwiązań formalnych i tworzenia rozwiązań metodycznych.

Wypracowanie kluczowej wiedzy w artykule jest, ze zrozumiałych względów, niemożliwe, dlatego autorka poprzestała na wskazaniu logicznego związku rzeczy, analizując podstawę programową z roku 2008 i komentarze twórców reformatorskiego projektu. Na etapie krytyki szkolnego czytania literatury wykorzystano nie tylko aktualne tezy na temat mechanizmów poznawania, uczenia się i konstruowania wiedzy szkolnej, lecz także zadomowione w dydaktyce literatury.

Tekst kończy propozycja metodyczna. U jej podstaw leży koncepcja ponawiania lektury w ramach inicjacji czytelniczej na wyższych etapach kształcenia. Projekt *Lektura w 3D* jest adresowany do ucznia i uwzględnia przede wszystkim indywidualny rozwój umiejętności odbiorczych. Baśń pełni tu funkcję przykładu. Miejsce gatunku mogłyby zająć np. postmodernistyczne, metafikcyjne historiografie, których autorzy świadomie „przerabiają” tzw. prawdę historyczną lub inne utwory, wyrażające podejrzliwość współczesnego człowieka wobec zastanej rzeczywistości.

¹ W. PROKOPIUK: *O filozofii edukacji — rozterki i nadzieje*. W: *Idee pedagogiki filozoficznej*. Red. S. SZTOBRYN, B. ŚLIWERSKI. Łódź 2003, s. 28–29.

Kim jest szkolny odbiorca literatury?

Autorka, zakładając, że twórcy *Podstawy programowej...*, napisanej w języku wymagań, tezy: „liniowość” i „kumulatywność”, rozumieli nie jak platoński byt idealny, lecz jak przewodnią myśl, która wyznacza kierunek działań, dokonała weryfikacji dokumentu. Przedmiotem poznania był logiczny związek rzeczy. Podstawa programowa z języka polskiego jednoznacznie nazywa „umiejętności (...) (i treści — E.N.), jakie (uczeń — E.N.) powinien opanować na zakończenie danego etapu kształcenia”², dlatego sformułowano pytanie: czy ekonomiczne kryterium jednorazowego kontaktu ucznia z materiałem nauczania należy wiązać tylko z gromadzeniem i mnożeniem doświadczeń czytelniczych, czy również z ich sumowaniem w nowych warunkach poznawczych, co wiązałoby się z przetwarzaniem wiedzy na wyższych etapach kształcenia.

Zestawienie ogólnych haseł i wymagań przedmiotowych prowadzi do wniosku, że zmiany w praktyce będą pozorne, gdyż model lektury hołduje ergonomicznej koncepcji wychowania dla sztuki³ (formie odreagowania na czasy „ideologicznego gorsetu”⁴). Kolejny raz szkolny odbiorca stał się zakładnikiem kompleksu całości cechującego dydaktyków⁵, ponieważ nie zrezygnowano z porządku historycznoliterackiego i czytania „na wzór mistrza”⁶ w ramach eklektycznego algorytmu interpretacji. W świetle naukowej wiedzy razi nie tylko uproszczenie paradygmatów: komunikacyjnego i funkcjonalnego⁷, lecz także brak odwołań do najnowszego zaplecza teoretycznego.

Pełny mechanizm „translacji wartości kultury wysokiej nowym pokoleniom”, odzwierciedla opis przedmiotu na IV etapie kształcenia. Tu preferuje się wyłącznie estetyczny styl odbioru⁸ i świadomość kolektywną,

² S. ŻUREK: *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*. W: *Podstawa programowa z komentarzami*. T. 2. <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/>. (Data dostępu: 7.11.2012).

³ B. CHRZĄSTOWSKA: *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław 1979.

⁴ Określenie M. Sienko.

⁵ A. PILCH: *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*. Kraków 2003, s. 260.

⁶ Określenie Z. Urygi.

⁷ Dokument sformułowano w duchu funkcjonalizmu Talcotta Parsonsa i jego uniwersalnych schematów analitycznych, dzięki którym można łączyć cele kulturowe i zinstytucjonalizowane normy metodą redukcji pojęć. W ministerialnym dokumencie przejawami owej redukcji są nazwy substytutu: jednostkę utożsamiono z abstrakcyjnym uczestnikiem kultury, komunikację — z czytaniem tekstu według z góry ustalonego wzorca, a podmiotowość — z samodzielnością (porównaj popularność tzw. kart pracy).

⁸ M. GŁOWIŃSKI: *Styl odbioru*. Kraków 1977.

a uczniom (przypomnieć warto słowa Marciniaka: i wybitnym, i średnio uzdolnionym) „proponowane są wyłącznie arcydzieła, począwszy od antyku, a skończywszy na literaturze XX i XXI w., dobrane w ten sposób, żeby w ciągu dwóch etapów edukacji gimnazjum – szkoła ponadgimnazjalna uczeń miał możliwość poznać dzieła najważniejszych autorów w dziejach literatury polskiej oraz niektórych ważnych autorów literatury światowej”⁹, natomiast czytanie podporządkowano sztywnym schematom syntaktycznym, które nie dopuszczają dialogu¹⁰.

Oczekiwania związane z formacyjnym charakterem kanonu obligują do analizy rekomendowanych dzieł w perspektywie finalnej wizji świata absolwenta polskiej szkoły. W liniowym modelu edukacji humanistycznej najpierw „Wszystkie dzieci, misie, lale tańczą w karnawale...”¹¹. Później dochodzą bohaterowie, którzy mają „»straszenie dobre serce i złotą duszę, ale w głowie groch z kapustą i psie figle«”¹², bo to *oczjadusze*, *asindzki*, *mołojce* i *baszybuzuki*¹³. Na poziomie gimnazjum obraz świata z mieszkańcami „Afryki w spódniczkach z trawy, Indian mieszkających w tipi i noszących pióropusze, a Eskimosów w igloo”¹⁴ bogacą: Milczek, Papkin, Klara, Podstolina, Raptusiewicz i Dyndlaski (obowiązkowo), Sherlock Holmes lub Herkules Poirot oraz: lotnik instruujący, „jak bić Niemca”, i Jędrus, ocalony zawsze po tym, jak „zabili go i uciekł”. Patetyczno-tyrtejski wzorzec utrwalają bohaterowie *Kamieni na szaniec*.

W liceum, gdzie dominuje pozorowanie kultury intelektu¹⁵, nie umieszczono nawet dyspozycji: „poznaje stopniowo”. Z багаżem stereotypów nastolatek trafi od razu do świata arcydzieł, dlatego, zdaniem autorki, nowego modelu nie warto bronić, śledząc rozumienie przez twórców *Podstawy programowej...* tekstocentryzmu, trzeciego filaru reformy. Zadania z podręczników nie uwzględniają językowo-kulturowego obrazu świata ucznia¹⁶, dlatego trudno szukać powinowactw szkolnej lektury ze współczesną tekstologią, integralnym działem filologii.

⁹ S. ŻUREK: *Koncepcja...*

¹⁰ D. KLUS-STĄŃSKA: *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn 2000, s. 74–83.

¹¹ Nazwa krąg tematyczny z: M.E. PIOTROWSKA, M.A. SZYMAŃSKA: *Już w szkole. Obserwuje, przeżywa, poznaje...* Podręcznik do kształcenia zintegrowanego do kl. II szkoły podstawowej. Warszawa 2005.

¹² A. RYPEL: „Szatan z siódmej klasy” w kanonie lektur?. „Polonistyka” 2010, nr 8, s. 48.

¹³ Ibidem, s. 45.

¹⁴ M. KOWALIK-OLUBIŃSKA: *Multikulturowy kontekst dydaktyki*. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Red. L. HUREO, D. KLUS-STĄŃSKA, M. ŁOJKO. Kraków 2009, s. 230.

¹⁵ D. KLUS-STĄŃSKA: *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. W: *Dokąd zmierza polska szkoła?*. Red. D. KLUS-STĄŃSKA. Warszawa 2008, s. 15.

¹⁶ J. BARTMIŃSKI, S. NIEBRZEGOWSKA-BARTMIŃSKA: *Tekstologia*. Warszawa 2011, s. 25.

W modelu z podstawy programowej dydaktyczny *artworld*¹⁷ jest podporządkowany tylko celom edukacji instytucjonalnej, opartej na „wdrukowywaniu” zbiorowych schematów. Strategię oparto na pierwszeństwie zmian w makrostrukturze i na przekonaniu, że społeczną równowagę można osiągnąć bez analizy napięć, związanych z aktualnymi warunkami życia jednostki. Źle pojęty, uproszczony funkcjonalizm, którego wykładnią stała się obiegowa teza: w szkole robimy tylko to, co dobre dla ucznia, deformuje i funkcję literatury (a także nauki o niej)¹⁸, i uczenie się jej odbioru.

Choć w literaturze przedmiotu trwają próby przełamania tzw. ucieczki w przełom¹⁹, retoryki przeżycia generacyjnego i obrony nauczycielskiego habitusu²⁰, tylko teoretycznie dydaktycy rozważają kwestie: dyskursu edukacyjnego²¹, intuicji w odbiorze dzieła literackiego²², szkolnej historii literatury²³ i komunikacyjnych aspektów lekcji literackich²⁴ oraz potrzeby „człowieka cyfrowego”²⁵. Z dala od szkoły podejmuje się próby łączenia nowego z najnowszym w ramach projektów strukturalistyczno-aktualizujących²⁶ oraz przełożenia wielkich współczesnych paradygmatów na język opisu czynności²⁷.

¹⁷ Opinia środowiska, z której wynika, co można uznać za sztukę, a czego nie.

¹⁸ Dziesięć lat po transformacji ustrojowej Maria Jędrychowska wciąż powoływała się na intersubiektywne porozumienie, pisząc: „Dydaktyka literatury i języka polskiego, jeśli ma być przedmiotem odpowiadającym aktualnym potrzebom, jeśli ma skutecznie wpisywać się we współczesność, **to niezależnie od przyjętej orientacji metodologicznej** [...] winna w swych treściach zawierać również i to, co niesie ze sobą kultura, w której dziedzictwie uczestniczymy i którą żyjemy na co dzień”. M. JĘDRYCHOWSKA: *Najpierw człowiek*. Kraków 1998, s. 13. Podkr. — E.N.

¹⁹ Ucieczka w przełom utrwala dychotomiczny podział na świat nasz — nauczycieli, i ich — uczniów. W badaniach, które przeprowadziła wśród nauczycieli średniego pokolenia Wanda Dróżka, metaforami światów były: kałamarz i Internet. W. DRÓŻKA: *Doświadczenie transformacji społecznej i edukacyjnej przez nauczycieli — rekonstrukcja narracji*. W: *Dokąd zmierza...*, s. 129.

²⁰ P. BOURDIEU: *Struktury, habitus, praktyki*. W: *Socjologia. Lektury*. Red. P. SZTOMPKA, M. KUCIA. Kraków 2005, s. 503–508.

²¹ Z. URYGA: *Miejsce dyskursu o metodzie w licealnych podręcznikach literatury*. W: *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole. Koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007, s. 81–96.

²² E. BIEŁOS: *Intuicja ucznia jako osoby a konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*. W: *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*. Red. J. OŹDŻYŃSKI, T. RITTEL. Kraków 2002, s. 202–203.

²³ H. MARKIEWICZ: *Historia a literatura*. „Pamiętnik Literacki” 2006, nr 3.

²⁴ P. ŚLIWIŃSKI: *Liryka i komunikacja*. „Polonistyka” 2007, nr 3.

²⁵ M. RUSEK: *Polonista wobec hipertekstów*. W: *Szkolne spotkania z literaturą*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2007, s. 216–231.

²⁶ J. HOBOT: *Poststrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce*. W: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Red. A. JANUS-SITARZ. Kraków 2004, s. 174.

²⁷ B. MYRDIK: *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin 1999.

Na poziomie rozwiązań formalnych coraz wyraźniej widać rutynę w deformowaniu wiedzy naukowej i zaściankowość w arbitralnym „przykrawaniu” rzeczywistości do potrzeb instytucjonalnej socjalizacji. Z wymagań przedmiotowych wynika, że ucznia traktuje się jak „obiekt” w jednorodnym polu (przykładem jednorodnego pola jest powietrze w balonie), w którym rzeczywistość nie współtworzy człowieka, a i człowiek znajduje się na zewnątrz i nie podlega żadnym siłom.

Baśń — przejście międzykompetencyjne

Aby uzasadnić potrzebę zmiany, warto sięgnąć do dorobku bliskiego szkolnej polonistyce. Użyteczną kolekcję otwierają: aksjologia tekstu²⁸, interakcja symboliczna²⁹, myślenie narracyjne i paradygmatyczne³⁰, rozumienie klas zjawisk kulturowych i społecznych³¹, a z nowszych — konstruowanie wiedzy w warunkach nowej racjonalności³², przewartościowanie schematów poznawczych na podstawie własnych: wiedzy nazewnictwej, wiedzy wyjaśniającej i wiedzy interpretacyjnej³³.

