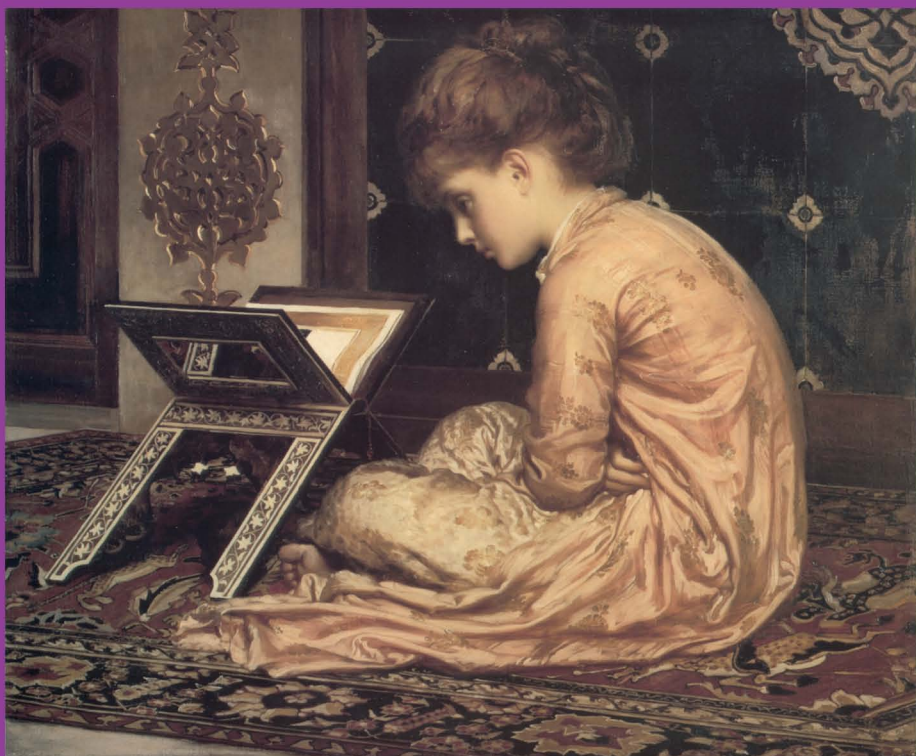


Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)

Tom 2



Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2009

Literatura
dla dzieci i młodzieży
(po roku 1980)

T. 2



NR 106

Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)

T. 2

pod redakcją
KRYSTYNY HESKIEJ-KWAŚNIEWICZ



Redaktor serii: Bibliotekoznawstwo i Informacja Naukowa
KRYSTYNA HESKA-KWAŚNIEWICZ

Recenzenci
ZOFIA BUDREWICZ
BOGUMIŁA STANIÓW

Na okładce i stronach działowych — Lord Frederick Leighton: *Study: At e Reading Desk*
<http://www.museumsyndicate.com/item.php?item=11974>

Redaktor: **WIESŁAWA BULANDRA**

Projektant okładki i stron działowych: **AGNIESZKA SZYMALA**

Redaktor techniczny: **BARBARA ARENHÖVEL**

Korektor: **LIDIA SZUMIGAŁA**

Copyright © 2009 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 1644-0552
ISBN 978-83-226-1815-8

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. 19,0. Ark. wyd. 25,0. Papier offset. kl. III
90 g

Cena 38 zł

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: D&D Sp. z o.o.
ul. Moniuszki 6, 44-100 Gliwice

Spis treści

Zamiast wstępu

KRISTYNA HESKA-KWAŚNIEWICZ	7
--------------------------------------	---

Młody odbiorca w świecie kultury

Dziecko w teatrze

KRISTYNA KOZIOŁEK, MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK	11
--	----

Czasopisma dla dzieci i młodzieży

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA	27
--	----

Przekłady literatury dla dzieci i młodzieży — między przekazem wielokulturowym a zunifikowanym

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA	46
--	----

IBBY. Nagrody za twórczość dla dzieci i młodzieży

ZOFIA OŻÓG-WINIARSKA	72
--------------------------------	----

Podróżując przez Morze Tekstów. „Guliwer” — czasopismo o książce dla dziecka

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK	99
-----------------------------------	----

Powrót książek zakazanych dla młodego odbiorcy po transformacji ustrojowej w latach dziewięćdziesiątych

MARTA NADOLNA	109
-------------------------	-----

Współcześni badacze literatury dla dzieci i młodzieży

KRISTYNA HESKA-KWAŚNIEWICZ	119
--------------------------------------	-----

W bibliotekach i wśród książek

Dziecko w świecie lektury	
IRENA SOCHA	127
Współczesny rynek książki dla dzieci i młodzieży	
MAŁGORZATA GWADERA	152
Instytucje i inicjatywy związane z obiegiem książki dla dzieci i młodzieży	
MAŁGORZATA GWADERA	167
Biblioteka szkolna ośrodkiem edukacji. Od <i>Przysposobienia czytelniczego i informacyjnego</i> do <i>Edukacji czytelnicznej i medialnej</i>	
HANNA LANGER	177
Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce w świetle form pracy z czytelnikiem	
HANNA LANGER	189
Popularyzowanie czytelnictwa wśród dzieci	
MAGDALENA KULUS	201

Nowe media

Literatura dla młodego odbiorcy w polskojęzycznych zasobach sieciowych	
KATARZYNA TAŁUĆ	213
Blog — współczesny „pamiętnik” młodzieży	
KATARZYNA TAŁUĆ	228

Terapeutyczno-dydaktyczna funkcja literatury dla młodego odbiorcy

Arteterapia	
KATARZYNA KRASOŃ	243
Biblioterapia	
KATARZYNA KRASOŃ	255
Literatura dla dzieci i młodzieży w terapii logopedycznej	
PIOTR SKOWRONEK	284
Indeks osobowy (SYLWIA GAJOWNIK, MARTA NADOLNA)	293

Zamiast wstępu

KRYSTYNA HESKA-KWAŚNIEWICZ

Drugi tom skryptu, poświęconego literaturze dla małego i młodego odbiorcy po roku 1980, koncentruje się wokół problemów ściśle towarzyszących literaturze dla dzieci i młodzieży, której sposób istnienia wśród czytelników, drogi do nich, a także funkcje przez nią pełnione bardzo zmieniły się we współczesnym świecie. Nic więc dziwnego, że oprócz zagadnień *stricte* literaturoznawczych musi pojawić się refleksja kulturoznawcza, na którą składają się teatr, czasopisma, z „Guliwerem” na czele, literatura przekładowa oraz książki „kultowe” i nagrody za twórczość dla dzieci i młodzieży. Dotyka tego obszaru także tekst o powrocie książek „zakazanych” w systemie totalitarnym, które wprawdzie powstawały głównie w dwudziestoleciu międzywojennym, ale — całkowicie nieobecne w świadomości czytelników — dopiero w latach osiemdziesiątych otrzymały szansę powrotu do polskich dzieci i młodzieży. Tę część skryptu zamyka zwięzła charakterystyka badaczy i ośrodków, w których podejmowane są prace nad literaturą i kulturą dziecięco-młodzieżową.

Drugi blok tekstów ma charakter bibliologiczny. Podjęte w nim zostały kwestie związane ze specyfiką odbioru dziecięcego, ze współczesnym rynkiem książki, z jej obiegiem i bibliotekami i formami popularyzowania czytelnictwa wśród małych i młodych odbiorców.

Trzecia część wiąże się z nowymi mediami, obecnością literatury w Internecie oraz nowymi formami obecności uprzywilejowanego zawsze gatunku wśród małych i młodych adresatów, jakim był pamiętnik, ewoluujący obecnie w formę blogu.

Całość zamykają trzy rozprawy ukazujące funkcję terapeutyczną tekstu literackiego i sztuki. Odkrycie takich możliwości tkwiących w utworach adresowanych do niedorosłych odbiorców jest propozycją nowatorską. Jak zawsze w wypadku problemów pogranicznych, tak i tym razem niektóre pojęcia i kwestie powracają w poszczególnych rozprawach, wszakże zawsze w różnych kontekstach, choćby

niepokój o książkę i czytelnictwo, które przeżywają obecnie pewien regres, przy równoczesnym pojawieniu się takiego fenomenu, jak Harry Potter.

I ten tom kierujemy do szerokiego kręgu odbiorców, literaturoznawców, nauczycieli, bibliotekarzy, jak i studentów tych wszystkich kierunków humanistycznych, które w programie zawierają wiedzę o literaturze dla małego i młodego odbiorcy.

Młody odbiorca w świecie kultury



Dziecko w teatrze

KRISTYNA KOZIOŁEK, MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK

Dramat dla dzieci i młodzieży — o korzyściach zaangażowania

Dramat nie może mówić sam za siebie. Trzeba wydobyć z niego dźwięk.

Peter Brook

Przypomnijmy. Dramat (z gr. *drama* = działanie) to jeden z trzech podstawowych rodzajów literackich, mający najczęściej charakter fabularny, odznaczający się dominacją dialogu. W przeciwieństwie do liryki i epiki (których cechą charakterystyczną stanowi jednopodmiotowość nadawcy — podmiotu lirycznego bądź narratora) dramat jest tekstem wielopodmiotowym.

Wszystko, co przedstawia dramat, dzieje się w obecności kogoś z zewnątrz, spoza świata przedstawionego. Tym kimś jest widz w teatrze lub czytelnik. Obecność odbiorcy w strukturze dramatu potwierdza ścisły związek między dramatem a teatrem. W dramacie występują struktury językowe skierowane wyłącznie do odbiorcy, takie jak: monolog (głośna wypowiedź w samotności) i apart (wypowiedź postaci „na stronie”, skierowana do publiczności); dzięki nim dialog rozgrywa się nie tylko pomiędzy postaciami dramatu, ale także między nimi i czytelnikiem / widzem.

W tym kontekście „dramat dla dzieci” to kategoria, której podlegają sztuki teatralne pisane z przeznaczeniem do wykonywania przez dzieci i / lub kierowane do dziecięcej publiczności. Jak zauważa Marta Karasińska: „Dramaturgia dla dzieci w znacznie większym stopniu niż dramaturgia dla dorosłych wiąże się ze swym teatralnym losem. Wydawana sporadycznie, utrwalona najczęściej jedynie w postaci maszynopisów, pozostaje prawie całkowicie poza obiegiem czytelnictwa”¹.

¹ M. Karasińska: *Między baśnią a podwórkiem. Gry literackie w polskim dramacie dla dzieci*. Poznań 1998, s. 8.

Istotnie, wydawnictw książkowych, prezentujących ten rodzaj literacki twórczości dla dzieci i młodzieży jest niewiele. W przeciwieństwie do innych tekstów (także dramatycznych), dramat dla dzieci nie służy czystej lekturze; nie należy do zestawu lektur obowiązkowych ani uzupełniających. To tekst „do zrobienia”, tzn. wymaga innego rodzaju aktywności niż lektura. Jest tekstem do odegrania, swoistym pre-tekstem dla działań teatralnych. Dziecko może zająć wobec niego stanowisko widza, aktora lub „producenta”. W dydaktyce szkolnej szczególnie dwie ostatnie role są szczególnie warte wyzyskania, bez względu na to, czy przyjmą postać programowej edukacji teatralnej, czy też są epizodycznymi „zabawami w teatr”, związanymi z wydarzeniami okolicznościowymi lub inscenizacją lektur szkolnych na potrzeby procesu dydaktycznego.

Wartość praktyk teatralnych polega na tym, że dostarczają one środków do pobudzania twórczości uczniów, a przede wszystkim pozwalają przemieścić ich refleksję poza samych siebie i bliskie im otoczenie. Fundamentalną zasadą teatru jest bowiem możliwość stania się kimś innym, badania uczuć, doświadczeń, wyborów odmiennych niż własne, wynikających z odmienności kultury, rasy lub historii postaci granych przez dzieci i młodzież. Co ważne, gra, symulacja, udawanie kogoś innego dokonuje się w bezpiecznej przestrzeni, która odbiera realność groźnym często wydarzeniom scenicznym.

Oglądanie i praktykowanie teatru uczy ponadto nowych sposobów komunikowania się i rozumienia innych, i to w sposób praktyczny, co pozwala łatwo uzasadnić przydatność tej formy sztuki w życiu codziennym. Uczestnictwo w wydarzeniu teatralnym pokazuje, jak przełamywać trudności w komunikacji publicznej, uczy, jak być przekonującym oraz pomaga przyjąć punkt widzenia inny niż własny. Wymaga samokontroli i dyscypliny, które są przydatne w pozateatralnych aspektach życia. Uczy wreszcie pracy w grupie, jak żadna inna forma obcowania ze sztuką. Dziecko znajdujące się w sytuacji teatralnej musi słuchać współaktorów i „zgrać się z nimi”, ale nie podporządkować; bycie w teatrze nie jest hierarchiczne, ale zespołowe.

Konieczność czasowego „bycia kimś innym” pobudza też tolerancję i współodczuwanie, jako niezbędne warunki dobrego odegrania obcej sobie postaci. Zarazem pozwala przemyśleć własne racje i stanowisko wobec postaci, które się zrozumiało, ale ich postaw i poglądów się nie podziela. Ten aspekt praktykowania dramatu wśród dzieci jest szczególnie przydatny do wzbogacania rozumienia zagadnień z kręgu różnorodnych dyscyplin: literatury, historii, nauk społecznych. Wzmocnienie aktywności uczenia dokonuje się dzięki uczestnictwu w sytuacjach, uczuciach i doświadczeniach odmiennych niż te, które są udziałem dziecka i młodego człowieka w życiu. Bierny lub aktywny udział w działaniach teatralnych rozwija wiedzę literacką, słownictwo, sprawność retoryczną, powiększając sferę możliwych wyborów, jakich dokonają w dorosłym życiu.

Dialogiczność dramatu stanowi jedną z jego najwartościowszych cech z perspektywy dydaktyki literatury. Kształtuje model zaangażowanego odbioru dzieła. Praca z tekstem dramatu w szkole płynnie przechodzi w działanie, swoisty *per-*

formans. Staje się okazją do wymiany ról, przyjęcia postawy uczestnika dialogu i wykonawcy. Teatr szkolny (dla zainteresowanych hobbystów), a zwłaszcza „teatr lekcyjny” (dla wszystkich uczestników zdarzenia lekcyjnego) — jak pisze Aniela Książek-Szczepanikowa — „jest to metoda dydaktyczna, podporządkowana ogólnodydaktycznej strategii operacyjnej, ukierunkowanej na rozwój umiejętności. Metoda ta stawia ucznia w roli wykonawcy i realizuje się w »pełnieniu ról«”².

„Pełnienie ról” to pojęcie szersze od „grania ról”. Zakłada bowiem, że uczniowie nie tylko grają jakąś postać, ale pełnią także inne funkcje w przygotowaniu przedstawienia. Na przykład scenografów, inspicjentów, rekwizytorów, charakteryzatorów, reżyserów... Według Richarda Schechnera twórcami widowiska są:

- dostarczyciele (autorzy dramatu);
- wytwórcy (reżyserzy, scenografowie, etc.);
- performerzy (aktorzy);
- uczestnicy (widzowie)³.

Korzystając z tej typologii ról, można stwierdzić, że w teatrze lekcyjnym czy szkolnym uczniowie są wytwórcami, performerami i uczestnikami zdarzenia.

Dziecięca aktywność teatralna nie sprowadza się do teatru w ścisłym rozumieniu tego słowa. Rozciąga się na cały obszar aktywności dziecka, począwszy od „teatru życia codziennego” (w rozumieniu Ervigna Goffmana), aż do gry aktorskiej w teatrze instytucjonalnym. Między tymi punktami skrajnymi rozciąga się teatralna aktywność dzieci i młodzieży, która w pełnym kształcie może przybrać formę dzieła sztuki teatralnej, prezentowanej publiczności. W tej postaci „teatr dziecięcy” oznacza wykonawców, którzy zostali przygotowani do prezentacji tekstu dramatycznego przed publicznością, głównie dziecięcą (lub młodzieżową, w wypadku teatru młodzieżowego); aktorzy i publiczność należą do podobnej grupy wiekowej. To właśnie kryterium odróżnia „teatr dziecięcy” od „teatru dla dzieci”.

W tak rozumianym teatrze tekst dramatu, jako projekt działań scenicznych, staje się dla uczniów pretekstem do zabawy oraz twórczej aktywności. Właśnie w kategoriach zabawy analizuje dramat dla dzieci Marta Karasińska w książce *Między baśnią a podwórkiem. Gry literackie w polskim dramacie dla dzieci*. Zdaniem autorki, różne formy gier (fabularnych, językowych, intertekstualnych, narracyjnych) są zasadą konstrukcji dramatów dla dzieci. Istotą tej odmiany dramatu jest włączenie widza w grę, w zabawę. W ten sposób dziecko staje się współtwórcą tekstu dramatu. „Dziecko-gracz, dziecko-widz z łatwością przechodzi z jednego wymiaru w drugi, nie tracąc świadomości swej przynależności do obu przestrzeni”⁴.

Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu w 2007 roku wydało dwa tomy wieńczące konferencję naukową *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. Tytuł pierwszego

² A. Książek-Szczepanikowa: *Od „pełnienia ról” do twórczej aktywności licealisty*. W: *Konteksty polonistycznej edukacji*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak i S. Wysłouch. Poznań 1998, s. 222.

³ R. Schechner: *Performatyka. Wstęp*. Przeł. T. Kubikowski. Wrocław 2006, s. 257.

⁴ Ibidem, s. 153.

z nich to *Teatr w świecie*, kolejnego — *Świat w teatrze*. Na użytek naszego artykułu można mówić o dwojakim rozumieniu spotkania dziecka i teatru, ujętym w terminy: „Teatr dziecięcy” i „Teatr dla dzieci”. Najistotniejszymi elementami tego spotkania zawsze są ciało i emocja jako narzędzia „grania” w wypadku pierwszym, a w drugim — jako zwierciadło odbioru. W tym rozumieniu dziecko w roli aktora i widza w swoim teatrze pozostaje poza paradygmatem teatru zawodowego, czyli teatru dla dorosłych. Czy ta odrębność jest wyróżnieniem czy przekleństwem? Czy teatr dla dzieci, przyjmując odrębne kryteria funkcjonowania, podobnie zresztą jak literatura dla dzieci, nie skazuje się na bycie sceną „czwartą”, nie zamyka się w recepcyjnym getcie? Jeśli nawet ostatnie stwierdzenie wyda się mocno przesadzone, to pewne jest to, że teatr dla dzieci z getta wyrasta. Szkolnego.

Krótką historia „teatru przy tablicy”

Teatr szkolny ma w Polsce długą tradycję sięgającą średniowiecza. Szczególną rolę w rozwoju teatru szkolnego odegrały zakony, początkowo jezuickie, a potem pijarskie. Jak można się domyślać, to właśnie zakony odkryły możliwości wychowawcze teatru szkolnego⁵. Jednak dydaktyzm widowisk skutecznie rugował z nich treści artystyczne. Reforma teatru szkolnego jest zasługą Stanisława Konarskiego. W założonym przy Collegium Nobilium teatrze zrezygnowano z umoralniających sztuk na rzecz arcydzieł literatury francuskiej. Wystawiano sztuki Corneille’a, Racine’a i Woltera. Zadziwiający wydaje się dziś fakt, że teatr szkolny w okresie, gdy w Polsce nie funkcjonowała scena zawodowa, stał się przestrzenią kontaktu widzów z dramaturgią europejską.

Nie do przecenienia jest rola teatru szkolnego podczas zaborów. Wiele z przygotowywanych przedstawień wpisywało się w paradygmat polskiego patriotyzmu, skutecznie pełniąc funkcję politycznej agory. Świetnie rozwijał się teatr w zaborze austriackim. Niesłychanie popularne były tzw. wieczory mickiewiczowskie, rozszerzone później na „wieczory trzech wieszczów”, które od roku 1878, za przykładem Gimnazjum im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie, upowszechniły się na terenie całego kraju⁶.

⁵ W 1599 roku wydano pierwszą w historii ustawę szkolną, gwarantującą teatrowi obecność w systemie edukacyjnym (Ustawa Szkolna Towarzystwa Jezusowego). Zob. M. Puchowska: *Komu potrzebny jest teatr szkolny*. W: *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. Red. M. Karasińska i G. Leszczyński. T. 2. Poznań 2007, s. 109.

⁶ Z. Kwieciński: *Z doświadczeń dawnego teatru szkolnego w Polsce*. W: *Teatr młodzieży*. Red. I. Słomska. Warszawa 1970, s. 12—39. Warto nadmienić, że do tego gimnazjum uczęszczał Stanisław

Od 1920 roku wychodzi czasopismo „Teatr Ludowy”, którego dwa numery poświęcone są w całości teatrowi szkolnemu (1922, nr 3 i 1923, nr 6). Czasopismo wielokrotnie podkreślało wartość teatru młodych, zamieszczało opinie wybitnych znawców zagadnienia — Adolfa Appii, radzącego szanować twórczość dziecka, dokonującą się bez widzów, czy E.M.Gilpina, Normana Mac Munna, twierdzących, że sztuka dziecięca, o ile nie powstaje pod wpływem dorosłych, zawsze jest piękna. Ponadto czasopismo prezentowało materiały repertuarowe, między innymi prace Jędrzeja Cierniaka i Ireny Porazińskiej⁷.

Jednak za prawdziwą rewolucję w teatrze szkolnym uznaje się pracę Lucjusza Komarnickiego *Teatr szkolny*, wydaną w 1926 roku. Komarnicki odrzucił sztuki grafomańskie przeznaczone dla dzieci i młodzieży i podał w wątpliwość zasadność popularyzacji arcydzieł literatury przez teatr szkolny. Zamierzając określić przestrzeń repertuarową, wskazał na możliwość inscenizacji utworów lirycznych, ballad, piosenek ludowych, krótkich nowel. Pragnął zerwać z naśladowaniem teatru zawodowego, przekonywał, że nie przedstawienie, ale okres prób jest w szkole decydujący, stawiał na improwizację, wierzył w instynkt twórczy dziecka⁸.

Formuła teatru Komarnickiego znalazła w dwudziestoleciu międzywojennym wielu zwolenników. Teatr szkolny, oczywiście nie bez wpływu idei związanych z koncepcją „nowego wychowania”, stał się na tyle popularną formą, iż zrodził się pomysł konfrontacji teatralnych. Pierwsze konkursy teatralne mają miejsce w Warszawie i Lublinie, a w 1934 roku wychodzi pierwszy numer miesięcznika „Teatr w Szkole”, przeznaczonego dla uczniów i nauczycieli.

Rozwój teatru szkolnego przerywa wojna. Działają grupy teatralne pozostające przede wszystkim w konspiracji, przygotowujące spektakle w prywatnych mieszkaniach.

Po wojnie dla odradzającego się teatru młodzieży wzorcami były: teatr zawodowy lub twórcze wizje Komarnickiego. Zarysowują się dwie koncepcje pracy z młodzieżą: teatr sztuk oraz teatr różnorodnych form i własnych poszukiwań⁹.

Jak teatr szkolny radzi sobie dzisiaj? Małgorzata Puchowska, powołując się na przeprowadzone badania, twierdzi, że współczesna szkoła „jedynie teatr toleruje. Owszem, szkoła domaga się niekiedy od pracowników jego prowadzenia i, nie zapewniając pomocy ani organizacyjnej, ani finansowej, oczekuje wyników w postaci spektaklu, którym potem może pochwalić się w sprawozdaniu”¹⁰. Taki sposób

Wyspiański, który występował w wieczorach mickiewiczowskich — kreował m.in. postać Aldony. Innym znanym uczniem Gimnazjum Nowodworskiego był Leon Schiller, który już w szkole przyjaźnił się z Juliuszem Osterwą. Nazwa „Wieczór Trzech Wieszców” była jego pomysłem.

⁷ Ibidem, s. 16.

⁸ Ibidem, s. 24.

⁹ Zob. W. Renikowa: *Teatr szkolny w Polsce Ludowej*. W: *Teatr młodzieży...*, s. 42.

¹⁰ M. Puchowska: *Komu potrzebny jest teatr szkolny...*, s. 114. Zob. też T. Broś: *Teatr szkolny. Jaki jest? Jaki być powinien?* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 4.

myślenia zapewne wynika z braku świadomości na temat wagi teatru w wychowaniu młodego człowieka.

Zresztą nie pierwszy raz nie doceniono wpływu teatru na kształtowanie wartości etycznej i estetycznej dziecka. W XVIII wieku teatr lalek był teatrem powszechnym dla wszystkich grup wieku, ale w XIX stuleciu stanowił już jedynie rozrywkę dzieci w mieście. Zwrot teatru lalek ku widowni dziecięcej nie był podyktowany chęcią wychowywania czy uwrażliwiania, lecz miał bardziej prozaiczne przyczyny — tracąc widownię dorosłą, teatr lalkowy walczył o przetrwanie. Dawne teatry dla dzieci wystawiały moralitety, przypowieści i baśnie¹¹, które później programowo zostaną wpisane w repertuar każdego współczesnego teatru dla dzieci. Warto więc przypomnieć trzech wielkich twórców i animatorów teatru lalek dla dzieci: Jana Wilkowskiego, Jana Dormana i Leokadię Serafinowicz.

Nauczyciele teatru

Bez Jana Wilkowskiego — legendarnego lalkarza, reżysera i nauczyciela, nie byłoby być może białostockiej Akademii Teatralnej, nie byłoby także kultowej postaci teatru dla dzieci — Tymoteusza Rimcimci, misia o wcale niemałym rozumku. Wraz z Adamem Kilianem na scenie warszawskiej „Lalki” pracował nad eksperymentalnymi spektaklami z pogranicza teatru formy. Skonfrontował na scenie lalkę i aktora, choć palma pierwszeństwa w tej dziedzinie należy się Janowi Dormanowi i będzińskiemu Teatrowi Dzieci Zagłębia. Polski teatr dla dzieci zawdzięcza Wilkowskiemu otwarcie się także na widza dorosłego. Zresztą była to naturalna reakcja na pełną szacunku postawę wobec dziecka, które, jak twierdził, „styka się ze wszystkim złem i dobrem świata nie dopiero po przekroczeniu określonej przez pedagogów granicy wieku, ale zawsze, stale, od pierwszego momentu budzenia się świadomości”¹². Spektakle *Guignol w tarapatach*, *O Zwyrtałe Muzykancie, czyli jak się stary góral dostał do nieba*, *Zielona gęś*, *Dekameron '85* to znak firmowy Wilkowskiego. Jednak za główne dzieło, a zarazem testament reżysera, uchodzi *Spowiedź w drewnie*. To opowieść o ludowym artyście, sądzonym przez swoje nieudane dzieła świętych.

Leokadia Serafinowicz na długi czas związała się z poznańskim „Marcinkiem” (dziś Teatr Animacji). Objęła stanowisko dyrektora teatru i jednocześnie reżysero-

¹¹ H. Jurkowski: *Dziecko — folklor — teatr poetycki*. W: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria — recepcja — oddziaływanie*. Red. M. Tyszkowa. Poznań 1977, s. 154—174. Zob. H. Jurkowski: *Teatr lalek. Zagadnienia metodyczne*. Warszawa 1981.

¹² Zob. M. Żmijewska, J. Wilkowski: *Wielki Mag Teatru*. „Gazeta Wyborcza” 2002, 12 marca (dodatek białostocki).

wała. Szerokie wykształcenie artystyczne (zdobyła tytuł aktora lalkarza, ukończyła także studia malarskie) umożliwiło realizację śmiałych pomysłów scenicznych. Sięgała po teksty Witkiewicza i Norwida, łącząc dzieci i dorosłych. Zarzucano jej spektaklom nadmierny erotyzm (aktor w obcisłym trykocie czy półnagi chłopak pirat). Za największy sukces Serafinowicz uznaje się spektakl *Siała baba mak* na podstawie tekstu Krystyny Miłobędzkiej, do scenografii Jana Berdyszaka. Grano go ponad osiemset razy¹³. Serafinowicz odrzuciła dawniej stosowane związki fabularne, korzystając z miniscenek — zabaw dziecięcych, stworzyła ciąg obrazów, który ostatecznie przemawiał w planie metaforycznym.

Jan Dorman przygodę z teatrem zaczął jako twórca Międzyszkolnego Teatru Dziecka w Sosnowcu. Właśnie tutaj wystąpił ze swą pierwszą premierą *Malowane dzbanki*. Wykorzystywał ludowe teksty, ludowe motywy plastyczne oraz inicjatywę aktorską dziecka. Na tych trzech elementach zasadzała się późniejsza Dormanowska wizja teatru dla dzieci. Już jako dyrektor Teatru Dzieci Zagłębia w Będzinie, reżyserując *Krawca Niteczkę*, zerwał całkowicie z teatrem iluzjonistycznym — odrzucił parawan, ukrywający dotąd animatorów lalek; nadał rekwizytom rangę symboliczną. Uchodzi za twórcę teatru poetyckiego dla dzieci¹⁴. Swoją wizję teatru zwrócił uwagę krytyki teatralnej, która dopatrywała się w niej wpływów Maeterlincka, Witkacego i Artuada¹⁵.

Widz czy uczestnik?

Szukałem [...] formy dla spektakli dla dzieci najmłodszych. Wiedziałem, że dzieci, jak zwierzęta, nie czekają wcale, aż ich ludzie dorośli zachęcą do zabawy.

Jan Dorman

Kosmos najpierwszy: ciało. Pierwsze teksty, które dziecko usłyszy lub „zobaczy”, oscylują wokół ciała. Łączą one gest i słowo, nadaje się im naturę dramatyczną. Przykładem takiego związku słowa i gestu jest kołysanka. Ciało dziecka i ciało

¹³ Zob. B. Kusztelski: *Śmieszny staruszek*. „Gazeta Poznańska” 2004, nr 87.

¹⁴ Zob. W. Fełenczak: *Od Andersena do... Teatr w kręgu egzystencjalistów*. W: *Kulturowe konteksty baśni*. Red. G. Leszczyński. T. 2. Poznań 2006, s. 243—265.

¹⁵ Zob. H. Jurkowski: *Dwugłos o Dormanie*. W: *Teatr Dzieci Zagłębia 1945—1985*. Katowice 1986, s. 23—30; K. Miłobędzka: *Kosmogonia i fabuła w teatrze dla dzieci. Uwagi na podstawie analizy spektakli Jana Dormaniana w Teatrze Dzieci Zagłębia w Będzinie*. W: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria — recepcja...*, s. 176—187; J. Dorman: *Być mistrzem. Materiały z tamtych lat*. T. 1 i 2. Będzin 2006.

doroślego stają się pierwszymi scenami świata — do odkrycia i zachwytu jest cała topografia tej bliskiej-dalekiej przestrzeni, mechanizm jej działania. Jak twierdzi Jerzy Cieślowski, to właśnie z tego prostego doświadczenia narodził się teatr: „Nic więc prostszego i zwyczajnego, że dorośli za pomocą palców i rąk powołali pierwszy teatr dla dzieci: teatr cieni rzucanych na ściany — najtańsze widowisko dzieci całego świata oraz teatr lalek”¹⁶. Na długo ciało dziecka pozostaje aktywne: jeśli już samo w sobie przestaje być widowiskiem, to „widowskowo” — emocją i ruchem — reaguje na teatr¹⁷. Reakcja przekształca się w teleologiczne działanie „na rzecz” przedstawienia — przestaje być jedynie spontanicznym aktem zachwytu, a staje się świadomym zabiegiem wypełniania miejsc pustych i niedopełnionych. Dziecko przedłuża życie widowiska w języku, piosence czy rysunku. Spektakl poddany zostaje przekładowi intersemiotycznemu, przekształceniom treści, ingeruje się w zakończenie. Być może to moment, w którym młody widz odkrywa „teatralność” teatru.

Ono samo chce patrzeć i widzieć, słuchać i słyszeć, dotykać i czuć. Ono samo chce dojść do prawdy, własnymi drogami, ono samo chce pokochać tę prawdę bez naszego pośrednictwa.

Jan Dorman

Jednak na początku zawsze jest zabawa. Dziecko staje się aktorem i reżyserem spektaklu, jakim jest zabawa w rolę. Umiejętność symbolicznego ujmowania rzeczywistości daje dziecku okazję do nadawania przedmiotom i czynnościom nowych funkcji¹⁸, choć zabawy najczęściej koncentrują się wokół problematyki

¹⁶ J. Cieślowski: *Słowo — obraz — gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*. W: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria — recepcja...*, s. 81.

¹⁷ „Przedstawienie zakończyło się obsypaniem autorki kwiatami i małym bankietem z ciasteczkami (a to też należy do całości widowiska). Dobrze jest, że są autorzy, którzy chcą pisać dla dziecięcego teatru, dobrze jest, że są rodzice, którzy przyprowadzają swoje dzieci do teatru, który »musi pamiętać«, że im ma młodszą publiczność, tym bardziej powinien uwzględnić jej potrzeby motoryczne, zwłaszcza w akcie twórczym, a takim jest percepcja sztuki w teatrze”. A. Baluch: *Teatr dla najmłodszych*. „Guliwer” 2001, nr 1.

¹⁸ Zjawisko „prze definiowania” i gry przedmiotów należy przypisać dziecięcemu typowi myślenia, w którym cechą charakterystyczną jest animizm i magizm. Warto prześledzić proces nabywania przez dziecko umiejętności symbolizowania. Pierwszy etap to wykształcenie wglądu reprezentacyjnego — świadomości, że jedna rzecz jest symbolem innej rzeczy, następnie zauważa się zjawisko „podwójnej reprezentacji”, wtedy dziecko dostrzega, że rzecz może być definiowana jako przedmiot realny i jako symbol innego przedmiotu. Tak więc przedmioty użyte podczas zabawy charakteryzują się podwójną reprezentacją. Zob. M. Kielar-Turska: „... zobaczyć więcej, niż widać”: *Dziecko wobec zabawy dramatycznej i widowiska teatralnego*. W: *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. Red. M. Karasińska i G. Leszczyński. T. 1. Poznań 2007, s. 100—111. Według autorki artykułu „zabawa symboliczna wymaga [...] rozumienia i przejmowania intencji dorosłych, dotyczących funkcji przedmiotu, odłączenia intencjonalnego zastosowania od przedmiotu oraz połączenia tej odłączonej funkcji z innym przedmiotem”. Ibidem, s. 105.

domu, lekarza, przedszkola¹⁹. Działania te przygotowują do czytania „cudzych” zabaw teatralnych, szukania w teatralnym znaku skondensowanych znaczeń. Można stwierdzić, że przeżyte i „przepracowane” emocje, wywołane rolą w zabawie, wpływają na większą wrażliwość, na dojrzałą empatię młodego widza, zasiadającego na widowni teatralnej²⁰.

Tak więc recepcja sztuki teatralnej przez dzieci opiera się głównie na uczuciowości i wyobraźni. Jak wynika z badań Marii Tyszkowej²¹, dzieci przedszkolne, oglądając nieznaną przedstawienie w teatrze, przeżywają najczęściej lęk. Młodsze dzieci reagują lękiem nie tylko na historię związaną z losem bohatera, ale także na ruch, dźwięk, podniesiony głos. Przyczyn stanów lękowych szuka się przede wszystkim w uleganiu iluzji przedstawianej historii i nieznanomości konwencji teatralnej²².

Uważa się, że fikcyjność teatru lalek skutecznie osłabia przeżycia lękowe młodych widzów. Zresztą to właśnie teatr lalek wychodzi naprzeciw dziecięcej tendencji do fantazjowania i podatności dzieci na fantastykę i ludowość, dlatego uznaje się, że dla dzieci 4—9-letnich te elementy są szczególnie atrakcyjne na scenie. Badaczka przekonuje zatem, że wejście dziecka do teatru powinno nastąpić około piątego roku życia. Wcześniej spotkanie z teatrem powinno się odbywać w przestrzeni dziecka znanej i uznanej przez nie za bezpieczną — w przedszkolu. Takie formy teatralne mają wprowadzić w przeżycia teatralne i oswoić z iluzją²³.

¹⁹ Por. W. Dynier: *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1971.

²⁰ Henryk Jurkowski stwierdza, że inspiracja zabawami dziecięcymi w teatrze doprowadza do rugowania z teatru dobrej i rzetelnie opracowanej fabuły, w jej miejsce wprowadza poetyckie obrazy, które rzekomo mają rozwinąć wyobraźnię dziecka. Przykładem jest m.in. teatr Dormana, w którym, według badacza, niebezpiecznie zatarły się granice pomiędzy „zabawą dzieci w teatrze” a przejmowaniem na scenie przez aktorów zabaw dziecięcych. Krytyk upomina się o zatracające się wartości teatru inicjacji kulturowej, teatru rozrywki i o szacunek dla kategorii *mimesis* i *katharsis*. Zob. H. Jurkowski: *Dzieciństwo zredukowane. Podkultura i postmodernizm w sztuce dla dzieci*. W: *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. T. 2..., s. 86—99. Jak dowodzi Maria Tyszkowa, zapamiętane przez dzieci obrazy sceniczne często scalają się w świadomości po upływie dłuższego czasu od obejrzenia spektaklu. Treści te są opracowywane i wykorzystywane w zupełnie nowym kontekście. Zob. M. Tyszkowa: *Recepcja sztuki teatralnej przez dziecięcego odbiorcę i specyfika teatru dla dzieci*. W: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria — recepcja...*, s. 200.

²¹ M. Tyszkowa: *Recepcja sztuki teatralnej...*, s. 189—206.

²² Warto także przyjrzeć się reakcjom odbiorcy dziecięcego na komizm w spektaklu. M. Tyszkowa dowodzi, że dzieci przedszkolne reagują tylko na pewne formy komizmu — przesadę, kontrast, zaskoczenie, absurd, przekształcenie. Bez reakcji pozostaje zazwyczaj humor językowy, aluzyjny czy ironia. Zob. *ibidem*, s. 202.

²³ Zob. *ibidem*, s. 197. Ciekawymi doświadczeniami z teatrem żłobkowym dzieli się jego twórca Roberto Frabetti, który opracował program „Żłobek i teatr”, zakładający pracę z dziećmi nawet kilkumiesięcznymi. Spektakle z oczywistych względów musiały mieć ograniczenia czasowe, trwały około piętnastu minut. Były budowane wokół zjawisk przyrody, np. woda — bazuje na efektach dźwiękowych i świetlnych. Włoski eksperyment doprowadza jego twórcę do konkluzji: „Kreowanie teatru dla dzieci ze żłobka to dla aktora (utopijne?) poszukiwanie dźwięku, gestu, podstawowego znaku po to,

Nie można pominąć zjawiska identyfikacji i projekcji — mechanizmów obecnych w procesie odbioru sztuki przez dziecko. Pierwsze z nich polega na utożsamianiu się odbiorcy z głównym bohaterem²⁴ i dominuje w odniesieniu do dzieł figuralnych i fabularnych. Jednak w odbiorze literatury, zwłaszcza baśni i literatury fantastycznej, oraz opartych na niej widowisk teatralnych i filmowych, znaczną rolę odgrywa projekcja własnych pragnień. Dziecko, uczestnicząc w odbiorze dzieła, może przeżywać niejako „zastępczo” emocje, których nie zaznaje w rzeczywistości.

Jak dowodzą badania, w najwcześniejszych kontaktach dziecka ze sztuką głównym źródłem satysfakcji jest wykrywanie struktur znanych i dekodowanie znaczeń według kodów już przyswojonych, a także sam proces rozpoznawania znaków²⁵. Szybko jednak prawdziwą radość intelektualną sprawia tropienie nowych znaczeń i manipulowanie nimi. I choć etap ten to kolejny krok w kierunku dojrzałego odbioru sztuki, to jednak wykorzystywany przez dorosłego twórcę może być dowodem na nonszalancję wobec tradycyjnego przekazu. Henryk Jurkowski zarzuca współczesnym twórcom teatru dla dzieci romans z nowoczesnością, w którego wyniku rodzi się postmodernistyczne dzieło, dalekie od tradycyjnego kształtu widowiska dla małego widza. Baśń, według krytyka, w postmodernistycznych warunkach staje się jedynie „kulturowym cytatem, przestaje czarować magiczną realnością”²⁶, jak twierdzi: „Nie ma nic zdrożnego w reinterpretacji mitów, ale Dobro pod postacią szlachetnego diabełka i Zło uosobione przez złośliwego aniołka wywołają przewidywane emocje, jeśli wcześniej dziecko będzie miało zhierarchizowany kanon wartości. Bez tego wstępnego założenia dzieci zetkną się ze światem wartości relatywizowanych”²⁷.

Zatem fabuła czy artystyczna gra z fabułą? Badania przeprowadzane przez Marię Tyszkową wskazują na pierwszy wariant jako oczekiwanie widowni dziecięcej. Dziecko najpierw pragnie rozumieć obraz teatralny — sens utworu oznacza wtedy

aby przekaz stał się bardziej komunikatywny. Nie trzeba (i nie można) się tu chować za żadnymi schematami kulturowymi, ponieważ wśród dzieci nie istnieje pojęcie wspólnej pamięci społecznej. [...] Ta publiczność oddycha własnym rytmem, boi się lub nie, płacze z powodu zbyt głośnego dźwięku albo wsiada na rowerek, gdy zaczyna się nudzić”. Zob. R. Frabetti: *Złobek i teatr*. Tłum. E. Swoboda. W: *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. T. 1..., s. 130—133.

²⁴ W procesie identyfikacji dziecka z bohaterem dominuje autofilia seksualna, posługująca się asymetrią, tzn. że chłopcy z reguły nie chcą identyfikować się z postaciami płci przeciwnej, dziewczynki zaś nie mają takich oporów. Zob. M. Tyszkowa: *Metodologiczne problemy badań nad odbiorem sztuki przez dzieci*. W: *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria — recepcja...*, s. 65—87.

²⁵ Ibidem, s. 85.

²⁶ Zob. H. Jurkowski: *Dzieciństwo zredukowane...*, s. 95. Przyczyny takiego stanu rzeczy krytyk dopatruje się w przesunięciu akcentów w przestrzeni twórcy: kiedyś nowe wersje baśni tworzyli literaci, teraz tworzą je reżyserzy.

²⁷ Henryk Jurkowski powołuje się na sztuki: *Ale jajo!*, *O Diabełku Widelku* oraz *Czerwony Kapurek*, *Kichawka* i *Gburek*. W pierwszej z nich zanegowano regułę „dobrej i kochającej matki”, w drugiej zweryfikowano stereotyp złego diabła, w ostatniej zaś pozostawiono głównej bohaterce imię, wilka zastąpiono psem. Zob. ibidem, s. 94.

konkretne wydarzenia, a nie ich warstwę symboliczną²⁸. Nie dziwi więc fakt, że o doświadczenie o charakterze estetycznym w dziecięcym odbiorze najtrudniej, skoro najważniejsze kompetencje w obszarze percepcji sztuki pozostają poza zasięgiem możliwości dziecka²⁹.

Statystyki są jednak budujące — według badań, dzieci i młodzież stanowią około 75% widowni teatrów³⁰. To powód do zadowolenia, ale także do namysłu nad miejscem i rolą teatru dla dzieci. Jak teatr dla dzieci traktuje swojego widza? Czy okazuje wobec niego pokorę, czy wręcz przeciwnie, operując pretensjonalnością, okazuje mu swoją wyższość, a może niedojrzałość?

Nie ma dzieci — są ludzie.
Janusz Korczak

Goffmanowska maska i karnawał chyba najbardziej dotyczą dzieci i ich budowanej w każdej zabawie i podczas ruchu ciała sceny świata. Na pytanie, gdzie dziecko odnajduje teatr, odpowiedź brzmi — wszędzie³¹. Teatr dla dzieci wykracza więc poza ograniczenia sceny jedynie do przestrzeni sferycznej czy kubicznej. Młody człowiek jest zaangażowany w teatr podczas zabawy i podczas celebrowania zwykłych codziennych czynności — granica pomiędzy aktorem a widzem staje się wtedy płynna. Teatr dla dzieci jawi się jako twór paradoksalny — z jednej strony naznaczony niezwykle emocjonalnym odbiorem, wspierany spontanicznym ruchem, żyjący jeszcze długo w dziecięcej wyobraźni, z drugiej — obwarowany zasadami „dorosłej” instytucji, spełniającej swoją misję.

I tak, teatr, którego odbiorcą jest dziecko, można sklasyfikować w następujący sposób: teatr dorosłych (zawodowców i amatorów) dla dzieci i młodzieży, teatr dzieci i młodzieży, ale prowadzony przez dorosłych (nauczycieli, instruktorów). Inna klasyfikacja, uwzględniająca odmienne kryteria, proponuje podział na: teatr lalek, teatr dramatyczny, teatr muzyczny, teatr telewizji i teatr radiowy³². Mimo tej

²⁸ H. Jurkowski: *Dziecko — folklor — teatr poetycki...*, s. 154—174.

²⁹ Najważniejsze z nich to: wiedza o sztuce, umiejętność twórczej percepcji i ekspresji, umiejętność oceniania — gust estetyczny, wrażliwość społeczno-moralna, wrażliwość estetyczna, świadomość funkcji sztuki w życiu człowieka i postawa szacunku wobec piękna i sztuki. Za: B. Mazepa-Domagała: *Przygotowanie dzieci w młodszy wiek szkolny do odbioru sztuki — próba określenia kompetencji odbiorcy wytworów sztuki i przyszłego ich twórcy*. W: *Dziecko i sztuka. Recepcja — edukacja — wsparcie — terapia*. Red. M. Knapik. Katowice 2003, s. 14—15. Zob. także M. Gołaszewska: *Zarys estetyki*. Kraków 1973; D. Jankowski: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*. Poznań 1996.

³⁰ Zob. *Raport o stanie polskiego teatru dla dzieci i młodzieży*. Zob. www.csdpoznan.pl

³¹ Zob. Z. Rudziński: *Teatr dla dzieci — getto czy enklawa?* W: *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. T. 2..., s. 192—205.

³² Zob. K. Grajewska: *Dzieci i młodzież stanowią około 75% widowni teatrów — z Raportu o stanie polskiego teatru dla dzieci...* W: *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. T. 2..., s. 207. Teatr Telewizji został — w wypadku sceny dla dorosłych — drastycznie zmarginalizowany, a w wersji dla

różnorodności, przekonanie, że „dorosły” teatr ma więcej do powiedzenia, wciąż w teatralnym środowisku nie jest odosobnione³³.

Taki stan rzeczy zdają się potwierdzać wyniki ankiety Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, które stanowiły podstawę *Raportu o stanie polskiego teatru dla dzieci i młodzieży w latach 1989–2003*. Z raportu wynika brak koncepcji „teatru dla dzieci” u większości kierowników artystycznych teatrów lalek czy teatrów dramatycznych. Wśród komentatorów ankiety padają stwierdzenia, że teatr dla dzieci jest fikcją, dziecku potrzebny jest teatr artystyczny, poziomem repertuaru rządzi ekonomia³⁴. Kłopotliwa staje się także kwestia odbiorcy, który, według Teresy Gąsiorowskiej, dzieli się na: widza animowanego, czyli dzieci przedszkolne i ze szkół podstawowych (jest on całkowicie zależny od swoich opiekunów — rodziców i nauczycieli; widz animowany z natury rzeczy pozostaje w centrum uwagi teatrów lalkowych); widza potencjalnego, czyli młodzież gimnazjalną, interesującą się przede wszystkim sportem, muzyką rozrywkową i komputerami (ten widz wydaje się za trudny dla teatru instytucjonalnego, który nie szuka dla niego repertuaru, a najchętniej realizuje tylko kanon lektur); widza — przedmiot pożądania, czyli młodzież licealną, stanowiącą wspaniałą wypełniacz widowni, kasy i statystyk, adresat warsztatów teatralnych, rozmów pospektaklowych i tym podobnych haczyków mających przyciągać go do teatru³⁵.

Mimo że na najmłodszych widzów teatrów lalkowych można chyba liczyć najbardziej, to faktem jest zmniejszająca się liczba tych teatrów, które dodatkowo rezygnują z działalności objazdowej. Pozostają więc przede wszystkim teatry dramatyczne, które marginalizują najmłodszą widownię³⁶. Na zainteresowanie

dzieci i młodzieży zupełnie zlikwidowany. Od czerwca 2004 roku nie są w polskiej telewizji emitowane żadne przedstawienia dla dzieci, a ostatnia premiera miała miejsce w grudniu 2002 roku. Wyjątkiem jest TVP Kultura, nieregularnie powtarzająca spektakle dla dzieci i młodzieży w dogodnej porze emisji (niedzielne popołudnia). Teatr Telewizji korzystał z repertuaru współczesnego i klasycznego. Promował teksty współczesnych światowych autorów, np. Pierre’a Gripariego. Teatr Polskiego Radia nadal istnieje i realizuje teksty autorów polskich: Anny Onichimowskiej, Krystyny Chołoniowskiej, Liliany Bardijewskiej, Macieja T. Trojanowskiego, Jerzego Niemczuka.

³³ Z. Rudziński: *Teatr dla dzieci — getto czy enklawa?*..., s. 195.

³⁴ Zob. www.csdpoznan.pl oraz H. Jurkowski: *Dzieciństwo zredukowane*..., s. 98.

³⁵ Zob. Sprawozdanie z Kongresu Polskiego Teatru dla Dzieci i Młodzieży 2005, w: www.csd-poznan.pl Warto zwrócić uwagę na ideę organizowania Kongresu. Pomysłodawcy spotkania wyznają: „Baczną obserwacją życia teatralnego pozwalała nam dostrzegać na polskich scenach wiele zdarzeń pięknych i wartościowych, wiele wybitnych przedstawień i znakomych inicjatyw. Jednakże wolny rynek, obejmujący także wytwory sztuki, wydawał się nie zawsze dobrze służyć teatrowi dla najmłodszych. Niepokój, a nawet irytacja, wywołane długą listą zjawisk negatywnych, poprowadziły nas ku myśli o spotkaniu ludzi teatru, które pozwoliłoby odpowiedzieć na kilka najważniejszych pytań. Jaki jest polski teatr dla dzieci i młodzieży teraz? Jakim chcielibyśmy go widzieć? Co można i powinno się zrobić, aby teatr ten mógł odgrywać w kulturze i życiu społecznym taką ważną rolę, do jakiej jest powołany?”. Zob. www.csdpoznan.pl

³⁶ Interesującym sposobem na zainteresowanie dziecka lalką jest teatrzyk kukiełkowy w bibliotece. Tradycja prowadzenia sceny w bibliotece jest przede wszystkim podtrzymywana na Litwie. W latach sześćdziesiątych utworzono najpierw jako eksperyment scenę bajek i teatr lalek. Pomysł

gimnazjalistów liczą teatry obwoźne o charakterze edukacyjnym. Oferują najczęściej widowiska o niskiej wartości artystycznej, zachęcające hasłami i tytułami z obszaru zainteresowań młodzieży. Młodzież licealna jest najtrudniejsza z wymienionych grup widzów, bo zmuszająca do jej rozpoznania, zdefiniowania potrzeb. Być może w „rozpracowywaniu” tej grupy znacznie efektywniejszy od teatru instytucjonalnego jest teatr alternatywny, poszukujący twórczego kontaktu z młodzieżą³⁷.

Problemy teatru dla dzieci nie kończą się na nieumiejętności rozpoznania młodego odbiorcy. Kongres Polskiego Teatru dla Dzieci i Młodzieży, zorganizowany przez Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu w marcu 2005 roku, ujawnił inne grzechy sceny młodego widza. Zarzucono teatrom lalkowym odchodzenie od formuły teatru lalkowego w kierunku teatru dramatycznego. Krytykowano także unikanie dramaturgii współczesnej na rzecz przeróbek baśni. Zresztą ten sam zarzut postawiono teatrom dramatycznym. Podkreślono niebezpieczeństwo uprawiania pewnego rodzaju asekurantyzmu — wystawia się sztuki znane i lubiane, wypełniające widownię. Narzekano także na brak w Polsce festiwalu umożliwiającego konfrontację teatrów. Wskazano na niezwykle ważną rolę, jaką odgrywa Polski Ośrodek Międzynarodowego Stowarzyszenia Teatrów dla Dzieci i Młodzieży ASSISTEJ w rozwijaniu kreatywności i uzdolnień młodzieży, a także w promowaniu teatru dla dzieci i młodzieży. Ośrodek, którym kieruje Halina Machulska, organizuje Międzynarodowy Festiwal Teatrów dla Dzieci i Młodzieży „Korczak”, konkursy: dla młodych dramaturgów „Szukamy polskiego Szekspira”, którego laureaci kierowani są na międzynarodowe warsztaty Interplay, i dla młodych tłumaczy. Organizacja przyznaje także od 1989 roku Nagrodę im. Jana Dormana za wybitne osiągnięcia w dziedzinie teatru dla dzieci i młodzieży. Osobną nagrodą Polski Ośrodek ASSISTEJ honoruje krytyków zajmujących się dramaturgią dla dzieci i młodzieży.

się przyjął na tyle, że studentom bibliotekoznawstwa — przyszłym pracownikom bibliotek dziecięcych, wykladał się podstawy wiedzy o teatrze lalek. Zob. M. Koldenius: *Lalki jako pomocnice bibliotekarzy Litwy*. „Guliwer” 1994, nr 5. Nie jest to nowy pomysł. Około 1935 roku teatr kukiełek w Nowosybirsku, pod nazwą Teatr Książki Dziecięcej, propagował czytelnictwo wśród dzieci. Zob. Z. Kwieciński: *Z doświadczeń dawnego teatru szkolnego w Polsce...*, s. 36. Za polski sposób realizacji tego pomysłu można uznać program telewizyjny autorstwa Małgorzaty Berwid, kierowany do dzieci, rodziców i wszystkich zainteresowanych książką dziecięcą pt. *Moliki książkowe, czyli co czytać dziecku*. Dwa sympatyczne mole książkowe — kukiełki, zamieszkały w bibliotece i opowiadają o najciekawszych książkach.

³⁷ Niezwykle interesującym przykładem teatru wsłuchującego się w potrzeby publiczności jest legendarny Teatr GRIPS z Berlina Ludwiga Volkera. Działa od 38 lat, najpierw jako kabaret, później przekształcił się w teatr dla dzieci i młodzieży, traktując młodych widzów jako poszkodowaną grupę w opresyjnym społeczeństwie.

Dokąd do teatru? Teatralna mapa Polski

- Będzin: Teatr Dzieci Zagłębia im. Jana Dormana — teatr lalki i aktora. W repertuarze klasyka i adaptacje literatury dla dzieci i młodzieży.
- Białystok: Białostocki Teatr Lalek — działa od 1953 roku. Łączy elementy teatru wizualnego, przedmiotu, maski i aktorskiego. Działają dwie sceny — dla dzieci i dorosłych. W repertuarze baśnie i dramaturgia współczesna.
- Bielsko-Biała: Teatr Lalek Banialuka — działa od 1947 roku, teatr lalki i aktora. Organizator Międzynarodowego Festiwalu Sztuki Lalkarskiej.
- Gdańsk: Teatr Miniatura — teatr lalki i aktora.
- Katowice: Teatr Ateneum — powstał w 1945 roku. Od 2002 roku organizuje Międzynarodowy Festiwal Teatrów Lalek „Katowice — Dzieciom”.
- Kraków: Teatr Groteska — powstał w 1945 roku. Określa się jako Teatr Lalki, Maski i Aktora. Prowadzi dwie sceny — dla dzieci i dorosłych.
- Lublin: Teatr im. H.Ch. Andersena — poetycki teatr lalki i aktora.
- Łódź: Teatr Lalek Arlekin — jeden z najstarszych teatrów w Polsce, założony w 1948 roku. W repertuarze przede wszystkim klasyka.
- Olsztyn: Olsztyński Teatr Lalek — działa ponad pięćdziesiąt lat, prowadzi dwie sceny — dla dzieci i dorosłych.
- Opole: Teatr Lalki i Aktora im. Alojzego Smółki — powstał w 1937 roku. Organizator Ogólnopolskiego Festiwalu Teatrów Lalek.
- Poznań: Teatr Animacji — działa od 1945 roku (wielokrotnie następowała zmiana nazwy). Organizator Festiwalu Kon-Teksty, prezentującego współczesną dramaturgię dla dzieci i młodzieży.
- Szczecin: Teatr Lalek Pleciuga — prowadzi dwie sceny — dla dzieci i dorosłych. Działa od ponad pięćdziesięciu lat, jest współorganizatorem Ogólnopolskiego Przeglądu Małych Form Teatralnych Kontrapunkt.
- Toruń: Baj Pomorski — powstał w 1945 roku. W założeniach miał być starszym bratem teatru warszawskiego. Działają dwie sceny — dla dzieci i dorosłych.
- Wałbrzych: Teatr Lalki i Aktora — działa od 1945 roku (pod wielokrotnie zmieniającymi się nazwami). W repertuarze uwzględnia przede wszystkim baśnie.
- Warszawa: „Baj” — najstarszy teatr lalek w Polsce. Działa od 1928 roku. W repertuarze baśnie, klasyka polska i obca. „Guliwer” — w repertuarze klasyczna i współczesna literatura dla dzieci i młodzieży, teatr lalki i aktora. „Lalka” — w repertuarze przede wszystkim klasyka.
- Wrocław: Wrocławski Teatr Lalek — powstał w 1946 roku. Prowadzi dwie sceny — dla dzieci i dorosłych.

Przewodnik repertuarowy

Ze względu na specyfikę skryptu, w naszej refleksji nie ma miejsca na analizę tekstów sztuk teatralnych dla dzieci i młodzieży. Naszą intencją jest wskazanie miejsc, w których można znaleźć propozycje repertuarowe dla teatrów dziecięcych i młodzieżowych. Oto krótki przewodnik dla nauczycieli, bibliotekarzy, animatorów teatralnych.

Niezwykle cenną inicjatywą poznańskiego Centrum Sztuki Dziecka, mającą na celu promowanie dramaturgii dla dzieci i młodzieży, jest Internetowy Katalog Sztuk Teatralnych dla Dzieci i Młodzieży. Celem Internetowego Katalogu... jest zebranie i uporządkowanie jak największej liczby informacji na temat współczesnych utworów scenicznych dla dzieci i młodzieży, przeznaczonych dla wszystkich rodzajów teatrów. Katalog jest systematycznie uzupełniany. Zawiera prosty mechanizm wyszukiwania, pozwalający dotrzeć do wyczerpujących informacji na temat wybranej sztuki. Na funkcjonalną fiszkę składają się: streszczenie, syntetyczne przesłanie tekstu, informacje na temat obsady, wskazówki dotyczące zalecanej sceny (dramatycznej, lalkowej, teatru TV) i inne. W katalogu zamieszczonym na stronie www.nowesztuki.pl znajduje się obecnie blisko 400 sztuk, będących dziełem 170 autorów. Wśród nich jest wielu znanych i cenionych twórców dramatu dla dzieci. Znajdziemy tu sztuki Krystyny Miłobędzkiej, Wandy Chotomskiej, Hanny Januszewskiej, Anny Świrszczyńskiej, Andrzeja Maleszki, Jana Ośnicy, Macieja Wojtyszki i wielu innych autorów piszących dla najmłodszego widza.

Po roku 1990, jak dowodzi cykl przedstawień realizowanych z inicjatywy Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, pojawiły się także nowe, problemowe sztuki kierowane wprost do nieco starszej publiczności, mające wprowadzić ją w różne, także trudne problemy społeczne i egzystencjalne. W Internetowym Katalogu... znajdziemy między innymi:

Baśń o honorze Sławomira Animuckiego — utwór utrzymany w konwencji moralitetu, który opowiada o młodzieżowym everymanie, o imieniu A.

Tramwaje są lepsze Lecha Borskiego — smutna i dramatyczna historia o niespełnionej miłości.

Tekst bez sensu albo Kto nam pisze rolę? Remigiusza Cabana — komedia o konsumpcyjnym stylu życia, która realizuje model „teatru w teatrze”.

Pistolet Stanisława Grabowskiego — dramat historyczny, którego akcja rozgrywa się w latach 1952—1953 i jest swoistą lekcją historii.

Rybi Ogon, czyli Gęsia Skórka Urszuli Koziół — dramat, którego bohaterowie posługują się gwara młodzieżową. I choć gwara ta jest już nieco archaiczna, problemy pozostają aktualne dla współczesnego widza (brak pieniędzy, wyjazdy w poszukiwaniu pracy, samotni rodzice, narkotyki...).

A nad nami Anioły Joanny Kulmowej — utwór przedstawiający apokaliptyczny świat, w którym dwoje trzynastolatków próbuje chronić się przed wojną domową.

„Nowe Sztuki dla Dzieci i Młodzieży” są obecnie jedynym periodykiem w Polsce, stale prezentującym najnowszą dramaturgię dla młodego widza. Wydawane są od 1992 roku i adresowane do teatrów zawodowych oraz amatorskich. Do tej pory ukazało się 23 zeszyty. Publikowane są w nich wybrane utwory z organizowanego przez Centrum Sztuki Dziecka (od 1986) konkursu na sztukę teatralną, oraz przekłady na język polski dramatów zagranicznych. Na życzenie nauczycieli i instruktorów zeszyty rozsyłane są do szkół, klubów i domów kultury w całej Polsce. Pismo można zamawiać w Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.

Od lat propozycji repertuarowych dla teatrów dziecięcych i młodzieżowych, można szukać na łamach miesięcznika „Dialog” oraz dwumiesięcznika „Scena”.

Proponujemy także zajrzeć do antologii: *8 sztuk w poszukiwaniu teatru*, red. Alicja Szwarz, Warszawa 1982; *Polskie sztuki dla teatru lalek*, red. Wiesława Domańska, Stanisław Wilczek, Łódź 1984.

Co jakiś czas na rynku księgarskim pojawiają się antologie scenariuszy szkolnych przedstawień. Przykładem może być publikacja Krzysztofa Chalińskiego z 2007 roku: *Szkoła na deskach. Scenariusze przedstawień teatralnych na różne okazje*. Książka zawiera między innymi przedstawienia bożonarodzeniowe, wielkopostne, na Dzień Babci i Dziadka, walentynki...

Oczywiście działania teatralne w erze „postdramatycznej” nie są już tylko odtworzaniem na pamięć tekstu dramatu na scenie. Nieocenioną pomocą i inspiracją może być nawiązanie kontaktu z Centrum Ekspresji Dziecięcej w Katowicach, kierującym zaproszenie do tych wszystkich, którzy w czasie prób dużo improwizują, wymyślają własne scenariusze; cenią ruch na scenie, taniec, śpiew i plastykę obrazu, rozwijają myślenie twórcze.

Czasopisma dla dzieci i młodzieży

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

Miejsce prasy dziecięcej wśród innych środków masowego przekazu

Wszyscy badacze zajmujący się rozwojem prasy eksponują jedną z jej podstawowych cech, czyli przystosowanie do bieżących potrzeb i aktualnej sytuacji społecznej. Jednak już w 1972 roku Joanna Papużyńska zwróciła uwagę, że wprawdzie „w okresie swych narodzin prasa była jedynym środkiem masowego przekazu informacji ciągłej, a następnym po książce technicznym sposobem upowszechniania kultury. Obecnie jest jednym z wielu”¹. W dobie kultury obrazu i dźwięku audiowizualne środki masowego przekazu powoli wypierają i próbują zastąpić prasę dziecięcą. „Pomimo rozwoju technik drukarskich i stałego podnoszenia atrakcyjności różnych pism dla dzieci, ten rodzaj środków społecznego przekazu w ostatnim czasie coraz wyraźniej przegrywa [...] z powszechnie stosowanymi formami komunikowania masowego”². Niezależnie od wielu zalet nowych form informacyjnych (powiększają wiedzę o świecie, angażują w życie społeczne), budzą one też wiele zastrzeżeń: powodują bierność odbiorcy (np. telewizja), motywem przewodnim przekazywanych w nich treści często jest przemoc (Internet, gry komputerowe). Wśród stron internetowych dostępnych dla dzieci można znaleźć witryny pełne obrazów przesycanych agresją, zniszczeniem, seksem i promowaniem postawy „mieć”. Są one jednak „kuszącym” środkiem przekazu, gdyż przynoszą młodemu odbiorcy przyjemność, dają szansę uczestniczenia w łatwej kulturze popularnej, umożliwiają szybkie kontakty z rówieśnikami. Negatywne skutki niesione przez te media są tym silniejsze, im więcej czasu poświęcają im młodzi odbiorcy, często

¹ J. Papużyńska: *Wychowawcza rola prasy dziecięcej*. Warszawa 1972, s. 59—60.

² M. Bugara: *Edukacyjny charakter prasy dziecięcej*. „Edukacja i Dialog” 2001, nr 4, s. 62.

bez jakiegokolwiek nadzoru dorosłych. A dostęp do nich jest dla młodego odbiorcy łatwiejszy niż do prasy dziecięcej.

Czasopisma od początku istnienia wywierały silny wpływ na odbiorcę. Pisma dziecięco-młodzieżowe, dzięki swej specyfice (tworzone przez osoby dorosłe, by wpływać na rozwój wychowawczy i poznawczy młodych odbiorców³), oddziaływały na nich w sposób szerszy. Do dziś różnią się od wymienionych wcześniej mediów zakresem zaangażowania intelektualnego czytelnika i sposobem kontaktu na drodze nadawca — odbiorca. Dziecko, obcując z czasopismem, rozwija swoją pamięć, zdolność spostrzegania i skupiania uwagi. Ćwicy myślenie logiczne i twórcze oraz uczy się żyć w społeczeństwie, wyzwała swą aktywność przez uczestniczenie w dialogu z nadawcą.

Mimo tych pozytywnych wartości, jakie niosła za sobą prasa od początku swego istnienia, jej kondycja na rynku w ostatnich latach zdecydowanie się pogorszyła. Poza modą na multimedia przyczyniają się do tego między innymi: brak akceptującej postawy wobec czytelnictwa nie tylko czasopism, ale także książek, ceny wydawnictw dziecięco-młodzieżowych, rosnące wraz z podnoszącym się poziomem edytorskim pisma, czy wreszcie konieczność poświęcenia młodszemu dziecku dodatkowego czasu podczas lektury pisma⁴. Jednak mimo systematycznie zmniejszającej się liczby odbiorców prasa dziecięco-młodzieżowa wciąż zajmuje ważną pozycję w kulturze popularnej. I, jak twierdzi M. Bugara, „wydawnictwa skierowane do dzieci [...] są obecne w kulturze masowej znacznie dłużej niż elektroniczne środki społecznego przekazu, dlatego należy mieć nadzieję, że ze względu na swoją niepowtarzalność przetrwają ekspansję tak zwanej nowoczesności. Będą nadal elementem wzbogacającym rynek prasowy, dostarczając edukacji i rozrywki najmłodszemu pokoleniu”⁵.

Proces wewnętrznego różnicowania się prasy dziecięco-młodzieżowej Obraz zmian na rynku wydawniczym po 1980 roku

Pierwsze dostępne na rynku czasopisma dla najmłodszych miały charakter uniwersalny, „służyły dzieciom w ogóle, nie uwzględniając stopnia rozwoju młodego czytelnika”⁶. Choć pod koniec XIX wieku można dostrzec próby wyodrębniania

³ Z. Sokół: *Prasa dziecięco-młodzieżowa w Polsce po roku 1980*. „Poradnik Bibliotekarza” 1996, nr 6, s. 4.

⁴ Por. M. Bugara: *Edukacyjny...*, s. 63—64.

⁵ Ibidem, s. 62—63.

⁶ S. Aleksandrak: *Tendencje rozwojowe polskich czasopism dla dzieci*. W: S. Frycie: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945—1970*. T. 2. Warszawa 1983, s. 495.

działów dla młodszych dzieci, dopiero w latach międzywojennych, wraz z osiągnięciami psychologii rozwojowej, sytuacja się zmieniła. Czasopisma zaczęto różnicować i dostosowywać do faz rozwojowych dla młodego czytelnika. I tak powstał trójstopniowy, a następnie czterostopniowy układ pism, wyodrębniający: odbiorcę przedszkolnego (3—6 lat), nieposiadającego umiejętności czytania; wczesnoszkolnego (6—8 lat), umiejącego już czytać; dziecko szkolne (9—12 lat) i odbiorcę starszego (12—15 lat), wchodzącego w okres dojrzewania⁷.

Do początku lat osiemdziesiątych opisany podział czasopism dziecięco-młodzieżowych był w Polsce wciąż aktualny: do pierwszej grupy niepodzielnie przynależał dwutygodnik „Miś” (z podtytułem *Przyjaciel najmłodszych*), do drugiej: dwutygodnik „Świerszczyk”, do trzeciej: „Płomyczek”, a do czwartej: „Płomyk” (z podtytułem *Przyjaciel młodzieży*)⁸. Wszystkie te czasopisma wydawane były przez „Naszą Księgarnię” w Warszawie, w wysokich nakładach⁹.

Po roku 1980 prasa dziecięco-młodzieżowa zaczęła podlegać dynamicznym przemianom¹⁰. J. Jarowiecki wymienia cztery przyczyny tych zmian:

- przeobrażenie krajobrazu politycznego i ideowego (rozwiązanie socjalistycznych organizacji młodzieżowych i pojawienie się nowych ugrupowań — o odmiennych założeniach ideowych — pozytywnie wpływało na wydawanie nowych tytułów);
- zniesienie cenzury, uzyskanie autonomii przez media (nie były już zależne od władzy)¹¹;
- likwidacja koncernu prasowego RSW „Prasa — Książka — Ruch”, zmieniająca kierunek rozwoju wydawnictw i rynku prasowego (stare tytuły zmieniały właścicieli), oraz przekształcenia własnościowe, pojawienie się nowych wydawców, także zagranicznych, spółek dziennikarskich i różnych fundacji;
- zmiany zespołów redakcyjnych;
- duże zapotrzebowanie na ten typ informacji (co oznaczało wzrost nakładów i sprzedaży).

Wydarzenia te wpłynęły zarówno na powstanie nowych czasopism, jak i na zmiany treści w już istniejących. W latach 1985—1986 na skutek liberalizacji stosunków społeczno-politycznych prasa dziecięco-młodzieżowa zaczęła się różnicować, tytuły wychodzące dotychczas tylko w „drugim obiegu” teraz mogły się pojawić równolegle

⁷ Por. J. Jarowiecki: *Szanse i zagrożenia prasy dla dzieci i młodzieży w okresie transformacji w latach 1989—1995*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Red. K. Heskakwaśniewicz, I. Socha. Katowice 1999, s. 148—149.

⁸ Z. Sokół: *Prasa dziecięco-młodzieżowa w Polsce po roku 1980*. „Poradnik Bibliotekarza” 1996, nr 6, s. 3—6.

⁹ Od 90 do 900 tysięcy egzemplarzy.

¹⁰ Choć nie można zapomnieć o kilkuletnim zastoju spowodowanym stanem wojennym.

¹¹ Formalnie zniesiona 6 czerwca 1990 roku. Wcześniej — 1 października 1981, została uchwalona Ustawa o kontroli publikacji i widowisk — uważana za sukces legislacyjny Solidarności. Cenzura praktycznie już wówczas zaniechała swej działalności.

z innymi, nowymi tytułami¹². Prężnie zaczęła się rozwijać prasa katolicka, ukazały się pisma konfesyjne, takie jak: „Ziarno”, „Mały Gość Niedzielny”, „Mały Przewodnik Katolicki”, przeznaczone dla młodszych i starszych dzieci. Obok czasopism katolickich powstało pierwsze czasopismo komputerowe „Bajtek”, magazyn wydawany przez spółdzielnię o tej samej nazwie¹³. Starszym dzieciom i młodzieży zaproponowano takie tytuły, jak: „Fantastyka”, z dodatkiem dla dzieci młodszych, „Mała Fantastyka”, oraz „Komiks Fantastyki”¹⁴. Ukazywały się niezależne pisemka, jak „Okienko” czy „Krecik”, zamieszczające materiały dotyczące najnowszej historii Polski¹⁵.

Prawdziwy przełom, także w zakresie prasy dziecięco-młodzieżowej, zarysował się jednak po zmianach politycznych w roku 1989. Od maja tegoż roku zaczęły się pojawiać nowe czasopisma, o które dopominał się rynek czytelnicy. Powstały nowe czasopisma konfesyjne, harcerskie, dla dzieci specjalnej troski¹⁶. Na skutek zmian własnościowych państwo zaprzestało dotowania czasopism, nawet tych z wieloletnią tradycją, a oprócz krajowych wydawców nastąpiła zagraniczna konkurencja¹⁷. Był to okres ogromnego rozwoju ilościowego czasopism, zarówno dla dzieci, jak i dla młodzieży, a także zmian dotyczących sfery technicznej.

W tym czasie rozpoczął się też wyścig o odbiorcę — funkcjonującego w świecie MTV, szybkiej informacji, teledysków i wielu innych produktów kultury popularnej. Wydawcy, zabiegając o młodych odbiorców, zmieniali charakter i formę czasopism, proponowali coraz więcej tytułów, więcej treści, więcej zabawy, większe nakłady. W wyniku tych zabiegów powstało wiele periodyków będących hybrydami zachodnioeuropejskich czasopism młodzieżowych (tzw. czasopisma „kalki”), których treści skupiły się wokół świata filmu, muzyki, a w pismach dla młodzieży — także płci i inicjacji seksualnej¹⁸. Okres transformacji prasy i jej ma-

¹² Por. J. Jarowiecki: *Studia nad prasą polską XIX i XX wieku*. Kraków 1997, s. 222.

¹³ Ukazywał się w latach 1985—1996.

¹⁴ Czasopisma te pojawiły się w 1987 roku, zostały wycofane z rynku wraz z likwidacją koncernu RSW „Prasa”. Kontynuacją „Małej Fantastyki” miała być „Fantazja” (1991—1992, Prószyński i S-ka).

¹⁵ „Okienko” wychodziło w latach 1986—1989 (jako dodatek do tygodnika „Kos”), a „Krecik” w 1985 roku.

¹⁶ Np.: „Ewangarda” — pismo związku młodzieży ewangelickiej, wydawane przy udziale Polskiego Towarzystwa Ewangelicznego oraz Instytutu Prasy i Wydawnictw „Novum”, „Młoda Polska” — tygodnik katolicki, „Pielgrzym Młodych” — dwutygodnik wydawany przez diecezję w Pelpinie. Por. Z. Sokół: *Prasa dziecięco-młodzieżowa w Polsce po roku 1980*. „Poradnik Bibliotekarza” 1996, nr 6, s. 4.

¹⁷ Po likwidacji koncernu RSW „Prasa — Książka — Ruch” upadło wiele tytułów wydawanych przez MAW, która w 1989 roku wydawała aż 51 czasopism. Sporo z nich wystawiono na przetarg, np.: „Sztandar Młodych”, „Na przełaj”. Por. J. Jarowiecki: *Studia...*, s. 223.

¹⁸ Wśród czasopism młodzieżowych J. Jarowiecki wyróżnia: 1) Czasopisma „kalki” — dominujące, poświęcone szeroko pojętej kulturze masowej: „Bravo” — ukazujące się od 1991, dwutygodnik; „Bravo Girl” — dwutygodnik dla dziewcząt, wychodzący od 1994; „Nasza Miss. Miesięcznik Wszystkich Dziewcząt” (w pierwszej wersji tytuł brzmiał: „Miss. Uśmiechnięta Przyjaciółka”, później „Miss Generation”) — 1992—1999; „Missland: nie tylko dla Dziewcząt” (1993—1994); „Twist” — Wydawnictwo Bauer; „Dziewczyna” — miesięcznik skierowany do dziewcząt, oparty na czasopiśmie niemieckim, ukazujący się od 1991 roku, obecnie pod red. Donaty Cieślak; „Popcorn” — magazyn

sowy rozwój sprzyjał bowiem oddziaływaniu na emocje, pozostawiając w tyle sferę intelektualną.

Tabela 1

Liczba tytułów i częstotliwość wydań czasopism dziecięco-młodzieżowych w latach 1989—2005*

Rok	3—2 razy na tydzień	Tygodniki	Dwutygo- dniki	Miesięcz- niki	Dwumie- sięczniki	Kwartal- niki	Półroc- niki	Roczniki	Nieregu- lame	Ogółem
1989	1	10	8	37	2	9	—	4	8	79
1990	—	8	8	37	2	10	1	2	10	78
1991	—	6	6	47	2	9	3	3	7	83
1992	—	4	6	47	5	12	1	3	4	82
1993	—	4	9	77	17	10	—	8	6	131
1994	—	2	12	100	15	12	1	8	3	153
1995	—	2	16	97	16	13	—	6	11	160
1996	—	1	10	77	12	15	—	7	8	130
1997	—	4	11	65	8	13	—	5	6	112
1998	—	3	12	63	6	12	—	4	5	105
1999	—	5	11	54	4	12	—	2	4	92
2000	—	5	12	54	4	13	1	—	4	93
2001	—	4	11	47	5	10	2	2	4	85
2002	—	3	8	49	5	8	2	4	4	83
2003	—	3	8	43	5	9	2	4	3	77
2004	—	3	10	58	12	17	3	2	13	117
2005	—	4	11	57	8	14	4	6	20	124
Razem	1	71	169	1 009	128	198	20	70	120	

* Według: *Ruch wydawniczy w liczbach 2005*. Red. K. Bańkowska-Bober. Warszawa 2006. (Wiersz ostatni — podsumowujący — utworzono, by pokazać układ wśród różnego typu periodyków).

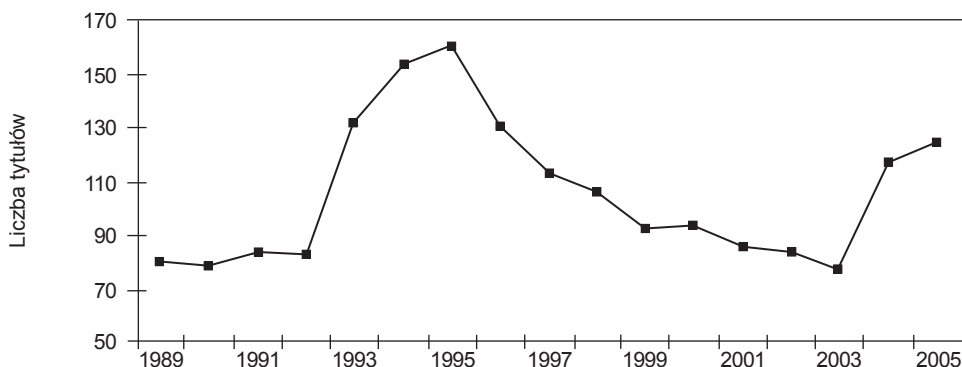
W zakresie szaty graficznej dostępne na rynku czasopisma w ciągu kilku lat zmieniły swe oblicze, przekształciły się w periodyki wielobarwne, o ekspresyjnej grafice. Nad ich formą pracował sztab redaktorów, pisarzy, grafików i plastyków. W wielu wydawnictwach obraz i forma zaczęły dominować nad treścią. Trzeba jednak stwierdzić, że edytorsko współczesne czasopisma są najczęściej dobrej jakości, bajecznie kolorowe, drukowane na błyszczącym papierze, z lakierowanymi okładkami. Zmienił się też sposób łamania tekstu. Zdjęcia i ilustracje są doskonałej jakości, zachęcają do oglądania i czytania¹⁹.

muzyczny, wychodzący od 1990 roku, red. Iwona Ignatowska (Axel Springer); „13: Magazyn Szczęśliwej Nastolatki” — Egmont Polska. 2) Polskie periodyki dla młodzieży: „Jestem” — miesięcznik (1967 —), poświęcony profilaktyce zdrowotnej i humanitarnej; „Filipinka” — dwutygodnik dla dziewcząt (1957—2006), ostatni red. Anna Damińska, czasopismo o modzie, kulturze, miłości, nauce i tolerancji. Por. J. Jarowiecki: *Studia...*, s. 225.

¹⁹ Rodzaj papieru zależy od rodzaju pisma. W wydawnictwach do malowania, rysowania i pisanja stosuje się zwykły papier, a nawet kartki zmywalne („Z angielskim od dziecka”, 1992—2000). Por.

Współczesna oferta czasopism dziecięco-młodzieżowych jest tak różnorodna i bogata, iż problemem stało się właściwe w niej rozeznanie. Przeanalizowanie treści wszystkich czasopism okazało się prawie niemożliwe dla nauczycieli czy bibliotekarzy, nie mówiąc o rodzicach. Przyrost czasopism ilustruje tabela 1. i rysunek 1.

Już pobieżna analiza tabeli pokazuje, jak szybko zmieniała się sytuacja na rynku. Najwięcej periodyków pojawiło się w Polsce w latach 1993–1996, tuż po przełomowych zmianach politycznych i prawnych, oraz w ostatnich latach (2004–2005). Wiązało się to najczęściej z powstawaniem kolejnych spółek wydawniczych lub ze zmianami własnościowymi i sytuacją na rynku. Jak widać, część wydawnictw zachowała formę tygodnika czy dwutygodnika, stawiając na pierwszym miejscu dostępność pisma, pamiętając, że ma ono towarzyszyć dziecku każdego dnia, a nie być jedynie jego gościem. Większość zespołów redakcyjnych postawiła jednak na miesięczniki — czasopisma o rozbudowanej treści, starannie wydane, jednak rzadziej dostępne. Inną obserwowalną zmianą jest poszerzenie zasięgu wychodzenia periodyków. Oprócz takich miast, jak Kraków i Warszawa, pojawiło się aż 28 innych miejscowości, gdzie do 1989 roku nie wychodził ani jeden tytuł²⁰. Były to między innymi: Białystok, Bydgoszcz, Częstochowa, Gdańsk, Katowice, Lublin, Szczecin, a także: Bytom, Gniezno, Łęczycza, Mysłowice, Ozorków, Prudnik.



Rys. 1. Czasopisma dziecięco-młodzieżowe w latach 1989–2005

Źródło: A. Matusiewicz: *Czasopisma dziecięce i młodzieżowe*. „Biuletyn EBIB” 2006, nr 9 (79). Czasopismo elektroniczne. Tryb dostępu: <http://www.ebib.info/2006/79/matusiewicz.php>.

Inne zmiany można zaobserwować, przyglądając się wychodzącym w ciągu lat tytułom. Od 1980 do 1989 roku sytuacja była dosyć stabilna²¹. Zmieniała się

B. Olszewska: *Edytorstwo współczesnych czasopism dla dzieci i młodzieży. Zarys problematyki*. W: *Książka dziecięca 1990–2005*. Red. G. Leszczyński i inni. Warszawa 2006, s. 176–191.

²⁰ J. Jarowiecki: *Studia...*, s. 226.

²¹ W tych latach wychodziło 27 czasopism dziecięco-młodzieżowych. Por. J. Jarowiecki: *Studia...*, s. 228.

ona z początkiem lat dziewięćdziesiątych, kiedy pojawił się na rynku zagraniczny i prywatny kapitał²². Interesujące wnioski badawcze wynikają z porównania liczby czasopism, które w danym roku opublikowano po raz pierwszy na rynku, z liczbą tych, które pojawiły się po raz ostatni — dokumentują one, że wiele czasopism ukazało się, by zniknąć w krótkim czasie²³.

Nie wszystkie pisemka potrafiły bowiem dostosować się do nieustannie rosnących wymagań konsumenta i wymagań rynkowych — wiele prywatnych wydawnictw szybko zawieszało swą działalność ze względu na trudności finansowe. Dotyczyło to także polskich najpoczytniejszych czasopism. Ostatni numer tygodnika „Na przełaj” ukazał się w czerwcu 1991 roku, „Płomyk”, po przeszło 70 latach wydawania, przestał istnieć w grudniu 1991 roku, a „Świat Młodych” — w sierpniu dwa lata później. „Czasopisma te nie wytrzymały próby szybko narastających przemian rynkowych, wydawniczych i obyczajowych. Kolejne pisemka »Naszej Księgarni« zostały sprywatyzowane”²⁴. Od dwóch lat bardzo nieregularnie ukazuje się „Płomyczek” i może podzielić los innych periodyków. Nie uratowały swego żywota „Filipinka” i „Jestem”, choć dostosowano prezentowane w nich treści i szatę graficzną do coraz bardziej poczytnych „Popcornu” i „Bravo Girl!”²⁵.

Trzeba jednak dodać, że wszystkie analizy liczbowe dotyczące współczesnego rynku prasowego — niezwykle skomplikowanego i dynamicznego — nie są do końca precyzyjne. Dotyczy to także prasy dziecięco-młodzieżowej: „[...] ogromną trudnością staje się [...] określenie z matematyczną dokładnością liczby wszystkich czasopism dla dzieci [...] wydawanych w naszym kraju, gdyż do działalności wydawniczej przystąpiło wiele małych firm rozrzuconych po Polsce i zagranicy, które nie stosowały się do wymogu składania tzw. egzemplarza obowiązkowego w Bibliotece Narodowej czy Bibliotece Jagiellońskiej”²⁶.

²² Między innymi: Egmont American Ltd — Oddział Polska, Longsoft Multimedia, firma TM Semic — wydawca „Barbie”, Marco Publications Ltd, Telewizyjna Agencja Gospodarcza, Prószyński i S-ka.

²³ Por. E. Gancarz: *Czasopisma dla dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych w latach 1980—2000*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. B. Niesporek-Szamburskiej. Uniwersytet Śląski. Katowice 2007.

²⁴ J. Kumiega: *TWIST LUIZY W POPCORNIE, czyli kilka słów o czasopismach dla młodzieży*. „Biuletyn EBIB” 2006, nr 9 (79). Czasopismo elektroniczne, tryb dostępu: <http://www.ebib.info/2006/79/kumiega.php>.

²⁵ Przez 14 lat Janusz Sapa i jego firma wydawnicza „Amos” próbowali ratować „Płomyczka”. Ostatni zaś numer „Filipinki” wyszedł w maju 2006 roku, bo wydawca (Wydawnictwo Bauer) uznał wydawanie tego czasopisma za nieopłacalne.

²⁶ I. Konopnicka: *Czasopisma dziecięce w kształceniu wczesnoszkolnym*. Opole 2006, s. 69—70.

Typologia czasopism dziecięco-młodzieżowych

Do okresu transformacji podstawową funkcją prasy dziecięco-młodzieżowej było „kształtowanie poglądów i postaw młodego odbiorcy przez dostarczanie mu wiedzy o świecie i wpływanie na jego system wartości za pośrednictwem zamieszczonych w piśmie utworów i form wizualnych”²⁷, a także wyzwalanie aktywności odbiorcy, polegającej na twórczości oraz społecznym działaniu²⁸. Takie funkcje miała prasa jeszcze w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Natomiast po 1980 roku, a zwłaszcza w latach dziewięćdziesiątych, twórcy czasopism położyli szczególny nacisk na ich funkcję poznawczą i rozrywkową, wyraźnie sytuując czasopisma wśród innych środków masowego przekazu²⁹.

Wraz z liberalizacją rynku, a także liberalizacją obyczajowości, pisma nie tyle kształtowały czytelnicze gusta, ile próbowały im schlebiać. Współczesne czasopismo, „aby zaistnieć, powinno być kolorowe, drukowane na dobrym papierze, »wabić« pomysłowymi okładkami oraz w sposób bardzo przystępny i bez nadmiernego dydaktyzmu prezentować problematykę interesującą czytelnika” — pisze Jerzy Kumiega³⁰. Przyciąga ono czytelników także różnymi gadżetami (zabawkami, kosmetykami, plakatami)³¹. Jeśli chodzi o formę, najczęściej jest to magazyn o różnorodnej tematyce i dominacji krótkich form dziennikarskich, takich jak: notka, podpis pod zdjęciem, newsy, zwięzły artykuł. Zamieszcza również reportaże, felietony, wywiady, materiały rozrywkowe w postaci gier, zabaw, horoskopów, krzyżówek i zagadek.

Obserwacje badacza dotyczące współczesnego rynku prasy dziecięco-młodzieżowej pozwalają stwierdzić, że „najlepiej utrzymują się na nim te czasopisma, które spełniają funkcje rozrywkowe, najlepiej dostosowały swoją formę i treść do wymagań obecnego czytelnika oraz te, które sprzyjają gustom masowego odbiorcy”³².

Zmiany w czasopiśmiennictwie spowodowały również zamieszczenie w typologii pism przeznaczonych dla dzieci i młodzieży, załamał się bowiem dotychczasowy, czterostopniowy podział na poziomy, adekwatne do rozwoju osobowego dzieci. Wydawcy dalej wprawdzie kierowali swoją ofertą do grup odbiorców w konkretnym wieku, ale różnorodna tematyka tytułów i stosowane formy podawcze powo-

²⁷ J. Kumiega: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży w latach 1990—1996*. „Guliwer” 1997, nr 2, s. 47—50.

²⁸ Takie zasadnicze funkcje wykrystalizowały się w ciągu lat w prasie dziecięcej — por. J. Papużyńska: *Wychowawcza...*

²⁹ J. Kumiega: *TWIST LUIZY...*

³⁰ Idem: *Czasopisma...*, s. 48.

³¹ Najczęściej dotyczy to czasopism kolorowych (nastawionych na zysk) i stanowi poważną konkurencję dla czasopism edukacyjnych — najczęściej bez takich dodatków.

³² Idem: *Czasopisma...*, s. 48.

dowały, że młodzi czytelnicy, mając dostęp do rozrywki starszych, sami wybierali to, co ich interesowało, jedynym bowiem ograniczeniem w dokonywaniu wyborów czytelniczych stała się współcześnie umiejętność czytania.

Przyjęto więc nową typologię czasopism dla dzieci — według kryterium wartości, form wypowiedzi, a także charakteru i kręgu odbiorców³³. Rysuje się ona następująco³⁴:

Czasopisma kulturalno-kształcące. Czasopisma te mają charakter magazynów: kulturalno-kształcąco-rozrywkowych, zawierających teksty literackie (opowiadania, wiersze), ciekawostki z różnych dziedzin wiedzy, historyjki obrazkowe, humor, konkursy, zagadki, np.: „Ja, Ty, My” (1989—1990), „Pentliczek” (1992—1998), „Świerszczyk” (1945—), „DD Reporter” (1994—)³⁵.

Czasopisma rozrywkowo-zabawowe. Można je sklasyfikować następująco:

- czasopisma zawierające wszelkiego rodzaju rozrywki umysłowe: krzyżówki, rebusy i łamigłówki, diagramy i uzupełnianki (często inspirowane dziecięcym folklorem), jak: „Zgaduj-Zgadula” (1993—), „Supelek” (1990—), „Mały Supelek”, „Świat Zagadek” (1993—), „Łamigłówki dla Brzdąca”, „Mała Rozrywka” (1998—), „Kubusiowe Zagadki” (1992—1993), „Bazar Świata Młodych”, „Kraina Zagadek”, „Główkolandia” (1991—1994), „Miki Max!” (1999—);
- czasopisma humorystyczne zawierające dowcipy i anegdoty, np.: „Uśmiech Numeru” (1992—1997), „Gupi”;
- czasopisma do kolorowania i malowania, np.: „Malowanka Przedszkolaka” (1993—), „Przygoda z Malowanką” (1992—), „Czytanka-Malowanka” (1992—), „Czytam i maluję” (1993—), „Zwierzaki-Cudaki”, „Kolorowe Cyferki”, „Niezwykłe Malowanki”, „Papuga” (1992—1993).

Czasopisma komiksowe. Najważniejszymi elementami tworzącymi spójną całość w komiksach są obrazy opatrzone krótkim tekstem, przyjmowane przez dzieci jako oznaczające szybką i dynamiczną akcję. Służą głównie rozrywce, ale także kształcą. Śmieszne przygody (np. Kaczora Donalda) dostarczają także pewną dawkę wiedzy geograficznej, historycznej lub społecznej. Dzielą się na:

- komiksy rodzime: „Tytus, Romek i A'Tomek” (1957—), „Kajko i Kokosz” — wznowiony w 2003 roku przez Wydawnictwo Egmont Polska;

³³ Por. J. Jarowiecki: *Studia...*, s. 223. Podział ten przyjęli też inni badacze: J. Szocki (1996), A. Przeclawska (1993), Z. Sokół (1996, 1997) oraz J. Papużyńska, a zmodyfikowała go I. Konopnicka (2006). Zaproponowana w niniejszym opracowaniu klasyfikacja nie jest wiernym odtworzeniem typologii J. Jarowieckiego — jest modyfikacją, wykorzystującą także opracowania Z. Sokół i I. Konopnickiej, a także własne przemyślenia.

³⁴ W typologii zaprezentowano jedynie przykładowe tytuły. Jeśli było to możliwe, podano w nawiasie lata, w których periodyk wychodził; informacja — za wykazem czasopism J. Kumiegi i A. Leszczyńskiej (*Czasopisma dla dzieci i młodzieży w latach 1990—2000*. Wrocław 2001, nowa edycja w przygotowaniu) lub z pracy magisterskiej E. Gancarz (*Czasopisma dla dzieci...*), także z innych źródeł.

³⁵ Do 1996 roku jako „DD Tygodnik”.

- komiksy-kalki: „Kubuś Puchatek” (1998—), „Czarodziejki WITCH”, „Kaczor Donald” (1994—), „Gigant Poleca”(1992—)³⁶, „Asterix” (1990—), „Wojownicze Żółwie Ninja” (Wyd. Egmont Polska); „Batman” (1991), „Superman” (1991), „Transformers” (1991), „Marzenia i Przygody z Barbie” (1993), „Muminki” (1993), „Garfield” (1992—1999) (Spółka Polsko-Szwedzka TM-Semic³⁷).

Czasopisma edukacyjne. Spośród nich można wyodrębnić:

- ogólnorozwojowe (rozwijają i doskonalą myślenie, spostrzegawczość, pamięć wzrokową i sprawność manualną), do nauki pisania, czytania i liczenia, np.: „Miś” (1957—)³⁸, „Ja”, „Ty” (1989—1990)³⁹, „Przedszkolak” (1992—1994), „5-latek”, „6-latek”, „Bęc” (1992—1998)⁴⁰, „Abecadło” (1999—), „Biedronka”, „Piórniki” (1999—2000), „Jupik” (1990—1991), „Już czytam” (1993—1998), „Wesołe Cyferki”, „Puchatkowe Zabawy”; pisma charakteryzują się realistycznymi ilustracjami, pomyślanymi tak, by dziecko mogło bez wysiłku je podpisać; w „Abecadle” prowadzona jest równoległe nauka angielskiego — otwiera je zwykle seria obrazków służących do ćwiczeń w opowiadaniu, rysowaniu, liczeniu; w ambitniejszych („Miś”, „Abecadło”, „Przedszkolaczek”) pojawiają się style nawiązujące do polskiej tradycji ilustratorskiej⁴¹, a dołączane są do nich wycinanki zachęcające do działań manualnych;
- do nauki języków obcych, np.: „Angielski jest Super”, „Juppi” (1990—1991), „Junior Journal”, „Z angielskim od dziecka” (1992—2000), „Hi — Magazine”

³⁶ Wcześniej jako „Komiks Gigant”.

³⁷ Spółka w 2002 roku zmieniła nazwę na Fun Media, a w 2003 przestała istnieć.

³⁸ Najdłużej wydawane pismo dla dzieci w wieku przedszkolnym. Zawiera krótkie opowiadania, komiks z kotem Drapakiem, przygody misia Kinola, listy norki Florki, *Klub ciekawskich* z informacjami o tematyce historycznej, przyrodniczej i obyczajowej. Są też wierszyki, ćwiczenia oraz zagadki pomocne w nauce pisania i czytania. Na osobną rubrykę składają się *Listy z podróży*, do czytania z tatą, oraz *Kącik cioci Logopedii*, z poradami dla rodziców i ćwiczeniami dla dzieci.

³⁹ „Ja” i „Ty” — dwa z komiksowych trojaczków (oprócz magazynu „My”). Ich pojawienie było prawdziwą rewolucją na rynku (wydawane przez RSW „Prasa — Książka — Ruch”). Każda część przeznaczona była dla odbiorcy w innym wieku. Pisma te kuszą barwną szatą graficzną, a każdy numer poświęcony był innemu zagadnieniu (np. jeden jest kalendarzem na cały rok, inny zachęca czytelników do stworzenia kroniki rodzinnej). W numerach znajdują się wycinanki, kolorowanki i lamigłówki. Wszystko jest przedstawione w atrakcyjny sposób, za pomocą ciekawych rozwiązań graficznych (kolorowa czcionka w różnych rozmiarach, tabele, niedokończone ilustracje, które zachęcają do pokolorowania, szablon do wycinania, plansze do gry).

⁴⁰ Pismo dla dzieci od 3 do 6 lat. Przygotowano je na podstawie francuskiego miesięcznika „Pomme d’Api” (wydawany od 1970 roku w wielu krajach świata). Jedyne pismo dla przedszkolaków, ich wychowawców i rodziców. Składało się z 16 stron dla dzieci, tekturowej wkładki do wycięcia oraz liczącego również 16 stron zeszytu dla rodziców — „Rodzice Bęc”. Umożliwiała poznanie nowych metod pracy pedagogicznej i wymianę doświadczeń między nauczycielami. Zawierało porady lekarza pediatry, opisy gier, zabawy edukacyjne, bogato ilustrowane historyjki i konkursy z nagrodami.

⁴¹ Do dobrej polskiej konwencji B. Butenki czy O. Siemaszko, por. B. Olszewska: *Edytorstwo współczesnych...*

- (1991), „Easy English”, „Yes!” (1996—), „Why not”, „Easy Deutsch”, „Anglorama” (1997), „Magic English”⁴²;
- rozwijające, uzupełniające wiedzę, popularnonaukowe, np.: „Zygzak” (1991—1995), „Pentliczek” (1992—1998)⁴³, „Kumpel” (2004—), „Victor Junior” (1998—), „Dyktando” (1993—), „Victor Gimnazjalista” (1998—), „Cogito” (1994—), „Poznaj mity”, „Mówią wieki” (historyczne, 1957—), „Wiedza i Życie” (1926—), „Świat Wiedzy”; część z nich, wydawana przez Agencję Wydawniczą AGA PRESS („Kumpel”, „Victor Junior”, „Victor Gimnazjalista”, „Cogito”) i pomocna w zdobywaniu wiedzy, jest popularna dzięki dodatkom w postaci materiałów przygotowujących do testów czy egzaminów, także do matury („Cogito”); forma dziennikarska tych pism to reportaż, felieton, czasem opowiadanie; inne periodyki z tej grupy („Wiedza i Życie”, „Świat Wiedzy”) stanowią wszechstronne źródło informacji dla całej rodziny — pierwszy tytuł jest rozbudowanym czasopismem naukowym, obejmuje swoim zakresem zarówno tematykę przyrodniczą, techniczną, psychologiczną, jak i humanistyczną, skierowany jest do szerszej grupy odbiorców; drugi, nazywany też pismem kolekcjonerskim — składany do dołączanych segregatorów — stanowić może ilustrowaną encyklopedię.
- Czasopisma medialne⁴⁴. Pisma te związane są z edukacyjnymi programami telewizyjnymi, emitowanymi pod takim samym tytułem, często z tymi samymi bohaterami, np.: „Teletubbies” — dla dzieci od 2 do 4 lat, nawiązujący do programu o tym samym tytule; „Noddy”, „Domowe Przedszkole” (1993—1999); „Ciuchcia — Miesięcznik nie tylko dla Grzecznych Dzieci” (1994—) — z pierwowzorem łączy je postać Kulfony i żaby Moniki; „Ulica Sezamkowa” — polska wersja międzynarodowego czasopisma i programu amerykańskiego, wydawana pod hasłem „radość — nauka — zabawa”; „Disney i Ja” (1993—) — z bohaterami bajecznego świata Walta Disneya⁴⁵; „DD Reporter” (1994—)⁴⁶ — pierwotnie kontynuacja nieistniejących już telewizyjnych *Małych wiadomości DD* — typowy magazyn; „Magazyn 5—10—15” (1996—, przeznaczony jednocześnie dla dzieci i młodzieży).
- Czasopisma techniczne. Obejmują tematykę dziedzinę techniki, nakłaniają do samodzielnej pracy, mają charakter popularnonaukowy, np.: „ABC Techniki” (1963—1990), „Horyzonty Techniki” (1948—1990), „Mały Modelarz” (1957—), „Młody Technik” (1950—), „Dom Lalek”.

⁴² Podstawowy element tego ostatniego czasopisma stanowią kasety wideo oraz zeszyty. Dziecko poznaje z nich angielski w towarzystwie bohaterów z kreskówek Disneya.

⁴³ Ilustrowane pismo (od 5. roku życia). W 1993 roku otrzymało nagrodę „Dużego Donga”. Każdy numer był poświęcony jednemu zagadnieniu, np.: łąka, wakacje, rycerze i smoki, zamki i zameczyska. Ponadto tygodnik zawierał krótkie opowiadania, wiersze, historyjki obrazkowe, komiks z przygodami Kulfony i żaby Moniki, gry i zabawy.

⁴⁴ Nazwa I. Konopnickiej: *Czasopisma...*

⁴⁵ W latach 1993—1997 wydawany jako „Dumbo”.

⁴⁶ W latach 1994—1995 wydawany jako „DD TYGODNIK”, w latach 1996—1999 — jako „DeDe REPORTER”. Dla dzieci w wieku od 9 do 12 lat.

Czasopisma informatyczne i komputerowe. Dzieli się na:

- komputerowe: „Bajtek” (1985—1996), „Amiga” (1994—2001), „Atari Magazyn” (1993—1994), „Chip” (1993—); pisma z multimediami (z płytą CD odnoszącą się tematycznie do zawartości danego zeszytu): „PC Okey! Komputery i Multimedia dla całej Rodziny”, „Tata, Mama, Komputer i Ja” (1998—), „PC Format”;
- dotyczące gier komputerowych: pierwsze — „Top Secret” (1990—1999) i „Gambler. Miesięcznik Elektronicznych Szulerów” (1993—1999) — oceniające i opisujące gry, zawierające opisy sprzętu; „Świat Gier Komputerowych” (1993—), „Secret Service” (1993—), „Reset” (1997—2001), „Computer Studio 2”, „Player”, „Komputerowa Gratka” (dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat), „CyberMycha” (2000—), „Komputer Świat. Gry dla dzieci”, „Click!” (1999—), „CD-Action”(1996—) — z grą na płycie CD, otwarte na pomysły odbiorców.