Pierwsze cztery pojęcia, czytane przez pryzmat baśni jako lektury ponowionej w kontekście procesu konstruowania szkolnej wiedzy i najistotniejszego dla owego procesu — momentu przewartościowania schematów poznawczych (swoistej inicjacji), należałoby uznać za kluczową zaletę modelu. Lektura ponowiona najpierw wywołałaby reminiscencję — zwykłe wydobycie tekstu z pamięci. Drugim etapem byłoby uporządkowanie informacji składowych w tzw. pamięci semantycznej — innej jakościowo, w nowych warunkach racjonalności. Równie nowa: refleksja intelektualna, ale już odwracalna, po nowemu ustrukturyzowana, dałaby odbiorcy możliwość dostrzeżenia tych właściwości gatunku, których wcześniej, ze względu

²⁸ J. ŁUGOWSKA: *Baśń jako wprowadzenie do myślenia aksjologicznego*. W: *Kulturowe konteksty baśni*. T. 2: *W poszukiwaniu utraconego królestwa*. Red. G. LESZCZYŃSKI. Poznań 2005.

²⁹ A. BALUCH: *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*. Kraków 2003.

³⁰ J. BRUNER: *Kultura edukacji*. Kraków 2006.

³¹ K. KRUSZEWSKI: *Sztuka nauczania*. T. 1: *Czynności nauczyciela*. Red. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1998, s. 207.

³² D. KLUS-STĄŃSKA: *Konstruowanie wiedzy...*, s. 123.

³³ Ibidem.

du na możliwości percepcyjne³⁴, sam dostrzec nie mógł i najpewniej przyjął je „na wiarę”³⁵.

Wykorzystanie pamięci semantycznej do wzbogacenia odbioru baśni, wydobycia jej z nieskoordynowanej autoiluzji, można połączyć z najbardziej pragmatycznymi celami przedmiotu, z edukacją językową na poziomie rozwoju wiedzy nazewniczej, choć trudno w tym przypadku zlekceważyć czynniki ematywne. Uczeń rzadko bywa w szkole ekspertem. Jeszcze rzadziej, co Zenon Uryga uważa za słabość kształcenia polonistycznego na IV etapie, dokonuje autorefleksji, minirefleksji metodologicznej³⁶. Ponawiając lekturę baśni, mógłby dowiedzieć się, jak w ogóle odbiera teksty kultury, np. czy przekroczył barierę czytania mimetycznego popkultury i arcydzieł³⁷. Na tle pozaszkolnej rzeczywistości, która oferuje młodym ludziom zbyt wiele iluzji: „[...] bez barier antyinformacyjnych ludzie nie wiedzą już, jak odnaleźć sens we własnym doświadczeniu, tracą zdolność zapamiętywania i trudno im wyobrazić sobie rozsądną przyszłość”³⁸.

Zarówno ponawianie lektury, jak i włączenie do szkolnego obiegu przesyconej baśniowością kultury popularnej wydają się potrzebne. Sprzyjałoby rozwojowi poznawczej orientacji ucznia i w kulturze, i we współczesnym świecie, eksploracji doświadczeń nabywanych w różnych okolicznościach³⁹, utrwalonych np. pod wpływem autoiluzji z dzieciństwa. Z diagnozy, którą przeprowadzono w jednej z pierwszych klas liceum (humanistycznej), wynika, że bohaterem najczęściej wymienianym przez uczniów jest wciąż Harry Potter⁴⁰. Tekst należałoby zatem poddać lekturze racjonalizującej, wydobyć z uwikłań emotywnych, uświadamiając nastolatkom, że intelekt odgrywa ważną rolę w rekonstruowaniu doświadczenia osobistego i społecznego⁴¹.

Ponieważ argumentacja na rzecz ponawiania lektury ma oscylować między ideą i pragmatyzmem, warto wrócić na grunt szkoły, podając ko-

³⁴ M.in. intelektualny egocentryzm i dominację intuicji. Por. kryteria Jeana Piageta.

³⁵ W scenariuszach lekcji dla IV klasy szkoły podstawowej tabelki z podobnymi cechami baśni są substytutem uniwersalności. Pojęcie nauczyciele umieszczają zwykle we wnioskach, czasem łączą z ćwiczeniem słownikowym.

³⁶ Z. URYGA: *Miejsce dyskursu o metodzie...*

³⁷ M. GŁOWIŃSKI: *Style odbioru...*

³⁸ N. POSTMAN: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przeł. T. BIEROŃ. Warszawa 1995, s. 78.

³⁹ Ibidem, s. 83.

⁴⁰ Diagnozę przeprowadziła Beata Udzik w liceum w Jarocinie. Tekst w druku.

⁴¹ Warto wrócić np. do tez Johna Deweya w atmosferze współczesnego „odroczenia dorosłości”, którego przejawem jest odbiór literatury i filmów *fantasy* przez dorosłych. Por. także A. JASIELSKA, R.A. MAKSYMUK: *Wpływ infantyilizacji kultury na zmiany w społeczeństwie konsumpcyjnym*. „Kultura i Społeczeństwo” 2010, nr 2.

rzyści, które można osiągnąć z czytania baśni przez licealistów na tle priorytetów z *Podstawy programowej...*, np. pod kątem umiejętności rozwiązywania problemów. Ważna będzie znów pamięć semantyczna i jej rozwój, a podkreślenie drugi raz roli łączenia informacji warto umieścić zarówno w planie koła filologicznego, jak i wymagań egzaminacyjnych. Już teraz poloniści życzą sobie, aby uczeń ze szkoły ponadgimnazjalnej tworzył dojrzałe wypowiedzi na temat toposów, przywołując liczne argumenty. Na egzaminie gimnazjalnym pojawiła się rozprawka problemowa, w której nastolatek musi wykazać się rozumieniem pojęć filozoficznych, np. *człowieczeństwo*, a lektury rozpatrywać w szerszej niż dotychczas perspektywie (np. rola lektury w poznawaniu przeszłości). Taka forma wypowiedzi ma się znaleźć w arkuszu maturalnym po roku 2015.

Chcąc przygotować licealistów do pisania rozprawek kumulujących, w których rolę argumentów odgrywają także teksty poznane na poprzednich etapach kształcenia, trudno wierzyć autorom podstawy programowej i trwać w przekonaniu, że uczeń sam przejdzie cykl Davida Kolba i sam nie tylko dokona nowych konceptualizacji, lecz także w sytuacji egzaminacyjnej usprawni swą praktykę. W liceum trzeba wykorzystać zalety koła hermeneutycznego, tworząc nowy, starannie dobrany kod lekturowy, a bez baśni wszelkie „manewry” wokół takich pojęć, jak: *powtarzalność, łączliwość czy trwałość* będą jałowe⁴². Zabraknie tytułowego przejścia międzykompetencyjnego, przez które autorka rozumie proces przekładania własnych doświadczeń na nowe — i życiowe, i kulturowe.

Całościowe ogarnianie dawnych autoiluzji, naniesionych, wielokrotnie nałożonych na siebie obrazów rzeczywistości, wyzwoliłoby potrzebę stawiania pytań: co dzieje się ze mną teraz, co teraz myślę, ponieważ: „Człowiek nie reaguje bezpośrednio na dotykającą rzeczywistość ani też nie jest zamknięty w więzieniu własnej subiektywności. Należałoby raczej powiedzieć, że tworzy swoje własne wyobrażenia świata, a jego działania są albo reakcją na te wyobrażenia, albo ich wyrazem”⁴³.

W podkreślanej wielokrotnie społecznej użyteczności proponowanego modelu należy zaznaczyć rolę uczniowskiego doświadczenia — lekceważonego, jak się okazuje, już na poziomie gimnazjum. Z raportów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wynika, że najsłabszym elementem rozprawek jest argumentacja, a szczególnie świadomość przywoływania tekstów w roli argumentów i funkcji tychże na poziomie analizy. Zjawisko przywołuje na myśl tezę Daniela Trippa o wypieraniu indywidualnej reakcji na konkretne warunki, która pojawia się, „gdy nie jest znany właściwy spo-

⁴² Na marginesie — stereotyp spajania kultury europejskiej tylko za pomocą greckich mitów jest jednym z podstawowych błędów, którego nikt nie ma odwagi usunąć z programów nauczania.

⁴³ J.S. BRUNER: *O poznaniu*. Przeł. E. KRASIŃSKA. Warszawa 1971, s. 170.

sób działania, a z nagromadzonych w pamięci doświadczeń (...) nie da się przywołać zadowalającego rozwiązania”⁴⁴. Efektem owej skłonności jest także tzw. unik epistemologiczny, polegający na intencjonalnym upraszczaniu opisu za pomocą języka symbolicznego⁴⁵. W pracach uczniów można znaleźć przykłady tzw. obiegowych prawd, które są świadectwem radzenia sobie z nieznaną sytuacją (prześmiewanych przez autorów w tzw. dowcipach – wstyd!).

Szkolna enkulturacja nie przebiegnie sama⁴⁶. Refleksje makro i meta powstają w wyniku uczenia się procesów myślowych⁴⁷, dlatego artykuł warto zakończyć kilkoma faktami. Z diagnozy tekstotwórczych umiejętności licealistów⁴⁸ wynika, że uczniowie słabo odróżniali opowiadanie od streszczenia, a w interpretacjach operowali schematami, „nie dostrzegali niuansów w brzmieniu głównego zagadnienia”, „nie rozważali tematu wieloaspektowo, nie podawali kontrargumentów” (por. teza o braku doświadczeń – czytaj: doświadczeń kulturowych, których na poziomie gimnazjum nie włączono w obieg doświadczeń egzystencjalnych, dlatego te dominowały).

Zakończenie

W artykule sformułowano teoretyczne postulaty. Autorka, aby udowodnić możliwość wdrożenia społecznie użytecznego projektu, odpowiadającego intelektualnym i emocjonalnym potrzebom licealisty, proponuje model *Lektura w 3D*.

Technologię trójwymiaru i projekt metodyczny łączy teza, że na ludzi można oddziaływać. Do wykorzystania języka opisu metody, w której, za pomocą trzech operacji: dzielenia, nakładania i scalania, powstaje głębia ruchomych obrazów, upoważnia interdyscyplinarny charakter nauki o nauczaniu uczenia się. Z dobrych tradycji przenoszenia kodu filmoznawstwa

⁴⁴ D. TRIPP: *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Przeł. K. KRUSZEWSKI. Warszawa 1996, s. 13.

⁴⁵ T. SZKUDLAREK: *Wyzwanie pedagogiki krytycznej*. W: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Red. T. SZKUDLAREK, B. ŚLIWERSKI. Kraków 1993.

⁴⁶ P.L. BERGER, TH. LUCKMANN: *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*. Przeł. J. NIŻNIK. Warszawa 1983.

⁴⁷ Por. J. STANISŁAWEK: *Logika w dydaktyce. Logika a dydaktyka. Wiedza logiczna w nauczaniu. Sztuka prowadzenia sporu. Ćwiczenia*. Warszawa 2009.

⁴⁸ B. UDZIK: *Diagnoza umiejętności tekstotwórczych licealisty*. W: *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne. XVIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Wrocław 21–23 września 2012*. Red. B. NIEMIERKO, K. SZMIGIEL. Kraków 2012, s. 482.

na język dydaktyki warto przypomnieć ekranowego czytelnika Anieli Książek-Szczepanikowej. Koncepcja nie była uproszczeniem widza — znawcy o wysokich kompetencjach odbiorczych, zdolnego oceniać film ze względu na jego wartości immanentne, lecz próbą wyzyskania typowych dla współczesnego człowieka predyspozycji percepcyjnych w modelu odbiorcy: potocznego i wirtualnego, a zatem odbiorcy, który dowiaduje się, że istnieją kategorie czytania: psychologiczne, społeczne i kulturowe.

Wymienione kategorie tworzą w modelu pryzmaty edukacji literackiej. Takie samo podejście obierają zwolennicy konstruktywizmu, akcentując „zakotwiczenie”⁴⁹ w kulturze, a następnie scalanie czynności psychicznych, jednostkową refleksję nad samym poznaniem, wysoką wartość osobistej wiedzy ucznia, praktykowanie myślenia problemowego w procesie relatywizowania szkolnej (oficjalnej) wiedzy i wiedzy ucznia, formułowanej w jego socjolekcie, tworzenie wiedzy publicznej na podstawie wielu odmian wiedzy osobistej, prawo do budowania wiedzy metodą „poszukiwania śladu”⁵⁰.

Pierwszy etap poznania lektury w modelu 3D — dzielenie — polega na odczytaniu dzieła jako wykładni pewnej makropłaszczyzny. W czasie lekcji uczeń i nauczyciel muszą mieć „w jednym oku” fragment rzeczywistości, a w drugim — tekst. Mając świadomość, że człowiek zawsze tworzy własne teorie rzeczywistości (por. David Kolb), podział na dwie części warto łączyć z podążaniem drogami: pascalską i kartezjańską. „Od serca” i pewną, co w przypadku szkolnego poznawania odgrywa kluczową rolę. Szczególnie, na co autorka zwracała uwagę, kiedy mowa o kolejności działań poznawczych w nauce psychologicznych, społecznych i kulturowych kategorii odbioru.

W modelu 3D nie umniejszono roli wyobraźni kolektywnej i, tym samym, tzw. metod aktywizujących, ponieważ celem edukacji wciąż jest przeniesienie ucznia z „dosłowności do przenośni”, ale inaczej rozłożono akcenty. Najpierw liczy się „oko” pascalskie i widziany przez nie fragment rzeczywistości, dlatego uczniowie nie zaczynają lekcji od np. burzy mózgów, lecz od własnego zmierzenia się z tekstem. Tekstu oczywiście nie wolno psychologicznie „naginać” do własnych oczekiwań. Tekst przełamuje horyzont. Jest porcją wiedzy, na której podstawie uczeń będzie miał prawo przyswajając treść, używać jej do przetworzenia własnych wyobrażeń i stworzenia nowych.