Czasopisma przyrodnicze i ekologiczne. Należą do nich:

- przeznaczone dla miłośników przyrody, np.: „Kwak” (1993—1995), „Zwierzaki” (1992—1999), „Zwierzaki-Plakat” (1993—), „Pony” (1993—), „Ciapek” (1999—2000), „Mój Pies” (1991—), „Przyjaciele z Zielonego Lasu” (1999—), „Kraina Zwierząt”;
- ekologiczne: „Forum Ekologiczne” (1993—), „Wolę być”, „Wodnik” (1991—), „Ekoświat” (1993—)⁴⁷, „Eko-styl” (1992—), „Aura” (1973—)⁴⁸, „Projekt Planeta” (z płytą VCD);
- turystyczno-krajoznawcze: „Poznaj swój kraj” (1958—), „Wędrowiec” (1991—).

Czasopisma hobbystyczne. Należy tu zaliczyć periodyki:

- o charakterze popularnonaukowym, np.: „Dinozaury. Odkryj Olbrzymy Prehistorycznego Świata”, „Jurassic Park” (1993, 1995 — mówiące o zwierzętach prehistorycznych), „Skarby Ziemi. Kolekcja Mineralów i Drogich Kamieni” (składające się z pisma — wiadomości o kamieniach i zasadach kolekcjonowania — oraz z kasetki na minerały i kamienia do kolekcji), „Gazety Wojenne”, „Wally Zwiedza Świat” (seria przygód podróżnika Wally’ego stanowiąca kolorowy leksykon dla dzieci);
- czasopisma muzyczne: „Popcorn. Magazyn dla Młodzieży” (1990—) — najpopularniejszy międzynarodowy magazyn muzyczny, „Magazyn Muzyczny” (1997—1998), „Magazyn Muzyczny Jazz” (1997), „Life”, „Kaktus”, „POP Rock” (1991—), „Grill”, „Tylko Rock”, „Rock Power”;
- czasopisma plastyczne: „Sandy” (1991—), „Maluj razem z nami” (1992—).

Czasopisma dla niepełnosprawnych. Można je podzielić na:

- opisujące problemy dzieci chorych i integrację ze środowiskiem dzieci zdro-

⁴⁷ W latach 1993—1997 ukazywał się jako „Raj”, a w latach 1998—1999 — jako „Ekoraj”.

⁴⁸ Dodatek ekologiczny dla szkół wyszedł w 1992 roku.

- wych: „W słońcu” (1993—1994)⁴⁹, „Co w trawie piszczy” (1992—1998), „Braterstwo”, „Pogodne Serce Wyżej” (1993—), „Niespodzianka”;
— dla osób z wadami wzroku: „Światełko” (1993—), „Promyczek” (1993—, ma wersję w alfabecie Braille’a), „Życiu naprzeciw” (1989—).

Czasopisma dla mniejszości narodowych. Redagowane są w językach ich odbiorców, np. „Zorka” — dla młodzieży z Białorusi (dodatek do „Niwy”, tygodnika Białorusinów w Polsce), „Aurele”, „Demesio. Dla dzieci i młodzieży w Polsce”⁵⁰, „Jidele” — dla młodzieży żydowskiej⁵¹, „Sztetndlech: Pismo Dzieci Żydowskich i ich Przyjaciół” (1998—)⁵².

Czasopisma wyznaniowe. Obejmują one:

- czasopisma katolickie (konfesyjne) — zakorzenione w naszej historii, rozwijające się równie prężnie jak czasopiśmiennictwo świeckie, pełnią funkcję wychowawczą, proponują zachowania i poglądy religijne, integrują czytelników z życiem kościoła; pojawiają się wciąż nowe lub reaktywowane — o tradycjach przedwojennych — tytuły, których wydawcy (kurie diecezjalne, parafie, seminaria duchowne, zakony, stowarzyszenia duszpasterstw akademickich), chcąc, by pisma te były alternatywą dla innych periodyków, uatrakcyjniali zawartość i szatę graficzną, są to dla dzieci⁵³: „Promyczek Jutrzenki” (1998—), „Mały Gość Niedzielny” (1927—), „Mały Światek”, „Mały Apostoł” (wznowiony, 1987—1997), „Spojrzenie Malucha”, „Mały Rycerzyk Niepokalanej” (wznowiony, 1995—), „Mały Pielgrzym” (1990—), „Murzynek”, „Jaś” (1997—), „Moje Pismo Tęcza” (1993—1997), „Promyk Jutrzenki” (1992—), „Mały Przewodnik Katolicki” (1989—), „Być sobą” (1990—), „Wzrastanie”, „You”, „Ziarna” (1989—1999), a dla młodzieży: „Droga” (1995—), „Miłujcie się!” (1975—), „Czekam”, „Radujmy się” (1997—1998); czasopisma katolickie dla młodzieży, bardzo różnorodne, pomagają młodym ludziom odnaleźć sens istnienia, zwracają uwagę na ważne problemy, uczą tolerancji, tradycji i szacunku: „Choć tak różne, wszystkie mają wspólny cel: wychowanie dzieci i młodzieży do wolności rozumianej jako odpowiedzialność za siebie i drugiego człowieka, związanej z wartościami, zwłaszcza z prawdą, a w związku z tym przeciwstawiają się kultowi bezmyślnej konsumpcji, relatywizmu moralnego i dezintegracji rodziny”⁵⁴;
— czasopisma mniejszości religijnych (około 15 tytułów), np.: „Przyjaciel Dzieci” i „Beniamin”⁵⁵, „Latorośle” (pismo baptystów, dodatek do „Słowa Praw-

⁴⁹ Wydawane przez Katolickie Stowarzyszenie Niepełnosprawnych.

⁵⁰ Wydawane przez Stowarzyszenie Litwinów w Polsce.

⁵¹ Por. J. Jarowiecki: *Studia...*, s. 236—241.

⁵² J. Kumiega, A. Leszczyńska: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży w latach 1990—2000*. Wrocław 2001.

⁵³ Por. I. Konopnicka: *Czasopisma dziecięce...*, s. 71—76; J. Jarowiecki: *Szanse i zagrożenia prasy dla dzieci...*, s. 134—138.

⁵⁴ I. Podlasińska: *Rola katolickich czasopism dla dzieci i młodzieży*. „Biuletyn EBIB” 2006, nr 9 (79) (Czasopismo elektroniczne. Tryb dostępu: <http://www.ebib.info/2006/79/podlasinska.php>)

⁵⁵ Wydawane przez Polski Kościół Ewangelicko-Augsburski.

dy”), „Akcenty” (1992—, *Adwentyści Dnia Siódmego*), „Tymoteusz” (1994—, *Kościół Zielonoświątkowców*), „Łampada” (pismo prawosławnych).

Pisma harcerskie. Ukazujące się po 1989 roku, obrazują zmiany zapoczątkowane w ruchu harcerskim, np.: „Czuwajmy” (1985—), „Bywaj” (1993—), „Harcierz Rzeczypospolitej” (1982—1992), „Na tropie” (1990—), „Propozycje” (1990—) czy lokalne „Mokre Stopy” (z Katowic, 1996).

Pisemka-wkładki. Są to pisemka dla dzieci będące wkładkami do tygodników i miesięczników dla dorosłych, np.: „Angorka” (1995—), „Mała Pani”, „Komiksowo”, „Chwila dla Malucha” (dodatek do „Chwili dla Ciebie”).

Czasopisma szkolne. Tworzą je dzieci dla dzieci, tzw. pisma uczniowskie⁵⁶. Do ogólnopolskich należy czasopismo elektroniczne, miesięcznik „Forum Gazet Szkolnych” (1992—), będącej wyborem tekstów z gazetek szkolnych z całej Polski, „Gazeta Dzieci” (1994/1995—, zawierała teksty dzieci, wpisujące się w wypełnianie funkcji wychowawczej⁵⁷). W Polsce mają dobrą i długą tradycję. Pisma te „rozwijają [...] intelekt, kształcą umiejętność poprawnego formułowania myśli, stwarzają potrzebę czytania, rozwijają zainteresowania naukowe i literackie, uczą dyskusowania i polemizowania”⁵⁸. Czasopismo stworzone przez dzieci daje im możliwość wypowiedzenia opinii na temat literatury, filmu czy aktualnych problemów społecznych, przemówienia w różnych formach swobodnego tekstu.

Do przytoczonej klasyfikacji należy dodać kilka rodzajów czasopism młodzieżowych, które nie mieszczą się w ogólnej typologii dziecięco-młodzieżowej, nawiązują bowiem w znacznie większym stopniu do prasy dla dorosłego odbiorcy⁵⁹. Są to:

- czasopisma kulturalno-rozrywkowe, np.: „Bravo” (1991—), „Bravo Girl!” (1994—), „Popcorn” (1990—), „Dziewczyna” (1991—), „Filipinka” (1957—2006, obecnie zawieszona), „Twist” (2000—) — przeładowane fotografiami gwiazd, modnych strojów, kosmetyków, reklamą, służą niewybrednym odbiorcom, słowo zajmuje w nich drugi plan, bywa, że fotografie wyjaśniają lub w sposób ekspresywny wyrażają treść; stosuje się w nich fotomontaż i fotokomiks, edytorsko nie należą do propozycji udanych: ze stron wyłania się kompozycyjny chaos, drażni agresywność form plastycznych;
- czasopisma społeczno-kulturalne, np. „Świat Młodych (1949—1993), „Płomyczek” (1917—), „Cogito” (1994—), „Victor Gimnazjalista” (1998—), „Carpe

⁵⁶ J. Jarowiecki podaje, że w latach 1989—1995 wychodziło 186 gazetek szkolnych. Por. J. Jarowiecki: *Studia...*

⁵⁷ Wydawana przez Izbę Wydawniczą „Światowit”, od numeru 5. jako „Nowe Twarze” (1994—2000).

⁵⁸ Por. I. Socha: *Czasopisma młodzieży szkolnej w Polsce 1918—1930*. Katowice 1986, s. 25, 26.

⁵⁹ Por. J. Jarowiecki: *Studia...*, s. 229. J. Jarowiecki periodyki kierowane do odbiorców w wieku 12—20 lat klasyfikuje oddzielnie. W niniejszym opracowaniu grupy tematyczne: czasopisma edukacyjne, hobbystyczne, informatyczne, muzyczne, poświęcone grom komputerowym — zostały włączone do klasyfikacji ogólnej, dziecięco-młodzieżowej.

Diem” (1998—1999), „Filipinka” i „Jestem” sprzed transformacji; edytorsko niewiele różnią się one od poprzedniej grupy, jednak zawartość treściowa jest inna, formą dziennikarską jest tu reportaż, felieton, czasem opowiadanie; są pomocne w zdobywaniu wiedzy⁶⁰.

— czasopisma społeczno-polityczne, np.: „Angorka. Szok” (2000—), „Atak” (1991), „Lider Przyszłości” (1999—)⁶¹.

Obraz prasy młodzieżowej dopełniają niewymienione wśród periodyków hobbystycznych inne specyficzne pisma, skierowane w większości do młodych odbiorców: kinomanów, podróżników i przedstawicieli subkultur młodzieżowych, a także gazetki studenckie.

W bogatej ofercie rynkowej można również wyodrębnić liczne „czasopisma dziewczęce”, wiele miejsca poświęcające zainteresowaniom „dziewczęcym”, dojrzewaniu biologicznemu i społecznemu nastolatek, podczas gdy mniej liczne „czasopisma chłopięce” obejmują tylko ich zainteresowania hobbystyczne⁶². D. Świerczyńska-Jelonek upatruje w takim ukształtowaniu rynku prasowego budowanie u młodych czytelniczek nawyku kontaktu z prasą kobiecą⁶³.

Strona graficzna i językowa czasopism

Nowa sytuacja na rynku czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży przyczyniła się do odmiennego, bardziej adekwatnego, sposobu klasyfikowania pism funk-

⁶⁰ Ze względu na młodą polską emigrację warto tu wspomnieć o „Tyglu” — redagowanym przez młodych ludzi z Londynu, w którym artykuły do gazetki pisze polska młodzież z całego świata; celem czasopisma jest rozpowszechnianie i utrwalanie polskiej kultury oraz zachęcenie rówieśników do współpracy.

⁶¹ Czasopismo studenckie czytane przez młodzież licealną. Do tej grupy należały też nieistniejące już: „Bastion”, „ABC Magazyn”, por. Z. Sokół: *Czasopisma dla młodzieży szkolnej (1990—1995)*. „Poradnik Bibliotekarza” 1996, nr 11, s. 10—13.

⁶² Najczęściej są to czasopisma kalki. Zdecydowanie więcej jest pism dla dziewcząt: „Bravo Girl!”, „Dziewczyna”, „13: Magazyn Szczęśliwej Nastolatki”, wcześniej także: „Missland” (1993—1994), „Miss Generation” (wcześniejsze tytuły — „Miss: Uśmiechnięta Przyjaciółka Dziewczyny”, „Nasza Miss”, 1992—1999), „Luiza” (1991—1993), „Pocztą Nastolatków” (1992), „Filipinka”; a dla młodszych: „Barbie” (6—9), „Czarodziejki WITCH” (7—12), „Księżniczka” (4—6), „Wróżki” (6—9). Dla chłopców są to: „Wojownicze Żółwie Ninja” (6—9), „Hot Wheel Moto Magazyn” (7—12), magazyn „Świat Przygód z Hugo” (6—10), „Bravo Sport”, czasopisma komputerowe, techniczne. Dziewczeta wykazują większe zainteresowanie prasą tzw. tęczęwą, czyli poradnikowo-plotkarsko-informacyjną, chłopcy preferują wyrazistsze w charakterze („jednodziedzinowe”) pisma komputerowe i motoryzacyjno-sportowe.

⁶³ D. Świerczyńska-Jelonek: *Lektury młodych warszawiaków*. „Guliwer” 1997, nr 5, s. 47.

cjonujących w przestrzeni komunikacyjnej, jednak próba ogólnego scharakteryzowania ich strony edytorskiej czy językowej zmusza do skorzystania ze starej, czteropoziomowej, typologii, choć w połączeniu z uporządkowaniem rodzajowym⁶⁴. Wydawnictwa, zdając sobie sprawę, że czasopisma dla dzieci zaczęły podlegać takim samym prawom rynku jak inne towary, zaczęły dbać o środki wyrazu, czyli takie elementy oddziałujące na czytelnika, jak:

- szata graficzna, na którą składają się fotografie, ilustracje i tabele, łamanie stron, dobór czcionki, światło na stronie oraz kolorystyka;
- zakres tematyczny oraz dostosowanie opracowania językowego i wymowy artystycznej do możliwości intelektualnych czytelników;
- ogólnodostępność czasopism i ich oryginalność (mariaż czasopisma z marketingiem)⁶⁵.

Odpowiednie potraktowanie tych elementów zaczęło stanowić o sukcesie czasopisma. Oryginalność i atrakcyjność zapewniały mu mocną pozycję na rynku i wyróżniały spośród innych produktów medialnych. Nad każdym zatem numerem pracował sztab pisarzy, psychologów, pedagogów, grafików i dziennikarzy. Wydawcy zaś dbali o rozpowszechnienie periodyków, by trafiły one do dzieci zarówno miejskich, jak i tych mieszkających na wsi.

Czasopisma dla dzieci najmłodszych stanowią najliczniejszą grupę pism. Przeważają te o formacie A4, z dużą, kolorową ilustracją na okładce. Najczęściej są to zwierzęta: misie, myszki, kaczory, foki, psy, koty — oraz fantastyczne stwory i nienaturalne postaci dzieci⁶⁶. W wielu czasopismach dla tego odbiorcy przeważa disneyowska ilustracja, widać w niej wpływy obrazu telewizyjnego i filmowego, jednak w czasopismach edukacyjnych („Miś”, „Przedszkolaczek”, „Abecadło”, „Domowe Przedszkole”) możemy odnaleźć nawiązanie do narodowej, „elementarzewej”, tradycji⁶⁷. Zawierają one realistyczne ilustracje, powiązane z zadaniami, a także z materiałem słownym i z zaplanowanymi starannie miejscami na rozwiązanie (na zapisywanie i rysowanie). Zadania występujące w pismach dostosowano do nowych programów i metod uczenia pisania, czytania oraz liczenia. W ilustracjach i na stronach przeważają barwy żywe i nasycone, gdyż dzieci dobrze na nie reagują. Rodzaj i jakość papieru zależą od typu czasopisma. Zwykle w pismach edukacyjnych stosowano zwykły papier, by dzieci mogły na nim pisać i rysować, w pismach komiksowych — gładki, lśniący papier⁶⁸. Kartki w periodykach dla najmłodszych najczęściej w całości są wielobarwne, dominuje w nich ilustracja. Jedynie w pismach rozrywkowo-zabawowych kartki są w jednej tonacji kolorystycznej. Do wielu pism, zwłaszcza edukacyjnych, dołącza się wycinanki⁶⁹.

⁶⁴ Por. B. Olszewska: *Edytorstwo współczesnych...*

⁶⁵ Por. A. Lepa: *Pedagogika mass mediów*. Łódź 2000, s. 57—59.

⁶⁶ Z hiperbolicznym rysunkiem detalu, np. oczami.

⁶⁷ W tej tradycji mieści się także „Świerszyk”.

⁶⁸ Choć stosowano także papier zmywalny w piśmie „Z angielskim na ty”.

⁶⁹ Por. B. Olszewska: *Edytorstwo współczesnych...*, s. 180—184.

Grupę pism dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym łączy format: A4 dla magazynów i periodyków edukacyjnych, A5 i A8 dla innych pism zabawowo-rozrywkowych. Wśród tych pierwszych na czoło wysuwa się „Świerszczyk”⁷⁰. To czasopismo o wieloletniej tradycji i zachowanej funkcji magazynu. Połączono w nim to, co tradycyjne (odwołania do kalendarza naturalnego i rocznicowego), z tym, co nowoczesne (kompozycja, barwna szata graficzna, żywe kolory, gładki papier, wielobarwne strony, a w zakresie form publicystycznych wywiady, reportaże, quizy, konkursy z nagrodami). Całość przyciąga odbiorcę, zachęcając do lektury, zabawy w gry planszowe, rozwiązywania łamigłówek, zagadek, rebusów, konkursów. Nowoczesność wprowadziła do pisma także reklamę artykułów atrakcyjnych dla dzieci. Występuje tu duża czcionka oraz barwna — realistyczna i bajkowa — ilustracja, często dowcipna. Materiał językowy zawarty w piśmie (także ten z „6-latka” i „7-latka”) dostarcza wielu cennych przykładów do ćwiczeń w mówieniu i pisanu.

Do „Świerszczyka” pod względem edycji zbliża się „Ciuchcia”, choć przeważa w nim materiał obrazkowy (a nie słowny). Pismo to, z wieloma komiksami, przypomina periodyki zachodnie.

Czasopisma komiksowe, przeznaczone dla odbiorcy 7—8-letniego (np. „Kaczor Donald”), wydawane są wedle podobnych zasad jak dla dzieci najmłodszych (gładki, lśniący papier, żywe barwy). Pisma rozrywkowo-zabawowe (poza magazynami) tylko okładkę mają lśniącą i kolorową, w środku papier jest zwykły, a barwy stonowane, często w jednej gamie kolorystycznej. Zawartość ich podobna jest do tematyki periodyków rozrywkowych dla dorosłych: są tu krzyżówki, uzupełnianki, diagramy, ale także elementy typowe dla dzieci (zaszyfrowane rysunki, uzupełnianki słowne, rymowanki)⁷¹.

W czasopismach dla odbiorców w wieku 9—12 lat słowo wyraźnie przeważa nad materiałem ilustracyjnym. Ta grupa pism jest nieliczna: „DD Reporter” oraz „Płomyczek” — najstarsze polskie czasopismo, ostatnio nieregularnie wydawane⁷².

⁷⁰ W latach 1945—1951 wydawał go „Czytelnik”, od 1951 do 2005 roku publikowała go „Nasza Księgarnia”, a od września 2005 roku drukowało go Wydawnictwo „Nowa Era”. W 1994 roku otrzymał wyróżnienie w konkursie Fundacji „Świat Dziecka” na „Dziecięcy Bestseller Roku”. Ze „Świerszczykiem” współpracowało zawsze wielu znanych autorów książek dla dzieci (dziś: D. Gellner, R. Jędrzejewska-Wróbel, G. Kasdepke, M.E. Letki, A. Onichimowska, M. Strzałkowska). Obecnie celem pisma stała się służba uczniom i nauczycielom, rozumiana jako wspieranie modelu kształcenia zintegrowanego. Na łamach nowego „Świerszczyka” zadebiutował także Jeż Jerzy, jeden z najlepiej rozpoznawanych symboli współczesnego komiksu.

⁷¹ Por. B. Olszewska: *Edytorstwo współczesnych...*, s. 185—187.

⁷² Miesięcznik (po wchłonięciu w 1992 roku „Płomyka”) wydawany przez Oficynę Wydawniczą „Amos”. Redagowany przez J. Sapę przy współudziale młodych korespondentów ze szkół całego kraju (por. stopka redakcyjna). W każdym numerze poruszana jest gama zagadnień, interesujących dla czytelnika w wieku 10—15 lat, m.in. ciekawostki z życia przyrody, zasady dobrego wychowania, profilaktyka zdrowotna. Przedstawiani są sławni ludzie, pisarze, sportowcy, piosenkarze. Są tu też: porady psychologiczne, odpowiedzi na „trudne” pytania, nadsyłane w listach czytelników. Pismo drukuje też wiersze i opowiadania młodych autorów, czytelników pisma. Wiele uwagi poświęca rdzennie polskim świętom i tradycjom, milczeniem pomija święta przejęte z innych kultur (nie znajdziemy nic na temat walentynek ani Halloween).

W tym ostatnim periodyku kolorystyka zestawiana jest sztalugowo, strony są białe, liternictwo jest precyzyjnie wkomponowane, fotografia — barwna, artystyczna. Grafiki i rysunki oraz prace plastyczne czytelników dopełniają formy plastyczne (fotografie). Część plastyczna koresponduje z tekstem, a część rozrywkowa mieści się na kolorowych, pastelowych polach. Pismo wydawane jest w formacie A4 na gładkim, lśniącym papierze.

„DD Reporter” jest podobny do „Płomyczka” w formacie i jakości papieru, poza tym przypomina też czasopisma kalki. „Mozaika stylów i konwencji (plakat, zdjęcie, symbol, duży rysunek postaci, reklamowe spoty i hasła, agresywna czerwień) tylko to wrażenie potwierdza”⁷³. W środku pisma mamy mieszankę treści i form plastycznych, zróżnicowanych jakościowo i estetycznie: obok informacji i reklam umieszczane są komiksy, ciekawostki techniczne, sportowe, przyrodnicze i meteorologiczne, a także „porcja” humoru. Oprócz rysunków w stylu disneyowskim są też wywodzące się z polskiej szkoły ilustratorskiej oraz barwne fotografie. Strony przyciągają żywymi, czasem agresywnymi kolorami, zdjęciami zespołów muzycznych, a ich wygląd (ze względu na różnorodność materiału werbalnego i sposób jego podania) zbliża je do stron pism profesjonalnych i dziecięcych⁷⁴.

Ogólnie można powiedzieć, że ta grupa pism nawiązuje do polskiej tradycji magazynu dziecięcego, a jednocześnie podejmuje dialog z piśmiennictwem dla dorosłych (np. przy dobieraniu wielkości pisma, długości i szerokości kolumn⁷⁵).

Czasopisma kierowane do młodzieży, zwłaszcza kulturalno-rozrywkowe (pisma kalki), są najmniej ciekawe edytorsko. Wiernie kopiują zachodnie oryginały lub naśladują magazyny dla kobiet. „Krzykliwość i agresywność form plastycznych, kompozycyjny chaos, natłok monotematycznych zdjęć, schematyzm, sprawiają, że wspomniane czasopisma nie należą do edytorsko udanych”⁷⁶. Słowo znajduje się w nich na drugim planie: zamiast niego wykorzystuje się fotomontaż i techniki komiksowe z doczepionymi do fotografii charakterystycznymi „dymkami” — tak przekazuje się odbiorcy historie z życia czytelników. Język, jeśli już się pojawia przekaz werbalny, jest dość charakterystyczny: wydawcy pragną nadać pismom — także dzięki językowi — światowy charakter (przez stosowanie anglicyzmów), zbliżyć je do odbiorcy (przez stylizację na język młodzieży⁷⁷), uczy-

⁷³ B. Olszewska: *Edytorstwo współczesnych...*, s. 188.

⁷⁴ Na marginesie należy zauważyć, że zniknął z rynku magazyn dla dzieci i młodzieży „Atucik” (1990—1991), który nie tylko zamieszczał tradycyjne treści magazynowe, ale też pobudzał świadomość młodego konsumenta, publikując testy artykułów. Por. J. Kumiega, A. Leszczyńska: *Czasopisma dla...*

⁷⁵ Por. B. Olszewska: *Edytorstwo współczesnych...*, s. 189. Pismo dla dorosłych ma inny krój i wielkość („garmond”: 10, 8, 5) niż pismo dla dzieci młodszych („średnian”: 14 — dla najmłodszych, i „cycero”: 12 — dla wczesnoszkolnych). Kolumny bywają łamane na kilka łamów, każdy — w barwnym polu. To samo dotyczy czasopism młodzieżowych.

⁷⁶ B. Olszewska: *Edytorstwo współczesnych...*, s. 190.

⁷⁷ Np. użycie nowej frazeologii, typu: *zwalilo go z nóg, dać czadu, wyrwać dziewczynę, bicie piany, taśma życia* (papier toaletowy); neologizmów: *imprezowicz, smutas, jajcara*; ekspresywizmów

nić sprawnym i sugestywnym narzędziem przekazu ideologii (stosując językowe środki perswazyjne⁷⁸) i dostarczyć rozrywki (np. stosując rymowanki w tytułach, tekstach kryptoreklamowych czy zapowiedziach⁷⁹).

Czasopisma społeczno-kulturalne wizualnie niewiele różnią się w szacie graficznej od pism opisanych wcześniej. Jednak słowo i treść mają w nich pierwszoplanowe znaczenie. Adresowane są one do myślącego czytelnika. Poza ambitnymi formami dziennikarskimi (reportaż, felieton, opowiadanie) posługują się artykułami analitycznymi, odsłaniającymi szkolną analizę teoretycznoliteracką czy językową, ponieważ z założenia mają pomagać w zdobywaniu wiedzy. Język tych pism oraz uwagi o nim kształcą świadomego użytkownika polszczyzny, potrafiącego się wpisać w różne role społeczne, narzucane przez życie.

Krótkie podsumowanie

Komercjalizacja prasy spowodowała wiele zmian w czasopiśmiennictwie dziecięco-młodzieżowym. Periodyki dziecięce przekształciły się w barwne współczesne magazyny, zaspokajające różne zainteresowania młodych odbiorców. Kolorowe, starannie edytowane pisma stały się powszechnie dostępne. W ciągu ostatnich dwudziestu paru lat pewne tytuły upadły, inne zmieniły orientację, miejsce znikających natychmiast zajęły nowe, starające się na różne sposoby zdobyć czytelników⁸⁰. Niektóre tytuły spotyka zdecydowana krytyka pedagogów czy bibliotekarzy⁸¹. Niezależnie od ocen, „dzisiaj w warunkach konkurencji rynkowej zarówno dzieci, jak i ich rodzice i nauczyciele, mają dostęp do szerokiego wachlarza czasopism, trzeba tylko umieć szukać i wybierać w tym ogromie tytułów”⁸².

— zdrobnień, zgrubień, wyrazów modnych: *prawko, cialko, jedzonko, gościowa, kumpela, czad, luz, odjazd*. Por. W. Kajtoch: *O stylu popularnych pism młodzieżowych*. „Polonistyka” 2002, nr 9, s. 531—536.

⁷⁸ Np. wykorzystywanie słownictwa „zmysłowego” przy opisie działania kosmetyków: *uwodzić, pobudzać, otulić, masować, pieszczota, uspokajać, relaksować*. Ibidem, s. 535.

⁷⁹ Np.: *Robby Williams: Fryzura kocura; Czy to lato, czy to zima, z Popciem każdy dzień zaczyna!* Ibidem.

⁸⁰ Współcześnie wydawcy przyciągają czytelników różnymi gadżetami, np. kosmetyki, biżuteria, plakaty.

⁸¹ Por. A. Przecławski: *Czasopisma dziecięce i młodzieżowe*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa 1993, s. 78.

⁸² M. Bzibziak: *Mały katalog czasopism dla dzieci*. „Guliwer” 1997, z. 1, s. 25.

Przekłady literatury dla dzieci i młodzieży — między przekazem wielokulturowym a zunifikowanym

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA

Przemiany na rynku przekładów

Na proces przyswajania przez polską kulturę współczesnej światowej literatury dziecięco-młodzieżowej i wchłaniania wartości literackich innych krajów i kultur wpływało w ostatnim dwudziestopięcioleciu kilka czynników. Należały do nich nasilone procesy zmian na rynku wydawniczym i decentralizacja wydawnictw pod koniec lat osiemdziesiątych, a szczególnie po 1990 roku¹, wejście książki dla dzieci w Polsce — także książki rodzimej — w sferę zjawisk umasowionej komercji, zawłaszczającej wszelkie zjawiska kultury i podporządkowującej swą produkcję prawom rynku². Czynniki te wzajemnie na siebie wpływały, dając w sumie obraz skomplikowany i niejednolity.

Jak zauważyła I. Socha, przekłady, po decentralizacji oficyn wydawniczych i zniesieniu cenzury, stopniowo zwiększały swój udział w krajowej produkcji wydawniczej, a w stosunku do rynku sprzed 1980 roku zmieniały geografę wydawniczą ze względu na język pochodzenia³. I tak, w stosunku do poprzedniego 10-

¹ W 2006 roku w Polsce zarejestrowanych było ponad 20 tys. wydawnictw. Jednocześnie koncentracja na rynku jest bardzo duża. Udział dwustu największych wydawnictw branży wynosi prawie 98 proc.

² Por. K. Kossakowska-Jarosz: *Wzorce kultury masowej w książce dla dzieci*. W: *Książka dziecięca 1990—2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Red. G. Leszczyński i inni. Warszawa 2006, s. 33.

³ Por. I. Socha: *Polskie przekłady dla dzieci i młodzieży w latach 90*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI wieku*. Red. J. Papużyńska i G. Leszczyński. Warszawa 2002, s. 209.

-lecia przekłady literatury pięknej wzrosły w latach 1986—1995 ponad dwukrotnie⁴. W ciągu kolejnej dekady liczba tłumaczeń literatury pięknej sięgnęła 17 774 tytułów, co znów oznaczało podwojenie w stosunku do poprzednich lat⁵. „W 1990 r. tłumaczenia z literatury pięknej obejmowały 1 128 tytułów w nakładzie 7 242 tysięcy egzemplarzy, co stanowiło 38% wszystkich (336) tytułów przeznaczonych dla młodych odbiorców oraz tyleż nakładu. W następnych latach tytuły przekładane rosły kolejno o 33,22%, i w roku 1993 — o 59 tytułów. Był to rok, w którym udział przekładów wyraźnie zagroził tekstom rodzimym, obejmując po raz pierwszy w tym dziesięcioleciu ponad połowę tytułów (55%) oraz w nakładach prawie 68%. Rok później tłumaczenia literatury pięknej obejmowały 56,7% tytułów, w latach następnych nieco spadły [...], by ponownie wzrastać w kolejnych: [...] w 1999 r. — 57,3% tytułów, stanowiąc przy tym w nakładach od 51%, w połowie dekady, do 63—61% w latach ostatnich XX wieku”⁶.

Po 2000 roku udział przekładów maleje — w 2003 roku przełożono dla dzieci i młodzieży 322 tytuły (38,38% wszystkich tytułów), w tej liczbie mieściło się 246 pierwszych wydań i 76 wznowień. W 2004 roku liczba przekładów znów rośnie: są to 663 tytuły — stanowiące 50,3% wszystkich nowych tekstów i 64,34% całego nakładu (468 pierwszych wydań i 195 wznowień), a w 2005 — 531 tytułów (50,3% wszystkich tytułów i 57,76% całego nakładu, 398 pierwszych wydań i 133 wznowienia)⁷. Ta tendencja (ok. 50% udziału przekładów na rynku książki dziecięcej) wydaje się utrzymywać do dziś⁸. Trzeba też zaznaczyć, że w zdecydowanej mniejszości są książki wydane niestarannie, a współczesny przekład coraz częściej obejmuje warstwę ilustracyjną i rozwiązanie graficzne strony tytułowej.

Przyglądając się geografii przekładu, I. Socha, która rejestrowała wszystkie wydania dla dzieci i młodzieży w latach dziewięćdziesiątych (także wydania popularyzujące wiedzę, edukacyjne, religijne), stwierdziła, że na koniec 1999 roku na czele listy znajdowała się Anglia (z liczbą ponad 900 tytułów), za nią uplasowały się Stany Zjednoczone (617 edycji). Trzecie miejsce zajęła Francja (433 tytuły i 504 edycje), czwarte — Niemcy (392 tytuły, 421 edycji), a piąte — Kanada (332 edycje) — por. tabela 1.⁹ Nieco inaczej rysuje się „geografia” przekładów w ostatnich latach, jednak czołówka listy pozostaje niezmieniona (por. tabela 2.).

⁴ Za lata 1986—1995 liczba tłumaczonych z języków obcych tytułów wynosiła 8 577, gdy w poprzednim 10-leciu (1976—1985) — tylko 3 592 (dotyczy to literatury pięknej dla dzieci i dorosłych). Za: *Zestawienie retrospektywne 1944—2004*. „Ruch Wydawniczy w Liczbach” 2004.

⁵ Za: *Zestawienie retrospektywne 1944—2004*. „Ruch Wydawniczy w Liczbach” 2006.

⁶ I. Socha: *Polskie przekłady...*, s. 209.

⁷ Na podstawie „Ruchu Wydawniczego w Liczbach” 2004, 2005 i 2006.

⁸ Dla roku 2006 dane są zbliżone: 547 tytułów — 49,59% wszystkich edycji, stanowią one 50,94% całego nakładu, wśród tytułów jest 420 pierwszych wydań i 127 wznowień. Por. „Ruch Wydawniczy w Liczbach” 2007.

⁹ I. Socha: *Polskie przekłady...*, s. 209—210.

Tabela 1

Przekłady książek dla dzieci i młodzieży w latach
1990—1999 — liczba tytułów*

Kraj pochodzenia oryginału utworu	Dla młodzieży	Dla dzieci
Wielka Brytania	489	511
USA	291	326
Francja	200	233
Niemcy	111	281
Kanada	301	31
Włochy	36	200
Hiszpania	16	135
Belgia	9	130
Szwecja	18	83
Dania	—	92
Finlandia	—	52
Rosja	9	31
Norwegia	14	
Australia	10	
Austria	17	
Irlandia	—	—

* Podaję za: I. Socha: *Polskie przekłady dla dzieci i młodzieży w latach 90. W: Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI wieku.* Red. J. Papuzińska i G. Leszczyński. Warszawa 2002. Liczby obejmują wszystkie tytuły dla dzieci, także książki edukacyjne.

Na czele listy, jak widać, wciąż dominują przekłady z języka angielskiego¹⁰. Natomiast straciła swą trzecią pozycję Francja na rzecz przekładów kanadyjskich (2003) i belgijskich (2004, 2005). Wysoka pozycja Kanady wynika z popularności tekstów Lucy Maud Montgomery wśród młodych odbiorców, choć nie tylko — po roku 2000 pojawiają się na rynku przekłady nowych tytułów dla dzieci. Wysoka pozycja tekstów belgijskich (także hiszpańskich) wynika z faktu, że zwykle z tych krajów pochodzą adaptacje tekstów oryginalnych. Coraz mocniejszą pozycję zajmują teksty tłumaczone z języka niemieckiego, reprezentowane przez znane już wcześniej w Polsce utwory Karola Maya, a pod koniec lat dziewięćdziesiątych i na początku nowego wieku także przez teksty nowe, niemieckie i austriackie (liczne tytuły J. Banscherusa, Ch. Bieńka, M. Endego, C. Funke, Janoscha, A. Sommer-Bodenburg i innych).

¹⁰ I. Socha, stwierdziwszy tę dominację w latach dziewięćdziesiątych, powołała się także na ankietę przeprowadzoną przez pismo „Wydawca”, z której wynika, że niemal u połowy edytorów dla dzieci publikacje tłumaczone z j. angielskiego stanowią 80%—100%, a 30% wydawnictw ma w swej ofercie od 60% do 80% przekładów z tego języka. Por. I. Socha: *Polskie przekłady...*, także C. Ratyńska: *Liczy mogą coś powiedzieć*. „Wydawca” 1998, nr 10, s. 20.

Tabela 2

Przekłady literatury dla dzieci i młodzieży — liczba tytułów (według kraju pochodzenia)

Kraj pochodzenia oryginału utworu	2003						2004						2005						2006					
	dla młodzieży			dla dzieci			dla młodzieży			dla dzieci			dla młodzieży			dla dzieci			dla młodzieży			dla dzieci		
	I wyd.	wznowienie	I wyd.	I wyd.	wznowienie	wznowienie	I wyd.	wznowienie	wznowienie	I wyd.	wznowienie	wznowienie	I wyd.	wznowienie	wznowienie	I wyd.	wznowienie	wznowienie	I wyd.	wznowienie	wznowienie	I wyd.	wznowienie	wznowienie
Wielka Brytania	58	5	46	37	37	97	23	97	9	24	8	5	25	22	74	23	37	23	97	9	6	97	9	9
USA	16	7	10	30	30	54	31	54	6	12	12	47	26	26	57	7	30	31	54	6	6	54	6	6
Francja	2	4	3	6	6	11	11	14	6	8	8	5	5	5	27	4	6	11	14	6	6	14	6	6
Niemcy	6	—	21	21	38	—	—	38	2	12	12	8	—	—	26	4	21	—	38	2	2	38	2	2
Kanada	—	9	24	1	10	11	10	11	0	—	—	—	10	10	26	4	1	10	11	0	0	11	0	0
Włochy	—	—	7	5	31	—	—	31	2	8	8	1	—	—	20	4	5	—	31	2	2	31	2	2
Hiszpania	—	—	16	—	13	—	1	13	—	2	—	—	—	—	8	—	—	1	13	—	—	13	—	—
Belgia	1	—	21	5	35	—	—	35	3	—	—	—	—	—	48	—	5	—	35	3	3	35	3	3
Szwecja	—	2	—	—	4	1	4	1	4	11	11	2	—	—	—	10	—	4	1	4	4	1	4	4
Dania	—	—	—	—	—	—	—	—	2	15	15	3	1	1	2	13	—	—	—	2	2	—	2	2
Finlandia	—	—	—	1	—	—	—	—	9	2	2	—	—	—	3	1	1	—	—	9	9	—	9	9
Rosja	—	—	—	—	1	1	—	1	1	2	2	—	—	—	8	—	—	—	1	1	1	1	1	1
Norwegia	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	9	1	1	—	3	—	1	—	—	—	—	—	—
Australia	3	1	—	2	1	1	1	1	—	—	—	—	—	1	8	—	2	1	1	—	—	1	1	—
Austria	—	—	4	—	3	3	—	3	1	—	—	1	—	—	4	—	—	—	—	3	1	3	1	1
Irlandia	—	—	—	2	2	—	2	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—

„[...] Szwecja, Dania i Finlandia zawdzięczają swoją pozycję głównie jednemu autorowi, którego tytuły niemal w całości wypełniały repertuar. Chodzi oczywiście o Astrid Lindgren, Christiana Andersena i Tove Janson”¹¹, co przesądza o dziecięcym charakterze przekładów duńskich i fińskich i zróżnicowanym — dziecięco-młodzieżowym — tekstów szwedzkich.

W okresie dwudziestu pięciu lat zmieniła się liczba i charakter tekstów tłumaczonych z języka rosyjskiego. Liczba tytułów tłumaczonych z literatury pięknej spadła w ostatniej dekadzie prawie czterokrotnie w porównaniu z latami 1976—1985¹². Zniknęły przekłady powieści młodzieżowych tłumaczonych masowo w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku. „W latach 80. wydawano przeciętnie 6 tytułów dla dzieci i 7 dla młodzieży. Stan podobny utrzymał się jeszcze w roku 1991 [...]. Później pojawiały się już najwyżej 1—2 tytuły (były to na ogół Puszkina *Bajki* lub *Bajka o rybaku i złotej rybce* oraz S. Michalkowa *Nie płacz koziołku*)”¹³, ale też przekłady książki ambitnej.

Na listach przekładów znajdujemy niewiele tekstów tłumaczonych z innych języków słowiańskich. I. Socha odnotowała w latach dziewięćdziesiątych jeszcze dosyć pokaźną grupę tekstów czeskich (28 edycji), mniejszą — słowackich (12 edycji), i pojedynczych — chorwackich i serbskich¹⁴. Po roku 2000 ich liczba jeszcze się zmniejszyła: Czechy reprezentuje 5 tekstów dla dzieci (po 2 w 2003 i w 2004 roku, 1 w 2006 roku), Chorwację — 2 teksty dla dzieci (2004, 2005), Słowację — 2 teksty (w 2005 — dla dzieci, i w 2006 — dla młodzieży). Pojawiają się za to tytuły z obszarów wcześniej prawie nieobecnych na listach przekładów: teksty norweskie (14 edycji w 1999, 13 tytułów w 2005 roku), nowozealandzkie (40 edycji w 1999, głównie adaptacje klasyki światowej), austriackie, australijskie czy irlandzkie (por. tabela 2.).

Warto też zauważyć, że na przełomie wieków odwróciły się proporcje między udziałem tekstów dla dzieci i młodzieży — dotyczyło to także tekstów tłumaczonych. W latach osiemdziesiątych przekłady oferowane dzieciom wynosiły 15,3% (1980) i 13,4% (1985), a te dla młodzieży stanowiły odpowiednio 20% i 25% wszystkich przekładów. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych pośród przekładów jest około 20% więcej tekstów dla dzieci niż dla młodzieży¹⁵. Pierwsze lata XXI wieku tę tendencję pogłębiły: w 2003 roku wydano globalnie 220 tytułów dla młodzieży i aż 619 — dla dzieci, w tym wśród przekładów liczba tytułów miała się jak 2:1 (dla młodzieży — 115 tytułów i dla dzieci — 207). W 2004 roku produkcja globalna dla młodzieży wynosiła 341 tytułów, a dla dzieci — 978 tytułów, z czego przekłady stanowiły 212 tytułów młodzieżowych i 451 —

¹¹ I. Socha: *Polskie przekłady...*, s. 210.

¹² Wtedy liczba tytułów była bliska 800, w latach 1996—2005 — nie sięgała 200 — mowa o literaturze dla dorosłych i dzieci. Za: „Ruch Wydawniczy w Liczbach” (2004, 2005, 2006).

¹³ I. Socha: *Polskie przekłady...*, s. 210.

¹⁴ Ibidem, s. 211.

¹⁵ Ibidem.

dla dzieci, w 2005 było 219 tytułów młodzieżowych (w tym 161 przekładów) i 837 — dla dzieci (w tym 370 przekładów). Za to jeśli przyrzeć się proporcjom pomiędzy przekładami a literaturą rodzimą w produkcji dla tych dwu grup odbiorców, w ostatnich latach wśród tytułów dla odbiorcy młodzieżowego przekłady dominują (stanowiąc 52,27% , 62,17%, 73,51% w 2003, 2004 i 2005 roku wszystkich tytułów dla młodzieży). Przekłady dla odbiorcy dziecięcego stanowią odpowiednio — 33,4%, 46,1% i 44,2% (w 2003, 2004 i w 2005 roku).

Spojrzenie na ofertę literatury światowej, zgromadzonej od późnych lat osiemdziesiątych, daje w całości wrażenie heterogeniczności, nawet chaosu, jednak po bliższym rozpoznaniu uderza monotonność wyrazu, w pozornej bowiem wielości ujawnia się dość jednorodna egzemplifikacja. „Poszczególne książeczki niczym ingredience w cięcie, choć inne, były równie słodkie, ważyły tęczowymi okładkami, mnóstwem ilustracji, obietnicą »najpiękniejszej« lektury, a jednak ich perswazyjność była podobna. Stały się »wypowiedzią nakłaniającą«, bo [...] skłaniały do afirmacji tego, co cechuje masowe społeczeństwo: promowały potrzebę komfortu, gnuśny styl bycia, szukanie łatwych satysfakcji, ludyczne zainteresowania. W tym samym kierunku zmierzały też treści tematyczne książek, na równi wzajemnie podobne wskutek predylekcji do uniwersalnych wątków, z powodu niemal bliźniaczej oferty przygotowanej przez różne oficyny”¹⁶.

Nie znaczy to, że nie było w tej ofercie tytułów potrzebnych i wartościowych, jednak przemiany w zakresie edycji, strategii upowszechniania książek¹⁷, a także powszechność zjawisk praktykowanych przez oficyny wobec dzieł oryginalnych, pozwalają na takie uogólnienie. Zachodzące po 1990 roku przeobrażenia dokonały się „progowo” i ostro — w warunkach gry komercyjnej. Wzory tworzone były „zwłaszcza w tych wydawnictwach, które wprowadzały licencjonowane tłumaczenia z obcych oryginałów, udostępniając polski rynek wytworom światowego przemysłu rozrywkowego w wersji charakterystycznej dla ponowoczesnego społeczeństwa konsumpcyjnego. Specyfikę tych procesów określało zacieranie dawnej granicy między kulturą masową a elitarną. Takiego też oblicza nabierały książki dla dzieci w Polsce, odzyskujące atrakcyjne właściwości tak dla przeciętnego, jak i lepiej wykształconego nabywcy. [...] Pretendowały do respektowania wzorów kultury wysokiej, faktycznie spływając ją i banalizując”¹⁸.

¹⁶ K. Kossakowska-Jarosz: *Wzorce kultury masowej...*, s. 51.

¹⁷ System promocji w czasopiśmie dla dzieci, z wykorzystaniem sloganów, wartościowanie z użyciem tytułów, które już odniosły sukces handlowy, niezwykłości w dziale sprzedaży w dniu rozpoczęcia dystrybucji. Por. ibidem.

¹⁸ Ibidem, s. 36. Wcześniej książki reprezentujące kulturę masową były rozpoznawane jako synonimy „szmiry”.

Klasyfikacja przekładu dla dzieci i młodzieży

W grupie tekstów tłumaczonych niezwykle ważne jest także ustalenie relacji łączących je z dziełami oryginalnymi. Zagadnienie to w obrębie przekładu dla dzieci porządkuje i klasyfikuje Irena Socha. By skutecznie opisać przemiany w tym zakresie, proponuje ona typologię przekładu z perspektywy socjologicznej¹⁹. Typologia taka może się stać skutecznym narzędziem do analizy przełożonego dzieła, rozumianego jako „tekst kultury, w którym swoistemu przekładowi podlegają również inne warstwy czy elementy współtworzące książkę dziecięcą”²⁰. Oto propozycja typologii przekładu dla dzieci, adekwatna do zjawisk współczesnej translacji, która pokazuje różne relacje semantyczne między dziełem przekładanym, pierwotnym i przekładem:

Przekład właściwy²¹:

- przekład tekstu — translacji podlega przekaz literacki, pozostałe warstwy tłumaczonej książki przybierają inny kształt;
- przekład integralny — przyswojeniu podlega warstwa ilustracji, ornamentyka, typografia, rozwiązywanie graficzne strony tytułowej (sytuacja rzadziej stosowana w latach dziewięćdziesiątych i coraz częstsza współcześnie);
- „przekład scalony” — translacja całej serii równocześnie lub w krótkim czasie — rozpoznawalnej przez jednolitą (atrakcyjną) szatę graficzną i hasła reklamowe; a także — wydanie ciągu tytułów jednego autora w krótkim czasie²².

Adaptacje. Pozostałe sytuacje współczesnego przekładu dla dzieci wiążą się z adaptacją przekazu werbalnego i plastycznego. Problem adaptacji, obecny w literaturze dla najmłodszych od samego jej początku, współcześnie został spotęgowany zjawiskiem podążania za wzorcami wytyczanymi w innych sferach kultury masowej. W związku z nasileniem tego zjawiska I. Socha nazywa okres lat dziewięćdziesiątych „erą przekazów z drugiej ręki” i wyróżnia:

- przekład adaptacji istniejącej w języku obcym — zjawisko częstsze (od czasu przemian na polskim rynku książki);
- przekład adaptowany — adaptacja dokonana przez tłumacza na materiale przekazów obcych (stanowiąca zarazem swoiste dzieło autorskie);
- adaptacja warstwy ilustracyjnej lub jej stylu — o odmiennym lub dalekim od

¹⁹ Por. I. Socha: *Polskie przekłady...*, s. 206. Perspektywa ta jest dla badaczki konsekwencją wynikającą z definicji książki dziecięcej pojmowanej jako struktura wielowarstwowa, wywołująca określone skutki społeczne i kulturowe.

²⁰ Ibidem.

²¹ Szersze omówienie przekładu tekstu, integralnego i scalonego w dalszej części.

²² Por. ibidem.

oryginału tekście — ilustracja „przywołuje pretekst językowy, stanowi pomost łączący z oryginałem” (obecnie wiele jest takich dzieł²³);

- przekład medialny — adaptowany tekst jest przekładem adaptacji lub adaptacją (przeróbką, kontynuacją lub skrótem) fabuły filmu z przejętymi z niego ilustracjami²⁴.

Ten ostatni typ adaptacji pokazuje kolejne zjawisko wiążące się z kulturą masową: książki straciły pozycję centrum, bo to film (czy program telewizyjny lub grę komputerową) po sukcesie finansowym tłumaczono na wersję książkową. Nie chodzi tu tylko o prostą zmianę kolejności, a raczej o zmianę stylu oddziaływania kulturowego (naśladownictwo mediów)²⁵.

Kolejną ważną typologią przekładów, którą wprowadziła I. Socha, a niezbędną dla pokazania problemów współczesnego rynku translacyjnego, jest podział dokonany z punktu widzenia odbiorcy:

- przekład z przekazem autorskim — niosącym ze sobą informacje o autorze, tłumaczu, ilustratorze, oryginale i mogącym zaistnieć jako dzieło (integralne lub adaptowane) w świadomości odbiorcy;
- przekład anonimowy — w sensie autorskim i kulturowym, częsty współcześnie.

Spora grupa tekstów stanowi rodzaj mieszanki skomponowanej bez systematycznego charakteru z okazjonalnie dobieranych poetyk, tworzonych przez różnych adaptatorów z: dziecięcego rysunku, reprodukcji znanego obrazu lub kreskówki, zestawienia dużej czcionki typograficznej i pisma stylizowanego na dziecięce, dzięki czemu tekst nie jest postrzegany przez odbiorcę jako integralny. „Rozwadniane” są w ten sposób nawet edycje klasyków, co w wypadku, gdy odbiorca zna dzieło oryginalne, osłabia postrzeganie jego integralności.

²³ I. Socha przytacza przykład *Kubusia Puchatka*, książki, która poza autorskimi edycjami miała około 14 adaptacji (anonimowych lub z nazwiskiem innego autora) i 25 edycji „książek pochodnych” typu: J. Powers: *Mały poradnik Kubusia Puchatka*; J. Williams: *Kubuś Puchatek i nauki tajemnic, Kubuś...zaprasza na podwieczorek i male conieco*, *Słownik Kubusia Puchatka i wszystkich mieszkańców Stumilowego Lasu*; R.E. Allen: *Kubuś Puchatek i Przepis na sukces...*; ibidem, s. 208. W 2004 roku Wydawnictwo „Egmont” wydawało małe książeczki o Kubusiu w serii Tyci Tyci: *Miodowe drzewo, Tygrys wygrywa, Tygrys brykacz, Kolorowa nocna burza*.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Por. K. Kossakowska-Jarosz: *Wzorce kultury masowej...* I. Socha podaje jako przykłady liczne w latach dziewięćdziesiątych książeczki o królu Lwie, przyswojony z j. niemieckiego 12-częściowy cykl o przygodach Smerfów P. Formanna. Z nowszej produkcji do tej kategorii można zaliczyć przetłumaczoną z angielskiego serię edukacyjnych książek o Franklinie, wydawaną od 2002 roku, autorstwa Paulette Bourgeois i Brendy Clark — sumie około 40 tytułów; o *Scooby-Doo* z 2007 roku — J. Gelseya, J.L. Mc Cann, T. West (*Scooby-Doo i Falszywa wróżka, Scooby-Doo i Szaman, Scooby-Doo i Ty*). Dla nastolatków przetłumaczono książkową adaptację o nastoletniej czarownicy Sabrina (różni autorzy). Można dodać, że podobne adaptacje powstawały na gruncie rodzimym (4 tomy o Reksiu, 5 tomów o Bolku i Lolku, *Kulfon i Monika*).

Między przekładem integralnym i przekładem tekstu²⁶

Kiedy polski rynek książki zaczął być częścią międzynarodowego rynku, światowa książka dla dziecka stała się udziałem polskiego odbiorcy znacznie częściej. W latach osiemdziesiątych i na początku dziewięćdziesiątych był to na ogół przekład tekstu. Współcześnie coraz częściej pojawia się przekład integralny. Które książki po 1980 roku uznano za ważne dla młodego polskiego czytelnika?

„Dla pokolenia dorastającego w latach osiemdziesiątych pojawiły się nowe obszary fascynacji literackich i poszukiwań przygody. Wielka hossa na fantastykę, właściwa dla tej dekady — zjawisko niezwykle dynamiczne pod względem czytelnictwa, jak też wydawniczym, dotyczącym [także] [...] twórczości przekładowej [...] — nie ominęła czytających nastolatków i dzieci”²⁷. Fantasy — gatunek synkretyczny, włączający wiele stylów, pomysłów fabularnych, czerpiący z historii, mitologii i folkloru, dotarł do polskiego czytelnika z opóźnieniem i pozostał do czasów obecnych. Część z arcydzieł fantasy — jak *Opowieści z Narnii*, dotarła do polskiego czytelnika z kilkudziesięcioletnim opóźnieniem²⁸, część — jak *Hobbit* czy *Władca pierścieni*, została przypomniana po niezauważonym w latach sześćdziesiątych wydaniu²⁹. Na bazie tej popularności pojawiają się dalsze wydania fantasy.

Do klasyki gatunku dołączono na początku lat osiemdziesiątych pierwszy tom cyklu o Ziemiomorzu Ursuli Le Guin, a później pozostałe części³⁰. W podobnym okresie ukazała się *Niekończąca się historia od A do Z* M. Ende³¹ i *Krucjata w džinsach* Thei Beckman³². Pierwsze książki z cyklu o Świecie Dysku, fantasy z elementami groteski i absurdu, Terry’ego Pratchetta zaczęto tłumaczyć w la-

²⁶ Tytuły przytoczone i omówione w opracowaniu stanowią jedynie skromny wybór ze wszystkich, które zostały przetłumaczone po 1980 roku. Wybierano przede wszystkim te tytuły, które w jakiś sposób się wyróżniają: wpłynęły na polskiego odbiorcę, znajdują się na listach bestsellerów, listach popularności, w kanonach lektur i na listach nagród.

²⁷ J. Papużyńska: *Dziecięce spotkania z literaturą*. Warszawa 2007, s. 126.

²⁸ C.S. Lewis: *Opowieści z Narnii*. Warszawa 1985—1989. Wydanie łączne — 1991. Tomy: *Lew, Czarownica i stara szafa* (1985), *Księżę Kaspian* (1985), *Podróż „Wędrowca do Świtu”* (1985), *Srebrne krzesło* (1987), *Koń i jego chłopiec* (1987), *Siostrzeniec Czarodzieja* (1988), *Ostatnia bitwa* (1989).

²⁹ J.R.R. Tolkien: *Hobbit, czyli Tam i z powrotem*. Warszawa 1960. Idem: *Władca pierścieni*. Warszawa 1961—1963. To pierwsze polskie wydania, przypominające pochodzą z lat 1981, 1985. Utworów Tolkiena nie ma wśród opisanych przekładów w opracowaniu S. Fryciego: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945—1975*. Warszawa 1982.

³⁰ U. Le Guin: *Czarnoksiężnik z Archipelagu*. Warszawa 1983; dalsze części to: *Grobowa ce Atuanu* (1991); *Najdalszy brzeg* (1991); *Tehanu* (1997). Niedawno ukazała się nowa książka U. Le Guin: *Dary*. Warszawa 2006.

³¹ M. Ende: *Niekończąca się historia od A do Z*. Warszawa 1986.

³² T. Beckman: *Krucjata w džinsach*. Łomża 1993.

tach dziewięćdziesiątych³³, pod koniec tej dekady *Mroczne materie* P. Pulmana³⁴, a w roku 2000 ukazał się pierwszy tom przygód Harry'ego Pottera³⁵. Do tej grupy przekładów dołączyły po 2000 roku: *Koralina* N. Gaimana³⁶, cykl o Artemisie Fowlu E. Colfera, *Eragorn*³⁷, fantasy autorstwa 15-letniego Ch. Paoliniego, książki Corneli Funke, a zwłaszcza jej trylogia o Atramentowym Świecie³⁸. Na pograniczu fantasy, baśni i kryminału sytuuje się kolejna z powieści Funke: *Król złodziei*, wydana w 2003 roku³⁹.

Fantasy odkrywa przed odbiorcą nowe światy równoległe, w innym wymiarze czasowo-przestrzennym, a podróżnikiem do nich staje się często dziecko. Autorzy cykli, by pokazać proces dojrzewania, wysyłają swoich bohaterów w wędrowkę przez niezwykłą krainę, która okazuje się dla nich podróżą ku wyższym stanom ducha, ku doskonałości i samoświadomości. Możliwość przebywania w magicznej krainie dana jest też najczęściej dzieciom, gdyż tylko one bezgranicznie wierzą w istnienie innej rzeczywistości. W cyklu narnijskim to właśnie dzieci stają się odkrywcami równoległego świata. Takimi odkrywcami są także: Bastion, dziesięcioletni chłopiec z *Niekończącej się historii*, Lyra z *Mrocznych Materii*, Ged z *Ziemiomorza*, Koralina czy Meggie, bohaterka z cyklu o Atramentowym Świecie. Najczęściej z tych wypraw bohaterowie wracają odmienieni.

J. Papuzińska pisze, że pewne oznaki wskazują, iż epoka fantasy ma się ku schyłkowi, jak wiele literackich mód i fascynacji⁴⁰. Jednak kariera czytelnicza cyklu J.K. Rowling wciąż „unoszą” ten gatunek ku pierwszym miejscom na listach popularności, a źródeł tej popularności jest wiele. Cykl, odbierany jako książka kultowa dla współczesnego pokolenia, prezentuje historię dobrze „zakotwiczoną” w kulturze. „Harry Potter jest odpowiednikiem baśniowego bohatera: pogardzanego i wyśmiewanego, obdarzonego jednak wielkim sercem, potrafiącego odróżnić dobro od zła”⁴¹. Znakomicie jest też w nim oddana rzeczywistość, i to zarówno

³³ T. Pratchett: *Kolor magii*. Warszawa 1994; *Blask fantastyczny* (1995), *Równoumagicznienie* (1996), *Mort* (1996), *Czarodzieicielstwo* (1997), *Trzy wiedźmy* (1998), *Piramidy* (1998), *Eryk* (1997), *Ruchome obrazki* (2000), *Wolni Ciutludzie* (2005), *Kapelusz pelen nieba* (2005), *Piąty elefant* (2006). Cykl liczy obecnie około 40 tytułów — przełożono 32 tytuły.

³⁴ P. Pullman: *Zorza północna*. Tłum. E. Wojtczak. Warszawa 1998; inne utwory cyklu: *Zaczarowany nóż*. Warszawa 1998; *Bursztynowa luneta*. Warszawa 2004. Cykl: *Mroczne materie*.

³⁵ J.K. Rowling: *Harry Potter i Kamień Filozoficzny*. Poznań 2000. Inne tomy: *Harry Potter i Komnata Tajemnic* (2000), *Harry Potter i Więzień Azkabanu* (2001), *Harry Potter i Czara Ognia* (2001), *Harry Potter i Zakon Feniksa* (2004), *Harry Potter i Książę Półkrwi* (2006), *Harry Potter i Insygnia Śmierci* (2008).

³⁶ N. Gaiman: *Koralina*. Warszawa 2003.

³⁷ Ch. Paolini: *Eragorn*. Warszawa 2004; inne jego utwory to: *Najstarszy*. Warszawa 2005; *Brisinger* — planowany na 2008.

³⁸ C. Funke: *Atramentowe serce*. Tłum. J. Koźbial. Warszawa 2005; Eadem: *Atramentowa krew*. Warszawa 2006.

³⁹ Eadem: *Król złodziei*. Warszawa 2003.

⁴⁰ Por. J. Papuzińska: *Dziecięce...*

⁴¹ G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka. Zbojeckie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007, s. 135.

w partiach realistycznych, jak i fantastycznych. Włączeniu fantastyki i realizmu historia Pottera jest bliska klasyce fantasy (a więc nawiązuje do utworów Urszuli Le Guin, Tolkiena czy Lewisa). Widać też w historii Harry'ego ślady innych lektur i filmów, jak E.A. Poe'go, T. Pratchetta, opowieści celtyckich, mitologii i Biblii, historii o królu Arturze. „Zasadniczy wątek powieści ma charakter sensacyjny: rodziców Harry'ego zamordował Voldemort, który stracił wówczas swą czarodziejską moc, a teraz dążąc do jej odzyskania, poszukuje Kamienia Filozoficznego; plany te krzyżuje Harry, doprowadzając w końcu do decydującej walki z wrogiem”⁴². Cykl niesie więc ważne przesłanie — wiarę w zwycięstwo dobra i niezwykłych cnót, które decydują o naszym człowieczeństwie. Można w nim znaleźć wiele sprawdzonych tropów literackich i motywów, kategorii, które młoda publiczność zawsze dobrze przyjmowała. Jak pisze G. Leszczyński, Harry jest współczesnym wciele niem Kopciuszka, Brzydkiego Kaczątka, czarodziejem. Z tych rozlicznych motywów autorka cyklu czerpie jednak samą „powierzchnię”, nie budując głębszych warstw refleksyjnych nad współczesnym światem, kondycją człowieka, życiem. Niezależnie od tego, jest to książka, która jak żadna inna „wkomponowała się” w wyobraźnię dzieci żyjących w świecie wirtualnego uniwersum i nakłoniła je do czytania.

„Przez pryzmat *Harry'ego Pottera* dobrze widać zmiany, jakie dokonały się w literaturze dla dzieci i młodzieży na przestrzeni XX wieku. A zmieniło się niemal wszystko [...]. Jak w całej kulturze, obyczajowości, świadomości ludzkiej, tak w książce dla młodego czytelnika wraz z upływem czasu zmiany przybierają na sile”⁴³. I tak stopniowo pojawiały się w Polsce książki związane z nurtem antypedagogicznym. Można powiedzieć, że to antypedagogiczne cechy książek Astrid Lindgren zadecydowały o jej popularności przez dziesiątki lat i zaowocowały znakomitymi kontynuacjami. Na początku lat osiemdziesiątych pojawiła się w Polsce książka Roalda Dahla: *Jakubek i brzoskwinia olbrzymka*⁴⁴, a na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych i później — następne jego tytuły: *Wielkomilud*, *Państwo Głuptakowie*, *Cudowne lekarstwo George'a*, *Wspaniały pan lis*, *Matylda* i *Czarownice*⁴⁵. „Powieści Dahla [...] mogą się wydać wydoskonalonymi pod względem literackim historiami zasłyszanymi na koloniach letnich, w szatni w szkole podstawowej czy nawet w przedszkolu”⁴⁶.

Książki, w których sam autor „konspiruje z dziećmi przeciwko dorosłym”, odwołuje się do tego, co dzieci spontanicznie tworzą dla siebie (folklor dziecięcy), a więc także do treści skatologicznych (*Wielkomilud*), i wszystko przebarwia humo-

⁴² Ibidem.

⁴³ G. Leszczyński: *Literatura i książka dziecięca. Słowo — obieg — konteksty*. Warszawa 2003.

⁴⁴ R. Dahl: *Jakubek i brzoskwinia olbrzymka*. Tłum. J. Kern. Warszawa 1982.

⁴⁵ R. Dahl: *Państwo Głuptakowie*. Warszawa 1989; Idem: *Wielkomilud*. Tłum. M. Kłobukowski. Warszawa 1991; Idem: *Cudowne lekarstwo George'a*. Warszawa 1991; Idem: *Wspaniały pan lis*. Warszawa 1992; Idem: *Matylda*. Warszawa 1996; Idem: *Czarownice*. Warszawa 1997.

⁴⁶ M. Zając: *Konspirując z dziećmi przeciwko dorosłym — Roald Dahl i jego twórczość*. W: *Kultura literacka...*, s.140.

rem, przełamały wiele barier i otworzyły szeroko drzwi dla następnych „antyksiążek”, czyli powieści osnutych wokół schematu: głupi dorośli — dziecko-przechera. I tak pojawiają się na polskim rynku całe serie o nie całkiem grzecznych dzieciach, a także wiele tytułów na tematy wcześniej zakazane: cykl o Mikołajku i jego następnych⁴⁷, czy kilka książek o Wilczusiu, nowym bohaterze na miarę Kubusia Puchatka, stanowiące jednocześnie zaprzeczenie tradycyjnej książki dziecięcej. Stryjec-Złyjec, pod którego opiekę trafia bohater, uosabia wszelkie negatywne cechy. *Księga straszliwej niegrzeczności* Iana Whybrowa, którą „napisał Wilczuś z wielkiej złości”, to dzieła pozbawione zbędnego dydaktyzmu, zabarwione humorem, z dowcipnymi ilustracjami Tony’ego Rossa, bo tekstu od ilustracji oddzielać tutaj nie można⁴⁸.

Inne książeczki z humorem (dla młodszych dzieci) przekazują treści kiedyś zakazane, na przykład wspólne dzieło niemieckiego autora Wenera Holzwartha i ilustratora Wolfa Erlbrucha: *O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę*, i edukacyjna książka Kupa. *Przyrodnicza wycieczka na stronę* Nicoli Davies z zabawnymi ilustracjami Neala Laytona⁴⁹. Bohater pierwszej — mały krecik — uparcie szuka zwierzątko, które zrobiło mu kupę na głowę. Odwiedza między innymi krowę, świnię, kozę i zająca. Gdy okazuje się, że winowajcą był pies, kret mści się w ten sam sposób.

Te książki są przeznaczone „dla wszystkich obdarzonych poczuciem humoru, niezależnie od wieku”, zapraszają do zabawy, budują więc przeżyć i wspólnotę śmiechu.

Poza tym kręgiem pozostają przekłady tytułów ambitnych w rozumieniu, jakie za badaczami odbioru nadała temu pojęciu Jolanta Ługowska⁵⁰. Wartość tych utworów polega na kształtowaniu kultury literackiej młodych odbiorców. Do takich książek można zaliczyć utwory wprowadzające tematykę śmierci, stanowiącą przez lata temat tabu. Wśród nich znajdziemy przełożoną w latach osiemdziesiątych książkę Astrid Lindgren *Bracia Lwie Serce*⁵¹, i późniejsze: *W zwierciadle, niejasno* Josteina Gaardera⁵² czy *Oskara i pani Różę* Erica Emanuela Schmitta⁵³.

Tu można też dołączyć tytuły dla młodzieży prowokujące do fundamentalnych pytań, jak *Ptasiek* Williama Whartona czy *Białe na czarnym* Rubena Gallego. Pierwsza opowiada o dorastaniu, przyjaźni, marzeniach, stawia pytanie o to, kim

⁴⁷ Typowe cykle i serie omówiono w części o przekładzie scalonym.

⁴⁸ I. Whybrow: *Księga straszliwej niegrzeczności napisał Wilczuś w wielkiej złości*. Tłum. E. Bryll. Warszawa 2000; Idem: *Małego wilczka szkoła strachów*. Warszawa 1998; Idem: *Mały wilczek, strasznoleski detektyw*. Warszawa 2007; Idem: *Małego wilczka księga wilkocznynów*. Warszawa 2007; *Kącik pytań i porad wilka Sobieradka*. Warszawa 2007.

⁴⁹ W. Holzwarth, W. Erlbruch: *O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę*. Warszawa 2005; N. Davies: *Kupa. Przyrodnicza wycieczka na stronę*. Warszawa 2006.

⁵⁰ J. Ługowska: *Stereotypy książki ambitnej dla młodego odbiorcy*. W: *Książka dziecięca...*, s. 58—59.

⁵¹ A. Lindgren: *Bracia Lwie Serce*. Warszawa 1985.

⁵² J. Gaarder: *W zwierciadle, niejasno*. Tłum. I. Zimnicka. Warszawa 1998.

⁵³ E.E. Schmidt: *Oskar i pani Róża*. Kraków 2005.

jest człowiek⁵⁴. Druga — to autentyczna historia o niewyobrażalnie niehumanicznym życiu kalekiego chłopca, który dzieciństwo spędza w domach dziecka w Związku Radzieckim, ale także o nadziei⁵⁵. Inną książką o nadziei, tłumaczoną z języka hebrajskiego, jest *Wyspa z ulicy Ptasiej* Uri Orlewa⁵⁶. To historia chłopca próbującego przetrwać — jak na bezludnej wyspie — w zburzonym domu w getcie w czasie okupacji. I on ma nadzieję, ponieważ czeka na swojego ojca.

W latach dziewięćdziesiątych pojawiły się też na polskim rynku „ambitne”, trudne książki norweskiego pisarza, zawierające zachętę do poszukiwania prawdy, do samodzielnego myślenia: *Świat Zofii*⁵⁷, wprowadzająca w sekrety filozofii, w której autor łączy fikcję z lekcją historii i refleksją o życiu, i *Przepowiednia Dżokera*⁵⁸, typ powieści z narracją personalną, „odslaniającą punkt widzenia i perspektywę głównego bohatera utworu, dodatkowo skomplikowaną przez swoiste »rozszczepienie« perspektywy i punktu widzenia na »ja dzisiejsze« i »ja ówczesne«”⁵⁹. Podobną strategię pisarską stosuje twórca w *Tajemnicy Bożego Narodzenia*⁶⁰. Podobną w zamyśle powieścią o „umiłowaniu mądrości” jest przetłumaczona w 1999 roku *Podróż Teo* Catherine Clement, w której nastoletni bohater w podróży po świecie zajmuje się analizą porównawczą najważniejszych religii i lokalnych wierzeń⁶¹.

Filozoficzne refleksje nad sensem życia, wierności, oddania podejmuje kolejna z przełożonych książek J. Gaardera: *Dziewczyna z pomarańczami*. Autor zadaje odbiorcy wiele poważnych pytań, zmuszających do refleksji: „Czym jest człowiek, Georg? Ile jest wart? Czy jesteśmy tylko pyłem wiszącym w powietrzu, ciskany na cztery wiatry?”⁶²

Wyliczając ambitne przekłady, warto także wspomnieć o typowych tematycznie książkach dla starszych dzieci i młodzieży.

Należą tu teksty o przyjaźni: Katharine Paterson *Most do Terabithi*⁶³, w której moc wyobraźni i czysta przyjaźń przełamuje szarość codzienności, i Cyntii Kadohaty *Kira-Kira*, o siostrach, które łączy szczególna więź. Wielka siła japońskiej opowieści Kadohaty tkwi w narracji: jest kameralna, powściągliwa, ale pełna świeżości i mocy⁶⁴. Można tu także wspomnieć o *Juliuszu z Księżycowej Doliny* Bo Carpelana, książce o chłopcu wrażliwym, czującym na piękno przyrody i ludzkie

⁵⁴ W. Wharton: *Ptasiek*. Poznań 1994.

⁵⁵ R. Galle: *Białe na czarnym*. Kraków 2005.

⁵⁶ U. Orlev: *Wyspa z ulicy Ptasiej*. Warszawa 1990.

⁵⁷ J. Gaarder: *Świat Zofii*. Tłum. I. Żimnicka. Warszawa 1995.

⁵⁸ J. Gaarder: *Przepowiednia Dżokera*. Tłum. I. Żimnicka. Warszawa 1996.

⁵⁹ J. Ługowska: *Stereotypy...*, s. 62.

⁶⁰ J. Gaarder: *Tajemnica Bożego Narodzenia*. Tłum. I. Żimnicka. Warszawa 1995.

⁶¹ C. Clement: *Podróż Teo*. Tłum. A. Szymanowski. Warszawa 1999.

⁶² J. Gaarder: *Dziewczyna z pomarańczami*. Tłum. I. Żimnicka. Warszawa 2004.

⁶³ K. Paterson: *Most do Terabithi*. Warszawa 1984. Uhonorowana w 2006 roku nagrodą literatury dziecięcej ALMA.

⁶⁴ C. Kadohata: *Kira-Kira*. Warszawa 2006.

nieszczęście, skłonny do samooceny i doskonalenia⁶⁵. Także o tekście dla nieco starszego odbiorcy: *Pokochała Toma Gordona* Stephena Kinga⁶⁶; wprawdzie jest to powieść grozy, ale z cennym przesłaniem o wytrwałości i niepoddawaniu się przeciwnościom losu.

Do tematów „typowo” młodzieżowych należą książki o dojrzewaniu, jako że współczesna literatura młodzieżowa wkroczyła w etap swobodnego dialogu z filozofią okresu dorastania i kształtowania zasad. Przykładami ciekawych i odważnych ujęć mogą być: *Iselin i wilkołak*⁶⁷ norweskiej pisarki Thoril Thorstad Hauger i *Dziewczyna z Marsa* Tamary Bach, tłumaczona z języka niemieckiego⁶⁸. Pierwsza — w dramatyczny i symboliczny sposób przedstawia przeżycia dojrzewającego chłopca Robina. Druga ukazuje historię młodej dziewczyny odkrywającej własną seksualność i przeżywającej pierwsze zauroczenie — koleżanką.

Literatura światowa przedstawiająca problemy społeczne, niezwykle ważne dla młodzieżowego odbiorcy, oferowana polskiemu czytelnikowi, była i jest reprezentowana przez interesujące tytuły. Wciąż popularna jest relacja F. Christiane *My, dzieci z dworca ZOO* — szokująca opowieść piętnastoletniej narkomanki, z ciekawą perspektywą narracyjną — całą sytuację widzimy zarówno oczami matki, jak i dziecka, co daje doskonały ogląd relacji: rodzina — narkoman — otoczenie⁶⁹. W 2000 roku pokazała się *Czekoladowa wojna* Roberta Cormiera, historia opowiadająca o terroryzującej szkolną społeczność grupie nieformalnej i o jedynym chłopcu, bohaterze, który z niejasnych powodów przeciwstawia się przemocy⁷⁰.

Sporą grupę wśród przekładów integralnych stanowią książki wybitne dla młodszych dzieci⁷¹, a jedną z nich jest niewielka książeczka Neila Gaimana i Dave’a McKean *Wilki w ścianach* — która straszy. Przemawia do odbiorcy w obydwu płaszczyznach: poetyckiej i czysto wizualnej (może nawet bardziej w tej drugiej). Ilustracje są duże, nowoczesne, odważne, niebanalne. Tekst jest wkomponowany w ilustracje: rozmieszczony na całej stronie, zmniejszany i zwiększany, pogrubiany w zależności od sytuacji. Książka została uhonorowana wieloma nagrodami⁷².

⁶⁵ Bo Carpelan: *Juliusz z Księżycowej Doliny*. Warszawa 1987.

⁶⁶ S. King: *Pokochała Toma Gordona*. Warszawa 1999.

⁶⁷ T.T. Hauger: *Iselin i wilkołak*. Warszawa 1995 (z j. norweskiego).

⁶⁸ T. Bach: *Dziewczyna z Marsa*. Warszawa 2005 (z j. niemieckiego).

⁶⁹ F. Christiane: *My, dzieci z dworca ZOO*. Warszawa 1987 (z j. niemieckiego).

⁷⁰ R. Cormier: *Czekoladowa wojna*. Warszawa 2000.

⁷¹ Tego oceniającego określenia używam z rozmysłem, gdyż mamy tu najczęściej do czynienia z tytułami dopracowanymi edytorsko — przełożonymi integralnie — lub z istotnymi dla najmłodszego odbiorcy treściami.

⁷² N. Gaiman, D. McKean: *Wilki w ścianach*. Warszawa 2004. Nagrody: British Science Fiction Association Awards za rok 2003, „The New York Times” uznał ją za jedną z 10 najlepszych ilustrowanych książek dla dzieci 2003 roku. Może być czytana niezależnie od wieku.

Do wybitnych należą też przekłady „małej klasyki o dużym przesłaniu” dla najmłodszych — wzruszające opowieści o przyjaźni i szczęściu, które można znaleźć blisko, choć szuka się ich daleko. Wyrażone prostym językiem, pełne ciepła i serdeczności. Tu należy wymienić cykl o Misiu i Tygrysku, ilustrowany przez samego autora, Janoscha, pisarza o zabrzańskich korzeniach (*Ach, jak cudowna jest Panama*)⁷³, Toona Tellegena — *Nie każdy umiał się przewrócić* — urzekający prostą filozofią tekst holenderskiego twórcy⁷⁴, czy Sama Mc Bratneya *Nawet nie wiesz, jak bardzo cię kocham*⁷⁵. Nadmienić trzeba o mocno spóźnionej historyjce z pogranicza baśni i fantasy Michaela Endego, *Kuba Guzik i maszynista Łukasz*⁷⁶, i opowieści Hannu Mäkelä, z ilustracjami samego autora, pt. *Pan Huczek*, o bohaterze pełnym wewnętrznych sprzeczności, żyjącym między światem wyobraźni a światem rzeczywistym⁷⁷. Na koniec wspomnieć można o *Stuarcie Malutkim* Elwyn Brooks White, tekście o bohaterze odmiennym od reszty swej rodziny, ale bardzo kochanym⁷⁸, w całości przedstawionym z ciepłym humorem.

Teksty wymienione w grupie przekładu integralnego i przekładu tekstu — choć liczne i przedstawione tylko wybiórczo — stanowią jednak tylko niewielką część liczby tytułów należących do następnego rodzaju tłumaczeń.

Przekład scalony — nurty i popularne serie

Tym terminem Irena Socha objęła przekład w krótkim czasie całej serii, rozpoznawalnej przez jednolitą (atrakcyjną) szatę graficzną i hasła reklamowe, może to być także wydanie wielu tytułów jednego autora w przeciągu niedużego odstępu czasu. W tym typie mieszczą się jednak głównie tłumaczenia serii książek dla dzieci, które w latach dziewięćdziesiątych opanowały polski rynek.

Jak wszystkie tytuły traktowane jako „towar”, i te są „opakowane” tak, by dobrze się sprzedawały: kolorowe okładki, z reklamowymi hasłami odwołującymi się do tych utworów, które już odniosły sukces. Na rynku polskim są to najczęściej

⁷³ Janosch: *Ach, jak cudowna jest Panama*. Tłum. E. Bielicka. Kraków 1992. Inne jego utwory to: *Pocztą dla Tygrysa* (2003); *Wielki bal dla Tygrysa* (2004); *Wujek Puszkina dobry niedźwiedź* (2005); *Dzień dobry, świnko* (2004); *Idziemy po skarb* (2003); *Tygryskowa szkoła* (2006) i inne.

⁷⁴ T. Tellegen: *Nie każdy umiał się przewrócić*. Tłum. J. Jędryas. Warszawa 2005.

⁷⁵ S. Mc Bratney: *Nawet nie wiesz, jak bardzo cię kocham*. Warszawa 2002.

⁷⁶ M. Ende: *Kuba Guzik i maszynista Łukasz*. Tłum. R. Wojnakowski. Wrocław 2001.

⁷⁷ H. Mäkelä: *Pan Huczek*. Tłum. J. Trzcińska-Mejor. Warszawa 1984.

⁷⁸ E.B. White: *Stuart Malutki*. Warszawa 1999.

odniesienia do cyklu o Harrym Potterze, którego kampania reklamowa pozyskała nowych, polskich fanów⁷⁹. Nawet książki wydane kilka lat wcześniej lub starsze, a powracające ze względu na popularność literatury fantastycznej, czyniły z cyklu o młodym czarodzieju swoisty punkt odniesienia. Innym sposobem reklamy stało się umieszczanie na okładkach pochlebnych recenzji, najlepiej autorstwa uznanych pisarzy, czy wyposażenie medialnej reklamy książki w epitety wartościujące. I tak kryminalna seria *Przygody trzech detektywów* prezentowana jest jako *Alfred Hitchcock i trzech detektywów*, choć autorem jej jest faktycznie Robert Arthur⁸⁰. Prawie wszystkim tego typu książkom towarzyszą epitety: „niezwykłe”, „porywające” czy „niesamowite”.

Dla producentów cykl czy seria stały się najłatwiejszym sposobem na utrzymanie raz osiągniętego sukcesu handlowego: jeśli młody odbiorca zaakceptował fabułę, styl i konwencję, najprawdopodobniej kupi następną część serii czy inną książkę o podobnym charakterze (bo to zna i akceptuje, a jest jednak inne). Wielocłonowość cyklu w warstwie świata przedstawionego wiedzie jednak ku schematyzacji fabuły czy postaci, ku powielaniu rozwiązań formalnych i naśladowaniu znanych wątków⁸¹. A to oznacza narastanie intelektualnego lenistwa i upodobania do zachowań automatycznych u odbiorcy.

Rozpoznawalność serii miały ułatwić: określona szata graficzna, jednakowa dla wszystkich części, wspólny tytuł (tytuł serii) bądź wyeksponowanie w nim imienia bohatera łączącego cykl.

Pod wspólnym, nadrzędnym tytułem wydano w latach dziewięćdziesiątych wiele cyklów, między innymi: *Ulicę strachu*⁸², *Przygody trzech detektywów* czy dla młodszych *Szkołę przy cmentarzu*⁸³. Po roku 2000 ukazały się dla starszych odbiorców *Kroniki mumii*⁸⁴, *Miasteczko z piekła rodem* Jacka Spidera⁸⁵, a dla młodszych — *Detektyw Kwiatkowski na tropie*⁸⁶, Thomasa Breziny *Sprawa dla detektywa Tiger Team*

⁷⁹ Są to hasła w stylu: „Lepsze, mocniejsze, prawdziwsze niż »Harry Potter«”, „lepszy od »Harry’ego Pottera«”. Por. V. Wróblewska: *Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*. W: *Książka dziecięca...*, s.101—116.

⁸⁰ W sumie 16 tomów wydanych w latach 1993, 1997—1998.

⁸¹ Por. V. Wróblewska: *Postmodernizm...* Wedle autorki cechy współczesnych serii wpisują się (w sposób nieco „powierzchnowy”) w ogólne tendencje literatury postmodernistycznej.

⁸² R.L. Stine: *Ulica strachu. Idealna dziewczyna*. Tłum. P. Goldstein, H. Janowska. Wrocław 1997. W sumie kilkanaście tomów, np. *Złowrogi księżyc*.

⁸³ T.B. Stone: *Szkoła przy cmentarzu. Mój mały wilkolak*. Tłum. A. Kołyszko. Warszawa 1996. Inne części: *Jezioro Szlamno, Horror w stołówce, Obóz Drakula, Przeklęty Mikołaj* — w sumie kilkadziesiąt tytułów.

⁸⁴ D. Wolverton: *Kroniki mumii. Serce faraona*. Tłum. E. Jaczevska. Warszawa 2002. Inne części: *Lot Feniksa, Klątwa Nilu, Zemsta króla Skorpiona*.

⁸⁵ J. Spider: *Miasteczko z piekła rodem*. Tłum. A. Kasztelańska. Warszawa 2003. Inne części: *Bara barakuda, Do ostatniej kropli*.

⁸⁶ J. Banscherus: *Detektyw Kwiatkowski na tropie. Tajemnica gangu niebieskich*. Tłum. A. Gamroth. Łódź 2006. W sumie 6 tytułów.

i *Hot Dogi*⁸⁷, *Kroniki Spiderwick*⁸⁸, *Szaleństwa rodzeństwa*⁸⁹ czy *Mroczne opowieści*⁹⁰. Także trzynastotomowa *Seria niefortunnnych zdarzeń* Lemony Snicketa o dzieciach ze znacznym majątkiem, pożądanym przez krewnego — nieprzebierającego w środkach przestępcę⁹¹. Do dziewcząt kierowane były serie: dla nastolatek — *Sabrina. Nastoletnia czarownica*⁹², *Nie dla mamy, nie dla taty, lecz dla każdej małolaty*⁹³; dla młodszych dziewcząt — cykl T. Breziny *Żadnych chłopaków!*⁹⁴. Dla najmłodszych dzieci najczęściej wydawano seryjne adaptacje spod znaku Disneya⁹⁵. Każdy tom takiego cyklu mógł mieć własny tytuł i innego autora.

W kręgu tekstów połączonych imieniem bohatera w tytule, pierwsze miejsce pod względem popularności zajmuje dzieło Joanne Rowling, którego pierwszy tom opublikowano na progu nowego tysiąclecia. Po nim następują liczne zbiory, np. pięciotomowa księga o Chrestomantich⁹⁶, czarodziejach z alternatywnych światów — w całości wydana w 2002 roku. W tym samym czasie dla młodszych odbiorców wyszły pierwsze tomy cyklu o perypetiach niesforemego chłopca — Karolka, nazywanego ze względu na swoje zachowanie „Koszmarnym”⁹⁷, a rok później cykl o przygodach dysfunkcyjnego chłopca Joeya Pigzy⁹⁸, a także cykl hiszpańskiej

⁸⁷ T. Brezina: *Sprawa dla detektywa Tiger Team. Ognista maska*. Tłum. R. Turczyn. Warszawa 2001. Inne tytuły: *Internetowy bandyci*, *Helm z trupa czaszką*, *Światła na bagnach czarownic*; T. Brezina: *Hot Dogi. Siostry i inni kosmici*. Tłum. R. Turczyn. Warszawa 2007. W sumie 3 tytuły.

⁸⁸ T. Diterlizzi, H. Black: *Kroniki Spiderwick. Przewodnik terenowy*. Tłum. Z. Naczyńska. Warszawa 2004. Inne części: 2005 — *Kamienne oko*, *Gniew Mulgarata*, *Sekret Lucindy*, *Żelazne drzewo*.

⁸⁹ P. Ardagh: *Szaleństwa rodzeństwa. Księga pierwsza. Upadek Fergala, czyli my tu miodu nie spijamy*. Tłum. P. Jankowski. Warszawa 2005. Inne części: *Spadkobierca tajemnicy*, *Chwała rodu McNallych* (2006).

⁹⁰ C. Frabetti: *Mroczne opowieści. Wampir wegetarianin*. Tłum. M. Olejnik. Warszawa 2007. Inne tytuły: *Mroczne opowieści. Wampir obrońca*; *Mroczne opowieści. Podziemny świat*.

⁹¹ L. Snicket: *Przykry początek. Seria niefortunnnych zdarzeń*. Warszawa 2002. Pozostałe części: 2002 — *Gabinet gadów*, *Ogromne okno*, *Tartak tortur*, 2003 — *Akademia antypatii*, *Winda widmo*, *Wredna wioska*, *Szkodliwy szpital*, 2004 — *Krwiożerczy karnawał*, 2005 — *Zjezdne zbrocze*, *Groźna grota*, 2006 — *Przedostatnia pułapka*, 2007 — *Koniec końców*.

⁹² D.G. Gallagher: *Sabrina. Nastoletnia czarownica. Pojedynek czarownic*. Tłum. J. Ochab. Warszawa 2002. Cykl oparty na filmie ma różnych autorów: D.G. Gallagher, D.C. Weissa i B. Weissa, C.E. Dubowskiego. W tej serii imię występuje w nadtytule. W sumie cykl zawiera 5 tekstów.

⁹³ Seria wychodząca od lat dziewięćdziesiątych do dziś, składająca się z kilkudziesięciu tytułów — każdy ma innego autora.

⁹⁴ T. Brezina: *Żadnych chłopaków! Wstęp tylko dla czarownic! Nasza normalnie nienormalna rodzina*. Tłum. A. i M. Urban. Warszawa 2006. W sumie 12 tytułów.

⁹⁵ W serii Tyci Tyci.

⁹⁶ D.W. Jones: *Zaczarowane życie. Światy Chrestomanciego*. Przeł. D. Górską. Warszawa 2002. Pozostałe części: *Tydzień czarów* (2002), *Magowie z Kaprony*, *Magiczna mieszanka* (2002), *Dziewięć żywotów Christophera Chanta* (2002).

⁹⁷ F. Simon: *Koszmarne Karolek*. Tłum. M. Makuch. Kraków 2002. Inne tomy: *Koszmarne Karolek i klątwa mumii*, *Koszmarne Karolek i nawiedzony dom*, *Zemsta Koszmarnego Karolka*.

⁹⁸ J. Gantos: *Joey Pigza połknął klucz*. Tłum. E. Westwalewicz-Mogilska. Warszawa 2003. Inne części: *Joey Pigza traci panowanie*, *Co robi Joey Pigza?*

autorki o Mateuszk, nazwanego przez badaczy „wnukiem Mikołajka”⁹⁹. W serii z imieniem wydano także nowe tomy cyklu właśnie o Mikołajku¹⁰⁰ oraz o dziewczynkach — Karolce Karotce¹⁰¹ i Hani Humorek¹⁰². Należy tu wymienić także *Pamiętnik księżniczki* dla starszych dziewcząt — w tej serii, bijącej rekordy popularności, nie imię, a dziedziczony tytuł bohaterki stał się znakiem rozpoznawczym¹⁰³. Tak samo rzecz się ma z cyklem o wampirku Angeli Sommer-Bodenburg¹⁰⁴.

Już pobieżny przegląd tytułów serii robi wrażenie, iż znikły wszelkie ograniczenia związane z wiekiem odbiorcy. W czasach kultury popularnej, kiedy dorośli czytają baśnie i fantasy, a dzieci mają dostęp do rozrywki dorosłych, zacierają się granice wieku. W seryjnych przekładach dzieciom zaczęto udostępniać tematy znane im z mediów, jak seks, śmierć, horror czy kryminalne akcje. W konsekwencji, wśród tłumaczonych tytułów masowo powtarzają się alternatywne światy, gatunki takie, jak horrory, kryminały czy romanse. „Tematy wzbudzające lęk czy historie miłosne zawsze były w sferze dziecięcych i młodzieżowych zainteresowań, nawet z psychologicznego punktu widzenia uważano je za pożądane, ale dbano o to, by były przykrojone na miarę niedorosłych odbiorców. Współcześnie problem tkwi w tym, że w celu przyciągnięcia najmłodszych nabywców oferuje się im literaturę, [która] [...] łamie wiele tabu, czyniąc z tematów ważnych, takich jak śmierć, rodzicielskie przywiązanie czy pierwsza miłość, rodzaj niewiele znaczącej igraszki fabularnej i słownej”¹⁰⁵. Trzeba jednak zauważyć, że znaczna część tytułów utrzymana jest w konwencji parodii czy pastiszu literackiego, a dziecięcy odbiorca doskonale radzi sobie z odbiorem tych kategorii¹⁰⁶.

I tak wśród przekładów liczną grupę tekstów, cieszących się uznaniem wśród młodych odbiorców, stanowią serie przedstawiające opowieści grozy. Ze względu na charakter przedstawianych zdarzeń był to kiedyś gatunek tylko dla dorosłych,

⁹⁹ E. Lindo: *Mateuszek*. Tłum. A. Trznadel-Szczepanik. Warszawa 2003. Inne części: *Mateuszek i tajemne sprawy*, *Mateuszek w trasie*, *Sekret Mateusza* — w sumie 7 tomów.

¹⁰⁰ R. Gościnnny, J.-J. Sempe: *Nowe przygody Mikołajka*. Tłum. B. Grzegorzewska. T. 1. Kraków 2005; T. 2. Kraków 2007.

¹⁰¹ Ch. Bieniek: *Karolka Karotka i Klub Silnych Dziewczyn*. Tłum. E. Zarych. Kraków 2005. Inne części: *Karolka Karotka i zaginiony kucyk*, *Karolka Karotka i tajemniczy skarb*, *Karolka Karotka i zagadkowy złodziej*; w sumie 7 tytułów.

¹⁰² M. McDonald: *Hania Humorek*. Warszawa 2004. Tłum. A. Moźdzyska. Inne tomy: *Hania Humorek ogłasza niepodległość*, *Hania Humorek zostaje gwiazdą*. W sumie 7 tytułów.

¹⁰³ M. Cabot: *Pamiętnik księżniczki 1*. Tłum. E. Jaczewska, E. Spirydowicz. Warszawa 2001. W sumie: 12 tomów. W 2005 roku sprzedano w Polsce 200 tys. egzemplarzy książki, a *Pamiętnik księżniczki 1* ukazał się w VII wydaniu.

¹⁰⁴ A. Sommer-Bodenburg: *Wampirek*. Tłum. M. Przybyłowska. Warszawa 2004. Inne tytuły: *Wampirek w podróży*, *Wielka miłość wampirka*, *Wampirek przeprowadza się*, *Wampirek na wsi*. W sumie dotychczas 8 tytułów.

¹⁰⁵ V. Wróblewska: *Literatura dla dzieci, czyli wszystko na sprzedaż*. „Polonistyka” 2006, nr 2, s. 17—22.

¹⁰⁶ J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą*. Warszawa 2007, s. 128.

świadomych umowności prezentowanych w literaturze scen mrozących krew w żyłach. Współcześnie do medialnych doświadczeń dziecka z filmami grozy odwołują się, często prześmiewczo, wspomniane już serie: *Szkoła przy cmentarzu* T.B. Stone'a, *Seria niefortunnnych zdarzeń* L. Snicketa, cykl o wampirku Rydygierze czy *Szkoła Wampirków*¹⁰⁷ (dla młodszych) i *Ulica strachu* R.L. Stine'a (dla starszych). Fabuła każdej części jest zbudowana wokół jednego, budzącego lęk zdarzenia. Może to być przeprowadzka na odludzie i pomyłkowe wejście bohatera do szkolnego autobusu-widma, pełnego rozkładających się ciał nieboszczyków i prowadzonego przez szkielet szalonego kierowcy¹⁰⁸, lub motyw wampiryzmu — rodzice i brat bohatera w nocy stają się wampirami, co skrzętnie ukrywają przed ludźmi (*Mój mały wilkołak*), bądź innym razem — przemiany w jadowitego insekta po ukąszeniu przez pająka, co powoduje, że dziecko próbuje pożreć innych¹⁰⁹. W nieco bardziej wyrafinowanym literacko cyklu, z autorskim komentarzem ujawniającym konwencjonalność utworu, osoba z najbliższej rodziny (diaboliczny kuzyn) okazuje się bezwzględny przestępcą, pragnącym przywłaszczyć wszelkimi sposobami, łącznie z morderstwem, majątek swoich podopiecznych (*Seria niefortunnnych zdarzeń*).

„Wśród opowieści dla nastolatków z serii *Ulica strachu* można znaleźć historie o tragicznej śmierci ukochanej dziewczyny, która wraca do żywych w postaci pięknej panny, by zemścić się na chłopaku winnym jej tragicznego wypadku na torze saneczkowym (*Idealna dziewczyna*)”¹¹⁰. Sceny sięgające do makabry mogą dostarczyć młodym odbiorcom silnych wrażeń, zwłaszcza że bohaterami są również śnycy, a finał jest tragiczny: mszcząca się dziewczyna dopięła swego — zamordowała przyjaciela i ten już jako nieboszczyk wraca do drugiej koleżanki, by jej oznajmić o swej śmierci.

Najczęściej też w tego typu cyklach pojawiają się schematyzmy fabularne: wytrawny odbiorca przy kolejnym tomie może mieć wrażenie, iż ciągle jest przy pierwszym. „Świat płytkich wrażeń, papierowych postaci i niesamowitych zdarzeń [...], jak próba otrucia, hipnoza, morderstwo, stanowią wystarczającą atrakcję czytelniczą”¹¹¹. Jednak w seriach, które są podbudowane mocną porcją czarnego humoru, o sprawach drastycznych opowiada się dość lekkim stylem, sprawy śmierci czy przestępstwa są przedstawiane jako coś zwykłego (tak jak w folklorze dziecię-

¹⁰⁷ J. Nebisch: *Szkoła Wampirków. Egzamin*. Warszawa 2006; *Szkoła Wampirków*; *Szkoła Wampirków. Konkurs potworów*.

¹⁰⁸ T.B. Stone: *Szkoła przy cmentarzu. Autobus widmo*. Tłum. E. Mikina. Warszawa 1997.

¹⁰⁹ T.B. Stone: *Szkoła przy cmentarzu. W sieci pająka*. Tłum. F. Ginalski. Warszawa 2001.

¹¹⁰ V. Wróblewska: *Literatura dla dzieci...*, s. 20.

¹¹¹ Eadem: *Postmodernizm...*, s. 107. Wrażenie powielania schematu sprawiają też nowsze serie: *Szkoła z Bary barakudy* — książki z cyklu *Miasteczko z piekła rodem*, jako żywo przypominają tę ze *Szkoły przy cmentarzu*. Dyrektorkę Morthouse zastąpił dyrektor Lame, zastępcę — psycholog o wdzięcznym przydomku Łowczyńi Czubków. Tu też występują dwie nierozłączne przyjaciółki i dwójka prymusów. Sama szkoła nie jest położona przy starym cmentarzysku, lecz znajduje się w Diabelskiej Twierdzy.

cym). Oto przykład z cyklu „Szaleństwa rodzeństwa”, w którym groza łączy się z groteską:

„Złamanie karku” już bowiem nastąpiło, lekarz oficjalnie potwierdził śmierć nieszczęsnego chłopca — co każdy posiadacz pary oczu w głowie widział na pierwszy rzut oka — i teraz trzeba było jeszcze poczekać, aż fotograf porobi zdjęcia, a potem zapakować dzieciaka do plastikowego worka i bez pośpiechu zawieźć go do trupiarni¹¹².

Przykład ten wskazuje, że nawet w utworach dla młodszych rozwiązania mogą być dość drastyczne i zwykle (np. w *Serii niefortunnych zdarzeń*) — pojawiają się też „sygnały powtarzalności” niebezpiecznego splotu okoliczności (konsekwencja schematyzmu) — odbiorca może się „bawić” dalej. I tak hrabia Olaf, krewny dziecięcych bohaterów *Serii...*, zwykle sprytnie umyka wymiarowi sprawiedliwości¹¹³. Wszyscy dorośli, do których trafiają mali bohaterowie, nic nie czynią, gdyż pozostają wierni literze prawa, są głupi lub absurdalnie nielogiczni. Jedyne, na co sieroty mogą liczyć, to własny spryt i solidarność.

Często też problem nie zostaje rozwiązany, a jedynie załagodzony — jak w wypadku pozyskania wiedzy na temat wilkołactwa jako skazy rodzinnej¹¹⁴. Czasem jednak horror okazuje się historią opowiedzianą na wesoło, jak w *Szkole wampirków*. Jeszcze inaczej przedstawiona jest „groza” w cyklu opowiadającym o przyjaźni kilkuletniego chłopca, Antosia, z wampirkiem Rydygierem: tam nie ma scen brutalnych czy makabrycznych, chociaż bohater odwiedza nietypowego kolegę w rodzinnym grobowcu, poznaje jego niezwykłą rodzinę oraz jej „kulinarne” gusta¹¹⁵. Tu wszystko wskazuje, że wykpienie tradycyjnej, literackiej konwencji horroru może przyciągać czytelników, a jednocześnie wypełniać funkcję kompensacyjną (realizacja dziecięcych marzeń o niezwykłym przyjacielu).

Równie liczną grupę tekstów, które odnajdujemy wśród seryjnych i cyklicznych przekładów, stanowią te o treściach romansowych, przeznaczone głównie dla dziewcząt. Należy tu wspomniany *Pamiętnik księżniczki*, *Ulica strachu*, reklamowana jako „słynna amerykańska seria romansów przygodowo-sensacyjnych”, cykl

¹¹² P. Ardagh: *Szaleństwa...*, s. 30.

¹¹³ V. Wróblewska zwraca uwagę na wyposażenie bohaterów, jednak bez specjalnego uzasadnienia, w nazwiska znane dorosłym czytelnikom z literatury wysokiej: dzieci Baudelaire, opiekun Poe, doktor Orwell. Co do nazw własnych w przekładowych seriach panuje moda na swoiście powierzchowny intertekstualizm, przejawiający się np. w aluzyjnych imionach (por. tamże). W serii „Darlingowie”, autorstwa Sama Llewellyna, nianie noszą nazwiska: Anvil (z ang. kowadło), Venom (jad) czy Niania Himmler. Por. S. Llewellyn: *Mali Darlingowie. Mali, ale groźni*. Warszawa 2005. Kolejna część: *Przebiegły Darlingowie*. Warszawa 2005.

¹¹⁴ T.B. Stone: *Szkola przy cmentarzu. Mój mały...*

¹¹⁵ A. Sommer-Bodenburg: *Wampirek...*

*Nie dla mamy, nie dla taty, lecz dla każdej małości, Sweet dreams*¹¹⁶ czy *Harlequin Teen Romance*¹¹⁷. „Problem treści romansowych został w tych tekstach bardzo spłycony, sprowadzony do kwestii posiadania chłopaka, do chodzenia na randki, do atrakcyjnego wyglądu, który okazuje się być kluczem do szczęścia. Nie ma tu mowy o dojrzewaniu czy dorastaniu do miłości, czego należałoby oczekiwać od literatury adresowanej do nastolatków, skoro ma im pomóc orientować się w zawilej sferze uczuć”¹¹⁸. Przykładem jest 12-częściowy *Pamiętnik księżniczki* Meg Cabot z hasłem na okładce: „»Bravo Girl!« Poleca światowy bestseller”, w którym znaleźć można nawet wulgaryzmy czy opisy zachowań seksualnych. Bohaterką książki jest Mia, nowojorska nastolatka, „pełna kompleksów z powodu wzrostu (za wysoki) i biustu (za mały)”, która pisze pamiętnik (stąd pierwszoosobowa narracja), czasem w miejscach dziwacznych, by uwiarygodnić natychmiastową relację z wydarzeń. „Jej zainteresowania koncentrują się na Joshu, obiekcie westchnień wszystkich dziewcząt ze szkoły, a głównym problemem jest fakt, że matka umawia się z nauczycielem algebry”¹¹⁹. Już taki opis bohaterki sygnalizuje płytkość przedstawianych problemów. Jednak każda z dwunastu książek cyklu stała się bestsellerem i znalazła się na pierwszych miejscach rankingów przeprowadzonych wśród nastolatków w szkołach (gimnazjach) i bibliotekach.