Na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej ważne jest pojęcie makropłaszczyzny. Rzadko sprawdzamy, czy uczeń od początku „widzi” lekturę

⁴⁹ D. KLUS-STAŃSKA: *Konstruowanie wiedzy...*, s. 13.

⁵⁰ Różni się od metody typowej dla szkoły — „po śladzie”, kiedy uczeń doskonali tzw. schludność, poprawność merytoryczną i sprawność w posługiwaniu się gotowym algorytmem.

w skali społecznej, bo nie pytamy o jego wyobrażenie owej skali; jego — człowieka, który np. mieszka w wielkiej aglomeracji i wychowuje się w rodzinie inteligenckiej albo na wsi w wielopokoleniowej rodzinie tradycyjnej. Tymczasem bez ustalenia odniesień do rzeczywistości pozaszkolnej wszelkie aktualizacje (*nota bene* — zwykle dotyczące wewnętrznego świata kultury i następujące po lekturze albo po epoce) nie mają sensu.

Drugi etap projektu, polegający na nałożeniu obrazów, zapewnia bogacenie obrazu, a jeśli mowa o nakładaniu — także pogłębienie. Trójwymiar, czyli jakość „prawie jak w realu”, zostanie osiągnięty metodą poznania różnych obrazów makropłaszczyzny w przeżyciu jednostkowym. Mierzalnym efektem będzie płynne przechodzenie od operacji konkretnych do odwracalnych na podstawie nowych argumentów, ale i takich, na które uczeń jest zdany, żyjąc w dostępnym sobie świecie.

Przykład lektury⁵¹: **Katarzyna Kotowska *Jeż***⁵²

Lewe oko — poetycka opowieść (parabola) o Kobiecie i Mężczyźnie, którzy adoptowali Chłopca-Jeża; od stycznia do wiosny Chłopiec-Jeż tracił kolce, stając się Piotrusiem i Synkiem, a Kobieta i Mężczyzna — Mamą i Tata; motto: „Chociaż nie urodziliśmy naszego dziecka, musimy je odnaleźć”. Prawe oko — adopcja, rodzina, okno życia, rodzina zastępcza, rodzinny dom dziecka: „Wiem, że kiedyś cię znajdę”; „Witam, nazywam się Maria Gałek, mam 23 lata i bezowocnie od dłuższego czasu szukam brata; przed adopcją nazywał się Bernard Gałek; jest prawdopodobnie o 2 lata młodszy ode mnie... przebywał w Domu Dziecka w Kozienicach koło Radomia... bardzo mi zależy na tym aby uzyskać jakiegokolwiek informacje dotyczące mojego brata ma 6 rodzeństwa... i wszyscy o nim myślimy i tęsknimy... nas wychowała babcia bo mama jest alkoholiczka i zrzekła się praw do dzieci... czekam na wiadomość jakakolwiek... pozdrawiam Marysia...”⁵³; „— Robię mojemu dziecku tysiące zdjęć. Adopcyjni rodzice, gdy pytałam ich, gdzie są moje fotografie z dzieciństwa, mówili, że nie wyszły. Dlaczego to dla mnie takie ważne? To chyba normalne. Każdy chce wiedzieć, jakim był dzieckiem. Grubym czy chudym? Grzecznym czy rozwrzeszczanym? I skąd tak naprawdę jest. Ja nie wiem i ciężko mi z tym. Nie mam żadnej przeszłości — opowiada Jadwiga z Małopolski. Zawsze przeczuwała, że coś jest nie tak. Po kim jest taka

⁵¹ Do realizacji wybieramy teksty krótkie, ale „społecznie” ważne. W zbiorze powinny się znaleźć utwory, źródła o różnej wartości informacyjnej i artystycznej. Wiązka „przemówi” do każdego ucznia inaczej i posłuży do realizacji określonych celów, np. prezentacja portalu społecznościowego *Adoptowani* odśłoni inny niż ukazany w podstawie programowej, negatywny obraz Internetu.

⁵² K. KOTOWSKA: *Jeż*. Poznań 2010.

⁵³ <http://adoptowani.pl/>. (Data dostępu: 10.11.2012).

uczuciowa, skoro rodzice oszczędnie okazują emocje? Skąd ma w sobie tyle energii, skoro ojciec jest typowym flegmatykiem? Czasem też za jej plecami ktoś szeptem wymawiał jakieś słowa o adopcji, ale puszczała je mimo uszu”⁵⁴.

„Nałożenie” — tożsamość, korzenie, samotność, wyobcowanie, miłość, tęsknota, doświadczenie bycia człowiekiem. „Trójwymiar” — zasoby zgromadzone w „lewym oku” i „prawym oku”, motyw sieroty w literaturze: *Kopciuszek*, *Królowna Śnieżka*, *Ania z Zielonego Wzgórza*, *Tajemniczy ogród*, *Jaś i Małgosia*, *O sześciu łabędziach*, *Jagnię i rybka*; stereotyp (autoiluzje): zmiana statusu społecznego (np. poślubienie królewicza), wzorowe cechy charakteru, dychotomiczny podział na świat dorosłych i świat dzieci. Funkcje zasobów — orientacja poznawcza w rzeczywistości.

Inne teksty, które warto pokazać w „trójwymiarze”: Tarjei Vesaas *Pałac lodowy*, Spencer Johnson *Kto zabrał mój ser?*, Leszek Kołakowski *Piękna twarz*, Neil Gaiman *Gwiezdny pył*.

⁵⁴ *Ludzie znikąd*. „Wprost” 2010, nr 3. <http://www.wprost.pl/ar/204157/Ludzie-znikad/?pg=0>. (Data dostępu: 13.07.2012). Por. A. KAMIŃSKA: *Odnalezieni. Prawdziwe historie adoptowanych*. Kraków 2010; *Moje dziecko urodziło się innym rodzicom*. Wywiad z K. KOTOWSKĄ przeprowadziła A. GÓRNICKA-BORATYŃSKA: „Wysokie Obcasy”. <http://www.wysokieobcasy.pl> (Data dostępu: 12.07.2012); Z. BELINA-BRZOSOWSKI: *Dycha z Kopernikiem*. <http://lubimyczytac.pl/ksiazka/98864/dycha-z-kopernikiem>. (Data dostępu: 15.07.2012).

Ewa Nowel

The school reading of fairy tales on the III and IV stage of education

S u m m a r y

Following the main slogans of a reform project, the author criticizes the model of a school reading. The criticized issues are: contradiction between objectives and exam requirements, which are already bidding on the third level of education and which will take place in high school in 2016. The problem derives from student's single contact with a literary text lecture and faith the authors of the curriculum faith have in the fact that students will transform a reading book on their own, which they know from middle school, where the objectives of school reading are different than on the fourth stage and in Matura Exam into a material problem during the matura exam. The text suggests retrying reading within the initiation of new readership under new cognitive conditions. Such an understanding of a literary education is identified by the author with the process of knowledge re-evaluation, shows an ideological goal which is linked with the basis of constructivism and an ideological aim: introducing the socially-useful knowledge to schools. Thanks to a school reading, and with increasing perceptive abilities, the student

could learn broader classes of social phenomena. The fairy-tale serves as an example in the “reading in 3D” model.

Эва Новел

Школьное чтение сказки на III и IV этапе обучения

Резюме

Автор, присматриваясь к главным идеям проекта реформы, критикует модель школьного обязательного чтения. Предметом критики являются: противоречие между экзаменационными основами и требованиями, которые уже обязывают на III этапе образования в Польше, а с 2016 будут введены в дальнейший этап – лицей. Проблема вытекает из одноразового контакта ученика с художественным текстом и верой авторов программных основ, что ученик сам способен преобразовать чтение книги, в том числе с которой познакомился уже раньше, напр., в гимназии, где цели школьного чтения иные, чем на IV этапе, в проблемный материал на выпускном экзамене. Текст включает предложение возобновления чтения в рамках читательской инициации в новых познавательных условиях. Так понимаемое литературное обучение автор отождествляет с процессом переоценки знаний, в основе которых лежат принципы конструктивизма и идейная цель: введение в школу общественно значимых знаний. Благодаря школьному чтению, вместе с ростом умений восприятия, ученик знакомился бы со все более широким спектром общественных явлений. Сказка полностью выполняет в модели „Чтение книги в 3D” функцию примера.

Małgorzata Wójcik-Dudek

Ulubieńcy pamięci umierają młodo — o czytaniu *Reduty Ordon*

Dziedziczeniu podlegają na przykład udziały w wielkich bitwach. Wnukowie tak łatwo się z tego nie wypłaczą. Do stali po ułamku procenta z tej stalingradzkiej albo tej na łuku Kurskim, niektórym trafiło się po parę scen z walk ulicznych w Berlinie, same nieczytelne fragmenty.

Małgorzata Tulli¹

Czy dziedziczenie pewnych obrazów, budujących pamięć „wnuków”, jest formą ponadpokoleniowego dialogu? Jeśli tak, to pamięć czy sam proces jej tworzenia i generowania znaczeń z wpisanych w nią treści stanowiłby przestrzeń międzykulturowego porozumienia poza czasem i przestrzenią. Umiejętność czytania znaków przekazywanych przez przodków, „nestorów” kultury, wydaje się niezbywalna w dekodowaniu kultury, w której uczestniczymy.

Nie od dziś wiadomo, że szkoła odgrywa niebagatelną rolę przewodnika po świecie znaków, które im starsze, tym wydają się coraz mniej wyraziste i czytelne, a do tego przecież otoczone znaczeniami tworzonymi przez gorliwych interpretatorów. Zatem może się okazać, że lektura tekstu literackiego jest uznawana jedynie za dodatek do wszelkiego rodzaju komentarzy, których dokonali jego egzegeci. Tym sposobem „dziedzictwo” dociera do nas w sposób nieco zmanipulowany, przemawia cudzym głosem, który jedynie udaje oryginalny.

Interesujące zatem wydaje się zjawisko przekłamań dokonujących się w przestrzeni dialogu międzypokoleniowego, który czasem przypomina dziecięcą zabawę w głuchy telefon. Być może, w takim kontekście sen-

¹ M. TULLI: *Bronek*. W: EADEM: *Włoskie szpilki*. Warszawa 2011, s. 64.

sowny byłby powrót do ośmieszonego w dydaktyce pytania: Co autor miał na myśli?. Pytanie rzeczywiście chybione, przy założeniu że punktem wyjścia refleksji nad tekstem jest sam tekst, a nie powstałe wokół niego komentarze; natomiast uzasadnione w sytuacji interpretacji samej interpretacji tekstu.

Najciekawsze w zjawisku międzykulturowości, którą rozumiem tutaj jako przestrzeń pomiędzy pokoleniami nawiązującymi z sobą dialog, są oczywiście, powtarzając za M. Tulli, „same nieczytelne fragmenty”. W artykule chciałabym się skupić na nieczytelności obecnej w gimnazjum *Reduty Ordona* A. Mickiewicza i zaproponować interpretację tego tekstu, która nawiązywałaby do kontekstu macierzystego utworu, a tym samym uwalniałaby wieszczą od zarzutu zakłamywania historii.

Jak wskazują badania, tekst Mickiewicza nie cieszy się wielką sympatią gimnazjalistów². Winę za taki stan przypisuje się poetyckiemu obrazowaniu czy nieznamomości historii, która stanowi oczywisty kontekst utworu. Poemat próbuje się reanimować przez „odkrywanie” tajemnicy tekstu³, a mianowicie mówi się o skandalu kłamstwa wieszczą, który uśmiercił Ordona, mimo że on sam w rzeczywistości przeżył obłączenie reduty (został jedynie poparzony), wyemigrował i po latach spędzonych na obczyźnie popełnił samobójstwo.

Uważam, że kategorią, która mogłaby w naturalny sposób przywrócić ten tekst szkole i odklamać twierdzenie dotyczące zafałszowania historii Ordona, jest pamięć, zagadnienie niesłychanie istotne w dyskusji nad

² Interesująco przedstawiają się badania przeprowadzone przez E. Horwath w krakowskim i nowohuckim gimnazjum. Z ankiet wynika, że około 80% uczniów uznało tekst za bardzo trudny lub trudny. Szczególną barierą dla uczniów okazał się archaiczny język i bogata metaforyka. Badaczka jako przykład całkowicie błędnego rozumienia metafor podaje frazę i *ogromna łysina wśród kolumny świeci*, którą: „Ponad 20% uczniów rozumiało jako »głowę odbijającą się od słońca«, »słońce odbijające się od łysiny«, »łysego generała stojącego między kolumnami, któremu głowa świeci się w słońcu«, a nawet jako »kolumnę, która już nie ma czego podtrzymywać, bo została zniszczona«. Cyt. za: E. HORWATH: *Gimnazjalista czyta „Redutę Ordona”*. O utworach z kontekstem historycznym w kształceniu polonistycznym. „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 234–235.

³ Próby reanimacji tekstu dokonuje E. Jaskółowa, która proponuje ćwiczenia synektyczne oparte na budowaniu analogii bezpośrednich, osobistych i interpretacji oksymoronów. Dodatkowo wzmacnia znaczenie utworu poprzez zestawienie go z wierszem A. Świrszczyńskiej *Budując barykadę*. Por. E. JASKÓŁA: *Dlaczego warto uczyć interpretacji*. „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10), s. 127–136. W przywoływanym artykule E. Horwath wskazuje metody włączenia *Reduty Ordona* do kanonu tekstów chętnie czytanych przez uczniów. Proponuje m.in. pracę z WebQuestem, prezentacją multimedialną, ale także przekonuje do przekształcenia utworu poetyckiego na artykuł problemowy z tytułem, lidem, śródtytułami itd. czy przygotowania dyskusji wzorowanej na telewizyjnych produkcjach, np. *Wybór należy do ciebie*. Zob. E. HORWATH: *Gimnazjalista...*, s. 237–239.

międzykulturowością. Czytelnik bowiem jest dyspozytariuszem pamięci przodków, rozumianej tu jako sekwencje zdarzeń i historie osób, w tym przypadku — opowieści o bohaterze narodowym. Jednocześnie należy zaznaczyć, że wspomniana pamięć przodków została stylistycznie prze-modelowana w literaturze, która nadała jej odpowiednie szlify, przekształcając niewątpliwy diament w brylant.

To „naturalne” działanie literatury kreującej pamięć zbiorową. Warto tu choćby przywołać ustalenia A. Warburga, autora pracy o znaczącym tytule *Mnemosyne*, który postrzegał kulturę, co możemy także zawęzić do literatury, jako społeczny „organ pamięci”⁴. Tę koncepcję uzupełniła A. Assmann, która przedstawiła następującą strukturę pamięci: na samym dole znajdują się indywidualne wspomnienia przekazywane następnym pokoleniom (pamięć komunikacyjna), następnie — pamięć zbiorowości (pamięć zbiorowa), a na najwyższym poziomie — pamięć kultury (pamięć kulturowa)⁵.

Przedstawioną typologię ilustruje pozornie absurdalna sentencja A. Feldmana: „Wydarzenie nie jest tym, co się wydarzyło. Wydarzenie jest tym, co może być opowiedziane”⁶. Okazuje się, że decyzja dotycząca wejścia pewnej narracji (wydarzenia) do pamięci kulturowej, a więc tej, która zajmuje najwyższe miejsce w hierarchii pamięci, należy do jednostki, „dysponującej” indywidualnym wspomnieniem. Zatem kształtowanie się wartości uniwersalnej jest zależne od tego, co jednostkowe i indywidualne. Jednocześnie należy docenić ogromną pracę pamięci zbiorowej, przecież to ona z kolei kształtuje pamięć swych członków.

Trzeba zadać sobie pytanie, co powoduje, że jednostkowa opowieść zawłaszcza przestrzeń pamięci zbiorowej, a w konsekwencji — kulturowej. Jak dokonuje się przejście od żywego wspomnienia do czegoś, co stanowi jego utrwalenie — historii i tradycji. Jeden z badaczy pamięci M. Halbwachs przedstawia fazy powstania trwałego przekazu na przykładzie wczesnego chrześcijaństwa. W pierwszej fazie, fazie tworzenia, przeszłość i teraźniejszość stanowią jedno w świadomości grupy: „W chrześcijaństwie bliskim swych źródeł trudno było jeszcze odróżnić, co było wspomnieniem, a co świadomością teraźniejszości; przeszłość i teraźniejszość mieszały się, ponieważ dramat ewangeliczny nie wydawał się jeszcze za-

⁴ Kluczową rolę w koncepcji A. Warburga odgrywają trzy pojęcia: *Vorprägung* (ukształtowanie na wzór czegoś wcześniejszego), *Erbschaft* (dziedzictwo) i *Engramm* (wydarzenie, które wywarło wpływ na materię i pozostawiło swój ślad). Por. M. SARYUSZ-WOLSKA: *Wprowadzenie*. W: *Pamięć zbiorowa i kulturowa. Współczesna perspektywa niemiecka*. Red. M. SARYUSZ-WOLSKA. Kraków 2009.

⁵ Ibidem, s. 33.

⁶ H. WELZER: *Materiał, z którego zbudowane są biografie*. Przeł. M. SARYUSZ-WOLSKA. W: *Pamięć zbiorowa...*, s. 39.

kończony”⁷. Według badacza, wszystko się zmieniło w III–IV wieku, kiedy społeczeństwo religijne „wycofuje się, umacnia swoją tradycję, określa swoją doktrynę i narzuca ludziom świeckim autorytet hierarchii duchownych, którzy już nie są po prostu funkcjonariuszami i administratorami wspólnoty chrześcijańskiej, ale tworzą zamkniętą grupę, oddzieloną od świata, zwróconą ku przeszłości, zajętą jedynie jej wspomnianiem”⁸.

Konsekwencją takiego ujęcia jest wypracowanie pewnego paradygmatu postępowania z wydarzeniem i jego relacjonowaniem. Jak pisze J. Assmann: „Nieuniknione przemiany środowisk społecznych uruchamiają proces zapominania zakorzenionych w tych środowiskach wspomnień. Teksty tracą w ten sposób swą oczywistość, a nawet zrozumiałość; powstaje konieczność interpretacji. Pamięć komunikatywna zostaje zastąpiona przez zorganizowany wysiłek przypominania. Kapłani przejmują zadanie tworzenia wykładni tekstów, które nie mówią już same za siebie, znalazły się bowiem w stanie napięcia względem nowej epoki”⁹.

Skoro padła już odpowiedź, jak dokonuje się przejście między tym, co jednostkowe, a tym, co zbiorowe, to należałoby wrócić do pytania, jakie kryterium przesądza o tym, która historia wejdzie do „kanonu” pamięci. Wydaje się, że jest nim atrakcyjność opowieści i bohatera. Narracja powinna być po prostu „udana”, czyli taka, „która jest społecznie akceptowana i podzielana”, bo posiada »wartościujące zakończenie« i uporządkowanie nakierowanych na nie segmentów opowiadania”¹⁰. Tym samym pamięć stanowi rodzaj „»kulturowej religijności«, jest sposobem na »zaczarowanie« poczucia przeszłości”¹¹.

Jak więc w kontekście pamięci sytuuje się *Reduta Ordon*? W jaki sposób tworzony jest w niej międzypokoleniowy most?

Truizmem jest twierdzenie, że w romantyzmie dominował żywioł legendotwórczy, tym niemniej pod hasłem „Kochać ojczyznę aż do szaleństwa” kryje się romantyczna skłonność do generowania patriotów-wariatów. Oznacza to mniej więcej tyle, że „wybuch instynktu narodowego w momencie zagrożenia bytu ojczyzny przez przemoc i zło przebiega w nim w sposób gwałtowny i ostateczny”¹². Sam Mickiewicz, komentując epizody biografii literatów oświecenia, stwierdził: „Wszyscy ci pisarze po-

⁷ M. HALBWAGHS: *Społeczne ramy pamięci*. Przeł. M. KRÓL. Warszawa 2008, s. 284.

⁸ Ibidem, s. 291–292.

⁹ J. ASSMANN: *Kultura pamięci*. Przeł. A. KRYCZYŃSKA-PHAM. W: *Pamięć zbiorowa...*, s. 99.

¹⁰ H. WELZER: *Materiał, z którego zbudowane są biografie*. Przeł. M. SARYUSZ-WOLSKA. W: *Pamięć zbiorowa...*, s. 41.

¹¹ E. DOMAŃSKA: *Wprowadzenie*. W: *Pamięć, etyka i historia*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2006, s. 17.

¹² M. JANION: „Patriota-Wariat”. W: EADEM: *Wobec zła*. Warszawa 1989, s. 9.

marli w żałobie i rozpacz: to orszak pogrzebowy ojczyzny do grobu”¹³. Nie dziwi więc fakt, że zakończenie romantycznego rapsodu o herosie oddającym życie za wolność ojczyzny musiało mieć tragiczną wymowę, nawet za cenę prawdy historycznej¹⁴. I tak, poezja polskiego romantyzmu, przeważnie osnuta na motywach historyzmu, eksponowała poświęcenie za ojczyznę. Jak twierdzi M. Janion: „Rozpoznanie ojczyzny jako najwyższej wartości dokonuje się u naszych poetów romantycznych w rytmie inicjacji rycerskiej i iluminacji mistycznej. (...) Nagłe olśnienie przypomina moment wtajemniczenia w religię; w istocie mamy tu do czynienia z religią patriotyzmu, wyposażoną we wszystkie konieczne cechy i akcesoria, łącznie z rytuałem, liturgią, katechizmem, karą i nagrodą, niebem i piekłem oraz własnymi świętymi”¹⁵.

Wiele razy dowiedziono, że *Reduta Ordona* spełnia wszystkie warunki, aby przekształcić jednostkowy los w martyrologię całego narodu, a nawet wszystkich narodów uciśnionych: „Chodzi o sprawę jeszcze szerszą, jeszcze bardziej powszechną; nie o jeden naród toczy się bój w tym utworze. Polska jest tylko pierwszą redutą opanowywaną przez tyranie; walka rozgrywa się jeszcze o wiarę i wolność całego świata z przemocą, której groza wyrasta oto nad ziemią w wizji eschatologicznej w zakończeniu poematu”¹⁶. Zresztą poemat niedługo czekał na przyjęcie do panteonu pamięci narodowej. Jeśli wierzyć przekazom, to „w czasie zbiorowych wycieczek organizowanych w rocznice narodowe na okopy Warszawy młodzież odtwarzała **z pamięci** (podkr. — M.W.D.) obrazy *Reduty Ordona*”¹⁷. W tym zdaniu konstytuuje się więc legendotwórcza energia romantyzmu wyrażająca się w ciągu pojęć: zbiorowość ← młodzież ← pamięć ← obraz, w którym konkretny obraz „przechowywany” w pamięci następnego pokolenia tworzy pamięć zbiorową, nakazującą rytualizację jakiegoś ważnego dla tej zbiorowości wydarzenia.

¹³ Ibidem, s. 11.

¹⁴ Interesująco na temat kategoryzacji bohaterów pisze J. Topolski: „Na szczycie ich [bohaterów — M.W.D.] hierarchii znajdują się bohaterowie uznawani za takich nie tylko przez jeden naród (...), np. ks. Maksymilian Kolbe (...) czy matka Teresa z Kalkuty. Poniżej mieszczą się bohaterowie zwani narodowymi. Stanowią oni swego rodzaju punkty kryształizacji mitologii narodowych. (...) Szczególnie duże znaczenie dla kreowania bohaterów mają na ogół walki danego narodu o wolność. (...) Można by jeszcze wyróżnić bohaterów narodowych o charakterze efemerycznym, tzn. ograniczonym czasowo”. Zob. J. TOPOLSKI: *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*. Poznań 2008, s. 264.

¹⁵ M. JANION: „... I świeci kanonier ostatni”. W: EADEM: *Reduta. Romantyczna poezja niepodległościowa*. Kraków 1979, s. 38.

¹⁶ C. ZGORZELSKI: *Wstęp*. W: A. MICKIEWICZ: *Wybór poezyj*. T. 2. Red. C. ZGORZELSKI. Wrocław 1986, s. LXIII.

¹⁷ A. KŁOSKOWSKA: *Autor — publiczność — cenzura*. „Nauka Polska” 1956, nr 2–3, s. 167.

Istotniejszy jednak od poczynionych ustaleń wydaje się sposób kształtowania indywidualnej narracji w historię narodu. Nie należy zapominać, że *Reduta Ordona* nosi podtytuł *Opowiadanie adiutanta* i być może ta często pomijana w interpretacji wskazówka daje szansę na nowe odczytanie.

W takim kontekście poświęcenie Ordona wspomina ktoś, kto obserwował z daleka wysadzenie reduty. To właśnie adiutant jest wyposażony w „boskie oko”, które czytelnik rozpoznaje w innych tekstach A. Mickiewicza (wypadałoby choćby przywołać *Ustęp III cz. Dziadów*). Ta boska perspektywa umożliwia panoramiczny wstęp do opowieści o wielkim bohaterze:

*Nam strzelać nie kazano. — Wstąpiłem na działo
I spojrziałem na pole; dwieście harmat grzmiało.
Artylerji ruskiej ciągną się szeregi,
Prosto, długo, daleko, jako morza brzegi;
I widziałem ich wodza: (...)*¹⁸.

Nie mniejszym herosem jest sam adiutant, któremu poeta oddaje pierwszeństwo narracji. Taka decyzja nie dziwi, skoro Mickiewicz, przekonany o tym, że historia powstania powinna być spisywana przez samych żołnierzy, tak zachęcał do spisywania powstańczych wspomnień: „Wielu z naszych wojowników służyło ojczyźnie mieczem i radą; nie przewidywali, iż pióra w jej sprawie dobyć będą zmuszeni. Wymawiają się nieznajomością reguł piśmiennictwa i stylu. Skromność ich jest na fałszywej zasadzie oparta. Ośmielamy się twierdzić, iż tak nazywane reguły kompozycji i stylu wiążą tych tylko, którzy nic sami nie czują i nie myślą, i szukają w książkach tego, co by z ich duszy samo wypłynąć powinno. Powstańcy wzięli się do szabli i lancy natchnieni miłością ojczyzny; chociaż nie uczyli się sztuki robienia bronią, broń słuchała ręki mężnej i śmiałej; również i pióro nie zawiedzie ich uczucia i myśli”¹⁹.

Zatem to właśnie adiutant przyjmuje rolę Halbana z *Konrada Wallenroda*, pieśniarza, który ma rozślawić bohaterstwo Ordona. Jego „niezadomowienie” w literaturze, języku poetyckim i stylu przemawia za naturalnością i autentycznością opowieści. Zresztą ten, kto nie był ćwiczony w słowie, zasługiwał na zaufanie. Szczerość i naturalność narracji wojownika, a nie „uczoność” poety gwarantowała żarliwość przekazu.