Inne serie „romansowe” penetrują te same obszary amerykańskiej nastolatckowej rzeczywistości, koncentrując się na skokietowaniu chłopaka i wyeliminowaniu rywalki. W tle zwykle pojawia się szkoła, dom rodzinny i miejsce, gdzie dziewczęta pracują, dorabiając do kieszonkowego. Postaci drugiego planu nie mają cech indywidualnych: nawet o chłopcu dowiadujemy się tylko, że jest przystojny, popularny w szkole i podoba się dziewczynom. Z literaturą książki te niewiele mają wspólnego.

Szeroko reprezentowany jest wśród przekładów ostatnich dwudziestu paru lat nurt związany z antypedagogiką i podaniem w wątpliwość autorytetu dorosłych. Ściślej — chodzi tu o serie i cykle, które nawiązują do wspomnianego już „konspirowania z dziećmi przeciwko dorosłym”¹²⁰. Nurt ten ma swoją długą tradycję, nawiązuje do takich postaci, jak Pippi Langstrump, Mikołajek, do twórczości Roalda Dahla czy I. Whybrowa. Cykl o Mikołajku R. Gościnnego, wydany w Polsce na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, rozszerzony ostatnio o *Nowe przygody Mikołajka*, przedstawia sprawy rodzinne i rówieśnicze z dowci-

¹¹⁶ *Sweet Dreams No 1 ulubiona seria amerykańskich nastolatków*. Tłum. I. Dawid-Olczyk. Łódź 1994. Kilkanaście tomów (*Celtyckie serca*, *Dwie miłości* i inne — każdy ma innego autora).

¹¹⁷ *Harlequin Teen Romance*. Warszawa 1993—1994. Seria ma wiele tomów różnych autorów i różnych tłumaczy.

¹¹⁸ V. Wróblewska: *Literatura dla dzieci...*, s.21.

¹¹⁹ MK: *Amerykańska księżniczka*. „Guliwer” 2002, nr 4, s. 65. Autorka recenzji podkreśla też słabość opisu realiów przedstawionych w powieści (dotyczących księstwa Genowii).

¹²⁰ M. Zając: *Konspirując z dziećmi przeciwko dorosłym — Roald Dahl i jego twórczość*. W: *Kultura literacka...*, s. 139.

pem i humorem — językiem z elementami szkolnej gwary. Umiejętnie łączy kpinę ze świata dorosłych z pozornie naiwną dziecięcą narracją¹²¹. Nowe cykle książek niegrzecznych, wprowadzane do doświadczeń czytelnicznych polskiego dziecka, nie są już jednak tak doskonałe jak ich pierwowzór.

Badacze literatury dziecięcej podkreślają, że nowością tego nurtu jest aprobata buntowniczej postawy dziecka przy ujemnej prezentacji dorosłych bohaterów.

Z jednej strony ukazany jest więc dorosły, dominujący nad swym podopiecznym. „Znęcanie się rodzica czy nauczyciela nad dzieckiem, zmuszanie do nadludzkiej pracy, nakłanianie pod groźbą kary do odrabiania absurdalnych prac domowych czy odbywania całonocnych treningów, a nawet wyśmiewanie wyglądu i zachowań”¹²², jakie widać w utworach Rowling, Pilkeya¹²³, Snicketa czy Stone’a, nie należą do rzadkości. Na ten obraz niedobrego dorosłego nakłada się wizerunek antypatycznej szkoły z gronem pedagogicznym nastawionym na dręczenie uczniów, co zdają się podkreślać tytuły: *Akademia antypatii* czy *Szkoła przy cmentarzu*.

Z drugiej strony w „niegrzecznych” seriach mamy mało grzecznych bohaterów — obok przygód Koszmarnego Karolka, autorstwa F. Simon, pojawiają się opowiadania o niesfornym Mateuszu E. Lindo, Hani Humorek (M. McDonald), o dziesięcioletniej Wandzie (D. Geisler)¹²⁴, Karolce Karotce, dzieciach Darlingów (S. Llewellyn) czy Joeyu Pigzie (J. Gantos).

W seriach tych uderza „krytyczny stosunek do świata dorosłych, podważanie ich autorytetu. Często są to teksty obliczone na dostarczanie młodemu czytelnikowi raczej mniej niż bardziej wyrafinowanej rozrywki”¹²⁵. W sferze formalnej często wykorzystywana jest gra konwencją, występowanie elementów parodii. To najczęściej teksty, w których powtarza się schemat dziecięcego bohatera-spryciarza i nie najmądrzejszych dorosłych. „Jak się jest inteligentnym, to się dba o swój interes” — oto motto Koszmarnego Karolka, kochanego przez dzieci, przedstawiciela tej grupy bohaterów. Trzyma on w szachu Mamę, Tatę i brata, Doskonałego Damianka, stosuje wszystkie dozwolone i niedozwolone metody, by zrealizować wszelkie swoje zachcianki¹²⁶. Przeróżne figle płata też Mateuszek, jednak rubaszny humor

¹²¹ R. Gościński, J.-J. Sempe: *Wakacje Mikołajka*. Warszawa 1980; *Rekreacje Mikołajka*. Warszawa 1980; *Mikołajek i inne chłopaki*. Warszawa 1979; *Mikołajek ma kłopoty*. Warszawa 1982.

¹²² V. Wróblewska: *Literatura dla dzieci...*, s. 21.

¹²³ D. Pilkey: *Kapitan Majtas. Inwazja krwiożerczych klozetów*. Warszawa 2002. Inne części: *Inwazja nieprawdopodobnie nikczemnych kucharek z kosmosu*; *Wielka bitwa z Zasmarkanym Cyborgiem*. W sumie 7 części.

¹²⁴ D. Geisler: *Tajne zapiski Wandy*. Przeł. R. Turczyn. Warszawa 2005. Inne tytuły: *Wanda — ściśle tajne*, *Wanda i antydziewczyńska banda*.

¹²⁵ D. Osieglowska: *W szklanej kuli współczesności, czyli kilka uwag o książkach wywrotowych*. „Polonistyka” 2006, nr 2, s. 23.

¹²⁶ Jedną z ostatnich książek w serii jest książka żartów Koszmarnego Karolka. Ostrzeżenie na okładce ma zachęcić czytelników i wielbicieli Karolka do lektury — „Uwaga! Za mocne dla rodziców”. Część dowcipów jest od lat dobrze znana, jednak sporo żartów wywoła śmiech odbiorców, a wiele zaskakuje zgrabnymi pointami.

cyklu, mówienie o sprawach fizjologii nie wszystkim odbiorcom muszą odpowiadać¹²⁷. Na pewno śmieszą młodego odbiorcę, którego zamiłowaniem do tworzenia dowcipów skatologicznych znane jest z podkultury dziecięcej¹²⁸.

W ostatnich latach grupę niegrzecznych bohaterów zasiliły „dynamiczne, uwielbiające psikusy, kilkuletnie bohaterki: traktująca z humorkiem najbliższe otoczenie Hania Humorek czy dziesięcioletnia Wanda, cięta w słowach autorka tajnych zapisków”¹²⁹, która z okładki ostrzega: „Nie dla siezglaszaczy i nosodłubków”¹³⁰, a także Karolka Karotka, mająca „swoje” sposoby na rozwiązywanie problemów.

Liczne serie i cykle odwołują się do kanonicznych postaci detektywów i wątków kryminalnych, jako że powieść kryminalna cieszy się powodzeniem u czytelników w różnym wieku. Najlepszym dowodem są powieści z serii *Przygody trzech detektywów*, sygnowane nazwiskiem Alfreda Hitchcocka, dla młodszych — seria *Detektyw Kwiatkowski na tropie*, którego portret jest umieszczony na okładce obok portretu Sherlocka Holmsa¹³¹, czy utwory austriackiego pisarza Thomasa Breziny¹³². Echo niezliczonych kryminałów literackich i filmowych znajdujemy także w cyklu *Komisarz Spaghetti* Wolfganga Paulsa¹³³ i w przesympatycznym cyklu o łowcach duchów C. Funke (dla młodszych odbiorców), łączącym elementy detektywistyczne z horrorami¹³⁴.

Tradycją jest ujmowanie zjawisk kryminalnych z humorem i prześmiewczo. W serii Wolfganga Paulsa bohaterem jest woźny szkoły w Strumykwowie, niewielkiej miejscowości w Austrii. Ów woźny, z racji wysokiego wzrostu przezwany przez dzieci „Spaghettim”, swoje ambicje detektywistyczne wykorzystuje do rozwiązywania lokalnych problemów: w pierwszym znajdujemy odbicie głośnego skandalu medialnego związanego z chorobą wściekłych krów, w drugim — wymuszenia rozbójnicze na uczniach, w trzecim — włamania do sieci telewizyjnej. Wszystkie części potraktowane są z humorem i kończą się dobrze.

¹²⁷ Por. G. Leszczyński: *Mateuszek, syn Mikołajka*. „Guliwer” 2002 nr 4, s. 61.

¹²⁸ Nieco odmiennym bohaterem jest Joey Pigza, który sprawia kłopoty otoczeniu, powodując wiele śmiesznych sytuacji, a czasem niebezpiecznych zdarzeń, bez rozmyślnego działania. Przyczyną jego kłopotów jest nadaktywność i niemożność panowania nad własnym zachowaniem. Por. J. Gantos: *Joey Pigza...*

¹²⁹ Ibidem, s. 24.

¹³⁰ D. Geisler: *Tajne zapiski...*, okładka. Por. też ostrzeżenie na okładce książki o Darlingach: *Bardzo dobra książka o bardzo niedobrych dzieciach*. S. Llewellyn: *Mali...*, okładka.

¹³¹ J. Banscherus: *Detektyw Kwiatkowski...*

¹³² T. Brezina: *Klub Młodych Detektywów. Drapacz chmur Frankensteina*. Bielsko Biała 1997. Inne tytuły: *Na tropach carskiego ducha; W dolinie jaszczurów; Zemsta czerwonej mumii*.

¹³³ W. Pauls: *Detektyw Spaghetti i choroba szalonych kangurów*. Tłum. J. Gilewicz. Warszawa 2000. Inne tytuły: *Detektyw Spaghetti i zloczyńcy na drodze do szkoły; Detektyw Spaghetti i telemorderca*.

¹³⁴ C. Funke: *Łowcy duchów. Lodowaty trop*. Warszawa 2007; Eadem: *Łowcy duchów. Ogniste zmory*. Warszawa 2007; Eadem: *ŁD. Zamek straszyleł*. Warszawa 2007; Eadem: *ŁD. Wielkie niebezpieczeństwo*. Warszawa 2007.

Częstym zabiegiem autorów tych tytułów jest uczynienie detektywem młodego bohatera. Chłopcem jest detektyw Kwiatkowski, który (jak to często bywa w powieściach kryminalnych) sam jest narratorem przekazywanych żartobliwie opowieści. W innym cyklu Breziny, w *Klubie Młodych Detektywów* — bohaterowie to czwórka przyjaciół, którzy wspólnie rozwiązują zagadki kryminalne. Także u C. Funke spotykamy dziewięcioletniego bohatera Tomka Tomskiego, którego przygody w zespole zwalczającym przeróżne zjawy za pomocą zwyczajnych przedmiotów, opisane są z pomysłowością i dowcipem. Nieco starszy jest Fletcher Monn, niezwykle bystry 12-latek, obeznany ze sprawami kryminalnymi, który otrzymał już odznakę prawdziwego detektywa. Tu zagrożenia są realne: pobicia, podpalenia, rabunki i pościgi, opisane szczegółowo, z dyskretnym humorem, a książka swą okładką imituje powieść kryminalną dla dorosłych¹³⁵.

Należy dodać, że prezentowane książki ledwie ilustrują rozległość tytułów tłumaczonych na język polski, a reprezentujących charakterystyczne dla serii nurty.

Adaptacje

Z końcem ubiegłego wieku liczba adaptacji znacznie wzrosła, najwięcej wśród nich było niewielkich, często atrakcyjnych książeczek obrazkowych, tłumaczonych nie z oryginału, lecz z adaptacji zagranicznych¹³⁶. Jednym z najbardziej powszechnych zjawisk w kategorii adaptacji stało się bowiem czerpanie tekstów nie z kraju pochodzenia, ale jakby „z drugiej ręki”. „Na 57 tytułów przełożonych na polski w latach 90. z języka włoskiego, większość, bo 28 to adaptacje innych literatur zachodnich. Powoduje to, że zmienia się [...] styl odbioru, określając sytuację odbiorcy, a zarazem i sposób postrzegania kultury literackiej”¹³⁷. Coraz rzadziej jest ona postrzegana jako autorska, indywidualna, pochodząca z określonego kręgu kulturowego, coraz częściej — jako globalna „transkultura”, swego rodzaju hybryda bez autora, przyczyniająca się do kulturowej tożsamości oryginalnych tekstów.

¹³⁵ E. Colfer: *Fletcher Moon — prywatny detektyw*. Warszawa 2007 (pierwsza część cyklu).

¹³⁶ Atrakcyjność książek nastawiona była na synestezijną percepcję: na zmysł wzroku oddziaływały one bajecznymi kolorami, odblaskowymi farbami oraz efektem wielowymiarowości ilustracji, a także — od końca lat dziewięćdziesiątych — hologramami na okładkach; na węch — zapachem kartek, na dotyk — ich fakturą. Przykładem serii z hologramami może być tłumaczona z angielskiego w 2000 roku seria *Straszne Rzeczy*. Książeczki pt. *Upiorny zamek*, *Bal duchów*, *Kłopoty wiedźmy Doroty*, *Z pamiętnika czarownika* sygnowano nazwiskiem Natalii Usenko. Nad niewielkim tekstem dominują ilustracje utrzymane w mrocznych kolorach, stosownych do tematyki horroru.

¹³⁷ I. Socha: *Polskie przekłady...*, s. 210.

„Niemal w każdym kraju wyodrębnia się pokaźna grupa — często wydawanych, a więc utrwalających się w pamięci odbiorców — adaptatorów, którzy stopniowo zajmują miejsce autora, choć czasem stosowana jest praktyka zamieszczania obu nazwisk”¹³⁸. Większość polskich adaptacji z końca XX wieku pochodziła z Belgii, Hiszpanii i Włoch¹³⁹.

Co stanowiło podstawę adaptacji? Najczęściej były to niemieckie baśnie braci Grimm i francuskie Ch. Perraulta, ale też inne utwory z innych krajów, jak cykl o Muminkach Tove Jansson¹⁴⁰. Literatura angielska nieco częściej jest tłumaczona z oryginału, jednak i tu powszechne są adaptacje (*Kubusia Puchatka*, *Piotrusia Pana* czy *Alicji w krainie czarów*). Serie książeczek Disneya, przedstawiające uproszczone wersje angielskiej klasyki, ukazały się w setkach edycji, a wszystkie w ogromnym nakładzie, co decydowało o ich dużej popularności i niewątpliwym wpływie na ograniczenie różnorodności form wizualnych w przekazach dla dzieci, a pośrednio — także wyobraźni dziecięcej¹⁴¹.

Ten sam tekst, często wyposażony w standardową warstwę ilustracyjną, powtarzany wielokrotnie w ciągu roku w różnych wersjach, ma większą moc oddziaływania niż oryginalny tekst autorski. Proces narastania adaptacji wśród tekstów tłumaczonych — z adaptacji istniejących, przekładów medialnych i adaptowanych — postępuje nadal i — jak zauważa I. Socha — jeśli w kolejnych latach ostatniej dekady XX stulecia wynosił on 13% wszystkich edycji translatorskich, to pod koniec tej dekady sięgał już 22% wszystkich tytułów przekładu dla dzieci. Mimo rosnącej liczby przekładanych tytułów jest to zjawisko niekorzystne. Książka bowiem, zwłaszcza w przekładzie medialnym, dodatkowo anonimowym, traci wartość bazy kulturowej i ośrodka odniesienia. Usytuowana w multimedialnym otoczeniu sama nabiera cech języka właściwego dla innych mediów, takich jak: pokazywanie, a nie opowiadanie, redukcja tekstu, atrofia fabuły, skrótowa akcja, mieszanie konwencji, łączenie sprzeczności, przekazywanie spłyconych wartości¹⁴², nielinearny układ treści. Często idzie za tymi zmianami słaba jakość przekładanego tekstu¹⁴³.

¹³⁸ Ibidem, s. 211.

¹³⁹ Z Hiszpanii pochodziły teksty głównie anonimowe, z Belgii — teksty Busqueta i Van Gola, dodatkowo z Francji — P. Courronne’a, M. Rainauda, A. Vandewille, z Anglii — M. Spurgeona, z USA — K.B. Eastmana, z Nowej Zelandii — J. Eggletona, J. Cowleya, J. Cuttinga. Wśród polskich adaptatorów-tłumaczy występowali najczęściej: M. Kwietniewska, W. Drabik i Śmietanka-Combik, M. Szal i D. Godoś, a także F. Godyń i M. Godyń. Por. ibidem.

¹⁴⁰ Stanowiący często podstawę adaptacji warstwy ilustracyjnej lub jej stylu, ale bywa też przekładem medialnym z filmów stanowiących uproszczoną wersję pierwowzoru, np.: *Nie ma wiosny bez Włóczykija*. Na podstawie japońskiego serialu telewizyjnego o Muminkach (1992). Pozostałe części: *Alicja*, *Czarodziejski kapelusz*, *Mały smok*, *Nieoczekiwany gość*, *Tataś Maminka ucieka*, *Tajemnicze nocne odgłosy*.

¹⁴¹ Por. I. Socha: *Polskie przekłady...*, s. 212.

¹⁴² W tekście chodzi zwykle nie o budowanie podmiotowości odbiorcy, ale o jego płytkie zadowolenie.

¹⁴³ Por. K. Kossakowska-Jaros: *Wzorce kultury masowej...*

Krótkie podsumowanie

Przekład literatury światowej dla dzieci i młodzieży w ciągu ostatniego dwudziestopięciolecia stał się zjawiskiem bogatym i skomplikowanym. Książka dla młodego odbiorcy tłumaczona z innych języków stanowi w Polsce co roku około 50% wydawanych tytułów. Wśród tekstów dominują te tłumaczone z języka angielskiego (tytuły z Wielkiej Brytanii i amerykańskie). Duży udział mają w przekładzie tytuły nastawione na ludyczny styl odbioru: z elementami konwencjonalnymi, stereotypowymi, rozpoznawanymi natychmiast przez młodego czytelnika — wiele wśród nich było tytułów przyswajanych cyklicznie lub w seriach związanych z gatunkami należącymi do literatury popularnej (horror, romans, kryminał). Sporo też takich, które nawiązują nieustająco do języka filmu, komiksu, gier komputerowych, z towarzyszącą im sprzedażą gadżetów, co prowadzi do rozpowszechniania kultury uniwersalnej, pozbawionej narodowej i autorskiej tożsamości. Dotyczy to zwłaszcza częstych wśród książek dziecięcych przeróbek, uproszczeń i adaptacji (zamiast oryginalnych tekstów).

Mają jednak w przekładzie swój udział teksty wartościowe, lektury ambitne, które wykraczają poza obszar dotychczasowych oczekiwań czytelniczych i wymuszają na odbiorcy „poszukiwanie nowych sposobów interpretacji i uruchomienia niestereotypowych strategii odbiorczych”¹⁴⁴. Istotne jest, by ich promocja stała się problemem ważnym dla wydawców, bibliotekarzy i nauczycieli.

¹⁴⁴ J. Ługowska: *Stereotypy...*, s. 56.

IBBY. Nagrody za twórczość dla dzieci i młodzieży

ZOFIA OŻÓG-WINIARSKA

Nagradzanie i wyróżnianie wybitnych dzieł literackich i zjawisk artystycznych należy we współczesnym świecie do powszechnie oczekiwanego rytuału życia kulturalnego w poszczególnych krajach i w przestrzeni międzynarodowej. Co więcej, stałe ramy i formy organizacyjno-prawne, warunkujące ciągłość i cykliczność największych procesów publicznego nagradzania twórców, ustanawiają niezwykle ważną instytucję we współczesnym świecie. Taką najwybitniejszą pośród nich jest International Board on Books for Young People (Międzynarodowe Kuratorium Książki Dziecięcej — IBBY) — może ona zbliżać narody i kultury, pomimo różnic, dysproporcji i konfliktów w dziele kultywowania fundamentalnych wartości życia ludzkiego, jak troska o pokojowe współistnienie i umożliwianie pełnego i szczęśliwego rozwoju dziecka oraz najmłodszych pokoleń. W tym celu instytucja IBBY jest „strażnikiem pieczęci” — otwiera pomosty do najwyższych i najpiękniejszych wartości akceptowanych we współczesnym świecie i wynikających z najlepszego dziedzictwa tradycji.

Międzynarodową organizację IBBY powołano w 1953 roku w celu popierania współpracy w dziedzinie literatury dla dzieci i młodzieży. Zgodnie ze statutem jest ona stowarzyszeniem niekomercyjnym. Kongres założycielski IBBY odbył się w Zurychu w 1953 roku, pod przewodnictwem angielskiej pisarki i dziennikarki niemieckiego pochodzenia Jelly Lepman (1891—1970)¹. Uczestniczyło w nim ponad 200 osób z całego świata. W 1991 roku, w stulecie urodzin Jelly Lepman, ustalono nagrodę dla osób i instytucji przyczyniających się do rozwoju tej organizacji². Kongresy IBBY odbywają się co dwa lata, za każdym razem w innym kraju.

¹ Zob. J. Papuzińska: *Współpraca międzynarodowa*. W: Eadem: *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*. Warszawa 1992, s. 81—89.

² Ustalono, że tą nagrodą będzie Medal im. Jelly Lepman. Zob. E.-M. Ledig: *Eine Idee für die Kinder. Die Internationale Jugendbibliothek*. München 1988; (bt): *Medal im. Jelly Lepman*. „Guliver” 1992, nr 2, s. 61—62.

Są one okazją dla państw członkowskich do wymiany doświadczeń i przedyskutowania wspólnych problemów, związanych z książką dla młodego odbiorcy. Stałym punktem programu jest wręczenie Nagrody im. Hansa Christiana Andersena (tzw. Małych Nobli) oraz dyplomów nominowanym do medalu przez narodowe sekcje IBBY autorom, ilustratorom i tłumaczom. Są także wystawy i prezentacje książek wpisanych na Listę Honorową IBBY. Wręczana jest również Nagroda Asahi Shimbun, przyznawana za popularyzację czytelnictwa.

Gospodarzami kongresu IBBY po 2000 roku była Szwajcaria (2002) i Republika Południowej Afryki (2004). Natomiast w 2006 roku, w dniach 20—24 września, odbył się 30. Kongres IBBY w Macao w Chinach pt. *Children's Literature and Social Development (Literatura dla dzieci a rozwój społeczny)* i wokół tego tematu koncentrowały się wystąpienia prelegentów. Uczestniczyły w nim, z polskiej strony, znana pisarka Anna Onichimowska, reprezentująca Polską Sekcję IBBY, laureatka Listy Honorowej IBBY 2006, znana ilustratorka Grażyna Lange oraz Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska — reprezentantki Fundacji „ABC XXI”, promującej akcję „Cała Polska czyta dzieciom”³. Najbliższe trzy kongresy IBBY odbędą się w Europie. W roku 2008 miejscem kongresu była we wrześniu Kopenhaga w Danii, w 2010 roku będzie Santiago de Compostella w Hiszpanii, a w 2012 — Londyn w Anglii.

Obecnie IBBY zrzesza około 70 sekcji narodowych, istniejących w różnych krajach i działających w różnej formie. Prowadzą one działania na rzecz upowszechniania wartościowych książek dla dzieci i młodzieży. Wokół IBBY skupieni są pisarze, ilustratorzy, krytycy, dziennikarze, tłumacze, wydawcy, bibliotekarze i ludzie nauki z całego świata. Siedzibą IBBY jest Bazylea w Szwajcarii. Podstawowe cele IBBY to przede wszystkim: umożliwianie dzieciom na całym świecie dostępu do wartościowych literacko i artystycznie książek, popieranie rozwoju książki dziecięcej, prowadzenie badań oraz pracy naukowej w zakresie literatury dziecięcej i młodzieżowej, wspieranie ludzi i organizacji z całego świata, zajmujących się pracą z dziećmi oraz literaturą dziecięcą. Swoje cele IBBY realizuje, organizując spotkania pisarzy i wydawców, międzynarodowe wystawy, sesje, konferencje, panele dyskusyjne czy seminaria, a także przyznając nagrody za wybitne osiągnięcia w zakresie literatury, ilustracji książkowej (od 1966 roku) i przekładu (od 1978 roku).

W dziedzinie literatury i ilustracji książkowej IBBY przyznaje co dwa lata złoty medal — prestiżową Nagrodę im. Hansa Christiana Andersena, zwaną też „Małym Noblem”. Trzeba również przypomnieć o drugiej ważnej Nagrodzie im. Hansa Christiana Andersena, która przyznawana jest corocznie we Włoszech dla najlepszych książek dla dzieci i młodzieży oraz ich autorów i wydawców. Nagroda ta ufundowana została w 1982 roku i towarzyszy od początku czasopismu wydawanemu w tym kraju pt. „Andersen. Il mondo dell'infanzia” („Andersen. Świat Dzie-

³ Por. A. Onichimowska: *Kongres IBBY w Chinach*. „Guliwer” 2006, nr 4, s. 95—96. Zob. też M. Kulik: *Kongres IBBY w Afryce*. „Guliwer” 2004, nr 4, s. 104—106.

ciństwa”)⁴. To właśnie redakcja tego czasopisma, poświęconego kulturze dziecka, organizuje i patronuje tej nagrodzie. Rywalizują o nią wszystkie książki opublikowane w Italii w roku poprzedzającym edycję tej nagrody⁵.

Nagroda im. Hansa Christiana Andersena jest najwyższym światowym odznaczeniem w dziedzinie twórczości dla dzieci i młodzieży. Po raz pierwszy wręczono ją w 1956 roku na Kongresie w Sztokholmie. Laureatką została wtedy pisarka angielska Eleanor Farjeon (1881—1965). Na początku to odznaczenie przyznawano tylko pisarzom, ale od 1966 roku otrzymują je także ilustratorzy. Nagrodę tę, jako jedyny Polak, otrzymał w 1982 roku Zbigniew Rychlicki za całokształt twórczości ilustratorskiej dla dzieci.

Laureatami Nagrody im. Hansa Christiana Andersena zostali:

W kategorii pisarz 1980—2008

- 1980 — Bohumil Řiha (Czechosłowacja)
- 1982 — Lygia Bojunga Nunes (Brazylia)
- 1984 — Christine Nöstlinger (Austria)
- 1986 — Patricia Wrightson (Australia)
- 1988 — Annie M.G. Schmidt (Holandia)
- 1990 — Tormod Haugen (Norwegia)
- 1992 — Virginia Hamilton (USA)
- 1994 — Michio Mado (Japonia)
- 1996 — Uri Orlev (Izrael)
- 1998 — Katherine Paterson (USA)
- 2000 — Ana Maria Machado (Brazylia)
- 2002 — Aidan Chambers (Wielka Brytania)
- 2004 — Martin Waddell (Irlandia)
- 2006 — Margaret Mahy (Nowa Zelandia)
- 2008 — Jürg Schubiger (Szwajcaria)

⁴ Adres internetowy czasopisma włoskiego jest następujący: www.andersen.it Można tu się dowiedzieć o wszystkich nagrodach im. Andersena, przyznanych we Włoszech w zakresie literatury dla dzieci i młodzieży.

⁵ Por. T. Buongiorno: *Dizionario della letteratura per ragazzi*. Milano 2001, s. 29—30. O nagrodach im. Andersena w 2003 roku we Włoszech pisałam na łamach „Poezji i Dziecka” 2003, nr 4, s. 112. Najlepsze książki nagradzane są w czterech kategoriach czytelnich: najlepsza książka dla dzieci do lat 6; dla dzieci w wieku od 6 do 9 lat; dla czytelników od 9 do 12 lat; najlepsza książka dla czytelników powyżej 12 lat. Poza tym w konkursie nagradzana jest: książka ciesząca się największą popularnością; książka najlepiej zilustrowana; książka doskonale opracowana pod względem artystycznym; najlepsza seria popularyzatorska; seria prozatorska. Jury wylania również najlepszego pisarza; najlepszego ilustratora oraz przyznaje Nagrodę Specjalną. Pośród zwycięzców ustala także Książkę Roku. Ceremonia wręczenia nagród odbywa się zwykle w maju w Genui — Sestri Levante, a towarzyszą jej wystawy, spotkania, wernisaże, związane z wydawnictwami książki dziecięcej i młodzieżowej. W 2008 roku w 27. edycji Nagrody im. H.Ch. Andersena laureatami zostali: jako najlepsza pisarka — Luisa Mattia; w dziedzinie ilustracji zwyciężył Mauro Evangelista, Nagrodę Specjalną Jury otrzymała Donatella Zilliotto. Super Nagrodę Andersena zdobyła książka pt. *La straordinaria invenzione di Hugo Cabret* (Niezwykły wynalazek Hugo Cabreta) Briana Selznicka, jako najlepsza Książka Roku 2008.

W kategorii ilustrator 1980—2008

- 1980 — Suekichi Akaba (Japonia)
- 1982 — Zbigniew Rychlicki (Polska)
- 1984 — Mitsumasa Anno (Japonia)
- 1986 — Robert Ingpen (Australia)
- 1988 — Dušan Kállay (Czechosłowacja)
- 1990 — Lisbeth Zwerger (Austria)
- 1992 — Květa Pacovská (Czechy)
- 1994 — Jörg Müller (Szwajcaria)
- 1996 — Klaus Ensikat (Niemcy)
- 1998 — Tomi Ungerer (Francja)
- 2000 — Anthony Browne (Wielka Brytania)
- 2002 — Quentin Blake (Wielka Brytania)
- 2004 — Max Velthuis (Holandia)
- 2006 — Wolf Eibruch (Niemcy)
- 2008 — Roberto Innocenti (Włochy)

Na Listę Honorową IBBY wpisywani są co dwa lata pisarze, ilustratorzy i tłumacze niedawno wydanych, wyjątkowo dobrych książek dla dzieci i młodzieży, pochodzących z krajów członkowskich IBBY. Zgłaszają je sekcje narodowe i są one tam wpisywane w trzech kategoriach: pisarzom od 1956 roku, ilustratorom od 1966 roku oraz tłumaczom od 1978 roku. Tytuły wybierają sekcje narodowe, z których każda może nominować po jednej osobie we wszystkich kategoriach. Wyjątek stanowią kraje, w których jest więcej niż jeden język narodowy. Te sekcje mogą zgłaszać do trzech książek w kategorii pisarz i tłumacz. Na imprezach czytelnich i targach książki krąży po świecie siedem zestawów wyróżnionych tytułów. Wydawany jest także katalog, rozsyłany do wszystkich sekcji narodowych. Lista Honorowa IBBY stanowi jedną z najbardziej oddziałujących metod realizacji głównego celu IBBY — budowanie więzi między narodami za pośrednictwem literatury dla dzieci. Pełny zbiór książek wpisanych na Listę Honorową IBBY przechowywany jest w Internationale Jugendbibliothek w Monachium, Szwajcarskim Instytucie ds. Mediów dla Dzieci i Młodzieży w Zurychu oraz w Centrum Sztuki dla Dziecka w Bratysławie.

Od roku 1980 na Liście Honorowej IBBY znajdują się następujący polscy twórcy i ich książki: Zofia Chądzyńska *Wstęga pawilonu* (1980); Małgorzata Musierowicz *Kwiat kalafiora* (1982); Adam Bahdaj *Gdzie twój dom, Telemachu* (1984); Danuta Bieńkowska *Daniel na Saharze* (1986); Marta Tomaszewska *Wielkolud z Jaskini Piratów albo Tajemnica czwartej ściany* (1988); Dorota Terakowska *Córka Czarownicy* (1994); Anna Onichimowska *Najwyższa góra świata* (1998); Krystyna Siesicka *Dziewczyzna Mistrza Gry* (2000); Katarzyna Kotowska *Jeż* (2002); Beata Ostrowicka *Świat do góry nogami* (2004); Maciej Wojtyszko *Bromba i filozofia* (2006); Liliana Bardijewska *Dom ośmiu tajemnic* (2008).

Na Listę Honorową po roku 1980 — w kategorii ilustrator — zostali wpisani: Teresa Wilbik, *Moje próżnowanie* Joanny Kulmowej (1980); Wiesław Majchrzak,

Walc panny Ludwika Hanny Januszewskiej (1982); Elżbieta Gaudasińska, *Idzie rak nieborak* Danuty Wawiłow i Olega Usenki (1984); Olga Siemaszko, *Bajeczki Józefa I. Kraszewskiego* (1986); Jerzy Flisak, *Hubert w wielkim kapeluszu* Otfrieda Preusslera (1988); Janusz Stanny, *Pchła Szachrajka* Jana Brzechwy (1998); Maria Ekier, *Dębółki* Joanny Kulmowej (2000); Krystyna Lipka-Sztarbałło, *Sen, który odszedł* Anny Onichimowskiej (2002); Agnieszka Żelewska, *Bajki o rzeczach i nierzeczach* Zofii Beszczyńskiej (2004); Grażka Lange, *Biały niedźwiedź. Czarna krowa* Marcina Brykczyńskiego (2006); Piotr Fąfrowicz, *Wielkie zmiany w dużym lesie* Grażyny Ruszewskiej (2008).

Na Liście Honorowej IBBY — w kategorii tłumacz — znajdują się: Teresa Chłapowska, *Pamiętniki Tatusia Muminka* Tove Mariki Jansson (1980); Hanna Kostyrko, *Cypisek* Vaclava Čtvrťka (1982); Janina Kaczmarkiewicz-Fedorowska, *Wyspa potworów* A. Massepain (1984); Stanisław Błaut, *Nie kończąca się historia* Michaela Endego (1988); Iwona Zimnicka, *Hej, czy jest tu kto?* Josteina Gaardera (2000); Jarosław Mikołajewski, *Historyjki o Alicji, która zawsze wpadała w kłopoty* Gianniego Rodariego (2004); Jolanta Kozak, *Seria niefortunnych zdarzeń*, tom *Zjezdne zbocze* Lemony Snicketta (2006); Barbara Grzegorzewska, *Nowe przygody Mikołajka* René Gościnnego, Jeana-Jacquesa Sempé (2008).

Uroczyste wręczanie nagród i dyplomów za wpis na Listę Honorową IBBY odbywa się podczas kongresów IBBY. Nagrodzone książki udostępniane są publiczności.

Za wybitną aktywność w dziedzinie wspierania programów czytelniczych, od 1988 roku, corocznie, przyznawana jest nagroda IBBY — Asahi Reading Promotion Award (IBBY — Asahi Nagroda Popierania Lektury)⁶. Otrzymuje ją stowarzyszenie, instytucja lub organizacja, mająca duże osiągnięcia w upowszechnianiu książki i czytelnictwa dziecięcego i nominowana przez sekcje narodowe. Nagrodę ufundował w 1987 roku japoński koncern prasowy Asahi Shinbun dla upamiętnienia 20. Kongresu IBBY, który odbył się w Tokio w 1986 roku. Po raz pierwszy nagrodę przyznano w 1988 roku wenezuelskiemu Banco del Libro. Jest to prywatna, niekomercyjna instytucja promująca czytelnictwo wśród dzieci. W 1989 roku nagrodę przyznano za realizację idei „Przenośnych bibliotek”. W 2006 roku z nominacji Polskiej Sekcji IBBY nagrodę ASAHI otrzymała Fundacja „ABC XXI” za kampanię — „Cała Polska czyta dzieciom”.

W czasie obchodów upamiętniających urodziny Hansa Christiana Andersena, tj. corocznie 2 kwietnia, począwszy od 1967 roku, IBBY ustanowiła Międzynarodowy Dzień Książki Dziecięcej. Ma on służyć popularyzacji książki dla dzieci, budzić zamiłowanie do czytelnictwa, sprzyjać rozwojowi współpracy w zbliżeniu dzieci różnych krajów przez książkę⁷. Wtedy to właśnie jedna z sekcji narodowych przygotowuje międzynarodowe obchody Dnia Książki dla Dziecka. Warto przypomnieć, że w 1979 roku takim miejscem była Polska. W 1992 roku uroczystość

⁶ G. Lewandowicz: *Nagroda ASAHI*. „Guliwer” 1996, nr 3, s. 52—53.

⁷ (bt): *Międzynarodowy Dzień Książki dla Dzieci*. „Guliwer” 1992, nr 2, s. 61.

przygotowała Kolumbia pod hasłem „Czytanie jest jak taniec”, w 2004 roku — Grecka Sekcja IBBY we współpracy z Narodowym Centrum Książki. Pisarka Angelika Varella przygotowała przesłanie do dzieci pt. „Światło bijące z książek”. W 2007 roku zorganizowała dzień Nowa Zelandia, tworząc hasło „Stories ring the word”. Natomiast w 2008 roku gospodarzem Dnia Książki dla Dzieci był Egipt. Hasło przewodnie to: „I’m the word” („Jestem światem”). Projektantem plakatu jest Hani D. El-Masr.

IBBY publikuje kwartalnik o światowej literaturze dziecięcej i młodzieżowej pt. „Bookbird”. Pierwszy numer tego międzynarodowego czasopisma o książce dla dziecka na świecie zainicjowała i sama przygotowała Jelly Lepman⁸.

Od 1985 roku przy Norweskim Instytucie Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu w Oslo IBBY prowadzi Międzynarodowe Centrum Dokumentacji i Informacji o Książce dla Dzieci Niepełnosprawnych. Kieruje pracami bibliograficznymi, inicjuje wystawy międzynarodowe, współpracuje z wydawcami książek dla dzieci specjalnej troski, prowadzi badania czytelnicze. Tworzy międzynarodową kolekcję książek dla dzieci specjalnej troski, dzieci upośledzonych.

Polska Sekcja IBBY funkcjonuje od 1974 roku. W 1993 roku została zarejestrowana jako Stowarzyszenie Przyjaciół Książki dla Młodych — Polska Sekcja IBBY. Działalność Stowarzyszenia jest realizowana dzięki dotacjom Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, ze środków finansowych Instytutu Książki, a także środków uzyskanych od sponsorów. Zdobyte w ten sposób finanse przeznaczone są na działalność statutową tej organizacji. Przewodniczącymi PS IBBY byli: Wojciech Żukrowski (1974—1988); Aleksander Minkowski (1988—1992); Grzegorz Leszczyński (1992—1995); Anna Onichimowska (1995—2003); Maria Czernik (2003—2007). Od marca 2007 roku prezesem Stowarzyszenia jest Maria Kulik; wiceprezesem Maria Ryll. Poza tym w skład Zarządu PS IBBY wchodzi: Ewa Zienkiewicz, Anna Kotłonek, Anna Onichimowska i Joanna Olech. W 2008 roku Polska Sekcja została odznaczona medalem Fundacji „Cała Polska czyta dzieciom”. Siedzibą Polskiej Sekcji IBBY jest: 00-227 Warszawa, ul. Freta 11 m. 8. Pod jej adresem internetowym: www.ibby.pl, można dowiedzieć się również o instytucjach zajmujących się książką dla dzieci i młodzieży, o portalach o książce dziecięcej i młodzieżowej, znaleźć adresy różnych bibliotek, wydawnictw i stowarzyszeń.

Polska Sekcja integruje ludzi profesjonalnie związanych z książką, a więc pisarzy, badaczy, krytyków literackich, ilustratorów, wydawców, bibliotekarzy dziecięcych oraz osoby związane amatorsko z kręgiem książki. Celem Stowarzyszenia jest rozpowszechnianie pod względem literackim i graficznym wartościowych książek dla dziecka w kraju i poza granicami, a także promocja za granicą osiągnięć polskich pisarzy, ilustratorów i tłumaczy. Polska Sekcja IBBY zakłada przybliżanie polskiemu czytelnikowi wartościowych zagranicznych książek, inicjowanie i pro-

⁸ A.M. Krajewska: *Nowy „Bookbird”*. „Guliwer” 1994, nr 2, s. 54—55; Eadem: „Bookbird” o ilustracji. „Guliwer” 1995, nr 5, s. 49—50.

wadzenie prac badawczych oraz działalności oświatowej. Aby te cele mogły być zrealizowane, potrzebna jest ustawiczna współpraca z ludźmi związanymi z książką. Odbývają się zatem cykliczne konkursy krajowe, wydawane są publikacje, organizowane wystawy, prezentacje, sympozja i panele w kraju i za granicą na temat międzynarodowego systemu informacji o działalności wydawniczej i międzynarodowych konkursach. Stowarzyszenie Przyjaciół Książki dla Młodych — Polska Sekcja IBBY jest organizacją wyjątkową, zajmującą się książką dla dzieci i młodzieży i propagującą czytelnictwo oraz wartościowe książki dla dzieci w kraju. Działa ona w strukturze IBBY o zasięgu światowym i dzięki temu ma możliwość promowania polskiej literatury na arenie światowej.

Sekcja zajmuje się nominowaniem rodzimych twórców do Nagrody im. Hansa Christiana Andersena (w dwóch kategoriach: pisarz, ilustrator). Wpisuje również polskie książki twórców na Listę Honorową IBBY (w trzech kategoriach: pisarz, ilustrator, tłumacz). Nominuje pisarzy, ilustratorów oraz osoby i organizacje działające na rzecz promocji czytelnictwa do szwedzkiej Nagrody Pamięci Astrid Lindgren — ALMA (The Astrid Lindgren Memorial Award) oraz do Nagrody IBBY — Asahi Reading Promotion Award. Za całokształt twórczości Polska Sekcja IBBY przyznaje medal w kategoriach: pisarz i ilustrator. Przyznaje także nagrodę „Książka Roku” (w trzech kategoriach: pisarz, ilustrator oraz za upowszechnienie czytelnictwa). Polska Sekcja współpracuje z Ministerstwem Kultury i Ministerstwem Spraw Zagranicznych przy prezentacjach narodowych za granicą. Urządza cykliczne konkursy krajowe, wystawy, prezentacje, panele i wernisaże. Stara się ożywiać i integrować środowiska związane z książką dziecięcą, organizuje obieg informacji, patronuje imprezom lokalnym i ogólnopolskim, propagującym książkę oraz czytelnictwo dzieci i młodzieży, sprawuje pieczę nad różnymi projektami w kraju, a także zgłasza książki do projektów innych krajów. Sekcja uczestniczy w dyskusjach, które prowadzą krajowe i międzynarodowe gremia na temat współczesnej książki dziecięcej, opiniuje, inspiruje zainteresowanie dobrą i wartościową książką w gronie bibliotekarzy i pedagogów. Współpracuje też ze Stowarzyszeniem Bibliotekarzy Polskich. Znakomicie wykorzystuje w kontaktach ze środowiskiem możliwości, jakie daje Internet. Nieustannie, energicznie i cierpliwie szuka darczyńców, prowadzi niekiedy bardzo trudne rozmowy na temat sponsoringu. Podejmuje inicjatywy i przedstawia władzom wnioski o wsparcie finansowe na nowe projekty, które pozwalałyby realizować cele IBBY. Coraz aktywniej także zaznacza swą obecność w różnych gremiach i przedsięwzięciach międzynarodowych, związanych z książką dziecięcą. Uczestniczy w pracach związanych z przygotowaniem ekspozycji na Biennale Ilustracji w Bratysławie (BIB). Bierze udział w prezentacjach na Międzynarodowych Targach Książki Dziecięcej w Bolonii.

Targi w Bolonii to najważniejsze światowe wydarzenie rynku wydawniczego dla dzieci, ale nie tylko. Prócz wydawców, autorów, ilustratorów, dystrybutorów, drukarzy, tłumaczy, księgarzy i bibliotekarzy, Targi odwiedzają również producenci filmowi i telewizyjni oraz wytwórcy zabawek edukacyjnych. Właśnie na Mię-

dzynarodowych Targach Książki Dziecięcej w Bolonii wystawcy prezentują swoje wydawnictwa z około 70 krajów. Ponadto są organizowane wykłady, seminaria przybliżające literaturę i grafikę książkową gościa honorowego, spotkania autorskie, wystawy nagrodzonych ilustracji i książek. W 2008 roku gościem honorowym Targów była Argentyna, która urządziła wystawę ilustracji pt. *When cows fly...* (*Kiedy krowy fruwiąq...*). Organizatorzy Targów wręczyli także nagrody Bolonia Ragazzi Award, dotychczas przyznawane w trzech kategoriach („Fiction”, „Non-fiction”, „New Horizons”), a od roku 2008 w czterech kategoriach. Najnowszą kategorią to „Poezja dziecięca”. I właśnie w 2008 roku, w tej kategorii, po raz pierwszy w 45-letniej historii Międzynarodowych Targów Książki Dziecięcej w Bolonii, które odbywały się od 31 marca do 3 kwietnia, książka polskiego wydawnictwa — Wytwórnia, zdobyła prestiżowy laur — Bolonia Ragazzi Award. To książka Tuwima *Wiersze dla dzieci*, w opracowaniu graficznym Małgorzaty Gurowskiej, Moniki Hanulak, Marty Ignerskiej, Agnieszki Kucharskiej-Zajkowskiej, Anny Niemierko, Małgorzaty Urbańskiej i Justyny Wróblewskiej. Książka ta już wcześniej zdobyła wyróżnienie specjalne w konkursie „Książka Roku 2007”, organizowanym przez Polską Sekcję IBBY⁹.

Polska Sekcja IBBY współpracuje także z zagranicznymi ośrodkami badawczymi, między innymi z Internationale Jugendbibliothek w Monachium, instytucjami literatury dziecięcej w Osace¹⁰ i w Wiedniu oraz Centrum Kultury Bibiana w Bratysławie. Na terenie kraju Polska Sekcja IBBY współdziała z Uniwersytetem Warszawskim oraz będącą pod jej patronatem Biblioteką dla Dzieci i Młodzieży w Oświęcimiu, Muzeum Książki Dziecięcej w Warszawie, Sekcją Ilustratorów Okręgu Warszawskiego ZPAP, Oddziałem Warszawskim Stowarzyszenia Pisarzy Polskich, Fundacją „ABC XXI” — „Cała Polska czyta dzieciom”, a także z Fundacją „Świat Dziecka”. Internationale Jugendbibliothek w Monachium, czyli Międzynarodowa Biblioteka Książki Dziecięcej, powstała w 1949 roku z inicjatywy Jelly Lepman¹¹. Instytucja ta uznawana jest za najpoważniejszy międzynarodowy ośrodek skoncentrowany na sprawach książki dla dziecka. Rokrocznie wybiera 250 najbardziej wartościowych książek dla dzieci i młodzieży. Pod uwagę brane są publikacje z całego świata. Zwycięzcy umieszczani są na liście „Białych Kruków” („Weisse Raben”).

Międzynarodowa Biblioteka Książki Dziecięcej udostępnia swe zbiory wydawcom i bibliotekarzom oraz naukowcom zajmującym się piśmiennictwem dla dzieci. Organizuje także seminaria i warsztaty dla studentów, wykładowców i nauczycieli. Internationale Jugendbibliothek publikuje między innymi kwartalnik po-

⁹ Por. M. Kulik, E. Świerżewska: *Wydarzenia. Międzynarodowe Targi Książki Dziecięcej w Bolonii*. „Świat Książki Dziecięcej”, dodatek do „Poradnika Bibliotekarza” 2008, nr 5, s. 7—8.

¹⁰ Zob. *Międzynarodowy Instytut Literatury Dziecięcej w Osace*. „Poradnik Bibliotekarza” 1990, nr 7—8.

¹¹ Zob. R. Waksmund: *Duchowa twierdza Książki Dziecięcej Internationale Jugendbibliothek w Monachium*. „Guliwer” 1991, nr 1, s. 6—10.

święcony problematyce literatury dla dzieci „IJB Report” oraz listę „The White Ravens” — wydawaną w związku z targami w Bolonii, gromadzącą wartościowe tytuły literatury dziecięcej. Z polskich książek takim wpisem na listę „Białych Kruków” („Weisse Raben”) cieszą się: *Jeż* Katarzyny Kotowskiej (2000); *Bajki o rzeczach i nierzeczach* Zofii Beszczyńskiej (2002); *Język Trolli* Małgorzaty Musierowicz (2005); *Leon i kotka, czyli jak rozumieć mowę zegara* Grażyny Ruszewskiej (2005); *Wszystko jest możliwe* Magdy Papuzińskiej (2006); *Z góry na pazurki* Zofii Beszczyńskiej (2006); *Przygody detektywa Pozytywki* Grzegorza Kasdepke (2008); *Dom ośmiu tajemnic* Liliany Bardijewskiej (2008).

Polska Sekcja IBBY, od 1988 roku przyznaje nagrodę Książka Roku dla pisarza i dla ilustratora, oczywiście po uważnym całorocznym przeglądzie wydawniczym książek dla dzieci i młodzieży. Celem konkursu „Książka Roku”, zgodnie ze statutem międzynarodowego stowarzyszenia IBBY, jest promocja wartościowej literacko i artystycznie książki dla dzieci. Polska edycja konkursu to odpowiednik podobnych form realizowanych przez narodowe sekcje IBBY. Sekcja przyznaje nagrody w trzech kategoriach: pisarz, ilustrator (za książki opublikowane od listopada roku poprzedzającego edycję nagrody do końca października roku, w którym nagroda jest przyznawana), upowszechnianie czytelnictwa — tu nagrody zostają przyznane twórczym bibliotekarzom z całego kraju oraz osobom wyróżniającym się w upowszechnianiu czytelnictwa i promowaniu książki dla młodego czytelnika. Nagroda dla ilustratora została wyodrębniona od 1999 roku, a następnie ustalono medal dla ilustratora za całokształt twórczości. Nagrody, które przyznaje jury powoływane przez Zarząd Polskiej Sekcji IBBY, finansowane są ze środków ministra kultury i pozyskanych od sponsorów. Wydawcy nagrodzonych książek uzyskują prawo do używania znaku graficznego nagrody w tych książkach. Dobrą książkę i jej twórców Polska Sekcja wprowadziła do Internetu.

W konkursie „Książka Roku” nagrody literackie i wyróżnienia w poszczególnych latach otrzymali:

- 1988 — Włodzimierz Paźniewski za powieść *Klasówka z pamięci*.
- 1989 — Joanna Kulmowa za tomik wierszy *Zagapienie* i Ewa Przybylska za powieść *W Dolinie Klonowego Liścia*.
- 1990 — Joanna Kulmowa za tom wierszy *Zgubione światelko*.
- 1991 — Joanna Rudniańska za powieść *Rok smoka* i Torill T. Hauger za powieść *Czarna śmierć*.
- 1992 — Dorota Terakowska za powieść *Córka Czarownic* i Małgorzata Musierowicz za powieść *Noelka*.
- 1993 — Krystyna Siesicka za powieść *Chwileczkę, Walerio...*
- 1994 — Tomasz Tryzna za powieść *Panna Nikt*. Wyróżnienie literackie otrzymała Hanna Krall za baśń *Co się stało z naszą bajką*.
- 1995 — Ewa Nowacka za powieść *Emilia z kwiatem lilii leśnej* i gawędę *Bożęta i my*. Wyróżnienie literackie otrzymały Marta Fox za powieść *Agaton-Gagaton: jak pięknie być sobą* oraz Beata Ostrowicka za powieści *Niezwykłe wakacje* i *Eliksir przygód*.