¹⁸ Ten i następne cytaty pochodzą z: A. MICKIEWICZ: *Reduta Ordona. Opowiadanie adiutanta*. W: IDEM: *Wybór poezyj...*, s. 238–247. Podkr. — M.W.D.

¹⁹ A. MICKIEWICZ: *Wezwanie do ziomków od Towarzystwa Litewskiego i Ziem Ruskich w przedmiocie spisywania pamiętników z czasów ostatniej rewolucji*. W: IDEM: *Dzieła*. T. 6. Red. nac. J. KRZYŻANOWSKI. Warszawa 1952, s. 86–87.

I rzeczywiście: adiutant nie tylko przyjmuje boską perspektywę, lecz także w spontaniczny sposób przejmuję stylistykę apokalipsy. Apokaliptyczne „odsłonięcie” dotyczy zarówno przebiegu bitwy, jak i głębszej tajemnicy. Powtarzanie spójnika *i* stanowi czytelne nawiązanie do biblijnych obrazów końca świata. Sekwencje obrazów wzmocnione czystą symboliką barw: czerwieni, czerni i bieli, odsłaniają miażdżącą historiozoficzną prawdę, że Polacy jako naród wybrany doczekają się jeszcze triumfu, a car utożsamiany z szatanem zostanie na zawsze pokonany. Nawiązująca do Biblii zapowiedź Nowego Jeruzalem stanowi jednocześnie daną niemalże przez Boga obietnicę zmartwychwstania ojczyzny. Tych fragmentów wizji nie tworzy już adiutant narzekający na kłęby dymów utrudniających widoczność, lecz prorok, któremu na chwilę dano zobaczyć przenicowany świat (warto nadmienić, że podobna sytuacja ma miejsce w III cz. *Dziadów* — tzw. *Małej improwizacji*; oto Konrad widzi przyszłe losy Polski, jednak pełna wizja nie jest mu dana, obraz zostaje przesłonięty skrzydłem kruka).

Zresztą wizyjno-apokaliptyczne obrazowanie podkreśla M. Janion: „Demoniczna hiperbolizacja cara to charakterystyczne znamię poezji politycznej polskiego romantyzmu. Jako materialne wcielenie idei despotyzmu, mocarz »jak Bóg silny, jak szatan złośliwy«, staje się centralną postacią manicheistycznej walki Zła i Dobra. Romantycy polscy potrafią mu przeciwstawić tylko Boga. Stąd każdy bohater podejmujący z nim walkę staje się narzędziem Boga”²⁰.

Adiutant konsekwentnie kreuje legendę Ordona, który, wysadzając reductę w powietrze, staje się bohaterem — świętym mającym swój udział w boskiej potędze. Jego gest — wzniesiona ręka — jest odwrotnością boskiego gestu tworzenia, jednak ten niszczycielski akt powstańca przypomina o figurze Boga niszczącego zło:

*On będzie Patron szaińców! — Bo dzieło zniszczenia
W dobrej sprawie jest święte, jak dzieło tworzenia;
Bóg wyrzekł słowo stań się, Bóg i zgiń wyrzecze.*

To prawdopodobnie ostatnie wersy poematu sprawiły, że chciano widzieć zamiast żywego Ordona — jego umęczone ciało. Perspektywa, z jakiej na reductę spoglądał adiutant, stanowiła literackie *alibi* dla takiego finału legendotwórczej opowieści. Narrator przez cały czas zmagają się z „przesłonami”, uniemożliwiającymi widzenie. Wysoka frekwencja metafor związanych z ciemnością, dymem, okiem nie pozostawia złudzeń. Tekst może być interpretowany jako typowy romantyczny traktat o nie-

²⁰ M. JANION, M. ŻMIGRODZKA: *Romantyzm i historia*. Gdańsk 2001, s. 219.

możności poznania świata za pomocą zmysłów. Oko zawodzi, a zatem zarzucanie poecie kłamstwa, dotyczącego śmierci Ordon, nie ma sensu. Przecież biorąc pod uwagę „literackość” literatury, nie wymagamy od H. Sienkiewicza, aby bohaterowie jego powieści historycznych byli wiernymi kopiami swych prototypów. Sam Mickiewicz był przekonany, że Ordon zginął, broniąc reduty. Świadczy o tym notatka dołączona przez poetę do wiersza: „Wiersz ten, pisany pod wpływem opowiadań Garczyńskiego, umieszczam między dziełami przyjaciela jako wspólną naszą własność. Poświęcam go ostatniemu wodzowi polskiemu, który o sprawie naszej nie rozpaczał i do końca chciał walczyć. A.M.”²¹. Sam Garczyński/adiutant miał prawo do przekłamania, przecież w ferworze walki trudno zawierzyć oku:

*Pociemniało mi w oczach — a gdym tży ocierał,
[...]*

Zresztą o braku zaufania do szkiełka i oka mówi także Jenerał:

*[...] — Spod lunety jego
Wymknęło się też kilka, — rzekł do mnie: „Kolego,
Wzrok młody od **szkieł** lepszy, **patrzaj**, tam na wale,
Znasz Ordon, czy widzisz, gdzie jest?” — „Jenerale,
Czy go znam? — Tam stał zawsze, to działa kierował.
Nie widzę — znajdę — **dojrzę!** — śród dymu się schował.
Lecz śród najgęstszych kłębów dymu ileż razy
Widziałem rękę jego dającą rozkazy. —
Widzę go znowu — **widzę** rękę — błyskawicę,
[...]²².*

Konieczne jest dookreślenie sytuacji czasowej, w jakiej znalazł się adiutant ze swoim wspomnieniem powstańczej Warszawy. Mamy do czynienia z czasem narracji — jego opowieść jest snuta już po powstaniu listopadowym, i z czasem wpisanym w dramaturgię samego wspomnienia — w rozmowie z generałem dochodzi do nałożenia się dwóch perspektyw czasowych: ja teraz (*dojrzę, patrzaj, nie widzę*) i ja kiedyś (*widziałem*). Adiutant, co ważne, w swej opowieści uzgadnia relacje między sobą „dawnym” a sobą „teraźniejszym”. Ale dymne przesłony stanowią istotną przeszkodę w integracji tych dwu perspektyw czasowych. Uderza to przede wszystkim w niepewności i płynności relacji, wykazującej emocjonalne nieścisłości, widoczne w „rwanym” monologu, pauzach i wykrzyk-

²¹ A. MICKIEWICZ: *Dzieła wszystkie*. T. 1. Cz. 3. Wrocław 1981, s. 152–156.

²² Podkr. — M.W.D.

nieniach. Te wszystkie „pęknięcia” podają w wątpliwość dogmat heroicznej śmierci Ordona.

Z jednej strony we wspomnianych „pęknięciach” relacji można rozpoznać romantyczny fragmentaryzm, przypominający, że świat nie jest do końca poznawalny²³. Z drugiej jednak strony *Reduta Ordona* stanowi manifest romantycznego indywidualizmu, któremu pozwala się na budowanie wielkiego narodowego mitu, a w konsekwencji — na budowanie pamięci narodowej. Anarchia opowieści adiutanta polega być może na tym, że porzucając praktykę mówienia prawdy, podejmuje karkołomną próbę opisanie rzeczywistości. Narrator, odchodząc od rapsodycznej tradycji opiewania bohatera i zmierzając ku opisaniu tego, co się widzi, paradoksalnie tworzy nowatorski tekst, który można uznać za wykładnię zjawiska opisanego przez A. Opacką: „Dla dzisiejszego badacza, obserwującego odchodzenie w dojrzałym romantyzmie od śladów myśli oralnej, ta decyzja odrzucenia inwokacyjnego »śpiewam« na rzecz »widzę i opisuję« — to tryumf kultury druku nad poczuciem zakorzenienia w tradycji, to zerwanie więzi z oralnym bardem, śpiewającym pieśni epopei”²⁴.

Okazuje się, że *Reduta Ordona*, tekst, który na stałe wpisał się w kanon lektur gimnazjalnych, w podręcznikowy niemal sposób ilustruje kierunek międzykulturowego dialogu: od jednostkowej relacji, przez jej uniwersalizację, aż do kulturowej rytualizacji. To jednak nie wszystko.

Poemat Mickiewicza doskonale ilustruje funkcje literatury dotyczące zagadnień pamięci, a tym samym tożsamości. Według typologii zaproponowanej przez M. Saryusz-Wolską, dostrzegającą w literaturze medium pamięci, teksty literackie można traktować jako magazyn, którego istota „polega na zachowaniu pamięci zbiorowej. Dzięki temu kolejne pokolenia mają do niej dostęp”²⁵. Zadanie to *Reduta Ordona* oczywiście realizuje. Drugą funkcją literatury rozpatrywanej w kategoriach medium pamięci jest cyrkulacja: „[...] nie chodzi o tworzenie i zachowanie wspólnych, kanonicznych podstaw pamięci zbiorowej, lecz o komunikowanie i dialog różnych pamięci. [...] funkcja ta towarzyszyła pojawieniu się druku [...]. Dzięki temu możliwy stał się dyskurs [...]”²⁶. Dramaturgia uzgadniania tego, co się widzi, próba dookreślenia nieścisłości sytuują *Redutę Ordona* w centrum problematyki związanej z wymienioną funkcją. Trzecią funkcję — wywoływanie — „można porównać do Proustowskiej magdalen-

²³ W.J. ONG: *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*. Przeł. J. JAPOLA. Lublin 1992, s. 198.

²⁴ A. OPACKA: *Trwanie i zmienność. Romantyczne ślady oralności*. Katowice 1998, s. 28.

²⁵ M. SARYUSZ-WOLSKA: *Literatura i pamięć. Uwagi ogólne*. W: *Pamięć zbiorowa...*, s. 183.

²⁶ Ibidem, s. 183–184.

ki. Niektóre teksty czy ich fragmenty mogą budzić określone wspomnienia”²⁷. I rzeczywiście, *Reduta Ordona* dzięki obecności w szkole jest nieźle rozpoznawalna, ale przecież nie o statystykę rozpoznań mierzoną ankietami tu chodzi. O ile poemat ten będzie przywoływany, trawestowany, pastiszowany czy nawet obśmiewany, o tyle będzie miejscem pamięci, do którego wraca zbiorowość. W dramacie *Śmierć porucznika* S. Mrożka dokonuje się wytężona praca pamięci wywołana romantycznym tekstem:

- GENERAL — *Auu! (odrywa perspektywę od oka, przeciera oko)*
 POETA — *Trafili pana!*
 GENERAL — *Nie! Tylko coś mi wpadło do oka!*
 GENERAL — *Nieprzyjemne! Teraz, kiedy każda sekunda jest droga, kiedy muszę widzieć, co dzieje się w polu, kiedy muszę dowodzić w rozstrzygającym momencie! A on mi mówi, że to nieprzyjemne! Auu!*
 POETA — *Boli?*
 GENERAL — *Nie boli, ale piecze i swędzi. Nie mogę patrzeć!*
 (...) *[...]*
 POETA *(przyjmuje lunetę i patrzy przez nią)*
 — Wspaniały widok! Co mam teraz zrobić?
 GENERAL — *Stanąc i patrzeć! Będzie mi pan meldował, co tam się dzieje. Co widać?*
 POETA — *Kłęby dymu, jakby z piekielnych otchłani, zda się, że za chwilę z czerwonych odbłasków, na tle tych posępnych kłębów pojawi się twarz Lucyfera! (...)*
 GENERAL — *[...] Czy Orson jeszcze strzela, czy nie?*
 POETA — *Taki postawny, młody? (...) Tak, stoi przy jednym działie, taki przystojny, kieruje działem... O, znowu dym, ukrył się wśród dymu... Jest! Znowu jest! (...)*
 Więc to bohater?
 GENERAL *(zajęty mapami)* — *Słucham?*
 POETA — *Bohater?*
 GENERAL *(wciąż zaaferowany mapami)* — *Hę?*
 POETA — *Geniusz, bohater, najświętszy syn ojczyzny!*
 GENERAL *(nie odrywając się od map)* — *Możliwe*²⁸.

Rozpoznawalne frazy, satyryczne nawiązania do oryginalnego romantycznego tekstu (i do jego „miejsc świętych”, bo przeczytanych i zapamiętanych przez to pokolenie) to bezpieczna przestrzeń pamięci narodu, tak łatwa do przyjęcia, bo przecież pozostająca do dyspozycji każdego,

²⁷ Ibidem, s. 184.

²⁸ S. MROZEK: *Śmierć porucznika*. W: IDEM: *Teatr V*. Warszawa 1998, s. 207–210.

i tak trudna do odrzucenia, bo obecna w życiu zbiorowości od mitycznego „zawsze”. W odniesieniu do silnie zrytualizowanych narodowych mitów i ich herosów „wietrzenie” pamięci oraz przepracowywanie historii na zupełnie nowych zasadach są gwarancją dojrzałego dialogu między pokoleniami, wolnego od patosu, z energią skupioną wokół źródła mitu budującego pamięć, a nie wokół fundamentalistycznego nadzoru nad kano nicznością jego czytania. Wysiłek takiej wolnej lektury powinna, i zwykle to robi, podjąć szkoła, której działania ogniskują się przecież na budowaniu kanonu pamięci, ale nie wykluczają również interpretacyjno-chirurgicznej ingerencji w jej tkankę.