- 1996 — Zbigniew Przyrowski za *Encyklopedię przyrody i techniki dla dzieci i rodziców*. Wyróżnienie literackie otrzymała Alicja Baluch za eseje *Pogaduszki do poduszki i Ceremonie literackie*.
- 1997 — Edmund Niziurski za powieść *Pięć melonów na rękę* i Ewa Przybylska za powieść *Dzień kolibra*.
- 1998 — Dorota Terakowska za powieść *Samotność bogów* i ks. Janusz Tarnowski za tom gawęd *Twój głos o przyrodzie, zwierzętach i środowisku*.
- 1999 — Katarzyna Kotowska za opowiadanie *Jeż* i Dorota Terakowska za powieść *Tam, gdzie spadają Anioły*; II nagrodę otrzymała Zofia Beszczyńska za tomik wierszy *Kot herbaciany*.
- 2000 — Wanda Chotomska za *Legendy polskie* i Barbara Tylicka za leksykon *Bohaterowie naszych książek: przewodnik po literaturze dla dzieci i młodzieży*. Wyróżnienie literackie otrzymała Marta Fox za cykl *Pierwsza miłość*.
- 2001 — Liliana Bardijewska za bajkę *Zielony wędrowiec* i Anna Onichimowska za opowiadanie *Sen, który odszedł*.
- 2002 — I nagrodę: Grażyna Bąkiewicz za powieść *O melba!*; II nagrodę: Beata Ostrowicka za powieść *Świat do góry nogami*; III nagrodę: Zofia Beszczyńska za opowiadania *Bajki o rzeczach i nierzeczach*.
- 2003 — Zdzisław Domolewski za powieść *Zosia pleciona*. Wyróżnienia literackie otrzymały Magda Papużyńska za powieść *Wszystko jest możliwe* i Małgorzata Strzałkowska za tomik wierszy *Zielony, żółty, rudy, brązowy!*
- 2004 — Maciej Wojtyszko za książkę *Bromba i filozofia*. Wyróżnienie literackie otrzymały: Liliana Bardijewska za *Moje — nie moje* i Grażyna Ruszewska za *Leon i kotka, czyli jak rozumieć mowę zegara* oraz Małgorzata Strzałkowska za książkę *Gimnastyka dla języka (i Polaka, i Anglika)*.¹²
- 2005 — Rafał Kosik za powieść *Felix, Net i Nika*. Wyróżnienie literackie otrzymali: Zofia Beszczyńska za tomik wierszy *Z górki na pazurki*; Jacek Lełonekiewicz za bajkę *Okruszek z Zaczarowanego Lasu*; Ewa Grętkiewicz za książkę *Szczekająca szczeka Saszy*; Anna Onichimowska za powieść *Lot Komety*. Wyróżnienie specjalne otrzymała Joanna Olech za książkę *Czerwony kapturek*.¹³
- 2006 — Beata Ostrowicka za książkę dla dzieci młodszych *Ale ja tak chcę* oraz Liliana Bardijewska za książkę *Dom ośmiu tajemnic*. Wyróżnienia literackie otrzymali Grzegorz Gortat za utwór *Do pierwszej krwi*, Małgorzata Strękowska-Zaremba za *Bery, gangster i górę kłopotów* i Małgorzata Strzałkowska za *Plaster Czarownicy i inne baśnie*.
- 2007 — Agnieszka Kuciak za książkę dla dzieci młodszych *Przygody kota Murmurando* i Barbara Kosmowska za książkę dla młodzieży *Pozłacana rybka*. Wyróżnienia literackie w konkursie „Książka Roku 2007” otrzyma-

¹² Zob. (Gral): *Nagrody, nagrody*. „Guliwer” 2005, nr 1, s. 97—98; M. Kulik: *Konkurs Książka Roku 2004*. „Guliwer” 2005, nr 1, s. 102—109.

¹³ Zob. M. Kulik: *Książka Roku 2005*. „Guliwer” 2006, nr 1, s. 110—112.

- ły Joanna Rudniańska za utwór *Kotka Brygidy*, Anna Onichimowska za *Dziesięć stron świata* i Dorota Suwalska za *Bruno (i siostry)*.
- 2008 — Małgorzata Gutowska-Adamczyk za książkę dla młodzieży *13. Poprzeczna* i Romek Pawlak za książkę dla dzieci *Milek z Czarnego Lasu*. Wyróżnienia literackie otrzymały: Krystyna Siesicka za powieść dla młodzieży *Powień Julce* i Małgorzata Strękowska-Zaremba za utwór *Złodzieje snów*.
- W konkursie na Książkę Roku nagrody graficzne oraz wyróżnienia otrzymali:
- 1988 — Krystyna Michałowska za opracowanie graficzne książki *O królu Pumperniku, królownie Grzance i rycerzach Trójkątnej Kanapy* Krystyny Boglar.
- 1989 — Maciej Jędryś za ilustracje do książki *Wiersze dla dzieci* Magdaleny Samozwaniec.
- 1990 — Mirosław Tokarczyk za ilustracje do encyklopedii dla najmłodszych *Sezam* Jana Navrátila i Bohdan Butenko za ilustracje do książki *O Felku, Żbiku i Mamutku* Wiktora Woroszyńskiego.
- 1991 — Nagrodę Grand Prix otrzymał Stasys Eidrigėvičius za ilustracje do bajki Charlesa Perraulta *Der gestiefelte Kater*.
- 1992 — Anna Styło-Ginter za opracowanie graficzne i ilustracje do książki *Czarodziejski ogród wierszy* Roberta L. Stevensona.
- 1993 — Stasys Eidrigėvičius za ilustracje do książki *Mała świnka* A. Ramachandera.
- 1994 — Wyróżnienie graficzne otrzymała Maria Ekier za ilustracje do książki Hanny Krall *Co się stało z naszą bajką*.
- 1995 — Jolanta Marcolla za ilustracje do książki *Przygody Zuzanki* Jerzego Niemczuka.
- 1999 — Marcin Bruchnański za ilustracje do książki *Rym cym cym, rym cym cym, gdzieś mi z głowy uciekł rym* Małgorzaty Strzałkowskiej; Mariusz Stawarski za ilustracje do książki *Sny dla dorosłych i dla dzieci* Marka Stokowskiego.
- 2000 — Agnieszka Żelewska za ilustracje do książki *Marceli Szpak dziwi się światu* Joanny Pollakówny. Wyróżnienie graficzne przypadło Grażynie Lange za projekt graficzny do książki *Jak się nie bać ortografii? Kto próbuje — ten potrafi* Marcina Brykczyńskiego.
- 2001 — Adam Kilian za ilustracje do książki *Zielony wędrowiec* Liliany Bardijskiej; Krystyna Lipka-Sztauba za ilustracje do książki *Sen, który odszedł* Anny Onichimowskiej.
- 2002 — Agnieszka Żelewska za ilustracje do książki *Bajki o rzeczach i nierzeczach* Zofii Beszczyńskiej.
- 2003 — Paweł Pawlak za ilustracje do książki *Historijki o Alicji, która zawsze wpadała w kłopoty* Gianni Rodariego. Wyróżnienie graficzne otrzymali: Piotr Fąfrowicz za ilustracje do wierszy *Zielony, żółty, rudy, brązo-*

- wy! Małgorzaty Strzałkowskiej; Agnieszka Żelewska za autorską książkę *Gdzieś ty bywał, czarny baranie?*
- 2004 — Grażyna Lange za ilustracje i opracowanie graficzne książki *Biały niedźwiedź. Czarna krowa* Marcina Brykczyńskiego. Wyróżnienia graficzne otrzymali: Piotr Fąfrowicz za ilustracje i Grażyna Lange za opracowanie książki *Leon i kotka, czyli jak rozumieć mowę zegara* Grażyny Ruszewskiej; Ewa Kozyra-Pawlak za ilustracje do wiersza *Jedzie pociąg z daleka*; Krystyna Lipka-Sztarbałło za ilustracje i Joanna Gwis za opracowanie graficzne wiersza *Nie wiem kto* Danuty Wawilów¹⁴.
- 2005 — Anita Andrzejewska i Andrzej Pilichowski-Ragno za ilustracje i koncepcję graficzną książki *Alfabet z obrazkami* Małgorzaty Strzałkowskiej. Wyróżnienia graficzne otrzymali: Grażyna Lange za oprawę graficzną książki *Czerwony Kapturek* Joanny Olech; Ewa Olejnik za opracowanie graficzne książki *Wierszyki wysane z palca* Beaty Białej; Maria Ekier za ilustracje do książki *Królowna w koronie* Marii Ewy Letki; Krystyna Lipka-Sztarbałło za ilustracje do książki *Żółta zasypianka* Anny Onichimowskiej.
- 2006 — Piotr Fąfrowicz za ilustracje i Grażyna Lange za opracowanie graficzne książki *Wielkie zmiany w dużym lesie* Grażyny Ruszewskiej. Wyróżnienia graficzne otrzymali: Bohdan Butenko za ilustracje do autorskiej książki *Nocna wyprawa*; Monika Hanulak za ilustracje do autorskiej książki *Smonia*; Marta Ignerska za ilustracje i opracowanie graficzne, a Joanna Olech za ilustracje do książki *Różowy Prosiaczek* Marcina Brykczyńskiego; Anna Niemierko za ilustracje i opracowanie graficzne książki *Jaś i Małgosia* Leszka K. Talki¹⁵.
- 2007 — Weronika Naszarkowska-Multanowska za książkę ilustrowaną *Kot. Wypracowanie ośmioletniej dziewczynki z 1938 roku* w opracowaniu graficznym Grażyny Lange; Grażyna Lange za książkę autorską *Świat jest dziwny*. Wyróżnienia dla ilustratorów Książka Roku 2007 otrzymały: Dorota Łoskot-Cichocka za ilustracje do książki *Hipopotam* Anny Moszyńskiej, w opracowaniu graficznym Doroty Nowackiej; Elżbieta Wasiuczyńska za ilustracje do książki *Zoo* Jarosława Mikołajewskiego. Nagrodę Honorową Książka Roku 2007 otrzymał Józef Wilkoń za ilustracje do książek: *Baśnie z całego świata*, w wyborze Grzegorza Leszczyńskiego, w opracowaniu graficznym Grażyny Lange; *Baśń o rumaku zaklętym* Bolesława Leśmiana; *Wilczek* Gerdy Wagner oraz *Bóg się rodzi* z tekstem Macieja Krupy i Kuby Szpilki oraz Jarosława Mikołajewskiego, w opracowaniu graficznym Ewy Stiasny.

¹⁴ Zob. Eadem: *Konkurs Książka Roku 2004...*, s. 103—109.

¹⁵ Zob. artykuły w „Guliwerze” 2007: E. Gruda: *Jaka jesteś książko roku 2006?* „Guliwer” 2007, nr 1, s. 6—10; M. Ryll: *Wybór książek nagrodzonych*, s. 11—14; E. Gruda: *Książki Roku 2006*, s. 14—19; M. Kulik: *Książka dla młodego (Bomba)*, s. 19.

2008 — Aleksandra Machowiak i Daniel Mizieliński za książkę autorską *D.O.M.E.K.*; Tomasz Broda za ilustracje do książki *Przygody przyrody* Zbigniewa Macheja. Wyróżnienia w kategorii grafika przyznano: Marcie Ignerskiej za ilustracje do książki *Wielkie marzenia* Przemysława Wechterowicza; Krystynie Lipce-Sztarbałło za ilustracje do książki *Nic* Marii Marjańskiej-Czernik; Marii Ekier za książkę autorską *Kocur mruży ślepie złote*.

Nagrody dla tłumaczy otrzymali:

1988 — Izabela Korsak za przekład powieści *Dziki koń spod kaflowego pieca. Piękna i gruba książka o Jakubie Borgu i jego przyjaciółach* Christoph Heina.

1990 — Małgorzata Grabowska za przekład książki *Vice versa* F. Ansteya.

1991 — Anna Marciniak za przekład z norweskiego powieści *Czarna śmierć* Torilla T. Haugera.

1992 — Michał Kłobukowski za przekład książki *Wielkomilud* Roalda Dahla.

Za osiągnięcia krytycznoliterackie i upowszechnianie czytelnictwa zostali nagrodzeni:

1988 — Irena Bolek za działalność krytycznoliteracką.

1989 — Joanna Papuzińska za działalność krytycznoliteracką; Anna Maria Bernardinis za promocję polskiej książki dziecięcej za granicą.

1990 — Grzegorz Leszczyński za działalność krytycznoliteracką; Peter Čačko za popularyzację polskiej książki za granicą.

1991 — Janusz Dunin za rozprawę *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*.

1993 — Wanda Chotomska za działalność animacyjną w zakresie kultury literackiej dzieci (*Podróże po literaturze* i *Ciastko z bajką*).

1995 — Stanisława Niedziela z Biblioteki dla Dzieci pod patronatem PS IBBY w Oświęcimiu za wartościowe i ciekawe formy pracy z dziećmi, sprzyjające rozwojowi czytelnictwa; Maryla Hempowicz z Nadbałtyckiego Centrum Kultury za aktywną działalność popularyzatorską i organizowanie sesji poświęconych twórczości pisarzy dla dzieci z krajów nadbałtyckich.

1996 — Maria Kościńska za upowszechnianie czytelnictwa i osiągnięcia w pracy z młodzieżą.

1997 — Mirosława Fabijaniak za ciekawe scenariusze imprez bibliotecznych i za pogłębianie czytelnictwa dzieci i młodzieży.

1998 — Maria Łykowska za aktywną pracę na rzecz rozwoju czytelnictwa dziecięcego; Krystyna Litwin za wybitne osiągnięcia w pracy z dziećmi specjalnej troski.

1999 — Anna Piasecka za szczególnie twórczą pracę w bibliotece dziecięcej i Barbara Szczęsna za interesujące i nowatorskie formy pracy bibliotecznej.

2000 — Elżbieta Matyja za upowszechnianie książki i wspieranie czytelnictwa w radiu; Elżbieta Rychlicka za ciekawe metody pracy z tekstem literackim z dziećmi.

- 2001 — Ewa Zieniewicz-Siergiejko za wkład w organizowanie czytelnictwa dziecięcego w województwie podlaskim i promowanie kultury tego regionu w konkursach literackich, a także za aktywną pracę w zakresie organizowania kształcenia bibliotekarzy.
- 2002 — Danuta Masiak za twórczą animację czytelnictwa.
- 2003 — Mariola Łukasiuk za wieloletnie organizowanie Słupskiej Wiosny Literackiej.
- 2004 — Helena Legowicz za animowanie życia kulturalnego pośród Polaków na Zaozniu.
- 2005 — Grażyna Walczewska-Klimczak za twórczą działalność szkoleniową i animacyjną oraz współorganizowanie licznych imprez plenerowych.
- 2006 — Iwona Hardej za stworzenie i prowadzenie strony internetowej o książkach dla dzieci (www.bromba.pl).
- 2007 — nagrodę otrzymała krakowska kawiarnia artystyczna Cafe Szafe za promowanie ilustracji i literatury dla dzieci przez organizowanie czytań, wernisaży, warsztatów, festiwali, spotkań autorskich i wykładów multimedialnych.
- 2008 — Monika Obuchow, twórczyni programu *Bajkonur, czyli w świecie książek dla dzieci*, emitowanego w TVP Kultura.

W konkursie „Książka Roku” przyznawane są także wyróżnienia za działalność edytorską. W 1993 roku wyróżnienie otrzymało Wydawnictwo „Siedmioróg” (Wrocław) za wydawanie klasycznej i współczesnej polskiej literatury dla dzieci i młodzieży, a także Wydawnictwo „Skarabex” (Warszawa) za książkę Doroty Gellner *Przy gwiazdach i świeczkach*. W 1994 roku wyróżniono Wydawnictwo „Twój Styl” za bibliofilską edycję *Co się stało z naszą bajką*.

Stowarzyszenie Przyjaciół Książki dla Młodych — PS IBBY, pragnąc uczcić Międzynarodowy Dzień Książki dla Dziecka, dzień urodzin Hansa Christiana Andersena, ustanowiło w 2000 roku medal za całokształt twórczości dla dzieci i młodzieży. Medal przyznawany jest corocznie zasłużonym polskim pisarzom i ilustratorom. Poza wyrażeniem uznania twórcom za ich pracę ma on na celu popularyzowanie wartościowej literacko i graficznie książki dla młodego czytelnika. Medale Polskiej Sekcji IBBY pomyślane zostały jako odpowiednik Nagrody im. Hansa Christiana Andersena, przyznawanej co dwa lata przez międzynarodowe jury IBBY twórcom z całego świata.

Medale Polskiej Sekcji IBBY są wręczane na uroczystej gali pod koniec każdego roku wraz z nagrodami w konkursie „Książka Roku”. Fundatorem nagrody pieniężnej dla laureatów Medalu jest corocznie Ministerstwo Kultury. Laureatami medalu za całokształt twórczości dla dzieci i młodzieży zostali:

- 2000 — literatura: Krystyna Siesicka; grafika: Olga Siemaszko.
- 2001 — literatura: Joanna Kulmowa; grafika: Zdzisław Witwicki.
- 2002 — literatura: Edmund Niziurski; grafika: Józef Wilkoń.
- 2003 — literatura: Wanda Chotomska; grafika: Janusz Stanny.

- 2004 — literatura: Ewa Nowacka; grafika: Bohdan Butenko.
2005 — literatura: Joanna Papużyńska; grafika: Adam Kilian.
2006 — literatura: Marta Tomaszewska; grafika: Elżbieta Gaudasińska.
2007 — literatura: Ludwik Jerzy Kern; grafika: Teresa Wilbik¹⁶.
2008 — literatura: Małgorzata Musierowicz; grafika: Elżbieta Murawska i Marian Murawski.

Z inicjatywy Polskiej Sekcji IBBY od 1979 do 2000 roku przyznawano Międzynarodową Nagrodę Literacką im. Janusza Korczaka. Nagradzano utwory dla dzieci i młodzieży autorów polskich i obcych. Jury spośród pisarzy, krytyków literackich, badaczy literatury dla dzieci i młodzieży z kraju i zagranicy za każdym razem powoływał Zarząd Polskiej Sekcji IBBY. Nagrodę ustanowiła Polska Sekcja w 1978 roku, w setną rocznicę urodzin Janusza Korczaka. Po raz pierwszy nagroda została przydzielona w 1979 roku. Przyznawano nagrody w lata nieparzyste. Nie przydzielono jednak nagrody w 1989 roku, a tylko w 1990, stąd od tej pory konkurs odbywał się w latach parzystych. Nagrodę finansowało Ministerstwo Kultury. Kandydatów do tej nagrody zgłaszały narodowe sekcje IBBY, wydawcy, bibliotekarze i instytucje kulturalne. W każdej edycji konkursu nadsyłano książki z wielu krajów i kontynentów. Przewidziane były dwie nagrody główne, wyróżnienia (dyplomy honorowe), medale z wizerunkiem Janusza Korczaka, fundowane przez Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka z siedzibą w Warszawie¹⁷. Poza tym także trzy najbardziej wartościowe książki mogły zostać wpisane na Listę Honorową im. Janusza Korczaka. Międzynarodową Nagrodę im. Janusza Korczaka otrzymali następujący twórcy:

1981 — Michael Ende (RFN) za książkę *Nie kończąca się historia od A do Z*; Jan Navratil (Czechosłowacja) za *Lampas małego klavcika (Lampa chłopca okrętowego)*. Honorowe wyróżnienia otrzymali: Alina Koperkiewicz (Polska) *Mama lubi pomarańcze*; Katherine Paterson (Stany Zjednoczone) *Most do Terabithii*; G. Roy (Kanada) *Ces enfants de ma vie (Dzieci mojego życia)*.

1983 — Ewa Nowacka (Polska) *Dzień, noc i pora niczyja*; D. Filarowa i M. Diekmann (Czechosłowacja i Holandia) *Ik heb geen naam (Nie mam nazwiska)*. Honorowe wyróżnienia otrzymali: Władimir Karpowicz Żeleznikow (Związek Radziecki) *Straszdyło*; Miriam Pressler (RFN) *Stolperschritte (Niepewne kroki)*; N. Babitt (Stany Zjednoczone) *Tuck Everlasting (Wieczny Tuck)*. Na Listę Honorową zostali wpisani: S. Vatanabe (Japonia) *Jeepeta, the Little Fire Engine (Jeepeta, mały wóz strażacki)*; R. Bhatt (Szwajcaria) *Das Madchen aus Kumach (Dziewczynka z Kumach)*; J. Muller, J. Steinem (Szwajcaria) *Die Menschen in Meer (Ludzie na morzu)*.

¹⁶ H. Diduszek: *Różnorodny świat Teresy Wilbik*. „Świat Książki Dziecięcej”, dodatek do „Poradnika Bibliotekarza” 2008, nr 6, s. 4—5.

¹⁷ Zob. *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. Tylicka i G. Leszczyński. Wrocław 2002, s. 244—247.

- 1985 — L. Stanczew (Bułgaria) *The Wrong Step (Falszywy krok)*; M. Winn (Stany Zjednoczone) *Children without childhood (Dzieci bez dzieciństwa)*. Honorowe wyróżnienia otrzymali: Maria Kann (Polska) *Dziewięć bied i jedno szczęście*; T. Kuroyanagi (Japonia) *Totto-Chan the Little Girl at the Window (Mała dziewczynka Totto-Chan w oknie)*; E. Schroeiber-Wicke (Austria) *Der Tag in dem Anton nicht da war (Dzień, w którym Anton był nieobecny)*. Na Listę Honorową zostali wpisani: Gudrun Mebs (RFN) *Brigid, eine Geschichte von Sterben (Brigid, czyli historia o śmierci)*; A. Varella (Grecja) *Filenada, Foundoukin mou (Przyjaciółka, dziewczyna moja)*; W.O. do Amavado (Brazylia) *Amigos do Toninho (Przyjaciele Toninho)*.
- 1987 — Maria Borowa (Polska) *Dokąd wracają latawce*; Albert Lichanow (Związek Radziecki) *Dramaticzeskaja pedagogika (Pedagogika dramatyczna)*. Honorowe wyróżnienia otrzymali: M. Pyliotou (Cypr) *The Running Trees (Pędzące drzewa)*; Z. Kantor (Węgry) *Tudtam nogy jossz (I tak wiedziałem, że wrócisz)*; zbiór wywiadów z dziećmi (Japonia) *The Child (Dzieciak)*. Na Listę Honorową zostali wpisani: E. Pakinos (Grecja) *A Short Summer Story (Krótka letnia historia)*; Ida Merżan (Polska) *Aby nie uległo zapomnieniu*; D. Omer (Izrael) *The Tears of Fire (Łzy od ognia)*; A. Ziedonis (Łotwa) *Sakamgramata*.
- 1990 — Uri Orlev (Izrael) za powieść *Wyspa na ulicy Ptasiej*. Nagrodę za książkę o dzieciach otrzymała Halina Filipczuk (Polska) za trylogię *Rodzice i dzieci*. Honorowe wyróżnienia otrzymali: Marion Dane Bauer (Stany Zjednoczone) *On My Honour* („Na słowo honoru”); Rewan Inaniszwili (Związek Radziecki) *Śmierć wilka*. Na Listę Honorową zostali wpisani: A. Vasowa (Słowacja) *Ktoś taki jak ja*; A.T. Youssef (Egipt) *Zwycięskie drzewo*; I. Obermayer (RFN) *Georgie*.
- 1992 — w 50. rocznicę śmierci doktora Janusza Korczaka nagrodę za książkę beletrystyczną dla dzieci otrzymała Joanna Rudniańska za powieść *Rok smoka*. Nagrodę naukową za książkę o dzieciach uzyskał Robert Coles (Stany Zjednoczone) za *The Spirituals Life of Children (Życie duchowe dzieci)*. Honorowe wyróżnienie i medal Janusza Korczaka otrzymał „Gulliwer” — czasopismo o książce dla dziecka.
- 1994 — Ofra Gelbart-Avni (Izrael) za powieść dla dzieci *Kirot szelo roim (Niewidzialne ściany)*; Mats Wahl (Szwecja) za powieść dla młodzieży *Vinterviken (Zimowa Zatoka)*. Honorowe wyróżnienie otrzymała Joanna Papużińska za książkę *Darowane kreski*.
- 1996 — Jostein Gaarder (Norwegia) *Kabalmysteriet (Przepowiednia Dżokera)*; Wiliam Klimáček i Desider Tóth (Słowacja) *Noha k nohe (Noga w nogę)*; Gertruda Skotnicka za eseje o polskiej literaturze dla dzieci. Honorowe wyróżnienie otrzymała Trude de Jong (Holandia) *Een verboden kind (Zakazane dziecko)*.

- 1998 — Reinhardt Jung (Austria) *Auszeit oder Der Löwe von Kauba* (Poza czasem albo Lew z Kauby); Oleg F. Kurguzow (Rosja) *Solnce na patolkie* (Słońce na suficie); Lars H. Gustafsson (Szwecja) *Upptäcka livet* (Odkrywać życie); Annouchka Gravel Galouchko (Kanada) *Sho et les dragons d'eau* (*Sho i wodne smoki*). Wyróżnienie otrzymali: Murti Bunanta (Indonezja) *Si Bungsu Katak* (*Najmłodsza żabka*); Rukhsana Khan (Kanada) *Roses in my Carpets* (*Róże w moim dywanie*).
- 2000 — Annica Thör (Szwecja) za tetralogię *En ö i hawet* (*Wyspa na morzu*). Honorowe wyróżnienia otrzymali: Andri Snaer Magnason (Islandia) za powieść *Sagan af blaa hnettinum* (*Opowieść o błękitnej planecie*); Biny Štampe Žmavc (Słowenia) za *Muc Mehkošapek* (*Kot Miękkolapek*).

W promowaniu dobrej i wartościowej książki dziecięcej dużą rolę odegrała Fundacja „Świat Dziecka”, działająca od 1990 roku pod przewodnictwem Anny Onichimowskiej i Bohdana Butenki¹⁸. Ogłasza ona od 1991 roku konkurs na „Dziecięcy Bestseller Roku”. Laureat — wydawnictwo, otrzymuje nagrodę: figurkę Donga — Małego i Dużego, wykonaną przez dzieci. Dongowi kształt graficzny nadał Bohdan Butenko. Jury złożone z ludzi profesjonalnie zajmujących się książką, przyznaje tzw. Dużego Donga, jury złożone z dzieci przyznaje Małego Donga. Jest to postać z wiersza angielskiego poety Edwarda Leara *Dong, co ma świecićcy nos*. Jury ocenia zgłoszone przez wydawców książki pod względem literackim, graficznym i edytorskim, a także czasopisma. Oceniało również czasopisma dla dzieci i młodzieży wychodzące w latach 1993 i 1994. W 2006 roku PS IBBY przejęła od zawieszającej działalność Fundacji „Świat Dziecka” organizację konkursu „Dziecięcy Bestseller Roku”.

Pierwszy konkurs na „Dziecięcy Bestseller Roku”, ogłoszony przez Fundację „Świat Dziecka”, odbył się w 1991 roku. W konkursie oceniano książki, które pojawiły się na rynku wydawniczym w 1991 roku.

- 1991 — Dużego Donga otrzymał Instytut Wydawniczy „Pax” za *Skrzaty Wila Huygena*; Małego Donga dziecięce jury przyznało Instytutowi Wydawniczemu „Pax” za *Opowieści z Narni* C.S. Lewisa.
- 1992 — Dużego Donga otrzymało Wydawnictwo „Tenten” za serię *Zwierzęta Świata*; Małego Donga — Wydawnictwo Dolnośląskie za edycję *Konika Garbuska* Piotra Pawłowicza Jerszowa.
- 1993 — Dużego Donga przyznano Wydawnictwu Szkolnemu i Pedagogicznemu za serię *Słowniczek Ucznia*, z wyróżnieniem *Geometrii*; Małego Donga — Wydawnictwu Łódzkiemu za książkę szwedzkiej pisarki Christiny Bjørk Linnea w *ogrodzie Moneta*. W zakresie czasopism Dużego Donga otrzymało Wydawnictwo „Kobieta i Mężczyzna” za pismo dla młodszych dzieci — „Pentliczek”. Małego Donga jury dziecięce przyznało pismom

¹⁸ A. Onichimowska: *Przedstawia się Fundacja „Świat Dziecka”*. „Guliwer” 1992, nr 6, s. 47–48.

- o zwierzętach: „Kwak”, „Zwierzaki”¹⁹, „Zwierzaki — Plakat” Wydawnictwa „Prószyński i Spółka”.
- 1994 — Duży Dong: Wydawnictwo „Arkady” za całokształt oferty wydawniczej dla młodego odbiorcy. Mały Dong: Wydawnictwo „Rytm” i „Waza” za serię klasyki dziecięcej. Czasopisma — Duży Dong: Wydawnictwo „Prószyński i Spółka” za zdjęcia i teksty do cyklu pism o zwierzętach: „Kwak”, „Zwierzaki” i „Zwierzaki — Plakat”. Mały Dong: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia” za czasopismo „Świerszczyk”.
- 1995 — Duży Dong: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne za trafne inicjatywy wydawnicze, za *Encyklopedię szkolną — Literatura i nauka o języku* oraz serię Plays for Children. Mały Dong: „Nasza Księgarnia” za książkę Doroty Terakowskiej *Lustro pana Grymsa*.
- 1996 — Duży Dong: Wydawnictwo „Jacek Santorski & Co” za *Przepowiednię Dżokera* Josteina Gaardera. Mały Dong: Wydawnictwo „Arkady” za album *Stroje*.
- 1997 — Duży Dong: Wydawnictwo „Świat Książki” za *Zabawy plastyczne* Anny Jabłońskiej. Mały Dong: Wydawnictwo „Arkady” za *Naukowy zawrót głowy* Steve’a Parkera.
- 1998 — Duży Dong: Wydawnictwo „Podsiedlik-Raniowski i S-ka” za serię Klucz do Ojczyzny. Mały Dong: Wydawnictwo „Egmont Polska” za *Dzionek Szalonek i inne przygody Kubusia Puchatka*.
- 1999 — Duży Dong: Wydawnictwo „Podsiedlik-Raniowski i S-ka” za serię Sławni Polacy, proponującą młodym czytelnikom w ciekawej formie spotkania z historią i współczesnością ojczystego kraju. Mały Dong: Wydawnictwo „Prószyński i Spółka” za książkę *Piątka z Zakątka* Krystyny Drzewieckiej.
- 2000 — Duży Dong: Wydawnictwo „Świat Książki” za książkę *Ni pies ni wydra, czyli o wyrażeniach, które pokazują język* Marcina Brykczyńskiego, z ilustracjami Małgorzaty Bieńkowskiej, Zbigniewa Kołaczka, Joanny Siedlaczek i Roberta Macieja. Mały Dong: Wydawnictwo „Świat Książki” za książkę *Mały książę odnaleziony* Jeana Pierre’a Davidtsa.
- 2001 — Duży Dong: Wydawnictwo „Akapitt Press” za książkę Małgorzaty Musierowicz *Kalamburka*. Mały Dong: Wydawnictwo „Podsiedlik-Raniowski i S-ka” za *Gry i zabawy* Justyny Święcickiej.
- 2002 — Duży Dong: Wydawnictwo „Egmont Polska” za książkę Sama Mc Bratneya *Nawet nie wiesz, jak bardzo Cię kocham*, w tłumaczeniu Jarosława Maciejewskiego. Mały Dong: Wydawnictwo „Egmont Polska” za serię Magiczny Domek na Drzewie. Autorką serii jest Mary Pope Osborne (4 tomiki w serii), autorami tłumaczenia są Irena i Krzysztof Kubiakowie²⁰.

¹⁹ Zob. hasło: „Zwierzaki” w: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*..., s. 429.

²⁰ Zob. S. Grabowski: *Wydarzenia*. „Poezja i Dziecko” 2003, nr 3, s. 104.

- 2003 — Duży Dong: Wydawnictwo „Muchomor” za wysoki poziom literacki i edytorski. Mały Dong: Wydawnictwo „Egmont Polska” za powieść Georgii Byng *Niezwykła księga hipnotyzmu Molly Moon*.
- 2004 — Duży Dong: Wydawnictwo „Mag” za książkę *Wilki w ścianach* Neila Gaimana, z ilustracjami Dave’a McKeana. Mały Dong: Wydawnictwo „Jacek Santorski & Co” za powieść *Dziewczyna z pomarańczami* Josteina Gaardera.
- 2005 — Duży Dong: Wydawnictwo Kowalska/Stiasny za opowiadania holenderskiego autora Toona Tellegena *Nie każdy umiał się przewrócić*, z ilustracjami Ewy Stiasny, w tłumaczeniu Jadwigi Jędras. Mały Dong: Wydawnictwo „Egmont Polska” za powieść *Mali Darlingowie* Sama Llewellyna.
- 2006 — Duży Dong: Wydawnictwo „Znak” za książkę *The art. book for children (Sztuka nie tylko dla dzieci)*, w tłumaczeniu Barbary Kęsek, opracowaną graficznie przez Przemysława Dębowskiego. Wyróżnienie w tym konkursie przyznano książce Małgorzaty Strykowskiej-Zaremby *Bery, gangster i góra kłopotów*, wydanej przez Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- 2007 — Duży Dong: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak” za znakomite i pełne życiowej mądrości książki: Johna Greena *Szukając Alaski*, w tłumaczeniu Anny Sak (dla młodzieży), oraz Janoscha *A w Wigilię przyjdzie Niedźwiedź*, w tłumaczeniu Emilii Bielickiej, z ilustracjami autora (dla dzieci), a także za książki: Anny Onichimowskiej *Dziesięć stron świata*; Joanny Olech *Pompona w rodzinie Fisiów* (z ilustracjami autorki); Marcina Brykczyńskiego *Czarno na białym i biało na czarnym*, z ilustracjami Janusza Stannego. Mały Dong: Wydawnictwo Powergraph za książki Rafała Kosika: *Felix, Net i Nika* oraz *Pulapka Nieśmiertelności* — książkę pełną humoru, oddającą realia komputerowe i ciekawie opracowaną graficznie (wyklejki na okładkach).
- 2008 — Duży i Mały Dong: Wydawnictwo „Nasza Księgarnia” za *Złodziejkę książek* Markusa Zusaka, w tłumaczeniu Hanny Baltyn — książkę o wybitnych walorach artystycznych i niezwykle ważną w edukacji historycznej młodego czytelnika.

Twórcy piszący dla młodego czytelnika nagradzani są Literacką Nagrodą im. Kornela Makuszyńskiego. Ustanowiła ją w 1994 roku Fundacja „Książka dla Dziecka” i redakcja czasopisma „Guliwer”. Przyznawana jest polskiemu pisarzowi za książkę literacką dla dzieci młodszych, opublikowaną w roku poprzedzającym kolejną edycję nagrody. Jest ona swoistym hołdem dla Kornela Makuszyńskiego i pogodnej, przesyconej humorem i optymizmem twórczości tego pisarza. Przyznaje się ją autorom kontynuującym tradycje pisarskie patrona tej nagrody. Zwycięzcy zostaje również wręczona pamiątkowa statuetka Koziołka Matołka. Inicjatorką tego konkursu była w 1994 roku Joanna Papuzińska, pisarka i znana badaczka literatury dziecięcej i młodzieżowej, wraz z Marią Marjańską-Czernik. Profesor Papuzińska od wielu lat przewodniczy zespołowi jury i dba o prestiż oraz poziom

nagrody. Organizatorem tej nagrody była przez dziesięć lat Fundacja „Książka dla Dziecka” i redakcja „Guliwera”. Od 2004 roku obowiązki te przejęła Miejska Biblioteka Publiczna im. Łukasza Górnickiego w Oświęcimiu i redakcja kwartalnika „Guliwer”. Laureatami nagrody są:

1994 — Piotr Wojciechowski *Bajki złotego psa*, Wydawnictwo „Stentor”.

1995 — Joanna Olech — cykl *Dynastia Niziołków*, Wydawnictwo „Egmont Polska”.

1996 — Jerzy Niemczuk *Przygody Zuzanki*, Wydawnictwo „Papirus”.

1997 — Anna Onichimowska *Dobry potwór nie jest zły*, Wydawnictwo „Podsiedlik-Raniowski i S-ka”.

1998 — Tomasz Trojanowski *Kocie historie*, Wydawnictwo „Philips Wilson”.

1999 — Dorota Gellner *Dorota Gellner dzieciom*, „Wydawnictwo Kama”.

2000 — Anna Lewkowska *Dziwne przygody czarnoksiężnika Zenona*, Wydawnictwo „Prószyński i S-ka”.

2001 — Marta Tomaszewska *Tego lata w Burbelkowie*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.

2002 — Grzegorz Kasdepke *Kacperiada*, Wydawnictwo „Literatura”.

2003 — Małgorzata Strzałkowska *Wiersze, że aż strach!*, Wydawnictwo „Media Rodzina”.

2004 — Małgorzata Strękowska-Zaremba *Abecelki i duch Bursztynowego Domu*, Wydawnictwo „Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza”.

2005 — Agnieszka Tyszką *Róże w garażu*, Wydawnictwo „Literatura”.

2006 — Beata Wróblewska *Małgosia z Leśnej Podkowy*, Wydawnictwo „Egmont Polska”.

2007 — Katarzyna Majgier *Amelka*, Wydawnictwo „Egmont Polska”.

2008 — Paweł Beręsewicz *Ciumkowe historie, w tym jedna smutna*. Dodatkowo z okazji jubileuszu 15. edycji konkursu wręczono statuetkę Super-Koziółka Joannie Papużyńskiej.

Pisarzom dla dzieci i młodzieży przyznawana jest także nagroda Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek za „Najpiękniejsze Książki Roku”. Idea konkursu zrodziła się w latach pięćdziesiątych wśród ludzi książki — artystów, grafików, edytorów i poligrafów. Wzorując się na lipskiej Internationale Buchkunst Ausstellung, opracowali oni założenia i regulamin konkursu. W 1957 roku ogłosili pierwszą jego edycję — konkurs na najlepiej wydaną książkę roku. Sąd konkursowy oceniał wówczas na równi szatę edytorską i opracowanie graficzne, jak też druk i jakość zastosowanych materiałów. Na początku lat osiemdziesiątych — gdy sztukę drukarską zastąpił przemysł poligraficzny — zmieniła się formuła konkursu. Na konkurs są nadsyłane wszystkie rodzaje książek, począwszy od literatury pięknej, przez katalogi, albumy, almanachy, podręczniki, książki dla dzieci, przyrodnicze, techniczne i matematyczne, aż po druki bibliofilskie — pod warunkiem, że są opracowane przez polskich grafików i typografów. Jury (artyści, graficy, historycy sztuki, typografowie, wydawcy, którzy nie mają własnych książek w konkursie)

ocenia poziom edytorski nadesłanych przez wydawców książek, ich opracowanie graficzne i typograficzne, poziom artystyczny ilustracji, oryginalność rozwiązań edytorskich, jednym słowem — szatę edytorską. Po 1980 roku przyznane zostały nagrody za „Najpiękniejsze Książki Roku” następującym twórcom:

1980 — P. Delarue *Król kruków*, ilustr. Elżbieta Gaudasińska, Łucja Sienkiewicz, Statys Eidrigėvičius, KAW.

1981—1983 — W. Hauff *Kalif bocian*, ilustr. Janusz Majewski, Olga Siemaszko, KAW.

1984 — Liliana Bardijewska *Ratatuj*, ilustr. Joanna Zimowska-Kwak, „Czytelnik”.

1985 — Józef I. Kraszewski *Bajeczki*, ilustr. Olga Siemaszko, KAW.

1986 — Wiera Badalska *Jak oswoić czarownicę*, ilustr. Ewa Salamon, „Nasza Księgarnia”.

1987 — Nagrody nie przyznano.

1988 — Jan Brzechwa *Pchła Szachrajka*, ilustr. Maciej Buszewicz, Wydawnictwo PTWK; Piotr Łosowski *Słoń cyklista*, ilustr. Maciej Buszewicz, Wydawnictwo Komunikacji i Łączności; *O książce. Mała encyklopedia dla nastolatków*, ilustr. Bohdan Butenko, Ossolineum; Stanisław R. Brzostkiewicz *Obserwujemy nasze niebo*, ilustr. Tadeusz Pietrzyk, „Nasza Księgarnia”.

1989 — Nagrody nie przyznano.

1990 — J. Navrátil *Sezam*, ilustr. Mirosław Tokarczyk, „Nasza Księgarnia”.

1991 — Nagrody nie przyznano.

1992 — Antoni Marianowicz *Dziesięcioro Murzyniątek*, ilustr. Maciej Buszewicz, Twój Styl.

1993—2002 — Nagród nie przyznano.

2003 — Grażyna Ruszewska *Leon i kotka, czyli jak rozumieć mowę zegara*, ilustr. Piotr Fąfrowicz, opracowanie graficzne Grażyna Lange, Wydawnictwo Fro9.

2004 — Beata Biały *Wierszyki wyssane z palca*, ilustr. Ewa Olejnik, Wydawnictwo Kowalska/Stiasny.

2005 — Grażyna Ruszewska *Wielkie zmiany w dużym lesie*, ilustr. Piotr Fąfrowicz, projekt i opracowanie graficzne Grażyna Lange, Wydawnictwo Fro9²¹.

2006 — Bohdan Butenko *Nocna wyprawa*, opracowanie graficzne Bohdan Butenko, Wydawnictwo „Świat Książki”.

2007 — Maria Ekier *Kocur mruży ślepią*, opracowanie typograficzne Rafał Bagiński, ilustr. Maria Ekier, Wydawnictwo Hokus-Pokus; Marcin Brykczyński *The Mouse*, ukształtowanie edytorsko-graficzne Zygmunt Januszewski, ilustr. Marie Veselá, Wydawnictwo Prolibris.

2008 — Nagrody głównej nie przyznano. Wyróżnienie natomiast otrzymała książka Juliana Tuwima *Pan Maluśkiewicz i wieloryb*, ilustr. Bohdan Butenko, Wydawnictwo „Dwie Siostry”.

²¹ Por. G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007, s. 189—191.

Twórcy dla dzieci, graficy i ilustratorzy zdobywali również nagrody na Biennale Sztuki dla Dziecka w Poznaniu — „Brązowe Koziółki”, „Srebrne Koziółki” i „Złote Koziółki”. Po 1980 roku nagrody otrzymali między innymi Joanna Kulmowa — „Złote Koziółki” (1981); Adam Bahdaj — „Srebrne Koziółki” (1981); Małgorzata Musierowicz — „Srebrne Koziółki” (1980); Maria Ekier — „Srebrne Koziółki” (1991); Elżbieta Murawska — „Złote Koziółki” (1984); Joanna Olech — „Brązowe Koziółki” (1984). Autorzy książek dla dzieci i młodzieży są też nagradzani w Poznańskim Przeglądzie Nowości Wydawniczych. Nagrody przyznaje jury złożone z krytyków, wydawców, księgarzy i bibliotekarzy.

Wyróżniającą nagrodą przyznaną autorom książek dla dzieci jest także Statuetka Pegazika. Od 2005 roku wręczana jest ona podczas Poznańskich Spotkań Targowych „Książka dla Dzieci i Młodzieży”. Jest to rzeźba autorstwa Krzysztofa Jakubika. Przyznaje się tę nagrodę w dwóch kategoriach: „twórca książki dla dzieci” i „przyjaciół książki dla dzieci”. Laureatami Statuetki Pegazika zostali: Emilia Waśniowska, Irena Koźmińska (2005); Joanna Papużyńska, Bohdan Butenko (2006); Wanda Chotomska, Elżbieta Bednarek (2008); Joanna Kulmowa, Małgorzata Berwid (2009).

Za najlepszą polską książkę dla dzieci przyznawana jest również nagroda — BESTSELLERek. Nagroda ta towarzyszy Wrocławskim Promocjom Dobrych Książek. Od 2001 roku głównym organizatorem tej nagrody jest Ośrodek Kultury i Sztuki we Wrocławiu, współpracujący z Wydawnictwem Dolnośląskim i BWA Wrocław — Galeriami Sztuki Współczesnej. Jest ona nagrodą dla wydawcy za najlepszą polską książkę dla dzieci i młodzieży. Celem tego konkursu jest wyróżnienie dobrej literatury, powstałej w danym roku, przeznaczonej dla najmłodszego czytelnika. Nagradzane jest wydawnictwo za konkretny tytuł. Ocenie podlegają wartości literackie, dydaktyczno-poznawcze oraz poziom graficzno-autorski. Jury, powołane przez organizatorów konkursu, a wybrane spośród znawców przedmiotu (krytycy, publicyści, edytorzy, graficy itd.) ocenia tytuły i wyłania zwycięzcę. Tytuł BESTSELLERek zdobyły między innymi następujące książki: Doroty Terakowskiej *Dzień i noc czarownicy. Babci Brygidy szalona podróż po Krakowie* (2003); Anny Onichimowskiej *O zebrze, która chciała być w kwiatki* (2004); Jacka Jelonekiewicza *Okruszek z Zaczarowanego Lasu* (2005); Beaty Ostrowskiej *Ale ja tak chcę!*, z ilustracjami Krystyny Lipki-Sztarbałło (2006); Tomasza Trojanowskiego *Wielki powrót*, z ilustracjami Niki Jaworowskiej (2007); Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel *Florka. Z pamiętnika ryjówki*, Wydawnictwo Literatura (2008).

Corocznie podczas Katowickich Prezentacji Bibliotecznych wręczane są literackie nagrody Guliwera. Prezentacje odbywają się w listopadzie, a każda edycja ma swoje hasło przewodnie lub poświęcona jest wybranej tematyce czy sferze działalności. Przy okazji Prezentacji w 2004 roku po raz pierwszy wręczono nagrody Guliwera: „Guliwera w Krainie Olbrzymów” — nagrodę ustanowioną dla dojrzałego, wybitnego twórcy o znacznym dorobku artystycznym, i „Guliwera w Krainie Liliputów” — nagrodę przeznaczoną dla dopiero wkraczających na drogę wielkich

pasji twórczych lub naukowych poszukiwań. Nagrodę „Guliwer w Krainie Liliputów” otrzymali: trzynastoletni Maciej Przebieracz (2004), autor książeczki *Dzieci i młodzież w starożytnej Grecji i Rzymie*; Joanna Papuzińska (2005); Barbara Tyliczka (2006); Irena Koźmińska (2007); Edward Lutczyn (2008). Nagrodę „Guliwera w Krainie Olbrzymów” otrzymali: Wanda Chotomska (2004); Paweł Beręsowicz (2005); Wydawnictwo „Wytwórnia” (2006); Maciej Orłoś (2007); Ida Pierelotkin (2008).

Za twórczość artystyczną dla dzieci i młodzieży autorom książek, grafikom, ilustratorom przyznawano w latach 1951—1987 (z przerwą w latach 1962—1972) nagrodę prezesa Rady Ministrów oraz nagrodę ministra kultury i sztuki. Od 12 lat nagrody przyznaje minister kultury i dziedzictwa narodowego. Stanowią one formę nobilitacji twórczości dla młodych odbiorców i są uznawane za najważniejsze wyróżnienie w dziedzinie twórczości dla dzieci i młodzieży. Przyznawano je za całokształt dorobku twórczego, niekiedy też za poszczególne utwory. Nagrodę tę w 1980 roku otrzymali: Maciej Kuczyński, Irena Kwintowa, Cecylia Lewandowska, Ewa Nowacka, Józef Ratajczak i Natalia Rolleczek. Po 1980 roku: Jan Baranowicz, Jan Piwoński, Kornelia Dobkiewiczowa, Anna Kamińska, Stanisław Kowalewski, Bolesław Mrówczyński, Marian Orłóń, Marta Tomaszewska, Ludwika Woźnicka (1981); Adam Kilian, Krystyna Boglar, Aleksander Minkowski, Barbara Wiktoria Lewandowska, Monika Warneńska, Marta Ziółkowska, Krystyna Michałowska, Ewa Salamon (1982); Tadeusz Śliniak, Katarzyna Witwicka, Janusz Stanny, Zdzisław Witwicki (1983); Hanna Łochocka, Ewa Ostrowska, Anna Przemyska, Saturnina Leokadia Wadecka, Lech Borski, M. Korewa za utwór pt. *Długa podróż Alego ben Hafiza* (1984); Stasys Eidrigėvičius, Hanna Muszyńska-Hoffmanowa, Gabriela Pauszer-Klonowska, Maria Emilia Józefacka, Ewa Lach-Gizella, Stanisław R. Brzostkiewicz, Zdzisław Nowak, Elżbieta Ostrowska (1986); Mieczysława Buczkówna, Danuta Wawilów, Alfred Szklarski (1987); Elżbieta Murawska (1988); Mirosław Tokarczuk, Joanna Chmielewska (1989); Joanna Papuzińska (1996); Janusz Stanny (2000); Krystyna Miłobędzka (2001); Bohdan Butenko, Ludwik Jerzy Kern (2008) i inni twórcy.

Twórczość dla dzieci i młodzieży jest honorowana także raz w roku prestiżową nagrodą Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej „Sztuka Młodym”²². Inicjatywę utworzenia tej nagrody, zrodzoną w 2001 roku w środowisku twórców i krytyków sztuki dla młodych odbiorców, zaakceptował ówczesny Prezydent Aleksander Kwaśniewski, a nagrodę ustanowiono w 2002 roku. Stanowi ją rzeźba autorstwa Zofii Wolskiej. Celem tego przedsięwzięcia było podniesienie społecznej rangi sztuki dla młodych. Przyznawana jest ona po zasięgnięciu opinii Kapituły Nagrody. Przewodniczącym Kapituły Nagrody był w latach 2002—2005 Grzegorz Leszczyński. Przyznając tę nagrodę, Prezydent RP pragnie uhonorować twórców, których utwory skierowane są do dzieci i młodzieży, odznaczają się wysokimi

²² Zob. M. Czernik: *Nagroda Prezydenta RP. „Guliwer”* 2004, nr 1, s. 109—110.

wartościami artystycznymi, a także zaszczyścić popularyzatorów i animatorów kultury i sztuki dziecięcej oraz instytucje rozbudzające twórczą aktywność najmłodszych. Nagroda Prezydenta RP przypomina o znaczeniu działalności kulturalnej na rzecz młodych odbiorców. Inspiruje ona środowiska twórcze i animatorskie do kreatywnej aktywności i jednocześnie tę aktywność promuje. Nobilituje sztukę dla młodych i najmłodszych, stymuluje jej rozwój oraz przyczynia się do ożywienia i łączenia tradycji ze współczesnością.

Pierwszym laureatem nagrody Prezydenta RP za twórczość i działalność artystyczną dla dzieci i młodzieży został w 2002 roku Adam Kilian²³, scenograf teatralny, grafik, ilustrator i malarz. Kolejnymi laureatami byli: Wanda Chotomska (2003), Joanna Kulmowa (2004), Jerzy Federowicz (2005). W 2006 roku nagrody nie przyznano.