Pamięć, mimo licznych chorób, nie umiera nigdy, zresztą tak jak jej „święci” podtrzymywani jak Orson w dziwnej przestrzeni „pomędzy” życiem a śmiercią, skończonością a nieskończonością. Efemeryczny byt Orsona, jak i pamięci, nie jest jednak zagrożony, ponieważ: „Król nie mógł umrzeć, nie wolno mu było umrzeć, gdyż załamałyby się niezliczone fikcje nieśmiertelności [...]”²⁹.

²⁹ E.H. KANTOROWICZ: *Dwa ciała króla. Studium ze średniowiecznej teologii politycznej*. Przeł. M. MICHALSKI, A. KRAWIEC. W: *Antropologia kultury wizualnej. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. I. KURZ, P. KWIATKOWSKA, Ł. ZAREMBA. Warszawa 2012, s. 95.

Małgorzata Wójcik-Dudek

Memory favorites die young —
on reading *Reduta Ordona*

S u m m a r y

The author of the article ponders over the memory category concerning past events, connected with important historical events and characters-legends. An example of such a phenomenon is *Reduta Ordona* by Adam Mickiewicz, popular at school, where canonical interpretations emphasize peculiar author's distortion concerning a death of a national hero. The article is an attempt to read that well-known poem in a different way. It is based on the assumption that Ordon's death is not inscribed into the text. It results just from the interpretation of fictional "missing pieces" of the text.

Малгожата Вуйчик-Дудек

Избранники памяти умирают молодыми
о прочтении *Редута Ордона*

Р е з ю м е

Автор статьи задумывается над категорией памяти, касающейся давних событий, связанных с великими историческими событиями и легендарными героями. Примером такого явления может послужить популярная в школе поэма А. Мицкевича *Редут Ордона*, „канонические” интерпретации которой подчеркивают своего рода обман автора по отношению к смерти национального героя. В статье предпринимается попытка иного прочтения известного произведения. Автор убежден в том, что смерть Ордона не вписывается в сам текст, а вытекает только из интерпретирования „белых пятен” сюжетных линий произведения.

Wanda Matras-Mastalerz

Świat Pana Wredzika, czyli o tolerancji, akceptacji i wielokulturowości w literaturze dla dzieci

Lepiej budować mosty niż wznosić mury...

Bruno Ferrero

Wyobraźmy sobie świat bez różnic: wszyscy jesteśmy jednakowi, podobni do siebie jak dwie krople wody, mówimy tym samym językiem, taką samą barwą głosu, mamy jednakowy kolor skóry, oczu i włosów. Nasze ubrania, domy i samochody są identyczne. Nawet rośliny, ptaki i zwierzęta niczym się od siebie nie różnią. Wszystko jest takie samo, łącznie z naszymi uczuciami. Czy chcielibyśmy żyć w takim świecie? Brytyjski pisarz Clive Staples Lewis, autor *Opowieści z Narnii*, w rozprawie filozoficznej *Cztery miłości*¹ zauważył, że na początku większości dziecięcych przyjaźni pojawia się okrzyk: „Ja tak samo!”. Od najmłodszych lat lubimy nawiązywać kontakty z ludźmi podobnymi do siebie, którzy kierują się zbliżonymi do nas wartościami, mają pokrewne zainteresowania, podobne poczucie humoru czy poziom wrażliwości. Te wspólne cechy potwierdzają nasze upodobania oraz dają poczucie bezpieczeństwa i przynależności. Natomiast odmienność najczęściej niepokoi i co prawda może też fascynować, ale tylko wtedy, gdy najpierw dostrzeżemy to, co nas łączy. Pojawienie się „odmieńca” zazwyczaj rodzi obawę, alarmuje, że należy być czujnym i gotowym do obrony, może też łatwo przerodzić się w agresję. Niepokój ten odczuwa również sam „odmieniec”, czuje pod-

¹ C.S. LEWIS: *Cztery miłości*. Przeł. P. SZYMCAK. Warszawa 2010, s. 4. Autor analizuje w swojej rozprawie filozoficznej cztery rodzaje miłości: przywiązanie, przyjaźń oraz miłość do Boga i do bliźniego. „Każda z nich inna, rządząca się swoimi prawami, każda piękna, a żadnej z nich nie powinno zabraknąć w życiu człowieka”.

świadomie, że różni się znacznie od otaczających go istot, jest porównywany i oceniany. W opowiadaniu Brunona Ferrera zatytułowanym *Potwór*² do spokojnej wsi o nazwie Wielka Woda przybył Nieznajomy:

- *To jakiś cudzoziemiec*
- *To jakiś olbrzym...*
- *O matko moja, jaki on brzydki!*
- *Ma okrutny wygląd.*
- *To potwór! Pożre nasze dzieci!*³.

Nieznajomy ów wędrował zgięty pod ciężarem wielkiego wora. Miał oczy żółte, brodę najeżoną i zieloną, paznokcie długie i zakrzywione. Co pewien czas zmuszony był się zatrzymać, by wytrzeć sobie nos. Do tego kaszlał i dyszał jak stary miech kowalski. Mieszkańcy wsi obawiali się nowego przybysza i chociaż go nie znali, podejrzewali go, że to *wilkołak, diabeł wcielony, pożeracz dzieci i kobiet, wyrzuca ogień z nozdrzy*, oceniali, że *jest okropny i przerażający*. Pewnego dnia postanowili pozbyć się potwora i tłumnie powędrowali przed jaskinię, w której zamieszkał nieznajomy:

*Z wolna utworzył się długi pochód ludzi z cegłami i kamieniami w rękach. Na końcu szedł nauczyciel z dziećmi ze szkoły. Wójt nakazał, żeby wszyscy mieszkańcy Słodkiej Wody wzięli cegły z pobliskiej składnicy i wyruszyli w kierunku czarnej jaskini*⁴.

Osoby, świadome swej inności, stają się wyobcowane w otaczającej je społeczności, same unikają kontaktów, co jeszcze bardziej podsyca podejrzenia i pogłębia wzajemne niezrozumienie. Potwór B. Ferrera zachowuje się jednak inaczej:

*Nagle postyszał odgłosy kroków i rozmowy zbliżających się ludzi. Pomyślał: — Wreszcie jakaś wizyta. Od tak dawna jestem sam! Włożył czystą koszulę i krawat (...), potem otworzył drzwi i wyszedł, pozdrawiając wszystkich z uśmiechem. Mieszkańcy Słodkiej Wody znieruchomieli (...). Potwór uśmiechnął się raz jeszcze i zaprosił ich: — Wejdźcie, wejdźcie. Właśnie przygotowuję kawę. Tak się cieszę, że was widzę!*⁵.

² B. FERRERO: *Potwór*. W: IDEM: *Nowe historie*. Warszawa 1994, s. 54–56. Zob. także J. BĄK, E. WIEWIÓRA-PYKA: *Bajkowe spotkania. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla uczniów szkoły podstawowej*. Kraków 2009, s. 45–49.

³ B. FERRERO: *Potwór...*, s. 54.

⁴ Ibidem, s. 55.

⁵ Ibidem, s. 56.

Czasami jednak, uprzedzenia są tak mocno zakorzenione, że nawet widoczne, przyjazne gesty odczytywane są jako podstęp:

Ale nikt nie rozumiał języka potwora. Słyszano jedynie okropne chrząkania i dźwięki, które wywoływały ciarki grozy. Ludzie ze strachu porzucili przed jamą cegły i zaczęli uciekać.

A potwór? Udzieliwszy pomocy jednej z uczestniczek pochodu, która skręciła nogę, postanowił podziękować ludziom za wspańiały dar:

*Jaskinia jest wilgotna i niezdrowa, dlatego ciągle jestem przeziębiony. Z cegieł przyniesionych przez was zbuduję sobie śliczny domek. Dziękuję wam z całego serca!*⁶.

Jest coś niezwykłego w tej dziecinnej naiwności Potwora, który wierzy w dobre intencje ludzi...

„Akceptować” kogoś to znaczy szanować czyjaś odmienność i autonomię, poznawać z zaciekawieniem, a może nawet zachwycać się tą odrębnością? Jak słusznie zauważyła Sabina Magiera, „człowiek jest istotą poznającą, właściwość ta dawno temu przesądziła o jego ewolucyjnym awansie i wydobywszy go ze stanu zwierzęcości, uczyniła go gospodarzem świata”⁷. Wektory emocji towarzyszące procesowi poznawania mogą być bardzo skrajne. Zdziwienie „innością” może rodzić ciekawość i radość z tego, że jesteśmy niepowtarzalni, oryginalni, w myśl powiedzenia: „różnimy się pięknie”, lub potęgować lęk i agresję. Akceptować to trochę więcej niż tylko tolerować, każdy z nas zapewne chciałby usłyszeć, że jest „akceptowany”, a nie tylko „tolerowany”. Wychowanie młodego człowieka na osobę otwartą na „różnorodność” należy rozpoczynać od najmłodszych lat. Każdy z nas, w jakimś momencie, z różnych powodów, może stać się „wyobcowanym”, np. przenosząc się do innego kraju, zmieniając środowisko, otoczenie itd. Dlatego trzeba uczyć empatii, pokazywać, że odmienność jest normalna, czasem nawet potrzebna, że nas wzbogaca. Paradoksalnie, można nawet stwierdzić, że łączy nas właśnie to, że jesteśmy różni.

Idea tolerancji narodziła się wiele lat temu — w okresie Reformacji — i początkowo miała charakter religijny. Oznaczała „przyszwolenie”, „nie stosowanie przymusu” głównie wobec „odstępstw” w zakresie wiary. W oświeceniu Wolter znacznie rozszerzył znaczenie „tolerancji”, zapisując w słynnym *Dictionnaire philosophique et portatif*: „Tolerancja winna być

⁶ Ibidem.

⁷ S. MAGIERKA: *Swój i obcy — relacja poznawcza*. W: *Swoi i obcy w literaturze i kulturze*. Red. E. RZEWUSKA. Lublin 1997, s. 11.

udziałem całej ludzkości. Jesteśmy ulepiani ze słabości i błędów, wybaczejmy je sobie wzajemnie”⁸. Każdy ma prawo do kształtowania własnej wizji szczęścia, do posiadania indywidualnych poglądów i opinii, odrębnych obyczajów i do własnego rozwoju osobowości. Taka postawa nie zmusza nas do zmiany osobistych upodobań, lecz zachęca do szanowania innego człowieka.

Trudne pytania dotyczące tolerancji i akceptacji otaczającego świata i ludzi stały się impulsem do rozmowy Kacpra i jego taty, głównych bohaterów *Kacperiady. Opowiadań dla łobuzów i nie tylko*, cyklu książek wydanych przez łódzkie wydawnictwo Literatura⁹. Przedstawione w poszczególnych tekstach sytuacje i wydarzenia mogły się zdarzyć w każdej rodzinie:

Kacper przyszedł z podwórka z niewyraźną miną [...].

— *Tato, czy ja jestem tolerancyjny?*

— *Mam nadzieję, że tak.*

— *Masz nadzieję?! — krzyknął ze zgrozą [...]. Chciałbyś, żebym był TOLERANCYJNY?!*

— *Chciałbym, odparłem, nie spuszczając z niego oczu. Kacper oklapł wyraźnie i nad czymś intensywnie rozmyślał.*

— *A to dobrze być tolerancyjnym? — spojrzał na mnie zdziwiony. Bo Pan Wredzik mówi, że niedobrze!*¹⁰.

Kacper postrzeża i ocenia znaczenie słowa *tolerancja* przez pryzmat rozmowy z (wydawałoby się) dojrzałym, doświadczonym, mądrym, starszym panem. A Pan Wredzik uważa, że wszyscy powinni być tacy jak on. Ale jak wyglądałby świat pełen Wredzików? Czy my, dorośli jesteśmy tolerancyjni? A może niczym Pan Wredzik uważamy, że „Polska jest tylko dla Polaków”?:

— *A Pan Wredzik powiedział, że nie powinienem bawić się z Tuanem, Polacy winni trzymać się z Polakami, a Wietnamczycy z Wietnamczykami. Bo jak tak dalej pójdzie, to obcokrajowcy zabiorą Polakom mieszkanie i pracę, a zamiast kościołów wszędzie będą budy z sajgonkami. A wszystko przez takich tolerancyjnych jak ja!*¹¹.

⁸ Zob. *Traktat o tolerancji napisany z powodu śmierci Jana Galasa*. Przeł. i oprac. Z. RYKO, A. SOWIŃSKI. Warszawa 1988, s. 22.

⁹ G. KASDEPKE: *Kacperiada. Opowiadania dla łobuzów i nie tylko*. Łódź 2010.

¹⁰ G. KASDEPKE: *Kacper z suflady*. Łódź 2010, s. 82–83. Opowiadanie *Pan Wredzik* było opublikowane najpierw na łamach „Świerszczyka” 2000, nr 22, s. 6.

¹¹ *Ibidem*, s. 85.

Na szczęście, tato Kacpra znajduje czas na rozmowę ze swoim dzieckiem i cierpliwie wyjaśnia:

— Tata Tuana nie zabrał nikomu mieszkania, tylko je kupił. Pracy też nikogo nie pozbawił, przeciwnie, zatrudnił nawet panią Anię. To, że nie chodzi do tego samego kościoła, co Pan Wredzik, nie znaczy, że nie wierzy w Boga, ani — tym bardziej — że jest złym człowiekiem. A TOLERANCJA TO ZALETA NIE WADA!¹².

W końcowej części przywołanego opowiadania pojawia się jeszcze jeden wniosek:

*Czasami, jednak warto być nietolerancyjnym, ale tylko dla Wredzików!*¹³.