Polskie utwory dla młodych odbiorców wyróżniono również Europejską Nagrodą Literacką — Premio Europeo di Letteratura Giovanile. Powstała ona w 1962 roku dzięki staraniom włoskich profesorów sekcji literatury dziecięcej Uniwersytetu w Padwie i przyznawana jest co dwa lata w kategoriach: ilustrowane albumy, proza, poezja, literatura popularna i dydaktyczna. Z polskich książek, po 1980 roku, nagradzono: *Na kołysce kogut złoty* Konstantego I. Gałczyńskiego; *Syntezę* Macieja Wojtyłki; *Czarodzieja* Wandy Żółkiewskiej, *Serce, jak złoty gołąb* Joanny Kulmowej (1985) oraz *Kartki z mojego pamiętnika* (wybór, redakcja i opracowanie utworów z konkursu literackiego „Świata Młodych”) Barbary Tylickiej. W 1982 roku nagrodzono *Wiersze dla Was* w wyborze J.S. Kopczewskiego oraz *Nasze ulubione wiersze* w wyborze W. Wiśniewskiego. Z grafików nagrodę Premio Europeo otrzymali między innymi: Antoni Boratyński (1982), Stasys Eidrigėvičius (1983), Józef Wilkoń (1993). Polaków nagrodzono także w innych konkursach. Nagrodę Premio Grafico w Bolonii otrzymali: Józef Wilkoń (1991), Janusz Oblucki (1993); nagrody Premio Catalonia w Barcelonie otrzymali np.: Marian Murawski (1988), Józef Wilkoń (1992).

Ulubionym autorom książek dla młodzieży przyznawana była honorowa nagroda „Płomyka” — „Orle Pióro”. Otrzymali ją między innymi: Małgorzata Musierowicz (1981, 1982), Zbigniew Nienacki (1982), Edmund Niziurski (1982), Hanna Ożogowska (1981), Krystyna Siesicka (1982). Młodzi czytelnicy nagradzają ukochanych pisarzy Orderem Uśmiechu²⁴. To odznaczenie przyznawane jest na wniosek dzieci dorosłym osobom, które swoją działalnością przyczyniają się do ich szczęścia i radości. Order Uśmiechu wręcza się od 1968 roku. Pomysł jego nadawania narodził się w redakcji „Kuriera Polskiego”, którego redaktorem naczelnym był Cezary Leżeński. Inspiracją stał się wywiad z Wandą Chotomską z okazji 5-lecia dobranocki dla dzieci „Jacek i Agatka”. Pisarka opowiedziała w nim o chłopcu ze szpitala rehabilitacyjnego w Konstancinie pod Warszawą, który pragnął utworzenia jakiegoś odznaczenia od dzieci. Pomysł zrealizowała redak-

²³ Zob. S. Grabowski: *Wydarzenia*. „Poezja i Dziecko” 2003, nr 1, s. 85—86.

²⁴ Zob. C. Leżeński: *Za jeden uśmiech*. Warszawa 1996.

cja „Kuriera Polskiego” i przy niej do 1992 roku miała swoją siedzibę Kapituła Orderu Uśmiechu. W dniu 16 listopada 1992 roku Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu została zarejestrowana w Polsce jako stowarzyszenie. Order Uśmiechu — motyw roześmianego słońca — zaprojektowała Ewa Chrobak, dziewięcioletnia dziewczynka z Głuchołazów.

Odnaczenie w formie medalu przyznaje w Polsce Międzynarodowa Kapituła Orderu i Uśmiechu, mieszcząca się w Warszawie; sekretariat Kapituły znajduje się w Świdnicy. Spośród kandydatur nadesłanych przez dzieci z całego świata Kapituła wybiera laureatów. Kawalerem Orderu Uśmiechu wybiera się dorosłego, którego działalność jest wyjątkowa i przynosi dzieciom najwięcej radości, a nawet ratuje ich życie. Ceremonii wręczania Orderu towarzyszy rytuał wypicia soku z cytryny, koniecznie z uśmiechem, oraz pasowania różą. Nowo mianowany Kawaler Orderu Uśmiechu przyrzeka dzieciom i członkom Kapituły „być zawsze pogodnym i radość dzieciom przynosić”. Order przyznawany jest dwa razy w roku — wiosną i jesienią. Na czele Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu stoi kanclerz. Godność kanclerza piastowali: Ewa Szelburg-Zarembina w latach 1968—1976, Cezary Leżeński w latach 1976—1981, Radosław Ostrowicz w latach 1982—1990, a Cezary Leżeński w latach 1992—2006. Od 19 stycznia 2007 roku kanclerzem jest Marek Michalak.

W 1996 roku w Rabce utworzono Muzeum Orderu Uśmiechu, które obecnie mieści się na terenie rodzinnego Parku Rozrywki „Rabkoland”. Nadano temu miastu status Miasta Dzieci Świata. W 2003 roku posiedzenie Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu odbyło się w Świdnicy, gdzie powstaje pod jej patronatem Europejskie Centrum Przyjaźni Dziecięcej. Świdnicy nadano tytuł Stolicy Dziecięcych Marzeń, a dzień 21 września ogłoszono Światowym Dniem Dziecięcego Orderu. Kawalerami Orderu Uśmiechu są hierarchowie kościołni, arystokraci i politycy, lekarze, aktorzy, reżyserzy, piosenkarze, muzycy, działacze społeczni i wybitni pedagodzy. Po 1980 roku Order Uśmiechu w zakresie twórczości dla dzieci i młodzieży otrzymali między innymi: Hanna Januszevska (1980), Adam Kilian (1981), Igor Sikirycki (1981), Małgorzata Musierowicz (1994), Tadeusz Chudy (1995), Marta Tomaszewska (1996), ks. Jan Twardowski (1996)²⁵, Joanna Kulmowa (2000), Joanne Kathleen Rowling (2004), Dorota Gellner (2005), Joanna Papuzińska (2005).

Co dwa lata polscy twórcy uczestniczą w Biennale Ilustracji w Bratysławie (BIB), tj. międzynarodowej wystawie-konkursie ilustracji książek dla dzieci i młodzieży. Konfrontuje się na niej światowy dorobek w dziedzinie ilustracji dla dzieci. Biennale ilustracji stanowi największą wystawę konkursową oryginalnych ilustracji literatury dziecięcej i młodzieżowej i należy do największych wydarzeń tego rodzaju w świecie. Promotorem Biennale jest Ministerstwo Kultury Republiki Słowackiej, jej głównym organizatorem jest Bibiana, międzynarodowy dom sztuki dla dzieci. Biennale organizuje się każdego nieparzystego roku we wrześniu i w październiku,

²⁵ Zob. S. Grabowski: *Kawaler Orderu Uśmiechu*. „Poezja i Dziecko” 2004, nr 1, s. 33—37.

począwszy od 1967 roku. Na Biennale nagradzane są najbardziej wartościowe osiągnięcia w tej sztuce. Międzynarodowe jury przyznaje w konkursie nagrody: Grand Prix BIB; Złote Jabłka BIB; plakietki BIB oraz honorowe dyplomy. Najpiękniejsze ilustracje drukowane są także na znaczkach Słowackiej Poczty. Artysta uczestniczący w konkursie przedstawia ilustracje z jednej lub dwóch książek. Jeżeli zdobędzie Grand Prix, wtedy w następnej wystawie uczestniczy, prezentując indywidualną kolekcję swych ilustracji. Od 1995 roku wystawa nagrodzonych prac odbywa się również w innych krajach. BIB podejmuje także inne formy działalności, między innymi organizuje seminaria. Po roku 1980 zostali nagrodzeni na BIB następujący polscy graficy: Grand Prix przyznano Marianowi Murawskiemu (1989) i Stasysowi Eidrigevičiusowi (1991) za ilustracje do bajki Charlesa Perraulta *Kot w butach*. Złote Jabłka otrzymali: Elżbieta Gaudasińska (1985) za ilustracje do książki *Dziad i baba Józefa I. Kraszewskiego*; Antoni Boratyński (1987) za ilustracje do *Drogi księżycowej Marii Kann*; Paweł Pawlak (2005) za ilustracje do własnego tekstu *Jajuńciek*; Iwona Chmielewska (2007) za ilustracje do słownika angielsko-koreańskiego *Thinking ABC* (opracowanego wraz z Jiwone Lee, wydawnictwo koreańskie Nonjang). Plakietki wręczono Stasysowi Eidrigevičiusowi (1981) za książkę *Król kruków* oraz za książkę *Hans Naselang* (1989); Ł. Sienkiewicz (1981); Elżbiecie Murawskiej (1983); Marii Ekier (1999) za ilustracje do tekstu Hanny Krall *Co się stało z naszą bajką*; Krystynie Lipce-Sztarbałło (2001) za ilustracje do opowiadania *Sen, który odszedł* Anny Onichimowskiej²⁶; Marii Ekier (2007) za ilustracje do książki *Polskie baśnie i legendy* (Wydawnictwo Nowa Era).

Bardzo ważna w promocji literatury dla dzieci i młodzieży jest Literacka Nagroda Pamięci Astrid Lindgren (Astrid Lindgren Memorial Award — ALMA), którą rząd szwedzki ustanowił w 2002 roku na cześć wybitnej, znanej na świecie szwedzkiej pisarki. Wyróżnienie to ma na celu poszerzenie zainteresowania literaturą dziecięcą i młodzieżową na świecie. ALMA ma prestiżowy charakter i wielką wartość materialną, co czyni ją drugą na świecie nagrodą po Noblu. Stąd coraz popularniejsze staje się w Skandynawii określenie jej właśnie jako „dziecięcego Nobla”. ALMA przyznawana jest co roku pisarzom, ilustratorom i osobom lub nawet instytucjom wspierającym czytelnictwo wśród najmłodszych. Nagradzana jest cała twórczość, a nie pojedyncze utwory, a laureatami mogą być tylko osoby żyjące. Nagroda ta przyznawana jest autorom i ilustratorom, których prace reprezentują najwyższe wartości artystyczne i mają ducha humanistycznego, bliskiego Astrid Lindgren. Do nagrody ALMA nominuje wyłącznie jury.

Po raz pierwszy nagrodę tę przyznała Szwedzka Narodowa Rada Kultury w 2003 roku. Jej laureatami zostali wspólnie austriacka pisarka Christine Nöstlin-

²⁶ Zob. *Ilustratorzy. W: Twórcy dzieciom 1990—2005. Almanach Polskiej Sekcji IBBY*. Koncepcja i scenariusz K. Lipka-Sztarbałło, M. Bieńkowska; koncepcja i oprac. graf. M. Ryll; współpraca M. Bieńkowska, A. Wielbut; red. M. Marjańska-Czernik, noty o książkach M. Kulik, E. Gruda, J. Olech. Warszawa 2006, s. 64—100; też *Almanach. Polscy ilustratorzy dla dzieci 1990—2000*. Wstęp i oprac. K. Lipka-Sztarbałło. Warszawa 2002.

ger oraz ilustrator i pisarz Maurice Sendak ze Stanów Zjednoczonych. W 2004 roku otrzymała ją brazylijska pisarka Lygia Bojunga, a w 2005 roku podzielono ją pomiędzy japońskiego autora książek obrazkowych Ryōji Arai i angielskiego pisarza Philipa Pullmana. W 2006 roku nagrodę tę otrzymała amerykańska pisarka Katherine Paterson, w 2007 roku — wenezuelska organizacja Banco del Libro (Bank Książek). W 2008 roku nagrodę ALMA wygrała australijska pisarka, dotychczas w Polsce nie tłumaczona, Sonya Harnett. Do edycji tego konkursu zgłaszani byli też polscy twórcy, między innymi Bohdan Butenko przez PS IBBY w 2003 roku; Wanda Chotomska przez Stowarzyszenie Pisarzy Polskich w 2003 roku; Joanna Papużyńska przez PS IBBY w 2005 roku. Do ALMA zgłoszono ponownie Bohdana Butenkę w 2006 roku, ale nagrodę uzyskał inny twórca.

Jednym z projektów Unii Europejskiej, realizowanym w 11 krajach (Austrii, Belgii, Bułgarii, Czechach, Danii, Finlandii, Francji, Polsce, Portugalii, Słowacji i Wielkiej Brytanii) jest BARFIE — Books and Reading for Intercultural Education (Książki i Czytelnictwo w Edukacji Międzykulturowej), mający własną stronę internetową www.barfie.net. To międzynarodowy program współdziałania różnych instytucji z wielu krajów europejskich, pracujących z książką i dzieckiem. Koordynuje go KinderLiteraturHaus z Wiednia (Austriacki Dom Literatury Dziecięcej). BARFIE jest komponentem programu Unii Europejskiej Comenius, mającego na celu łączenie działalności instytucji i specjalistów, zajmujących się literaturą dziecięcą, a także opracowanie kolekcji książek dla młodego odbiorcy oraz katalogu projektów opartych na literaturze, dotyczących edukacji międzykulturowej. Edukacja międzykulturowa ma być pomocna w wychowaniu w duchu tolerancji i wzajemnego zrozumienia wielokulturowych społeczeństw jednoczącej się Europy. Książki współczesnych autorów wybierane są ze względu na ich pozytywny obraz tego, co w kręgu europejskim wspólne, i tego, co różni nasze kraje w sensie kulturowym. Projekt ma też pomóc w rozwoju metod pracy z tymi tekstami, zwłaszcza dzięki kontaktom ze szkołami, które już zaangażowały się w program Comenius. Szczególną uwagę poświęca się szkołom, gdzie uczęszczają dzieci emigrantów lub dzieci mniejszości etnicznych. Ma to na celu ułatwienie im integracji. W działaniach na rzecz integracji wielką rolę odgrywa literatura, zwłaszcza ta, która ukazuje źródła uprzedzeń, pomagając w ten sposób w międzykulturowej edukacji. Pierwsza wstępna konferencja dotycząca projektu BARFIE odbyła się w październiku 2001 roku w siedzibie głównego koordynatora w Wiedniu. Kolejna konferencja miała miejsce w Paryżu w 2002 roku²⁷. Do międzynarodowego katalogu BARFIE zaproponowano następujące polskie książki: Katarzyny Kotowskiej *Jeż* (Wiedeń 2004); Krystyny Siesickiej *Chwileczkę, Walerio*; Marty Tomaszewskiej *Tęgo lata w Burbelkowie* (Wiedeń 2004); Ewy Przybylskiej *Trzeci świat Mateusza* (Wiedeń 2004); Ewy Nowackiej *Miłość, psiakrew!* (Wiedeń 2004); Marty Fox *Magda doc.* (Wiedeń 2004); Anny Onichimowskiej *Hera — moja miłość* (Wiedeń 2004).

²⁷ Zob. M. Kulik: *Konferencja BARFIE. Paryż 2002*. „Guliwer” 2002, nr 2, s. 82—83.

Podróżując przez Morze Tekstów „Guliwer” — czasopismo o książce dla dziecka

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK

Podróż Pierwsza: „Guliwer” — czasopismo

„Guliwer” rozpoczął swoją podróż w Warszawie w 1991 roku. Imię dla papierowego podróżnika wymyślił Bogusław Żurkowski. Czy wpłynęło ono w jakiś sposób na kształt czasopisma o książce dla dzieci? Dorota Terakowska w artykule z okazji pięciolecia istnienia pisma, dowodzi, że widzi w nim trzeciego Guliwera, po tym prawdziwym, autorstwa, Jonathana Swifta, i tym polukrowanym, już po parafrazie, przeznaczonym dla dzieci. Ten Trzeci jest inny, bo nie lukruje literackiej rzeczywistości tak jak Drugi, ale też nie ma w nim złośliwości i sarkazmu Pierwszego. Przede wszystkim, jak twierdzi Terakowska, warszawski Guliwer to przewodnik w krainie literatury czwartej; zostawia na jakiś czas swój rodzinny kraj, którym „jest, niestety, Lapucja. Lapucjanie dają mu troszeczkę pieniędzy, tylko tyle, aby mógł się ukazywać — lecz nigdy tyle, aby mógł się czuć dowartościowany [...]. Liliputy czasem go kąsają, ale Olbrzymy jeszcze go nie zdeptały, więc mam nadzieję, że szczęśliwie trafi w końcu do jakiejś rozumnej i hojnej krainy”¹.

Rzeczywiście, w swojej podróży „Guliwer” akceptował wszelkie niewygody, raz po raz musiał przyzwyczajać się do nowego miejsca i towarzyszy literackich peregrynacji.

Pierwszym wydawcą pisma była Fundacja „Książka dla Dziecka”. Fundacja zrodziła się w 1990 roku w kręgu pracowników „Naszej Księgarni”, zaniepokojonych załamaniem się rynku książki dziecięcej i zagrożeniem czytelnictwa dzieci i młodzieży. Czasopismo powstało więc z potrzeby osób skupionych wokół książki dla

¹ D. Terakowska: *Guliwer, czyli podróż do krainy prawdy lub kłamstwa*. „Guliwer” 1996, nr 5.

dziecka. Warto dodać, że pierwszy fundusz na uruchomienie pisma powstał z subskrypcji, z drobnych wpłat, otrzymywanych od bibliotek i samych bibliotekarzy, pisarzy, ilustratorów, krytyków. I tak, czasopismo (do 1999 roku dwumiesięcznik, potem kwartalnik o zwiększonej liczbie stron) adresowane było do tych właśnie środowisk — mających zawodowo do czynienia z książką dla dziecka: nauczycieli, bibliotekarzy, wydawców, księgarzy, twórców, krytyków literackich, badaczy literatury dla dzieci i młodzieży, ale także rodziców szukających „dobrej” literatury. W latach 2000—2002 pismo przejął Zakład Narodowy Ossolińskich, a od 2003 roku nastąpiło kolejne przemieszczenie: redakcja przeniosła się do Biblioteki Śląskiej w Katowicach, a obowiązki wydawnicze powierzono Wydawnictwu Naukowemu „Śląsk”.

„Guliwer” do dziś pozostaje jedynym specjalistycznym czasopismem poświęconym w całości literaturze dla dzieci i młodzieży, choć pomysł pojawienia się tego rodzaju pisma zrodził się na rynku wydawniczym już w latach pięćdziesiątych. Nie znalazł jednak uznania w oczach ówczesnych władz. Tymczasem w Europie bliźniacze pisma ukazywały się z dużym powodzeniem. W 1932 roku w Związku Radzieckim zaczęło wychodzić czasopismo „Dietskaja Literatura”, około sześćdziesięciu lat wychodził czesko-słowacki dwumiesięcznik „Zlatý Máj”, a po jego likwidacji, od 1997 roku, zaczęło się ukazywać czasopismo „Ladění”. W Szwecji wychodzą dwa pisma w całości poświęcone literaturze dla dzieci i młodzieży — „Barnboken”, wydawany przez Szwedzki Instytut Książki Dziecięcej, i „Bokupslaget”. W Wielkiej Brytanii niezwykle popularny jest magazyn „Books for Keeps”, we Francji „La revue des livres pour enfants”. Nie należy zapominać o starszym od „Guliwera” o piętnaście lat hiszpańskim czasopiśmie „Amigos del Libro” („Przyjaciele Książki”) czy ukazującym się od 1994 roku litewskim „Rubinaitis” („Robinson”). Nie do przecenienia jest kwartalnik „Bookbird” — oficjalne pismo IBBY, wydawane w Stanach Zjednoczonych. Na gruncie polskim warto wspomnieć o doskonałym „Almanachu” Polskiej Sekcji IBBY, prezentującym najdorzeczniejsze pozycje pod względem literackim, plastycznym i edytorskim.

Warto odnotować, że w 2007 roku na polskim rynku pojawił się kwartalnik o książkach dla najmłodszych — „Ryms”, którego wydawcą jest oficyna Hokus-Pokus. Jak informuje redaktor naczelna Marta Lipczyńska-Gil, pismo ma być przewodnikiem po rynku książki.

Podróż Druga: „Guliwer” — ludzie

Zespół redakcyjny „Guliwera” od początku tworzyły nazwiska na stałe wpisujące się w twórczość dla najmłodszych, a także w krytykę i teorię literatury „osob-

nej”. Redaktorem naczelnym przez długie lata pozostawała Joanna Papuzińska. Zespół redakcyjny „Guliwera” w latach 1991—1999 współtworzyli: Irena Bolek, Anna Horodecka, Anna Maria Krajeńska, Grzegorz Leszczyński, Grażyna Lewandowicz, Maria Marjańska-Czernik, Danuta Świerczyńska-Jelonek, Barbara Tylicka. Oczywisty jest fakt, iż osoby zaangażowane w tworzenie jedynego, tak specjalistycznego pisma, przy jednoczesnym braku dostatecznego finansowania, pozostają nie tylko wytrawnymi znawcami zagadnienia, ale przede wszystkim dobrymi znajomymi, wypracowującymi w kordialnej atmosferze profil czasopisma. Zresztą zaprzyjaźnienie redakcyjne wpływa na stylistykę „Guliwera” — wstęp, noszący tytuł *Z przygód Guliwera*, zawsze jest kierowany do czytelnika, przed którym ujawnia się nie tylko zawartość numeru, ale także motywację redakcyjnych wyborów czy zdaje się relację z redakcyjno-półprywatnych spotkań². Na swoje piąte urodziny pismo postanowiło mocniej odsłonić rąbka tajemnicy i zaprezentowało swoich twórców, nie tylko jako wybitnych znawców literatury dla dzieci i młodzieży, ale przede wszystkim jako matki, ojców, babki, bałaganiarzy...³ Aby przybliżyć klimat artykułu, warto przyjrzeć się bliżej sylwetce redaktor naczelnej, zarysowanej przez Annę Horodecką: „Kto zna panią Joannę Papuzińską, zdaje sobie sprawę, że trudno ją porównać do wiotkiego aniołka. Ale ja właśnie widzę ją w tej anielskiej postaci. [...] Pamiętam moje oszołomienie po pierwszym zebraniu. Żadnej dyscypliny, totalne rozgadanie, niefrasobliwy rozgardiasz. Ale z czasem oswoiłam się z tą swobodną atmosferą, i miło pomyśleć, że u końca ogromnego stołu na Lwowskiej ktoś jednak czuwa”⁴. I odpowiedź redaktor naczelnej w charakterystyce Anny Horodeckiej: „Niekiedy wydaje się nieco zgorszona naszym fantazyjnym sposobem obradowania czy też podziału pracy. Ale kiedy bierze się do pisania, wówczas staje się czarodziejką wyobraźni i wrażliwości”⁵.

„Guliwer” więc nie jest anonimowym, jedynie profesjonalnym pismem o książce dla dziecka, ale pozostaje nastawiony na kontakt i porozumienie z czytelnikiem, zapraszając go do intymnej przestrzeni pokoju stołowego redaktor naczelnej: „Zauważyłem, że Wasza Redakcja zbiera się co pewien czas w moim pokoju stołowym, gdzie hałaśliwie i długo obraduje nad kolejnym numerem. Ponieważ wszystkie drogi w naszym mieszkaniu krzyżują się w tym pokoju, więc w taki dzień człowiek chyłkiem przemyka do kuchni, żeby coś zjeść, lub do przedpokoju, żeby się wymknąć”⁶.

Rok 1999 był przełomowy w historii „Guliwera”, ponieważ pismo zmieniło wydawcę. „Guliwerem” zajęło się Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich z siedzibą we Wrocławiu. Zespół redakcyjny pozostał w tym samym składzie, choć pojawiło się kilka nowych nazwisk — Maria Królik, Agnieszka Tylicka i inni.

² Zob. K. Szymeczko: *Sabat na Lwowskiej*. „Guliwer” 1996, nr 5.

³ *My o sobie i inni o nas*. „Guliwer” 1996, nr 5.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

Przełomowy moment nastąpił jednak w roku 2003 — zmienił się nie tylko adres pisma (na katowicki), wydawca, ale też zespół redakcyjny. Redaktorem naczelnym został Jan Malicki, jego zastępcą Magdalena Skóra, sekretarzem redakcji Aneta Satława, redaktorem zaś Ewa Paździora. Nad edycją kolejnych numerów czuwa rada naukowa w składzie: Joanna Papużyńska (przewodnicząca), Alicja Baluch, Liliana Bardijewska, Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Grażyna Lewandowicz-Nosal i Irena Socha.

Podróż Trzecia: „Guliwer” i bogate wnętrze

W jesiennym numerze „Polonistyki” z 1992 roku pojawia się artykuł Alicji Baluch, będący reakcją na nowy tytuł czasopisma o książce dla dziecka. Autorka *Czyta, nie czyta* spogląda na piśmko z dwóch perspektyw: nauczyciela języka polskiego przy ambasadzie RP w Pradze i matki, szukającej dla dziecka wartościowej literatury. Takie spojrzenie wystarczy, aby „Guliwer” spotkał się z aprobatą. Za najcenniejszy dział uznaje *Między dzieckiem a książką*, który wskazuje na sposoby budzenia zainteresowania dziecka książką — chwali metodę pudełka z pomysłami, analizuje nowinki przywiezione przez redaktor naczelną z Japonii — bunko (małą prywatną bibliotekę, w której spotykają się matki ze swoimi pociechami na wspólne czytanie, dyskusję nad książką lub po prostu herbatę) czy kahishibai (przedstawianie baśni w serii obrazków, na odwrocie których zapisany tekst jest czytany przez lektora). Pozostałe tytuły działów stanowią dla Baluchowej zagadkę — ich metaforyka, jej zdaniem, jest przesadzona i niejasna. Poza tym natłok artykułów i informacji sprawiają, że dłuższa lektura staje się męcząca. Doradza selekcję materiału i utworzenie działu zajmującego się teorią lektury młodego czytelnika (od 0 do 7 lat), wyjaśniającego, jak postępować z dzieckiem i książką. W „Guliwerze” dostrzega przede wszystkim dwa pozytywne zjawiska: lekkość i użyteczność⁷.

Rzeczywiście, od początku istnienia „Guliwera” wielość i różnorodność artykułów jest imponująca, stąd starania redakcji zmierzające do zwiększenia czytelności przekazu. Już w pierwszych numerach pisma ujawnia się silna tendencja do przypisywania artykułów poszczególnym działom.

Pierwsze strony czasopisma są zarezerwowane na kontakt redakcji z czytelnikami. W każdym numerze pod hasłem z okresu warszawskiego *Z przygód Guliwera* i pod obecnym katowickim *Podróż Guliwera* czytelnik odnajdzie tekst od redakcji, wprowadzający w problematykę artykułów.

⁷ A. Baluch: *Dlaczego „Guliwer”*. „Polonistyka” 1992, nr 3, s. 170—171.

Niezwykle cenny dział tworzy *Wpisane w kulturę*. To miejsce dla tekstów przywołujących klasykę literatury dla dzieci i młodzieży, portrety twórców czy teorię literatury „czwartej”. O randze działu świadczą nazwiska: Grzegorza Leszczyńskiego⁸, Ryszarda Waksunda⁹, Urszuli Chęcińskiej¹⁰, Danuty Ulickiej¹¹, Czesława Miłosza¹², Gertrudy Skotnickiej¹³, Barabary Tylickiej¹⁴, Krystyny Heskiej-Kwaśniewicz¹⁵, Alicji Baluch¹⁶, Zofii Adamczykowej¹⁷, Alicji Ungeheuer-Gołąb¹⁸, Michała Zająca¹⁹ i wielu innych. Warto dodać, że mimo wielu zmian zachodzących w piśmie, dział *Wpisane w kulturę* pozostał nietknięty, choć bywały numery, w których nie zajmował pierwszej pozycji²⁰. Mimo wszystko to właśnie wokół niego buduje się narrację całego numeru.

Kolejny dział *Radość czytania* powinien, według zespołu redakcyjnego, „zawierać omówienia szczegółowe najlepszych tekstów literatury dziecięcej, zasługujących na to, aby w pełnym blasku stanąć w rzędzie lektur kanonicznych, nie do pominięcia, zasługujących na szczególne zabiegi ze strony pośrednika, które odsłoniłyby ten blask przed młodym odbiorcą”²¹. Dział ze względu na prezentację kanonicznych dzieł utrzymał swoją pozycję w prawie każdym numerze²². Oto próbka materiału: Grażyna Lewandowicz *Tomek Sawyer come back*²³, Anna Fornalczyk *Matylda, czarownice i pewien bardzo fajny olbrzym, czyli o komizmie w książkach Rolada Dala*²⁴, Katarzyna Krasoń *Zamawianie snu, czyli oniryczne czarowanie (O „Śpiących wierszykach” Joanny Papuzińskiej)*²⁵, Zofia Adamczykowa *Czarodziejskie powiastki Joanny Papuzińskiej*²⁶, Krystyna Heska-Kwaśniewicz *Wędrówki Joanny, czyli o Darowanych kreskach*²⁷.

⁸ „Guliwer” 1992, nr 2. Szczególnie polecam publikację J. Sładek i M. Tomeckiej: „Guliwer” 1992—2002: bibliografia zawartości. Katowice 2004.

⁹ „Guliwer” 1991, nr 1.

¹⁰ „Guliwer” 1992, nr 1.

¹¹ „Guliwer” 1992, nr 4.

¹² „Guliwer” 1992, nr 6.

¹³ „Guliwer” 1993, nr 2; 2001, nr 2.

¹⁴ „Guliwer” 1993, nr 3, 2001, nr 1.

¹⁵ „Guliwer” 1994, nr 3.

¹⁶ „Guliwer” 2005, nr 1.

¹⁷ „Guliwer” 2006, nr 4.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ „Guliwer” 2007, nr 1.

²⁰ Zob. „Guliwer” 2003, nr 4.

²¹ *Z przygód Guliwera*. „Guliwer” 1991, nr 1, s. 4.

²² Wyjątkowy pod tym względem jest numer 1. z 2007 roku, w którym dział zupełnie pominięto.

²³ „Guliwer” 1993, nr 6.

²⁴ „Guliwer” 2006, nr 4.

²⁵ „Guliwer” 2005, nr 3.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

Działem znacznie powiększającym swą objętość jest *Na ladach księgarskich*. Zajmuje się selekcją rynku wydawniczego dla dzieci i prezentacją najwartościowszych pozycji. O ile w początkowych numerach liczba recenzji z reguły nie przekraczała dwunastu tekstów, o tyle po roku 2000 liczba ta stale rośnie, aby w ostatnich numerach pisma dochodzić nawet do dwudziestu. Ta niesłychanie istotna zmiana wskazuje na aktywność polskiego rynku książki dla dziecka. Jednak warto zwrócić uwagę także na jeszcze jeden aspekt tej ilościowej zmiany. Recenzje przestały być jedynie panegirykami polecającymi książki, stały się także rzeczowym ostrzeżeniem przed książką złą i nieciekawie wydaną, kształtującym estetyczne gusty czytelników.

Mimo że „Guliwer” to czasopismo o książce dla dziecka, recenzje nie ograniczają się do pozycji z obszaru literatury „czwartej”. Szczególną wartość dla nauczycieli czy bibliotekarzy mają recenzje literatury fachowej²⁸. Zresztą od 2000 roku w „Guliwerze” zaczyna się pojawiać nowy dział *Z literatury fachowej*.

Począwszy od pierwszego numeru pisma, recenzentami byli Grzegorz Leszczyński, Barbara Tylicka oraz redaktor naczelna Joanna Papuzińska. Inni członkowie redakcji, piszący recenzje na potrzeby czasopisma, pojawiają się w kolejnych numerach. Do „Guliwera” pisują także zawodowi recenzenci, np. Grażyna Lasoń-Kochańska, prezentująca na łamach pisma książki fantastycznonaukowe, będąca jednocześnie autorką artykułów w miesięczniku „Fantastyka”.

Omówione tu działy stanowią trzon każdego numeru i mimo zmian, jakie przechodziło pismo, zachowały w każdym numerze prymarną pozycję. Mniejsze działy ulegały przeobrażeniom, z niektórych zespół redakcyjny w ogóle zrezygnował, inne pojawiły się długo po ukazaniu się pierwszego numeru pisma.

Dział *Autograf* zaprogramowany jest na spotkanie z wybitną osobą: twórcą, ilustratorem czy krytykiem literackim. Wywiadów między innymi udzielili: Wanda Chotomska²⁹, Jan Twardowski³⁰, Stasys Eidrigevicius³¹, Irena Jurgielewiczowa³², Andrzej Maleszka³³, Edmund Niziurski³⁴, Olga Siemaszko³⁵, Danuta Wawiłow³⁶, Krystyna Boglar³⁷, Anna Onichimowska³⁸, Beata Ostrowicka³⁹, Do-

²⁸ Zob. m.in. „Guliwer” 1992, nr 2; 1997, nr 1 i 4; 1999, nr 4.

²⁹ „Guliwer” 1991, nr 1.

³⁰ „Guliwer” 1991, nr 2.

³¹ „Guliwer” 1992, nr 1.

³² „Guliwer” 1992, nr 2.

³³ „Guliwer” 1992, nr 4.

³⁴ „Guliwer” 1992, nr 5.

³⁵ „Guliwer” 1992, nr 3.

³⁶ „Guliwer” 1992, nr 6.

³⁷ „Guliwer” 1998, nr 5.

³⁸ „Guliwer” 1998, nr 1.

³⁹ „Guliwer” 1998, nr 2.

rota Terakowska⁴⁰, Adam Kilian⁴¹, Barbara Tylicka⁴², Izabela Sowa⁴³ i wielu innych. Po 2003 roku pismo stopniowo wycofało się z tego działu, zastępując go zdecydowanie czytelniejszym tytułem: *Rozmowa Guliwera*⁴⁴.

Zbliżony do *Autografu* jest kolejny dział pisma — *Z wizytą u...*, pojawiający się po raz pierwszy dopiero w 1996 roku. W jego ramach „Guliwer” odwiedza teatr „Guliwer” w Warszawie⁴⁵, wydawnictwa⁴⁶, redakcje pism dla dzieci i młodzieży⁴⁷ itp.

Dział *Między dzieckiem a książką* można uznać za realizację oczekiwań Alicji Baluch, wyrażonych we wspomnianym artykule. Ta część pisma ma wskazywać drogi i sposoby docierania dziecka do lektury, ma skłonić do ponownej refleksji nad tekstem już znanym i być może dlatego nieciekawym. Dział prezentuje metody aktywizujące⁴⁸ proces czytania, klasyczne teksty w uwspółcześnionych interpretacjach⁴⁹, współczesne wizje bibliotek⁵⁰, rolę teatru w wychowaniu do literatury⁵¹.

Dział *Z różnych szuflad* to prawdziwy magazyn osobliwości. Redakcja zamieszcza w nim recenzje książek, wyniki badań nad poziomem czytelnictwa, relacje z targów, konferencji i autorskich spotkań. Ale można tutaj znaleźć także prawdziwe „smaczki”: listy Zofii Żurakowskiej do Kornela Makuszyńskiego⁵², zestawienie przekreślonych tytułów lektur szkolnych⁵³. Z czasem, a ściślej od roku 1996, dział uszczuplił się nieco o relacje z najważniejszych wydarzeń dotyczących literatury dla dzieci i młodzieży. Problematykę tę przejęła *Kronika*, która jednak od roku 2005 przestała regularnie się pojawiać.

W latach 1991—1995 funkcjonowało jeszcze pięć innych działów: *Dni chwały, dni klęski* (podejmujący problem specyfiki dziecięcego i młodzieżowego rynku wydawniczego), *W kręgu odbioru* (zawierający relacje z badań nad czytelnictwem i recepcją lektury), *Za plotem i za morzem* (poruszający problematykę literatury „czwartej” za granicą), *Wspomnienia z zatopionego królestwa* (prezentujący książki kiedyś popularne, dziś prawie zupełnie zapomniane) i *Z warsztatów badawczych* (przybliżający zagadnienia związane z teorią, historią i krytyką literatury).

Katowicki okres „Guliwera” zaznaczył się w historii pisma zmianami w obrębie działów. Chociaż widoczna jest tendencja do ujednolicania kompozycji cza-

⁴⁰ „Guliwer” 1998, nr 2.

⁴¹ „Guliwer” 2001, nr 3.

⁴² „Guliwer” 2001, nr 4.

⁴³ „Guliwer” 2004, nr 3.

⁴⁴ Zob. m.in. „Guliwer” 2005, nr 1; 2006, nr 1 i 3.

⁴⁵ „Guliwer” 1996, nr 5.

⁴⁶ „Guliwer” 1996, nr 3, 4; 2004, nr 1.

⁴⁷ „Guliwer” 2002, nr 2.

⁴⁸ „Guliwer” 1991, nr 1.

⁴⁹ Ibidem. Zob. „Guliwer” 1993, nr 1.

⁵⁰ „Guliwer” 1993, nr 2.

⁵¹ „Guliwer” 2002, nr 2.

⁵² „Guliwer” 1991, nr 2.

⁵³ „Guliwer” 1999, nr 2.

pisma, to pojawiają się eksperymentalne działy-efemerydy, bez późniejszej troski o zachowanie ciągłości (*Dobre spotkania*, *Bliskie spotkania*, *Nasze wrażenia*), które po kilku numerach zupełnie znikają (*Nad czym pracują*). Świetnie funkcjonują natomiast reaktywowane *Wspomnienia z zatopionego królestwa*. Nowością są doskonałe działy: *Przekraczanie baśni*, w całości poświęcony teorii baśni i baśniowym tekstom, a także nieregularnie ukazujące się *Biogramy*, prezentujące sylwetki współczesnych twórców literatury dla dzieci i młodzieży.

„Guliwer” w swoim dorobku ma także numery specjalne. Pierwszy z nich opracowali pracownicy Uniwersytetu Śląskiego⁵⁴. Autorkami artykułów w „śląskim” numerze są między innymi: Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Irena Socha, Zofia Adamczykowa i Helena Synowiec. Numer prezentuje literaturę i twórców związanych ze Śląskiem. Podobna formuła obowiązuje w kolejnych egzemplarzach specjalnych, poświęconych Gdańskowi, Krakowowi i Łodzi. Poza numerami dotyczącymi mapy literackiej Polski, powstawały numery monograficzne, między innymi prezentujące twórczość Tove Jansson⁵⁵, Wandy Chotomskiej⁵⁶. Inną propozycją „Guliwera” są numery tematyczne, poruszające problem strachu⁵⁷, zagadnienie ewolucji polskiej książki dla dzieci⁵⁸, estetyki komiksu⁵⁹, zajmujące się obecnością motywu onirycznego⁶⁰, obrazami szkoły⁶¹ czy psa w literaturze „czwartej”⁶².

Podróż Czwarta: „Guliwer” i jego twarze

Warszawski okres „Guliwera” firmowała okładka z rysunkami Edwarda Luty-cza. Pierwszy z nich przedstawia dziecko na paralotni w kształcie otwartej książki. Topos ikaryjski formułuje jasny przekaz: książka dodaje skrzydeł. W roku 1995 dziecko zostało sprowadzone na ziemię. Ilustracja wykonana przez tego samego autora wskazuje na zupełnie inną postawę — czytanie to *figura sedens*, zapatrzenie się w siebie. Dziewczynka, siedząc na wyłączonym telewizorze, czyta książkę. I tym razem przekaz jest niezwykle czytelny.

⁵⁴ „Guliwer” 1996, nr 2.

⁵⁵ „Guliwer” 1994, nr 2.

⁵⁶ „Guliwer” 1999, nr 3.

⁵⁷ „Guliwer” 1992, nr 4.

⁵⁸ „Guliwer” 1993, nr 4.

⁵⁹ „Guliwer” 1996, nr 4.

⁶⁰ „Guliwer” 1997, nr 6.

⁶¹ „Guliwer” 2006, nr 1.

⁶² „Guliwer” 2006, nr 3.

Zmiany wydawnictwa — z Fundacji „Książka dla Dziecka” na Ossolineum — i częstotliwości ukazywania się pisma wpłynęły na wygląd okładki. „Guliwer” jako kwartalnik swoimi ilustracjami na okładce może sugerować zmieniające się pory roku, przy czym nie rezygnuje się z wykorzystania motywu książki i czytania. I tak, widzimy bałwanka, bociana, kreta czy stracha na wróble, pochłoniętych lekturą.

Katowickie okładki „Guliwera”, autorstwa Andrzeja Budka, podtrzymują te projekty z niewielkimi zmianami, np. odlatujące bociany zamiast skrzydeł mają książki — to cudowna metafora zimy (2004, nr 1), wlatywania dzięki czytaniu, i, oczywiście, polskiego kolorytu lokalnego. Największą metamorfozę pismo przechodzi w 2005 roku, gdy na okładce, którą zaprojektował Marek Piwko, znalazła się ilustracja autorstwa pięcioletniej dziewczynki, przedstawiająca krajobraz z tęczę. Od tej pory na okładkach „Guliwera” widnieją rysunki dzieci, często nawiązujące do problematyki numeru.

„Guliwer” pięknieje i tyje, co wynika z częstotliwości wydawania — przypomnijmy, że z dwumiesięcznika stał się kwartalnikiem. Z początkowych sześćdziesięciu czterech rozrósł się nawet do stu czterdziestu stron⁶³. Pismo pozostaje wciąż przy poręcznym zeszytowym formacie.

Podróż Piąta: „Guliwer” i świat

„Guliwer” od początku cenił sobie kontakt z czytelnikami. Zresztą rodzinna atmosfera panująca w zespole redakcyjnym udzielała się także odbiorcom. Świadczą o tym entuzjastyczne listy do redakcji. Dzięki tej platformie porozumienia pismo z powodzeniem organizowało akcje, nawiązywało współpracę z instytucjami.

Niezwykle potrzebnym i kontynuowanym przedsięwzięciem „Guliwera” jest „Kufer z książkami”. Akcja polega na przekazywaniu, najczęściej małym prowincjonalnym bibliotekom dziecięcym, kolekcji literatury dziecięcej i młodzieżowej. Towarzyszą temu zabawy, konkursy, aktywizujące czytelnictwo w małych miejscowościach.

Największym chyba osiągnięciem medialnym „Guliwera” w promowaniu współczesnej książki dla dzieci jest jednak Ogólnopolska Nagroda Literacka im. Kornela Makuszyńskiego. Ustanowiła ją w 1994 roku (za książkę wydaną w 1993 roku) Fundacja „Książka dla dziecka” i redakcja „Guliwera” w hołdzie znakomitemu polskiemu pisarzowi dla dzieci i młodzieży. Jest przyznawana co

⁶³ Zob. „Guliwer” 2006, nr 3. Liczba stron się zmienia w zależności od zawartości numeru.

rok żyjącemu polskiemu autorowi za wyróżniającą się humorem i wiarą w dobro książkę literacką dla dzieci młodszych. Od 2004 roku rolę organizatora nagrody przejęła Miejska Biblioteka Publiczna w Oświęcimiu. Patronat medialny sprawuje redakcja „Guliwera”. Laureaci otrzymują statuetkę Koziółka Matołka, wykonaną z brązu przez znakomitego rzeźbiarza Andrzeja Reneta. Laureaci Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego to: Piotr Wojciechowski, Joanna Olech, Jerzy Niemczuk, Anna Onichimowska, Tomasz Trojanowski, Dorota Gellner, Anna Lewkowska, Marta Tomaszewska, Grzegorz Kasdepke, Małgorzata Strzałkowska, Małgorzata Strękowska-Zaremba, Agnieszka Tysza, Beata Wróblewska.

Przeniesienie pisma do Katowic zaowocowało powołaniem jeszcze innej nagrody. Katowickie Prezentacje Biblioteczne to organizowana przez Bibliotekę Śląską impreza, której celem jest integracja środowiska bibliotekarskiego w województwie śląskim. I Katowickie Prezentacje Biblioteczne w listopadzie 2004 roku były okazją do wręczenia Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego. Przy okazji Prezentacji przyznano po raz pierwszy nagrody „Guliwera”: „Guliwera w Krainie Liliputów” — dla dojrzałego, wybitnego twórcy o znacznym dorobku artystycznym, natomiast „Guliwera w Krainie Olbrzymów” — dla wkraczających w świat literatury. W kolejnych edycjach nagrodami „Guliwera w Krainie Liliputów” zostali uhonorowani: Wanda Chotomska, Joanna Papużyńska i Barbara Tylicka. Od 2004 do 2007 roku za debiuty w dziedzinie literatury dla dzieci i młodzieży, ale także za pomysły na propagowanie czytelnictwa nagrody otrzymali: trzynastoletni Maciej Przebieracz, Paweł Beręsowicz, Wydawnictwo „Wytwórnia”, Irena Koźmińska i Maciej Orłoś.

„Guliwer” pomimo długich okresów niepewności, związanych z przyszłością pisma, wielu zmian wydawców i w samej redakcji pisma, mimo niskiego nakładu, braku promocji na rynku księgarskim, a tym samym nieobecności na księgarskich półkach, stał się „instytucją” opiniotwórczą. Do tej pory nie doczekał się konkurencji. Bycie Małym-Wielkim jest może jego przeznaczeniem, skoro na początku swej drogi otrzymał Honorowe Wyróżnienie Korczakowskie IBBY i Korczakowski Medal. A to zobowiązuje.

Powrót książek zakazanych dla młodego odbiorcy po transformacji ustrojowej w latach dziewięćdziesiątych

MARTA NADOLNA

Okres stalinizmu w Polsce był szczytowym momentem w „zniewalaniu kultury narodowej”¹, co szczególnie widoczne stało się na gruncie literatury. Od początku lat pięćdziesiątych biblioteki publiczne „atakowało” Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, które w porozumieniu z Ministerstwem Oświaty przygotowywało listy purgacyjne, a więc wykazy książek podlegające natychmiastowemu wycofaniu. Spisy te sygnował Centralny Zarząd Bibliotek Ministerstwa Kultury i Sztuki pod datą 1 października 1951 roku². Barbara Białkowska podaje jako moment rozpoczęcia czystek bibliotecznych rok 1950, odwołując się do Spisu nr 1 z marca tego roku pt. *Książki, które powinny być wycofane ze sprzedaży na podstawie wydanych dotychczas instrukcji Zarządu Kontroli Prasy Ministerstwa Oświaty względnie Okólników samych wydawców*³. Witold Nawrocki z kolei „oczyszczanie księgozbiorów” wiąże z rokiem 1952⁴, a Krystyna Heska-Kwaśniewicz dodaje, że w województwie śląskim akcje likwidacji książek rozpoczęto już w 1949 roku, a w placówkach szkolnych nawet o rok wcześniej⁵.

Próbowano wyeliminować literaturę dla dojrzałego czytelnika, jak i tę, która mogła okazać się „groźna” dla dzieci i młodzieży. W wyniku zamierzonych dzia-

¹ Por. M. Fik: *Kultura polska po Jalcie. Kronika lat 1944—1981*. Warszawa 1991, s. 6.

² W. Nawrocki: *Oczyszczanie księgozbiorów. Przyczynek do dziejów polityki kulturalnej*. „Życie Literackie” 1981, nr 49, s. 14.

³ B. Białkowska: *Książki niechciane — książki „groźne” dla dzieci w Polsce Ludowej, czyli o czystkach w księgozbiorach bibliotecznych*. „Nowe Książki” 1991, nr 7, s. 60.

⁴ W. Nawrocki: *Oczyszczanie...*, s. 14.

⁵ K. Heska-Kwaśniewicz: „Klasycy na indeksie”. *Z dziejów czystek bibliotek śląskich w latach stalinowskich*. W: *Z dziejów książki i prasy na Śląsku w XIX i XX wieku: wybrane zagadnienia*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 1999, s. 112.

łań z obiegu czytelniczego wypadło sporo pozycji, które powinny stanowić polskie dziedzictwo, nie tylko kulturalne, ale też historyczne. Z księgozbiorów bibliotecznych usuwano dzieła wiążące się z Józefem Piłsudskim, legionami, wojną polsko-bolszewicką, religią, tradycją polskiego harcerstwa czy emigracją. Nazwiska wielu pisarzy tamtego okresu usunięto ze świadomości polskiego odbiorcy, zarówno młodego, jak i dorosłego. Należy wśród nich wymienić: Jerzego Bandrowskiego, Ferdynanda Goetla, Józefa Mackiewicza, Ferdynanda Antoniego Ossendowskiego czy Stefana Themersona i innych.

Wszystko to, co wcześniej uratowano z rąk okupanta hitlerowskiego, w latach 1948—1956 miało zostać (tym razem skutecznie) na zawsze zatracone. Powszechna dziś zatem niewiedza o „zapomnianych” i „przemilczanych” pisarzach oraz książkach stanowi ogromną szkodę moralną, merytoryczną, jak i artystyczną dla każdego Polaka, gdyż twórczość ta zniknęła z obiegu księgarskiego i bibliotecznego na długie lata.

Niszczenie książek odbiło się na losach samych pisarzy. W niektórych wypadkach „złamano” ich twórczość, zdrowie, rozbito ich psychicznie, doprowadzono nawet do przedwczesnej śmierci; przykładem może być życie Heleny Zakrzewskiej⁶. W epoce stalinowskiej karano pisarzy sądami, procesami, więzieniami. Skutecznie można było też nakłonić do milczenia szykanami, obelgami, zakazem druku, usunięciem ze Związku Literatów, co równoznaczne stawało się z końcem twórczej kariery. Często stosowano metody, które prowadziły człowieka do załamania psychicznego. Pisarzy czasem zmuszano do wyjazdu z kraju, ale spora ich liczba dobrowolnie wyemigrowała, gdyż nie zgadzała się z polityką władz.

Represje nie ominęły także prywatnych wydawnictw, które podjęły działalność w pierwszych latach po wojnie; oficyny te już nigdy się nie odrodziły. Uzmysłowienie całej tej sytuacji polskiemu czytelnikowi jest ważne przede wszystkim dlatego, że przywraca świadomość o poniesionych stratach.

Wiele tekstów dla młodych odbiorców, które powstały w dwudziestoleciu międzywojennym, nie jest obecna w życiu czytelnicznym już od co najmniej trzech pokoleń. W latach 1946—1949 ukazało się jeszcze kilka utworów religijnych dla dzieci i młodzieży, takich jak: Antoniny Domańskiej *Przy kominku*, Haliny Górskiej *O księciu Gotfrydzie, rycerzu gwiazdy wigilijnej*, Pi Górskiej *Sługi Boże* czy Ewy Szelburg-Zarembiny *Boża ścieżka królowej Kingi*. Wydano również parę innych książek, których powody późniejszego usunięcia nie do końca są zrozumiałe; można do tej grupy zaliczyć: Hanny Januszewskiej *Siwą Gąskę, siwą*, Lucyny Krzemienieckiej *Cztery bajdy ciotki Adelajdy*, Artura Oppmana *Za górami za*

⁶ Losy pisarzy represjonowanych w czasach komunizmu, szykanowanych i „marginalizowanych” najbardziej podłymi metodami (losy Heleny Zakrzewskiej) opisane zostały w książce J. Siedleckiej *Oblawa*. Wrocław 2002. Wśród prześladowanych pisarzy, których dramat przejmująco przedstawiła pisarka na kartach swej książki, znaleźli się: Wojciech Bąk, Jacek Bierezin, Jerzy Braun, Władysław Grabski, Januarey Grzędziński, Ireneusz Iredyński, Paweł Jasienica, Jerzy Konarski, Stefan Łoś, Jerzy Szaniawski, Melchior Wańkowicz, Jerzy Zawieyski.

morzami, Janiny Porazińskiej *W wojtusiowej izbie*⁷. Wszystkie te tytuły znanych autorów sprawdziły się w obiegu czytelnicznym, były popularne i wzbudzały zainteresowanie. Odznaczały się też wysokimi walorami artystycznymi, dlatego nie dało się ich zastąpić innymi książkami.