Nie zgadzać się na przejawy dyskryminacji, otwarcie przeciwstawiać się wszelkim formom szykanowania, nękania osób, które wyróżniają się wyglądem, zachowaniem, światopoglądem, wyznawaną religią. Rodzi się tutaj pytanie: czy można być tolerancyjnym dla nietolerancyjnych?. Bo przecież „tolerancja” nie oznacza „obojętności”, przyzwolenia na wszystko, zgadzania się np. na krzywdę i cierpienie drugiego człowieka. Jeśli czyjeś zachowanie oburza nas i rani, nie jest zgodne z uznawaną przez nas hierarchią wartości, należy mu o tym powiedzieć, interweniować.

Podobną tematykę odnajdziemy w opowiadaniu *Bartek i Achmed* zamieszczonym w zbiorze Eriki Meyer-Glitz *Kiedy Pani Złość przychodzi z wizytą*¹⁴. Achmed, nowy kolega w klasie, ma brązowe oczy, na głowie czarne loki i pochodzi z Rumunii. Szybko staje się ofiarą drwin kolegów:

*Cygan! Mój ojciec mówi, że oni śmierdzą czosnkiem i tylko zabierają nam miejsce pracy, „w dodatku kradną” i „porywają dzieci”*¹⁵.

W powszechnym obiegu utrwaliło się wiele stereotypów¹⁶, zbiorowych przekonań, powielających najczęściej krzywdzące opinie na temat grup społecznych, mniejszości etnicznych, rasowych, narodowych czy religijnych. Czasami powtarzamy te osądy, chociaż nigdy nie sprawdziliśmy ich słuszności, np. „rudy jest fałszywy”, „nieporadny jak mańkut”, „ma dwie

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ E. MEYER-GLITZA: *Bartek i Achmed*. W: EADEM: *Kiedy Pani Złość przychodzi z wizytą. Terapeutyczne opowiadania dla impulsywnych dzieci*. Kielce 2001, s. 25–29.

¹⁵ Ibidem, s. 25.

¹⁶ Z greckiego *stereos* = twardy, *typos* = wzorzec, odcisk.

lewe ręce”. Jak trafnie zauważyła w *Małej książce o tolerancji* Magdalena Środa, „tak naprawdę stereotyp nie przekazuje wiedzy o danej grupie, ale przede wszystkim uczucia, jakie jedni żywią wobec innych”¹⁷. Bo stereotypy dotyczą właśnie zawsze „innych”, „obcych”, tych, których nie rozumiemy, nie znamy, ale także nie chcemy bliżej poznać. Zatem możemy pokusić się w tym miejscu o stwierdzenie, że te powierzchowne opinie biorą się często z niewiedzy. Niemal w każdym kraju istnieją jakieś silnie zakorzenione stereotypy: w Rosji np. „człowieka z Kaukazu” (dzikiego, nieokrzesanego, niewykształconego), w Ameryce stereotyp „czarnoskórego”, „Murzyna” (jako osoby leniwej, brudnej, niezdolnej do samodzielności), w Polsce stereotyp „Cygana” czy „Żyda”¹⁸. Owa stygmatyzacja, szukanie „kozła ofiarnego” (*scapegoating*), i kierowanie się stereotypami charakteryzują głównie osoby, które mają niewielką wiedzę o danym zjawisku (odmienności). Obawiamy się tego, co nieznane i tajemnicze. A może uprzedzenia i nietolerancja są po prostu — niezbyt fortunnymi — metodami obrony integralności indywidualnej i grupowej. Ich funkcja polega na stereotypizacji i symplifikacji myślenia. Łatwiej np. budować własny prestiż, mając za punkt odniesienia schematyczny i uproszczony obraz innych ludzi. Prościej umacniać poczucie przynależności i zaspokajać potrzebę afiliacji we własnej grupie, jeśli uwierzy się w nieprzychylnie stereotypy na temat „obcych” społeczności¹⁹.

W przewyciężaniu uprzedzeń i przesądów może pomóc nam odpowiednio dobrana literatura. Podając stosowne przykłady, możemy pokazać młodym odbiorcom, że stereotypy często są nieprawdziwe i niesłuszne. Co prawda, zawierają jakiś element poznawczy, ale ich siła tkwi w odniesieniach emocjonalnych i oceniających. Racjonalne argumenty obalające przesady często nie przekonują osób przywiązanych do stereotypowego widzenia świata. Skuteczną bronią może się okazać „wyśmianie” stereotypów, ukazujące ich bezzasadność i komiczność uogólnień, na których są oparte. W książce Ireny Koźmińskiej i Elżbiety Olszewskiej zatytułowanej *Z dzieckiem w świat wartości* znalazło się trafne stwierdzenie: „Tolerancja to ważna wartość, wszystkim lepiej się z nią żyje!”²⁰. Autorki przekonują, że tolerancji można się nauczyć. Należy używać języka, który nie krzywdzi, nie przywołuje stereotypów i uprzedzeń. Zamiast *Cygan* możemy przecież mówić *Rom*, określenie *ślepy* — zastąpić nie-

¹⁷ M. ŚRODA: *Mała książka o tolerancji*. Warszawa 2010, s. 7.

¹⁸ Zob. I. GRUDZIŃSKA-GROSS: *Podejrzane pochodzenie jako kategoria kultury polskiej*. W: *Inny, Inna, Inne. O inności w kulturze*. Red. M. JANION, G. SNOGHOWSKA-GONZALEZ i K. SZCZUKA. Warszawa 2004, s. 98–110.

¹⁹ Szerzej myśl tę rozwija I. GÓRA: *Postawy tolerancyjne: szanse i zagrożenia*. W: *Tolerancja*. Red. B. KAROLCZAK-BIERNACKA. Warszawa 1992.

²⁰ I. KOŹMIŃSKA, E. OLSZEWSKA: *Z dzieckiem w świat wartości*. Warszawa 2006, s. 14.

widzącym, w miejsce słowa *kujon* — powiedzieć: *pracowity, zdolny uczeń*. Można i trzeba próbować wyeliminować z potocznego języka słowa, które zadają ból. W prozie Beaty Krupskiej, zwłaszcza w powstałych w 1989 roku *Bajkach*²¹, odnajdziemy metaforyczny tekst o *Szklanym Człowieku*, w którego ktoś *rzucił złym słowem, ciężkim i czarnym*²². Szklany Człowiek wrażliwy, delikatny, nieodporny na uderzenia rozpadł się na tysiące małych kawałków... Dlatego, tak ważne staje się końcowe przesłanie utworu:

*Nigdy nie mówcie nikomu nic złego. Nie wiecie przecież, kto z nas jest Szklanym Człowiekiem*²³.

Małgorzata Wiśniewska-Koszela w jednym ze swoich wierszy adresowanych do dzieci napisała:

*Są słowa, które głęboko ranią,
smucą i złością, chłostczą i ganią:
głupi i brzydka, leń, nieuk, gapa,
niedbaluch, brudas i piegowata.*

[...]
*Czasami sędzę, że są prawdziwe,
gdy mnie dotyczą, mocno się dziwię!*

*Słowa te smucą, drażnią te słowa,
więc może warto z nich zrezygnować,
ukryć głęboko na dnie szuflady,
by nie szukały już nigdy zwady*²⁴.

Zrozumienie „odmienności” pozwoli z szacunkiem akceptować różnice w kolorze skóry, wyglądzie, zachowaniu, religii i kulturze, stroju czy upodobaniach. Interwencja dorosłych wydaje się szczególnie istotna, gdy „inność” jakiegoś dziecka zostaje oceniona jako „niebezpieczna” dla otoczenia. Dotyczy to np. dzieci chorych, autystycznych czy z zespołem Downa. I chociaż większość rodziców zdaje sobie sprawę, że tego typu chorobą zarazić się nie można, świadomie izoluje swe pociechy od niepełnosprawnych dzieci. Dlatego wyrabianie postawy tolerancji powinniśmy rozpoczynać od siebie — ludzi dorosłych, aby móc potem wiarygodnie i trwale zaszczepić te zasady w dzieciach i młodzieży. Nie mogą to być

²¹ B. KRUPSKA: *Bajki*. Warszawa 1989.

²² B. KRUPSKA: *Szklany Człowiek*. W: EADEM: *Bajki...*, s. 31–38.

²³ Ibidem, s. 38.

²⁴ M. WIŚNIEWSKA-KOSZELA: *Słowa, które ranią*. W: EADEM: *Szkolny start dziecka*. Warszawa 2012, s. 14.

postawy wyłącznie deklaratywne, młody człowiek szybko wyczuje „fałsz” takiego postępowania. Gdy przekroczymy ograniczenia, wyzwolimy empatię, zrozumienie i bliskość. W książce Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel pt. *Kosmita* bohater od samego początku nosi znamiona „odmieńca”, dziecka, które inaczej się zachowuje, nie potrafi nawiązać kontaktu, *jakby mieszkał w szklanej kuli i nikogo nie chciał i nie potrzebował*²⁵. Poznajemy Kacpra, autystycznego chłopca, widzianego oczami nieco starszej siostry Oli.

*Jeśli nie znasz żadnego kosmity
Przyjdź do nas
Poznasz go
gdy siedzi
przy naszym stole
w kuchni
i je zupę ogórkową [...]
Niektórzy chcieliby go wystać w kosmos
ale on uparty jest
przybył do nas
i chce mieszkać między nami
gdzie jego stół, jego łóżko
i jego zupa ogórkowa*²⁶.

I chociaż na początku Ola stanowczo protestuje, gdy jej koleżanka mówi, że *twój brat jest chyba popsuty*, to jednak w głębi serca czuje, że z Kacprem *rzeczywiście jest coś nie tak. Ja chcę mieć normalnego brata!* — krzyczy rozżalona do mamy, gdy jej braciszek zrzuca z siebie ubrania i nago biega w obecności jej szkolnych koleżanek. Ola wstydzi się brata, nie potrafi zrozumieć jego zachowania. Dla podkreślenia odmienności *Kosmity* Jona Jung, ilustrując poszczególne wydarzenia, przedstawiła głównego bohatera w czapce kominiarce. W niej Kacper czuje się bezpiecznie, zakrycie głowy i twarzy staje się symboliczne, to jakby „czarodziejska” ochrona przed niebezpiecznym światem. A może to nie autystyczny chłopiec zagraża otoczeniu, tylko ten pozornie „normalny” świat zagraża jemu? Wymowna staje się końcowa scena książki, kiedy Ola z tatą jadą na wieś, aby kupić miód. Wydarzenie to staje się początkiem rozmowy:

Wydaje mi się, że Kacper zachowuje się tak, jakby ciągle atakowały go pszczoły. Bo dla niego cały świat jest jak wielka brzęcząca pszczoła — wszystkie dźwięki, słowa, obrazy, zapachy,

²⁵ R. JĘDRZEJSKA-WRÓBEL: *Kosmita*. Bielsko-Biała 2008, s. 6.

²⁶ Ibidem, s. 4.

*każdy niespodziewany dotyk... I on ciągle się przed nimi broni.
I ciągle się boi, że go ugryzą, dlatego się chowa do środka*²⁷.

Autorka w zakończeniu książki napisała: „[...] chciałam, aby ten tekst, stał się mostem pomiędzy dwoma światami, jednak budowa mostu to poważna sprawa, dlatego będę szczęśliwa, jeśli *Kosmita* okaże się chociaż solidną kładką”²⁸.

Granice ograniczają — tezę tę bardzo ciekawie rozwinęła Irena Borecka w *Bajce o Czterokolorowym Czterokraju*, opartej na motywach opowiadania o *Ćwierćlandzie* Giny Ruck-Paquet w tłumaczeniu Joanny Siekluckiej. W przywołanym utworze poznajemy „przedziwne” państwo:

*Składa się z 4 krajów. W pierwszym wszystko jest zielone: ludzie i drzewa, domy i ulice. W drugim wszystko ma kolor czerwony. W trzecim żółte są mosty, samochody, samoloty i wszystko dookoła. A w czwartym kraju wszystko jest niebieskie: lasy, góry, dorośli i dzieci*²⁹.

Jednak nie zawsze tak było, w dniu narodzin wszystkie dzieci są kolorowe, ale na skutek wpływu dorosłych stają się jednokolorowe. Mieszkańcom nie wolno przekraczać granic swojego kraju, nie mają więc możliwości poznać się lepiej. Uczniowie dowiadują się w szkole, że najpiękniejszy jest tylko „ich kolor”, o czym np.:

*w Kraju Żółtym przypomina żółty pan przez żółte radio*³⁰.

Ale pewnego dnia wydarzyło się coś niezwykłego: w samym środku Zielonego Kraju wyrosła żółta róża. Fakt ten wywołał duże poruszenie wśród mieszkańców. Dzieci przybiegły do granic i zaczęły się sobie nawzajem przyglądać, zrazu niepewnie i jeszcze bardzo nieufnie, potem coraz śmielej, aż wreszcie postanowiły przekroczyć granicę, by móc się lepiej poznać. I nagle

*na ich jednokolorowych buziach pojawiły się kolorowe plamki,
a wtedy ich myśli i marzenia też stały się kolorowe*³¹.

²⁷ Ibidem, s. 52.

²⁸ Ibidem, okładka.

²⁹ I. BORECKA: *Bajka o Czterokolorowym Czterokraju*. W: EADEM: *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej*. Wałbrzych 2008, s. 137.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem, s. 138.

Fabulę bajki można przedstawić w formie zabawy dramowej, która jeszcze bardziej wpłynie na wyobraźnię odbiorców i pomoże wychować wrażliwego, młodego człowieka w myśl zasady: „jesteśmy różni, jesteśmy równi”.

Kolor odgrywa także ważną, metaforyczną rolę w opowiadaniu Artura Barcisia pt. *Rubinek*, zamieszczonym w wydany przez „Naszą Księgarnię” zbiorze *Bajkoterapia, czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać*³². Tekst rozpoczyna wyznanie małego kamyczka:

*Zawsze wiedziałem, że coś ze mną nie tak. Wszystkie koraliki w pudełku były do siebie podobne, tylko ja jeden wydawałem się jakiś... inny. Perły miały taki śliczny, okrągły kształt, także pozostałe koraliki łączyło coś wspólnego. Tylko ja jeden byłem okropnie kanciasty i na dodatek czerwony*³³.

Postrzeganie samego siebie zmienia się jednak diametralnie pod wpływem nowego mieszkańca:

*[...] w pudełku pojawił się ktoś, kto był... jeszcze brzydszy ode mnie! On nie miał koloru! A najbardziej zdumiewające wydawało się wszystkim to, że zupełnie się tym nie przejmował. Wręcz przeciwnie. Stał na środku pudełka i dumnym wzrokiem rozglądał się dookoła. Brylanto jestem...*³⁴.

Nowy kolega uświadamia Rubinkowi, że obydwaj są kamieniami szlachetnymi, a po oszlifowaniu staną się klejnotami...

„Świat bajki nie zna dyskryminacji płciowej” — pisał Julian Krzyżanowski³⁵. Współczesna książka dla dzieci staje się coraz częściej świadomie skonstruowanym orężem walki o tolerancję seksualną. W opowiadaniu *Król i król* Lindy de Haan i Sterna Nijlanda w tłumaczeniu Sławomira Paszkiet³⁶ królowa matka, zatroskana o przyszłość królestwa, namawia syna do rychłego ożenku. Młody książę nie jest zachwycony pomysłem rodzicielki, jednak posłusznie zgadza się „obejrzeć” zaproszone królewny. I chociaż korowód różnorodnych księżniczek, przybywających licznie ze wszystkich zakątków świata, jest imponujący, żadna nie przypada młodzieńcowi do gustu. I gdy już cały dwór traci nadzieję, przed

³² A. BARGIŚ: *Rubinek*. W: *Bajkoterapia, czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać*. Warszawa 2009, s. 107–115.

³³ Ibidem, s. 107.

³⁴ Ibidem, s. 108.

³⁵ J. KRZYŻANOWSKI: *Bajka ludowa*. W: IDEM: *Szkice folklorystyczne*. T. 2. Kraków 1980, s. 133.

³⁶ L. DE HAAN, S. NIJLAND: *Król i król*. Przeł. S. PASZKIET. Warszawa 2010.

bramą królestwa staje ktoś jeszcze: królewna Stokrotka i jej brat Książę Wspaniały.

Serce królewicza wreszcie zabiło mocniej... To była miłość od pierwszego wejrzenia!

— Cóż za prześliczny książę! Wyprawiono niezwykle ślub. Stara królowa ze wzruszenia uroniła łzę. Odtąd książęta kroczyli przez życie jako król i król.

*A stara królowa miała wreszcie czas dla siebie. I wszyscy żyli długo i szczęśliwie*³⁷.

Typ literatury „zaangażowanej” w krzewienie tolerancji wobec związków partnerskich i propagowanie prawa do adopcji przez pary jednej płci reprezentuje książka Justina Richardsona i Petera Parnella: *Z Tango jest nas troje*, reklamowana jako „amerykański bestseller” oraz „prawdziwa historia ulubieńców Ameryki”³⁸. Akcja opowiadania rozgrywa się w nowojorskim zoo, znajdującym się w Central Parku. Mieszkające tam zwierzęta były niezwykle atrakcją dla odwiedzających to miejsce ludzi:

*[...] rodzice i dzieci przychodzili do ogrodu zoologicznego, by oglądać rodzinne życie zwierząt*³⁹.

Ale na wybiegu dla pingwinów dwa z nich: Roy i Silo, zachowywały się nieco inaczej. Chociaż obydwie były chłopcami, wszystko robiły razem: spacerowały, pływały, śpiewały, przytulały się do siebie, *gdziekolwiek znalazł się Roy, tam był i Silo*⁴⁰. Chłopcy — pingwiny widziały, że inne pary budują gniazda z kamieni i zamieszkują w nich razem.

*Aż pewnego razu zauważyli, że inne pary potrafią zrobić coś, czego inni nie umieją. Pingwinica składała jajko i wysiadywała je na zmianę z pingwinem. Raz siedziała mama, a raz tata i tak ogrzewali je, aż w końcu skorupka pękała i z jajka wykluwało się małeństwo. Tak pojawiały się małe pingwiniątka*⁴¹.

Roy i Silo nie mieli jajka, ich gniazdo było bardzo ładne, ale puste. Początkowo ptaki próbowały zastąpić jajko owalnym kamieniem. Widząc te wszystkie nieporadne starania, opiekun pingwinów pan Gramzay wpadł na pomysł:

³⁷ Ibidem, s. 24–28.

³⁸ J. RICHARDSON, P. PARNELL: *Z Tango jest nas troje*. Przeł. K. REMIN. Warszawa 2009.

³⁹ Ibidem, s. 6.

⁴⁰ Ibidem, s. 11.

⁴¹ Ibidem, s. 15.

[...] znalazł jajko, którym nie miał się kto opiekować i przyniósł je do gniazda Roya i Silo. Obydwa pingwiny doskonale wiedziały, co należy zrobić [...]. Aż pewnego dnia usłyszeli cichy dźwięk. Pip, pip, pip — powiedziało jajko [...]. To była maleńka pingwinka pokryta białym puchem... Roy i Silo zostali ojcami! Nazwiemy ją Tango, bo tango można tańczyć tylko w parze⁴².

Z zamieszczonej na końcu książki *Notatki od autorów* dowiadujemy się, że historia opisana w książce wydarzyła się naprawdę. Roy i Silo, to pingwiny maskowe, które od 1998 roku można oglądać na wspólnym wybiegu w Central Parku. Problemom partnerstwa i tolerancji w rodzinie adopcyjnej poświęciła swój artykuł Iwona Wagner w książce *Tolerancja. Szkice socjologiczne*⁴³. W końcowej części swojego tekstu autorka napisała: „W społeczeństwie tolerancyjnym człowiek może funkcjonować zgodnie z osobistymi aspiracjami, preferencjami, dyspozycjami i możliwościami. Poczucie niezależności psychicznej stanowi czynnik stymulacji do rozwoju i sprzyja kształtowaniu się osobowości indywidualnej, lecz jednocześnie zdolnej do harmonizowania swoich myśli i potrzeb z wartościami i interesami innych ludzi”⁴⁴.

Wiedzę o świecie można wyczytać... Zainteresowanie różnorodnością kultur, społeczeństw i religii stało się szczególnie widoczne w literaturze pięknej, pedagogicznej i socjologicznej na przełomie XX i XXI wieku. Przeobrażenia polityczne i społeczne w Europie i na świecie, utworzenie Unii Europejskiej przyczyniły się do procesu likwidowania granic pomiędzy poszczególnymi państwami. Ale czy wraz z otwartością terytorialną, szybkim rozwojem systemów komunikacyjnych i informatycznych, my również stajemy się bardziej „otwarcą” na różnorodność poglądów, postaw, zachowań? Kształtowanie wrażliwości dzieci i młodzieży na „odmienność”, rozwijanie umiejętności akceptowania „innego” — tego „bliskiego” i „dalekiego”⁴⁵, staje się ważnym zadaniem współczesnych pedagogów, wychowawców, nauczycieli, a przede wszystkim rodziców. Taka postawa pozwoli ukształtować młodego człowieka, który nie boi się podejmowania otwartego, międzykulturowego dialogu.

⁴² Ibidem, s. 18–22.

⁴³ I. WAGNER: *Problemy partnerstwa i tolerancji w rodzinie adopcyjnej na tle aktualnej sytuacji kraju*. W: *Tolerancja. Szkice socjologiczne*. Red. A. ROSÓŁ, M.S. SZCZEPAŃSKI. Częstochowa 1994, s. 97–103.

⁴⁴ Ibidem, s. 103.

⁴⁵ Zob. szerzej na ten temat: D.K. MARZEC: *Tolerancja jako współczesna wartość*. W: EADEM: *Opieka nad dzieckiem w dobie przemian społecznych*. Częstochowa 2004, s. 8–100.

Wanda Matras-Mastalerz

Mr Nasty's World
Tolerance, approval and multiculturalism
in children's literature

S u m m a r y

Mr Nasty, Grzegorz Kasdepke's story character thinks that everyone should live like him. But what would the world look like full of nasty men? Parents can teach tolerance to children from the very beginning. Understanding otherness of the others will allow for accepting differences in the colour of skin, looks, behaviour, religion, clothes and preferences with respect. A carefully chosen literature can help us overcome prejudices, superstitions and stereotypes. In texts by Bruno Ferrero, Erika Meyer-Glitza, Gina Ruck-Paquet, Irena Borecka or Beata Krupska we will find a series of hints how to bring up a young man according to the principle "We are different, we are equal".

Ванда Матрас-Масталерж

Мир пана Вредика,
или о толерантности, одобрению и многокультурности
в литературе для детей

Р е з ю м е

Пан Вредик, герой рассказа Гжегожа Касдепке, считает, что все должны быть такими, как он. Но как бы выглядел мир, который был бы полон вредиков? Воспитание ребенка как толерантной личности следует начинать с самого раннего возраста. Понимание инаковости других даст возможность примать разницы в цвете кожи, внешнем виде, поведении, религии, одежде, привычках. Преодолеть предубеждения, предрассудки и стереотипы может нам помочь соответствующим образом подобранная литература. В текстах Бруно Ферреро, Эрики Мейер-Глицы, Джини Рук-Паквет, Ирены Борецкой, Беаты Крупской найдем ряд указаний, как воспитать чувствительного молодого человека, следуя принципу: „Мы все разные, мы все равные”.

Noty o Autorach

Anna Adamczuk-Stęplewska

dr

Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Alicja Baluch

prof. dr hab.

Katedra Literatury dla Dzieci i Młodzieży

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Oliwia Brzeźniak

mgr

Wydział Filologiczny

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Justyna Budzik

dr

Zakład Filmoznawstwa i Wiedzy o Mediach

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Małgorzata Chrobak

dr

Katedra Literatury dla Dzieci i Młodzieży

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Ilona Copik

dr

Zakład Filmoznawstwa i Wiedzy o Mediach

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Teresa Dalecka
dr
Centrum Polonistyczne
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Wileński

Hanna Dymel-Trzebiatowska
dr
Katedra Sławistyki
Uniwersytet Gdański

Sylwia Gajownik
dr
Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Iwona Gralewicz-Wolny
dr
Zakład Teorii Literatury
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Marlena Gruda
mgr
Instytut Filologii Słowiańskiej
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Karolina Jędrych
dr
Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Anna Kadykało
dr
Instytut Rosji i Europy Wschodniej
Wydział Studiów Międzynarodowych i Politycznych
Uniwersytet Jagielloński

Bronisława Kulka
dr hab. prof. WSL
Zakład Edukacji Wielokulturowej i Językowej
Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie

Grażyna Lasoń-Kochańska
dr hab.
Instytut Polonistyki
Akademia Pomorska w Słupsku

Sylvia Liseling-Nilsson
dr
Instytut Języków i Literatur Słowiańskich
Uniwersytet Sztokholmski

Wanda Matras-Mastalerz
dr
Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Iwona Morawska
dr hab.
Zakład Edukacji Polonistycznej i Innowacji Dydaktycznych
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Beata Mytych-Forajter
dr
Zakład Teorii Literatury
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Bernadeta Niesporek-Szamburska
dr hab. prof. UŚ
Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Ewa Nowel
dr
Zespół Szkół nr 1 w Ostrzeszowie

Ewa Ogłóza
dr
Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Agnieszka Przybyła-Dumin
dr
Katedra Pedagogiki
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Magdalena Sikorska

dr

Katedra Filologii Angielskiej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Katarzyna Smyczyńska

dr

Katedra Filologii Angielskiej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Piotr Sobolczyk

dr

Instytut Badań Literackich

Polska Akademia Nauk

Eugeniusz Szymik

dr

Zespół Szkół nr 2 w Czerwionce-Leszczynach

Alicja Ungeheuer-Gołąb

dr hab. prof. UR

Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej

Uniwersytet Rzeszowski

Anita Wolanin

mgr

Zespół Szkół w Bukowsku

Małgorzata Wójcik-Dudek

dr

Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Krystyna Zabawa

dr

Instytut Nauk o Wychowaniu

Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum w Krakowie

• Chapter
university

• Chapter 10

• Key to
the course
material

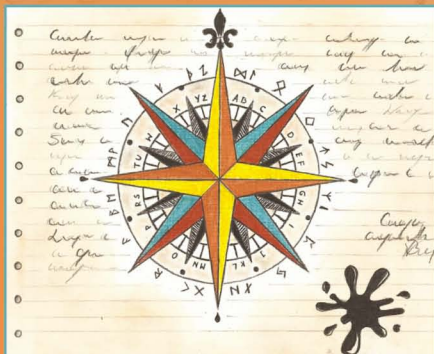
• Study to
win

• A letter
to the
author

• Chapter
10

• Chapter 10
a great
university

•



Więcej o książce



CENA 42 ZŁ | ISSN 0208-6336
(+ VAT) | ISBN 978-83-226-2211-7