W efekcie działań cenzury w latach pięćdziesiątych wielu twórców literatury dla dzieci i młodzieży poddano ostrej dyskryminacji — wycofano wszystkie wydania ich utworów. Do grona tego należeli ci pisarze, którzy poruszali w swych utworach problematykę religijną, jak Ewa Szelburg-Zarembina (*Dom wielki jak świat, Niedziela, W Noc Bożego Narodzenia*) czy Barbara Żulińska (*Mały Jezus*), również autorzy piszący o polskich Kresach Wschodnich, czyli Zofia Kossak-Szczucka (wszystkie jej utwory), Helena Zakrzewska (*Białe róże, Dzieci Lwowa, Płomień na śniegu, Pojednanie*) i Zofia Żurakowska (powieści: *Skarby i Pożegnanie domu*). Istniał też zapis na nazwisko powieściopisarza Ferdynanda Ossendowskiego, po którego książki szczególnie chętnie sięgano w okresie między dwoma światowymi wojnami. Cieszyły się wtedy dużym uznaniem; przełożono je na ponad czterdzieści języków obcych. Najbardziej prześladowano pisarza za utwór *Lenin*, ponieważ prezentował on w niekorzystnym świetle przywódcę Rosji Sowieckiej. Za samo posiadanie tej pozycji trafiło się do więzienia. Nie akceptowano też twórczości Bronisławy Ostrowskiej, której *Bohaterski Miś, czyli przygody pluszowego niedźwiadka na wojnie, dla dzieci od lat 10 do 100* wpisywał się w nurt opowieści podróżniczo-wojennych, z legionami i Piłsudskim w tle. Na indeksie znalazł się również Kornel Makuszyński za *Uśmiech Lwowa*, książkę źle widzianą i zwalczaną, gdyż ukazującą historię Orląt Lwowskich i piękno niegdyś polskiego, kresowego miasta. Według Anny Marii Krajewskiej⁸ „miasta niewłaściwego”, bo wyzwalającego w Polaku uczucie dumy z bycia jego mieszkańcem i kształtującego swych obywateli na prawdziwych patriotów.

W dobie PRL-u ze szczególną determinacją nęcano Zofię Kossak, autorkę „groźną” dla władzy ludowej z powodu swej biografii i twórczości. Z kilku przyczyn z wielką wściekłością próbowano pozbawić czytelników jej utworów. Przede wszystkim była pisarką o światopoglądzie katolickim, która w swej prozie przedstawiała autentyczne obrazy bolszewickiej rewolucji i zagłady domu polskiego na Kresach Wschodnich (*Ku swoim, Pożoga*). Większość książek z jej dorobku literackiego przepełniała głęboka wiara w Boga, przywiązanie do własnej ojczyzny, a także negatywny stosunek do Rosji Sowieckiej. Znaczenie miał też fakt uczestnictwa Zofii Kossak w Powstaniu Warszawskim, jej związek z Armią Krajową i przymusowy pobyt na obczyźnie⁹.

Czystki rozpoczęto od bibliotek szkolnych i publicznych. Z wyjątkową zawziętością eliminowano dzieła o tematyce religijnej, jak i katechizmy, podręczniki, ka-

⁷ B. Białkowska: *Książki niechciane...*, s. 60.

⁸ A.M. Krajewska: *Zerwany most. Wznowienia międzywojennej literatury młodzieżowej o latach 1914–1921*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. G. Leszczyński, J. Papuzińska. Warszawa 2002, s. 49.

⁹ Por. A. Szatkowska: *Był dom. Wspomnienia*. Kraków 2006.

lendarze, książki związane z nauką Kościoła czy boskim kultem itd. (np. Antoniny Domańskiej *Legendy z życia świętych*, Janiny Porazińskiej *Boża ścieżka królowej Kingi*). W dalszej kolejności wycofano wszelkie utwory dotyczące harcerstwa (np. Kazimierza Gołby *Wieżę spadochronową* i Aleksandra Kamińskiego *Książkę wodza zuchów*), utwory traktujące o Orłętach Lwowskich (wśród nich wymienić trzeba *Uśmiech Lwowa* Kornela Makuszyńskiego, *Orlęta Lwowskie* Artura Schroedera i *Dzieci Lwowa* Heleny Zakrzewskiej), następnie książki łączące się z Józefem Piłsudskim. Usuwano wszystkie dzieła danego pisarza (np. Zofii Kossak, Czesława Miłosza) albo jego twórczość poddawano określonej selekcji. Nie tolerowano także książek przeciwników politycznych, utworów pisarzy podejrzanych o negację obowiązującego ustroju czy po prostu wybranych tekstów z literatury pięknej, które nie mieściły się w przyjętych kanonach¹⁰. Restrykcjami objęto też powieści dla dziewcząt, szczególnie autorów obcych, np. *Anię z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery i utwory Francis Burnetta, ponieważ budziły niewłaściwe emocje. Z klasyki warto by wspomnieć o wycofywaniu baśni Hansa Christiana Andersena i baśni braci Grimm. Wiele z tych książek skazano na przemiał¹¹.

W okresie realnego socjalizmu utwory religijne, których podstawową cechą był chrześcijański przekaz wartości, tradycji i symboli, bywały szczególnie źle widziane przez władzę ludową. Książek odwołujących się do sfery sacrum całkowicie nieakceptowano, bo odciągały człowieka od „światopoglądu naukowego” i przyjętej ideologii marksistowskiej, a umacniały „światopogląd idealistyczny”. Głównie z tych powodów przez długie PRL-owskie lata starano się umniejszać wagę literatury religijnej, a nawet całkowicie „przemilczać” jej istnienie.

Krystyna Heska-Kwaśniewicz pisze, że wśród utworów skazanych na zagładę znalazły się pozycje „groźne i groźniejsze. Te pierwsze należało wycofać w ogóle

¹⁰ Na Rozszerzonym Plenum Zarządu Głównego Związku Literatów Polskich, które odbyło się w sierpniu 1951 roku, omawiano pozycję literatury dla dzieci i młodzieży w tamtym czasie. Znacząco zasłynął swym przemówieniem Grzegorz Lasota (*O sytuacji w literaturze dla dzieci i młodzieży*), który negował wartość książek z okresu międzywojennego, gdyż nie odpowiadały one ideologii państwa socjalistycznego. Według G. Lasoty bowiem głównym zadaniem utworów dla młodych odbiorców powinno być wychowanie w duchu „patriotyzmu i ukochania ojczyzny; głębokiego internacjonalizmu, miłości do ZSRR i ludów walczących o pokój, wolności, socjalizmu; głębokiego humanizmu, miłości i wiary w siły człowieka, nienawiści do wrogów ludzkości, do kapitalistów; ukochania do pracy itd.” Książki z dwudziestolecia międzywojennego (jak np. utwory Marii Buyno-Arctowej, Zofii Kossak-Szczuckiej czy Heleny Zakrzewskiej), były natomiast kliwne, sentymentalne, „szmirowate i tandetne”, a do tego fałszowały rzeczywistość. Kolejne przemówienia Wandy Grodzieńskiej i Seweryna Pollaka (*O nowej literaturze dla dzieci*) potwierdziły tezy wygłoszone przez ich przedmówcę. Szerzej zagadnienie zostało omówione w miesięczniku ZLP „Twórczość” 1951, z. 8.

¹¹ Nie jest to jednak wyliczenie w pełni miarodajne. Problematyką wyniszczenia księgozbiorów w latach stalinowskich zajmowało się wielu badaczy, jak: Barbara Białkowska, Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Anna Maria Krajewska czy Witold Nawrocki. Autorka niniejszego artykułu nie starała się więc podać wszystkich utworów, które władza ludowa uważała za niepożądane dla dzieci i młodzieży, a jedynie nakreślić skalę problemu.

— te drugie niezwłocznie”¹². Pierwszą grupę stanowiły dzieła po prostu ideologicznie nieodpowiednie, religijne, opowiadające o wielkich dziejowych postaciach i znaczących miejscach itp. Do drugiej kategorii książek badaczka zaliczyła utwory łączące się z tematyką harcerską, jak np. *Książkę harcerską* i *Szopkę harcerską* Jerzego Brauna, Aleksandra Kamińskiego *Książkę wodza zuchów*, Joanny Łapińskiej *Harcerkę na zwiadach* czy Baden-Powella *Scouting dla chłopców*. Nawiązywały one bowiem do najświetniejszych tradycji polskiego harcerstwa z dwudziestolecia międzywojennego i do Szarych Szeregów, a władza życzyła sobie zerwania tego rodzaju przekazu ideowego. Prócz tego polskiemu harcerstwu oficjalnie zalecano korzystanie z dorobku sowieckich pionierów (taką wskazaną pozycją było np. *Ogniwo* Janiny Broniewskiej).

Po październiku 1956 roku cenzura nieco zelżała. Pojawiły się nazwiska wcześniej nieobecne (Kazimierza Gołby, Aleksandra Kamińskiego). Zrodziła się idea powstania serii Biblioteka Szarej Lilijki w Wydawnictwie „Śląsk”¹³. W latach 1956—1957 wznowiono i *Wieżę spadochronową* Kazimierza Gołby, i *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego jako dwie pierwsze książki w tej właśnie serii. W 1957 roku nakładem „Naszej Księgarni” powróciły dwa pierwsze tomy *Ani z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery. Nadal jednak ograniczano publikowanie literatury religijnej oraz książek o zagładzie kultury polskiej na Kresach (Zofii Kossak-Szczuckiej *Ku swoim* i *Pożoga*, utworów Ferdynanda Ossendowskiego, Zofii Żurakowskiej *Pożegnanie domu*). Bywały też przypadki przepracowywania przez autorów książek przedwojennych, tak aby sprostać wymogom cenzury (Hanny Januszewskiej *Pyza na polskich drózkach*, Zofii Kossak-Szczuckiej *Topsy i Lupus*, Kornela Makuszyńskiego *Koziołek Matołek*).

Zdumiewające wydaje się to, że słynny do dziś bohater literacki — Koziołek Matołek — mógł budzić czykolwiek strach. Kornel Makuszyński rzeczywistość obserwowaną z perspektywy zwierzęcia ukazał w swym „komiksie” niezwykle zabawnie. Książka wyśmiewa ludzkie przywary i absurdalność pewnych sytuacji. Wszelki komizm budził natomiast we władzy totalitarnej lęk przed wykpieniem jej działań i zburzeniem przyjętych schematów myślenia. Musiał też Koziołek Matołek stoczyć „bój ze stalinizmem”, aby móc znów znaleźć się wśród czytelników. Utwór o przygodach wdzięcznego Koziołka wznowiono w 1956 roku, w wersji nieco zmienionej w porównaniu z wydaniem przedwojennym (1933). Rysownik — Marian Walentynowicz — zmuszony był wprowadzić w tej edycji poprawki, np.: „[...] w księdze pierwszej Koziołek leżący nad Wisłą nie ogląda, jak w wydaniu przedwojennym, kolumny Zygmunta — lecz Pałac Kultury i Nauki; żołnierze

¹² K. Heska-Kwaśniewicz: *Przed czym chciano ochronić młodego czytelnika w PRL-u, czyli o czyszkach w bibliotekach szkolnych lat 1949—1953*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki, informacji*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha. Katowice 1996, s. 77.

¹³ K. Heska-Kwaśniewicz: *O Bibliotece Szarej Lilijki i Harcerzach wiernych do ostatka*. W: *Książka na Śląsku w latach 1956—1989: zarys problematyki*. Red. M. Pawłowiczowa. Katowice 1999, s. 118.

nie noszą rogatywek — lecz okrągłe czapki z czerwonym otokiem, a przedwojenny polski samolot z biało-czerwoną szachownicą — zamieniony został na radzieckiego Miga; starannie wymieniono realia międzywojenne na PRL-owskie¹⁴.

Spora część książek zaczęła jednak odchodzić w niepamięć. Dorastały kolejne pokolenia, którym pewne nazwiska i utwory nic już nie mówiły. Najbardziej prestiżowe wydawnictwa (np. „Nasza Księgarnia”) oferowały młodym odbiorcom wysokie nakłady książek przygodowych i historycznych. Nie było więc luki na rynku czytelnictwa, który wypełniony został nowymi tytułami i autorami, a o utwory wielu pisarzy z dwudziestolecia międzywojennego nikt się już głośno nie upominał, choć nie udało się całkowicie zniszczyć pamięci o nich.

Próby ominięcia cenzury doprowadziły w konsekwencji do powstania w połowie lat siedemdziesiątych tzw. drugiego obiegu. Oficyny podziemne podjęły zorganizowane działania, mające między innymi na celu przywrócenie tekstów, które wcześniej objęte zostały zakazami druku. I tak Wydawnictwo „Signum” opublikowało w 1981 roku utwór Edwarda Słoińskiego *Jak to na wojence...*, w 1984 roku w Łodzi wydano *Bohaterskiego Misia, czyli przygody pluszowego niedźwiadka na wojnie, dla dzieci od lat 10 do 100* Bronisławy Ostrowskiej, a w rok później Oficyna ABC wznowiła *Dzieci Lwowa* Heleny Zakrzewskiej¹⁵.

Transformacja ustrojowa i przemiany polityczne po roku 1989 umożliwiły zniesienie cenzury. Można wówczas mówić o „uwolnieniu” spod jej kontroli rynku wydawniczego. Koniec politycznego nadzoru państwa nad ruchem wydawniczym doprowadził do sytuacji tzw. boomu wydawniczego, charakteryzującego się zbyt-
nim nagromadzeniem, powstających w dużej liczbie, małych, prywatnych instytucji wydawniczych (np. „Akapit Press”, „Da Capo”, „Egmont Polska”, „Muza” SA, „Polwen”).

W latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku wracają więc utwory „niechciane” i „szykanowane”, ale, jak pisze Anna Maria Krajewska, „nie był to tłumny powrót. [...] wznowiono zaledwie kilka z interesujących nas tu książek, w których zawarte są wzmianki o wydarzeniach lat 1914—1920”¹⁶. W roku 1989 ukazał się *Uśmiech Lwowa* Kornela Makuszyńskiego w Wydawnictwie „Cracovia”, który nie doczekał się ani jednej recenzji. W ślad za tym wydano wszystkie książki tego pisarza. W kolejnym roku Oficyna Wydawnicza „Graf” opublikowała *Dzieci Lwowa* Heleny Zakrzewskiej, natomiast jej *Białe róże* znalazły się na rynku czytelnictwa najpierw dzięki warszawskiemu Wydawnictwu „Pegaz”, następnie nakładem Oficyny „Łuk” z Białegostoku. Rok 1990 przyniósł też wydanie *Panny Irki* Ireny Zarzyckiej (bardzo popularnej powieści dla dziewcząt), którą opublikowało Wydawnictwo KAW z Lublina, jak również *Ani z Lechickich Pól* Marii Dunin-Kozickiej (łącznie elementy powieści dla dziewcząt z tematyką kresową), opublikowanej

¹⁴ K. Heska-Kwaśniewicz: *Koziołka Matolka bój ze stalinizmem*. „Tygodnik Powszechny” 2003, nr 33, s. 13.

¹⁵ A.M. Krajewska: *Zerwany most...*, s. 48.

¹⁶ Ibidem.

przez Oficynę AiR z Zielonej Góry. Książka Marii Dunin-Kozickiej ukazała się także w warszawskiej Oficynie CIR. W roku 1991 w Wydawnictwie AiR wyszła kontynuacja tej powieści, tj. druga i trzecia część. Inną pozycją, którą wypuszczono w obieg czytelniczy w tym samym roku, była *Figa* Marii Buyno-Arctowej; wydało ją w warszawskie Wydawnictwo „Alfa”. Oficyna „Reprint” z Warszawy opublikowała w 1991 roku, w jednym tomie, *Skarby i Pożegnanie domu* Zofii Żurakowskiej. Dwa lata później, nakładem Oficyny Wydawniczej „Tuvex” z Pabianic, wydano tomik *Miły wodzu mój!... Wiersze o marszałku Józefie Piłsudskim* w opracowaniu Jolanty Kowalczykówny; Poznańska Oficyna GMP wznowiła też edycję *Bohaterskiego Misia* Bronisławy Ostrowskiej, jednak nie podała daty wydania¹⁷.

Obecnie działania powstałego w 1999 roku Polskiego Wydawnictwa Encyklopedycznego „Polwen”, z siedzibą w Radomiu, ukierunkowane są na przypominanie czytelnikom niezwykle wartościowych pozycji z okresu międzywojennego, takich jak np.: Marii Buyno-Arctowej *Ojczyzna* (2003) i *Figa* (2003), *Uśmiech Lwowa* (2004) Kornela Makuszyńskiego, Bronisławy Ostrowskiej *Bohaterski Miś* (2004) czy Heleny Zakrzewskiej *Białe róże* (2003, 2004), *Dzieci Lwowa* (2004), *Pojednanie* (2003) i *Zaklęty dwór* (2004). Utwory te publikowane są w serii Biblioteka Młodego Polaka, która uhonorowana została nagrodą Stowarzyszenia Wydawców Katolickich, czyli Feniksem 2004.

Niestety, książki „Polwenu” nie są atrakcyjne edytorsko; ukazują się w miękkich oprawkach, a ich szata graficzna zwyczajnie nie jest ładna. Mimo, że charakteryzują się dość niskimi cenami, sięgnie po nie tylko osoba, której tytuł wyda się jej znajomy.

Polski czytelnik zapewne nie ma świadomości ogromu szkód i spustoszeń wynikających z opisanych zdarzeń. Konsekwencje są nieodwracalne. Książki wymienionych pisarzy nie są dziś młodzieży znane. Ponadto niektóre z tych dzieł stały się niezrozumiałe dla wielu współczesnych odbiorców, a tym samym nie ma dla nich miejsca w życiu czytelniczym społeczeństwa. Nie mieli z nimi kontaktu rodzice, nie ukształtują one też świata wartości, który by zafascynował ich dzieci. Nastąpiło zerwanie ciągłości pokoleniowej; dorośli nie przekażą ważnych treści swoim dzieciom, gdyż sami ich nie poznali.

Potwierdza tę tezę obecna sytuacja książek „zakazanych”. Lansowanie nowych modeli życia, zmiana priorytetów i idei powodują, że to, co było kiedyś atrakcyjne i wzruszające, dziś wydaje się mało interesujące. Młodzi ludzie niewiele wiedzą o narodowej przeszłości: o Józefie Piłsudskim, Legionach Polskich, dwudziestoleciu międzywojennym, pierwszej czy drugiej wojnie światowej, a nawet o nie tak przecież odległych czasach Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Czy „przyciągnie” więc młodego człowieka powieść tematycznie odległa? Książka, której autorzy nie uciekają od trudnych tematów cierpienia, prześladowania i śmierci? Literatura ta była kiedyś

¹⁷ Ibidem.

„szkołą istnienia i szkołą umierania”¹⁸, nośnikiem wierzeń i tradycji, lekcją patriotyzmu i życiowej pokory. Czy może być tym samym dla młodych czytelników?

Utwory „niechciane” powróciły w niedobrym czasie, gdyż dużą dla nich konkurencję stanowią dziś środki masowego przekazu. Media (radio, telewizja, internet) są nieodłączną częścią naszej rzeczywistości. Wywierają niebagatelny wpływ na wiele dziedzin życia, oddziałują na nasze postrzeganie, wychowanie, edukację. Człowiek, prędzej czy później, w mniejszym lub większym stopniu, ulega ich wpływom, gdyż to one współtworzą obraz obecnej kultury i kształtują ludzkie upodobania, także te czytelnicze¹⁹. Media mają też pozornie więcej do zaoferowania niż dzieło literackie, gdyż są łatwiejszą formą przyswajania treści. Gdzie w tej machinie odnaleźć wsparcie dla książki, w zetknięciu z którą wymaga się chociażby minimalnego wysiłku intelektualnego?²⁰

Joanna Papuzińska we wpływie mediów na tekst drukowany dostrzega wprawdzie aspekt pozytywny. Autorka łączy popularny obecnie świat obrazów z książką. Podkreśla, że tak naprawdę nie została ona odrzucona, a jedynie ustawiona w gamie innych propozycji. Za przykład podaje chociażby współzależność wydań książkowych i ich adaptacji filmowych. W niezwykle pomysłowych i coraz bardziej wyszukanych rozwiązaniach grafiki edytorskiej książek dostrzega związki z rozwiniętą technologią powstawania filmów²¹. Jednak to ważne spostrzeżenie nie dotyczy utworów „nieakceptowanych”, bo przecież nie stają się one podstawą np. adaptacji filmowych.

Proces zapominania autorów dzieł literatury pięknej (w tym pisarzy tekstów przedwojennych) będzie ciągle trwał. Zjawisko pokoleniowej wymiany lektur niestety zanika. Nawet polska klasyka nie wydaje się już młodym ludziom odpowiednio ważna²². Lepszy los nie może też czekać powieści autorów „przemilczanych”, którzy — w dużej mierze z powodów okoliczności zewnętrznych — nie doczekali się w swoim czasie istotnego miejsca w literaturze.

Współcześnie nastąpiło połączenie dwóch elementów: wciąż zmieniających się realiów i świadomej eliminacji tekstów. Paul Hazard napisał, że młodych czytelników „nie można przekonać, że jakaś książka, która im się nie podoba, powinna im się podobać wbrew nim samym”²³. Nie sposób zachęcić dzieci do lektury niektórych dzieł, gdyż mamy do czynienia z naturalnym czynnikiem wypierania treści nieaktualnych. Powieść z dwudziestolecia międzywojennego to dziś książka historyczna, dla obecnego czytelnika jest więc dużo mniej atrakcyjna.

¹⁸ Ibidem, s. 53.

¹⁹ S. Juszczak: *Człowiek w świecie elektronicznych mediów — szanse i zagrożenia. O problemach tworzącego się społeczeństwa informacyjnego*. Katowice 2000.

²⁰ S. Siekierski: *Czytania Polaków w XX wieku*. Warszawa 2000, s. 183.

²¹ 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. Zajac. Warszawa 2006, s. 15—16.

²² S. Siekierski: *Czytania...*, s. 183.

²³ P. Hazard: *Książki, dzieci i dorośli*. Warszawa 1963, s. 47.

Odrzucenie utworów z tamtych lat wyniknęło na pewno z restrykcji politycznych dziejowych okresów, jednak spory wpływ na zanik popularności omawianej grupy dzieł miał też czynnik czasu. Prócz zmiany ideałów, wartości i stylów życia zmieniły się język i formy tworzenia tekstów literackich. „Rozumiem wszystko słowo po słowie, ale to nie jest język, którym mówię” — napisał w tomiku *To nie jest poezja...* Jan Polkowski²⁴. Język dawnych książek jest dla dzisiejszych ludzi trudno przyswajalny. W lekturę takiego dzieła należałoby włożyć spory wysiłek umysłowy. Brak uznania czytelników dla utworu przedwojennego ukierunkowuje politykę wydawnictwa, dla którego korzystniejsze staje się opublikowanie książki aktualnej, choć nie zawsze musi być to tekst na literacko wysokim poziomie.

Reżimy komunistyczne niestety skutecznie osiągnęły cel — dzieła ważne i cenne przestały się liczyć. Książki, które nie miały prawa istnienia w okresie PRL-u, zwalczone zostały konsekwentnie. Wydarzenia minionych lat idealnie odzwierciedlają lęki władz i schizofreniczne uwikłanie kultury w politykę. Współcześnie żyjącym młodym ludziom tamte działania wydają się zapewne niezrozumiałe. Wynika to z zupełnie odmiennej specyfiki lat, w których żyjemy, i tych, które już przeminęły.

W takim wypadku proste staje się określenie wielkości strat kulturowych. Ważną rolę w popularyzowaniu utworów „niechcianych” odgrywa czasopismo „Guliwer”, poświęcone książce dla dziecka, przypominające od swego początku (1991) dzieła, które wypadły z obiegu czytelniczego²⁵. Walory i zalety wymienianych książek dostrzegają więc dzisiaj badacze literatury, a dzięki nim wiedza o owych publikacjach może docierać do bibliotekarzy i nauczycieli, którzy mogą podejmować próby podsuwania ich młodym odbiorcom, aby przynajmniej jednostki się nimi zachwyciły i opowiedziały o nich swym rówieśnikom. Warto się o to postarać, gdyż kontakt z utworami tamtych czasów pomaga kształtować wysoką kulturę czytelniczną i otwiera drogę do dalszych wyborów, ambitnych, mądrych, prowadzących w głąb najlepszych tekstów literackich i w głąb narodowej historii. Jeśli to się jednak nie uda, cenna byłaby chociażby świadomość istnienia takich utworów.

Trudno więc zgodzić się z twierdzeniem negującym potrzebę przywracania tej literatury młodym ludziom. Ewa Nowacka w artykule *Budowanie mostów na terenach bezwodnych*, zamieszczonym na łamach „Nowych Książek”, wyraziła pogląd, że utwory z dwudziestolecia międzywojennego są kiczowate, tandetne, pretensjonalne, miałkie poznawczo i nieznośne stylistycznie, nie powinny też stanowić wzoru dla dzieci i młodzieży²⁶. Dodała też, że nie należy odwoływać się

²⁴ J. Polkowski: *To nie jest poezja...*, s. 8, za: A.M. Krajewska: *Zerwany most...*, s. 54.

²⁵ Na łamach „Guliwera” omawiają teksty „zakazane” doświadczeni badacze, znawcy tej literatury, jak Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Anna Maria Krajewska, Bronisława Kulka, Gertruda Skotnicka, Barbara Tylicka, świadome wartości owych pozycji. „Guliwer”, jako jedno z nielicznych czasopism, podejmuje tego rodzaju inicjatywę w celu przywracania tych książek.

²⁶ E. Nowacka: *Budowanie mostów na terenach bezwodnych*. „Nowe Książki” 1991, nr 6, s. 71—72.

do książek, które tak naprawdę nie kształtują morale czytelników, natomiast prześlągnięte są akcentami patriotycznymi bliskimi groteski. To osąd niesprawiedliwy i zbyt pobieżny. Z pewnością nie wszystkie te utwory są wybitne literacko, niektóre są naiwne, ale znajdują się wśród nich i arcydzieła, jak książki Zofii Kossak-Szczuckiej czy Zofii Żurakowskiej.

Polemikę z Ewą Nowacką podjęła Anna Maria Krajewska²⁷ w pięknym i ważnym tekście *Zerwany most. Wznowienia międzywojennej literatury młodzieżowej o latach 1914—1921*, dając wyraz opinii, że w tamtym okresie powstawały książki jedyne w swoim rodzaju, stanowiące świadectwo „chwili dziejowej”. Natomiast na zarzut Ewy Nowackiej, że utwory te „nie spinają żadnych brzegów, ale nonsensownie tkwią w bezwodnym pejzażu”, a „budowanie mostów na terenach bezwonnnych”²⁸ po prostu nie ma znaczenia, Anna Maria Krajewska odpowiedziała, że „literatura ta to wcale nie zmurszała kładka nad dawno wyschłym strumykiem, przeciwnie, to rzeka historii rozlała się tak szeroko, że zerwała most. Kto wie — może z czasem, może dla kogoś ten most nad rzeką czasu uda się odbudować?”²⁹.

²⁷ A.M. Krajewska: *Zerwany most...*, s. 54.

²⁸ E. Nowacka: *Budowanie...*, s. 71.

²⁹ A.M. Krajewska: *Zerwany most...*, s. 54.

Współcześni badacze literatury dla dzieci i młodzieży*

KRYSTYNA HESKA-KWAŚNIEWICZ

Po śmierci Krystyny Kulickowskiej w roku 1986, został zlikwidowany Międzyuczelniany Zespół Literatury dla Dzieci i Młodzieży i nastąpiło pozorne rozproszenie badaczy i prac. Jednak już wkrótce zaczęły rozwijać się w poszczególnych ośrodkach akademickich nowe nurty badawcze, z czasem przyciągające coraz więcej młodszej kadry. Można zaobserwować dużą dynamikę zainteresowań tą gałęzią literatury, powstawanie nowych szkół naukowych i rozwój nowych ośrodków. Rozpiętość postaw naukowych jest ogromna: od tradycyjnych badań historycznoliterackich, przez kulturoznawcze z przewagą akcentów antropologicznych, po bibliologiczne, pedagogiczne i biblioterapeutyczne. W ostatnich latach coraz częściej jednak można zauważyć odchodzenie od dawnego typu badań literaturoznawczych w stronę kulturoznawstwa i bibliologii.

Badania nad literaturą dla dzieci i młodzieży skupiają się współcześnie przede wszystkim w czterech ośrodkach: Katowicach, Krakowie, Warszawie i Wrocławiu. Najstarszy ośrodek warszawski, związany z Uniwersytetem, podtrzymuje znakomite tradycje naukowe Krystyny Kulickowskiej, zaraz po nim ośrodek wrocławski nawiązuje do tradycji badawczych równie znakomitego Jerzego Cieślakowskiego; w końcu Kraków kontynuuje prace rozpoczęte przez Józefa Zbigniewa Białka. Do nich dołączają młodsze i całkiem młode ośrodki: Katowice, Kielce, Szczecin, Opole.

Niestety, poza Uniwersytetem Pedagogicznym, gdzie pracuje chyba jedyny w skali ogólnopolskiej Zakład Literatury dla Dzieci i Młodzieży, którym kieruje Alicja Baluch, nie ma jednostek grupujących w sposób zorganizowany badaczy tej

* W niniejszym opracowaniu za względów objętościowych ograniczono się tylko do informacji elementarnych. Wszystkich zainteresowanych odsyłam do bardzo szczegółowego opracowania S. Fryciego: *Współczesna nauka o literaturze dla dzieci i młodzieży i jej przedstawiciele*. Piotrków Trybunalski 1996 i 2008.

dziedziny. Są oni rozproszeni po różnych wydziałach: filologicznych, pedagogicznych, historycznych, często związani są z bibliotekoznawstwem.

Ośrodki, w których prowadzone są badania nad literaturą dla dzieci i młodzieży, zostaną tu przedstawione w układzie alfabetycznym. Jako kryterium prezentacji przyjęto obecność chociaż jednego samodzielnego pracownika naukowego, wokół którego grupują się młodszy badacze.

Katowice — Uniwersytet Śląski

W Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej badania prowadzone są w Zakładzie Czytelnictwa, którym kieruje Krystyna Heska-Kwaśniewicz. Drugim pracownikiem samodzielnym jest Irena Socha. Zakład realizuje badania nad historią literatury dla dzieci i młodzieży, czytelnictwem, antropologią literacką, prasoznawstwem, życiem literackim i kulturą książki polskiej na Śląsku, książką harcerską, literaturą wspomnieniową o dzieciństwie, prozą przygodową i podróżniczą, repertuarami lektury w środowisku dzieci i młodzieży od połowy XIX wieku po rok 1939, nad współczesnymi aspektami pedagogiki bibliotecznego i edukacji czytelniczej dzieci i młodzieży. Z tego zakresu prowadzone jest otwarte seminarium doktorskie. Cały zespół¹ współpracuje z „Guliwerem”, czasopismem o książce dla dzieci, a K. Heska-Kwaśniewicz i I. Socha należą do Rady Programowej czasopisma.

W Katedrze² Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Bernadeta Niesporek-Szamburska zajmuje się natomiast językowym obrazem świata dzieci i młodzieży, rozwojem języka dziecka, stylem twórczości dzieci i dla dzieci oraz literaturą i czasopismami dla dzieci.

Z kolei na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Katarzyna Krasoń, dyrektor Instytutu Pedagogiki, kieruje badaniami z zakresu arteterapii, dziecięcego odkrywania tekstu literackiego i ekspresji dziecięcej oraz literatury dla małego i młodego odbiorcy. Katarzyna Krasoń organizuje również w Bibliotece Śląskiej w Katowicach coroczną imprezę ogólnopolską pod nazwą Ogólnopolski Festiwal Ekspresji Dziecięcej.

Wszystkie jednostki ściśle ze sobą współpracują.

¹ W Zakładzie pracują: Małgorzata Gwadera, Hanna Langer, Barbara Pytlos, Katarzyna Tałuć, Marta Nadolna, Sylwia Gajownik oraz Magdalena Kulus. Stale współpracują: Henryka Andrzejczak, Piotr Skowronek, Jolanta Szczepniak, Katarzyna Węcel-Ptaś.

² W Katedrze pracują: Helena Synowiec, Krystyna Koziołek, Danuta Krzyżyk, Małgorzata Wójcik-Dudek, współpracuje Zofia Adamczykowa.

Kielce — Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego

W Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym (dawna Akademia Świętokrzyska) w Kielcach badania prowadzone są na dwóch kierunkach studiów: na filologii polskiej i na pedagogice.

W Instytucie Filologii Polskiej w Zakładzie Literatury Staropolskiej, Oświeceniowej i Romantycznej Zofia Ożóg-Winiarska podejmuje prace badawcze nad współczesną liryką dla dzieci, a także zajmuje się nurtem przyrodniczym w literaturze dla małego odbiorcy. Jest znawczynią twórczości Józefa Ratajczaka.

Tematyka ta jest także obecna na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym w Instytucie Edukacji Szkolnej, gdzie Marek Kątny poświęca się zagadnieniom z pogranicza pedagogiki i literatury, kształcenia literackiego w młodszych i starszych klasach szkoły podstawowej, kulturze czytelniczej młodych odbiorców oraz literaturze dla dzieci i młodzieży w okresie międzywojennym.

Kraków — Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

W uczelni tej Katedrą Literatury dla Dzieci i Młodzieży w Instytucie Filologii Polskiej na Wydziale Humanistycznym kieruje Alicja Baluch³. Alicja Baluch zajmuje się „nauką lektury”, teorią i historią literatury, pograniczem literatury i malarstwa, zastosowaniem kontekstów mitograficznych do interpretacji polskiej i światowej klasyki literatury dziecięcej. Jest członkinią Rady Programowej „Guliwera”, czasopisma o książkach dla dzieci, ukazującego się w Katowicach, wchodzi także w skład Kapituły prezydenckiej nagrody Sztuka Młodym, współpracuje z Honorowym Konsulatem Danii w Krakowie „Nordic Hause”. Występuje często w programach telewizyjnych i radiowych, a także udziela wywiadów i patronuje różnym imprezom artystycznym związanym ze sztuką dziecka, np. teatrom dziecięcym, konkursom literackim; sama również tworzy teksty literackie dla dzieci. Pod jej kierunkiem prowadzone są badania z zakresu historii, teorii i krytyki literatury dla dzieci i młodzieży.

Także w krakowskim Uniwersytecie Pedagogicznym Zofia Budrewicz, pracownik Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej, prowadzi badania nad szkolnymi formami i metodami kształcenia literacko-kulturowego oraz nad tradycją i współczesnością wychowania regionalnego w szkołach podstawowych i średnich. Własne zainteresowania naukowe koncentruje na tradycji dydaktyki polonistycznej w szkołach zawodowych okresu międzywojennego oraz na podręczniku jako narzędziu kształcenia; interesuje ją

³ Młodszy pracownicy nauki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, zajmujący się literaturą dla dzieci i młodzieży: Małgorzata Chrobak, Maria Ostasz, Jolanta Wyciech, Maria Jazowska-Gumółska; w Katedrze Podstaw Edukacji i Pedagogiki Pracy z Dziećmi pracuje Zbigniew Baran.

szkolna czytanka literacka w dwudziestoleciu międzywojennym, obecność pisarzy w dawnej i współczesnej edukacji humanistycznej, w tym szczególnie pisarzy dla dzieci i młodzieży. Zofia Budrewicz jest kierownikiem Pracowni Edukacji Regionalnej.

Opole — Uniwersytet Opolski

W Uniwersytecie Opolskim w Zakładzie Dydaktyki Języka Polskiego i Literatury Bożena Olszewska, znawczyni pisarstwa Janiny Porazińskiej, podejmuje badania z pogranicza literatury i folkloru, baśni, wiersza dziecięcego oraz prozy autobiograficznej dla młodego czytelnika.

Szczecin — Uniwersytet Szczeciński

Zainteresowania Urszuli Chęcińskiej, zatrudnionej w Zespole Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, koncentrują się wokół zagadnień edukacji polonistycznej, czytelnictwa dzieci i młodzieży, baśni i baśnioterapii w edukacji elementarnej; podejmuje również badania nad mitologią Bałtyku i literaturą regionalną. Jest wybitną znawczynią twórczości Joanny Kulmowej, a także Jerzego Ficowskiego.

Warszawa — Uniwersytet Warszawski

Badaniami w Uniwersytecie Warszawskim kieruje Joanna Papuzińska-Beksiak, zatrudniona w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego⁴. Dorobek naukowy Joanny Papuzińskiej-Beksiak ma charakter interdyscyplinarny, mieszcząc się w obrębie nauk humanistycznych i sytuując na pograniczu literaturoznawstwa, socjologii kultury i pedagogiki. W orbicie zainteresowań uczoney pozostaje teoria i literatura dla dzieci, folklor dziecięcy, baśni i literatura fantastyczna, literacka twórczość dzieci, inicjacja literacka dzieci, ich czytelnictwo. W roku 1991 Joanna Papuzińska utworzyła pierwsze w Polsce czasopismo o literaturze dziecięcej pt. „Guliwer” i pozostawała jego redaktorem naczelnym do roku 2002, obecnie pełni funkcję przewodniczącej Rady Naukowej czasopisma. Od roku 1992 jest członkiem International Research Society of Children’s Literature. Jest ponadto autorką cenionych utworów literackich dla dzieci.

⁴ Bezpośrednio z Joanną Papuzińską współpracuje Michał Zając, zatrudniony w tej samej jednostce uniwersyteckiej, a także Danuta Świerczyńska-Jelonek, z Wydziału Pedagogicznego, oraz Grażyna Lewandowicz-Nosal i Anna Maria Krajewska, pracujące w Bibliotece Narodowej w Warszawie.

Z Joanną Papuzińską współpracuje Grzegorz Leszczyński z Zakładu Literatury Pozytywistycznej i Młodopolskiej w Instytucie Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół pozytywistycznej i młodopolskiej literatury dla dzieci i młodzieży oraz kultury literackiej małego i młodego odbiorcy.

Wrocław — Uniwersytet Wrocławski

Dynamicznie rozwijają się badania nad pisarstwem dla młodych odbiorców w Uniwersytecie Wrocławskim. Kieruje nimi Jolanta Ługowska, prowadząca Zakład Teorii Kultury i Sztuk Widowiskowych, a także redagująca dwumiesięcznik „Literatura Ludowa”. Refleksją naukową obejmuje ona związki folkloru i literatury dla dzieci, twórczość dla dzieci, zwłaszcza baśń i subkulturę dziecięcą, jej aspekty genologiczne i typologiczne oraz zagadnienia literatury religijnej adresowanej do młodego odbiorcy. Bardzo dobrze korespondują z tymi badaniami zainteresowania Ryszarda Waksmundy, zatrudnionego w Zakładzie Literatury Polskiej XIX Wieku, badającego pogranicze folkloru i historii dzieciństwa, dzieje baśni literackiej, literaturę dla dzieci i młodzieży, teatr lalek oraz wspomnieniową prozę o dzieciństwie.

Magdalena Jonca, pracująca w Zakładzie Historii Literatury Polskiej XIX Wieku Uniwersytetu Wrocławskiego, również podejmuje w swoich studiach zagadnienia pogranicza literatury i folkloru, antropologię dziecka w literaturze, meandry pedagogiki w literaturze XIX wieku, stereotypy postaci dziecięcych oraz hagiografię w literaturze dla dzieci i młodzieży. Interesuje ją także problematyka śląskoznawcza w literaturze dla młodego czytelnika.

Bibliologiczny punkt widzenia reprezentuje Bogumiła Staniów z Zakładu Bibliotekoznawstwa w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa, zajmująca się ilustracją książki dziecięcej, przekładami polskiej literatury dla młodego odbiorcy na języki obce oraz obecnością literatury amerykańskiej w Polsce w latach 1944—1989. W kręgu jej zainteresowań badawczych jest także bibliotekarstwo szkolne w Polsce i na świecie. Wciąż czynni naukowo są emerytowani już profesorowie: Józef Zbigniew Białek i Bogusław Żurkowski (Kraków), Stanisław Frycie (Warszawa) i Gertruda Skotnicka (Gdańsk).

Wielu innych badaczy także podejmuje kwestie mitu i przestrzeni dzieciństwa w literaturze wspomnieniowej (np. M. Czermińska: *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*, 1998) czy wizji dziecka w wybranych epokach literackich (A. Czabanowska-Wróbel: *Baśń w literaturze Młodej Polski*, 1996; *Dziecko: Symbol i zagadnienie antropologiczne w literaturze Młodej Polski*, 2003). Również Ewa Ihnatowicz i Ewa Paczoska (Warszawa) często publikują prace na temat kreacji dziecka i literatury dziecięcej.

Przedstawiona tu geografia badań nad literaturą i kulturą dzieci i młodzieży, ze względów oczywistych bardzo lapidarna, wskazuje jednak zarówno główne trendy

naukowe, jak i nieustanny rozwój tej młodej jeszcze dziedziny badawczej. Zważyć bowiem trzeba, że poważniejsze⁵ prace naukowe na tym polu są stosunkowo niedawne, bo sięgają lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, wtedy też badania nad literaturą dla dzieci i młodzieży zaczęły się wyodrębniać jako subdyscyplina, a dopiero od pewnego czasu pojawiają się habilitacje z tego zakresu, traktowane jako poważne dokonania naukowe.

⁵ Wprawdzie zauważyć można, że początki naukowej refleksji przypadają na połowę XIX wieku i rozwijały się przez następne lata, zwłaszcza w okresie międzywojennym, to jednak dopiero pojawienie się Krystyny Kulickowskiej i Jerzego Cieślukowskiego zdecydowało o podjęciu poważnych, dojrzałych i systematycznych prac.

W bibliotekach i wśród książek



Dziecko w świecie lektury

IRENA SOCHA

Uwarunkowania lat 1989—2008

Jakość czytelnictwa dziecięcego warunkowana jest tymi samymi czynnikami, które psychologia rozwojowa uznaje za znaczące dla ogólnego rozwoju dziecka, a więc strukturą dziedziczonych genotypu, wpływem środowiska wychowawczego oraz własną aktywnością podmiotu. Gdy na przełomie XIX i XX wieku zaobserwowano występowanie określonych faz rozwoju czytelniczego, odpowiednio do kolejnych stadiów rozwojowych dziecka, oraz uznano konieczność właściwego dla ich specyfiki i celów wychowawczych doboru lektury (Charlotte Bühler, Anieła Szycówna) wyróżniono trzy okresy odpowiadające kształtowaniu się związanych z procesem dojrzewania zainteresowań czytelnicznych dziecka: okres baśni, robinsonady i literatury realistycznej. Późniejsze badania psychologiczne kazały uznać, że uwarunkowania rozwojowe wieku nie mają charakteru tak zasadniczego, jak się pierwotnie wydawało; większe znaczenie przypisano czynnikom indywidualnym, różnicującym obcowanie z lekturą w zależności od dynamiki rozwojowej jednostki i środowiska dorastania.

We współczesnej globalnej kulturze masowej dzieci i młodzież traktuje się już nie tylko — jak w kulturach tradycyjnych — jako podmiot czy obiekt oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych, socjalizacyjnych, lecz także jako grupę obecnych i przyszłych konsumentów dóbr. Rozwój zainteresowań, także czytelnicznych, jako naturalny proces psychiczny towarzyszący dojrzewaniu dziecka, dokonuje się w polu oddziaływania nie tylko rodziny i szkoły, lecz „zderza się” z siłą mediów, reklamy, mody, oddziałujących obrazowym lub multimedialnym przekazem, łatwiejszym percepcyjnie niż słowo, kształtujących nowe — poza szkołą i rodziną

— środowisko rozwojowe, proponujących inne hierarchie wartości i wzory zachowań. Wpływ „zewnętrznych” wobec bezpośredniego środowiska wychowawczego czynników kulturowych, ujednolicających w skali globalnej obyczajowość, style życia i mentalność, jest — ze względu na masowość, wielokierunkowość, permancję i siłę ich oddziaływania — znacznie bardziej ważący, także dla rozwoju psychicznego, a zwłaszcza dla kształtowania gustów i zainteresowań dzieci i młodzieży, niż było to jeszcze kilkadziesiąt, a nawet kilkanaście lat temu¹. „O współczesnym dzieciństwie myślimy również, że bywa samotne — sam na sam z telewizorem czy komputerem; bardzo pracowite, zapracowane, bo wypełnione, czasem do granic możliwości zajęciami dodatkowymi, które w pojęciu dorosłych są najlepszą inwestycją w przyszły sukces [...]. Dzieciństwo jest krótkie i słabo chronione przez kulturę. Rzeczywistość wirtualna nie ma granic; elektroniczne media wniosły w życie dziecka najtrudniejsze problemy nie jego świata. Kultura masowa uprzedmiotowiła człowieka, a reklamy i dominujący w nich świat ideologii konsumpcji manipulują dzieckiem i dzieciństwem, bo to dobry adres dla biznesu”².

Wejście Polski w roku 1989 w obszar bezpośredniego oddziaływania struktur i treści rynku kultury globalnej przyniosło znaczące zmiany także na rynku książki dziecięcej, a w konsekwencji w zachowaniach czytelnich młodego odbiorcy. Wzbogacenie oferty repertuarowej przejawiało się między innymi w ogromnej podaży tzw. disneyów. Mianem tym określa się nie tylko teksty będące adaptacją filmowej produkcji tego studia, ale utwory dla młodszych dzieci realizujące pewien standard edytorsko-ilustracyjny, którego wyróżnikiem jest między innymi twarda lakierowana okładka z kolorową ilustracją, duża czcionka tekstu, a przede wszystkim ilustracje utrzymane w tym samym schemacie plastycznym, inspirowanym stylem kreskówek produkcji telewizyjnych i filmowych. Najistotniejszą cechą wyróżniającą ten model jest standaryzacja, powtarzalność kształtu piśmienniczo-edytorskiego oraz dążność do stylowego i estetycznego uproszczenia tekstu i ilustracji, zarówno pochodzących z kręgu tradycyjnej, jak i współczesnej literatury dziecięcej. Dla młodych odbiorców jest to oferta czytelnicza wizualnie atrakcyjna, łatwa w percepcji, bo stylowo „oswojona” — tożsama z językiem wizualnym łatwiejszych w odbiorze przekazów medialnych. Zarazem w swej banalności i przystępności niebezpieczna, bo zastępująca oryginalne artystyczne dzieło literackie i towarzyszące mu twórcze kreacje plastyczne upraszczającą i banalizującą adaptacją. Coraz mniej rozpoznawalną autorsko, gdyż podatną na daleko idące przekształcenia; cechą identyfikującą dzieło pozostają nierzadko tylko nazwy bohaterów lub tytuł³. Miast różnorodności oryginalnych tekstów i rozwiązań plastycznych,

¹ *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Red. J. Bińczyska i B. Smolińska-Theiss. Kraków 2005.

² D. Świerczyńska-Jelonek: *Dziecięce kryteria oceny książki*. W: *Książka dziecięca 1990—2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac. Warszawa 2006, s. 228.

³ Por. ibidem, s. 229.

dziecko obcuje więc z wszechobecnym i w mediach, i na rynku książki banałem piśmienniczo-edytorskim, utrwalonym też w innych produktach przeznaczanych dla dzieci: filmach, komiksach, gadżetach, zabawkach, sprzętach użytkowych, ubraniach. Książka, stając się jednym z wielu obiektów „przemysłu „dziecięcego”, wpisana w kontekst przedmiotów do użytku i do zabawy, a więc tzw. produktu totalnego⁴, traci poniekąd swoją autonomię, nie uświadamia już odbiorcom odrębności swojej funkcji kulturowej, estetycznej, edukacyjno-wychowawczej.

Konsekwencje tego ujawniają badania pedagogiczne i psychologiczne, wskazujące na malejącą siłę wyobraźni dziecięcej, stereotypowość myślenia coraz młodszych pokoleń, dojrzewających w kontakcie z ustabilizowanymi medialnie wzorami przekazów⁵. Źle rokuje to również dla przyszłego obcowania ze sztuką, dla wychowania odbiorcy i twórcy sztuki, rozumiejącego rozmaite konwencje i style. Oczywiście są na rynku książki dziecięcej i inne, wartościowe propozycje, jednak „disneye” zdobyły w świadomości rodziców rangę wzoru prymarnego i są najczęściej kupowane⁶.

W repertuarze wydawniczym dla młodych odbiorców lat dziewięćdziesiątych i po roku 2000 nastąpiła również wyraźna zmiana struktury: znacznie mniejsza liczbowo produkcja w okresie PRL była jednak bardziej proporcjonalna dla różnych grup wiekowych. Po roku 1990 ponad 2/3 tekstów to utwory dla najmłodszych, nastąpiło wyraźne zubożenie propozycji dla starszych dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wreszcie wskazać trzeba na dużą ofertę książek elektronicznych, przekazów multimedialnych adresowanych do młodego pokolenia, konkurencyjnych dla tradycyjnej postaci książki, i choć w czytelnictwie także pożądaną ze względu na walory edukacyjne i poznawcze, to jednak kształtujących inne kompetencje odbiorcze i inne wzory zachowań lekturowych niż „kodeksowa” książka literacka.

Sytuacje czytelnicze

Można wyróżnić pięć najważniejszych sytuacji, w których przebiega obcowanie młodych ludzi z książką, które kształtują wzory czytelniczych zachowań, ka-

⁴ M. Zając: *Promocja książki dziecięcej*. Warszawa 2000.

⁵ A. Lepa: *Pedagogika mass-mediów*. Łódź 2000; *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*. Red. M. Bogunia-Borowska. Kraków 2006; *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Red. B. Laciak. Warszawa 2003.

⁶ G. Straus, K. Wolff: *Czytanie, kupowanie, wypożyczanie. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2004 roku*. Warszawa 2006; D. Świerczyńska-Jelonek: *Lektury młodych warszawiaków*. „Guliver” 1997, nr 5, s. 44.

nony lekturowe i funkcje lektury, a więc miejsce i rolę lektury młodych w kulturze współczesnej: 1) czytania w rodzinie; 2) czytanie w szkole; 3) czytanie w kontekście mediów; 4) czytania w bibliotekach⁷; 5) czytanie jako terapia.

Czytania w rodzinie

Rodzina uznana była zawsze — i w świadomości potocznej, i w naukach o dojrzewaniu i wychowaniu — za pierwsze i najważniejsze środowisko rozwoju dziecka, także czytelniczego. Głównym, rozważanym w tym kontekście problemem był dobór właściwej książki, przede wszystkim literackiej, oraz sposoby obcowania z nią. Wskazywano na wychowawcze i edukacyjne funkcje literatury, na jej znaczenie dla rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i psychicznego dziecka, dla kształtowania się pojęć etycznych i estetycznych oraz dla utrwalania rodzinnych więzi: „Lektura jest źródłem nowych doświadczeń, z jednej strony zaspokaja ciekawość poznawczą dziecka, z drugiej budzi ją i dalej stymuluje. Kontakt z tekstem literackim umożliwia dziecku lepsze zrozumienie siebie samego, swoich rówieśników, innych ludzi. [...] Stwarza warunki do prezentacji postępowania innych i zrozumienia motywów i uwarunkowań działań ludzkich, dając w ten sposób okazję do kształcenia umiejętności wyrażania ocen, opinii i sądów. [...] Kontakt z fikcją literacką rozwija u dzieci wyobraźnię i stymuluje ich kreatywność. Poza tym literatura powinna być wzorem poprawnego stylu i języka, uczyć pięknego wyrażania myśli i uczuć, kształcić umiejętność precyzyjnego wypowiadania się, poszerzać zasób słownikowy dziecka. Dzieci poprzez obcowanie z literaturą dostrzegają sztukę niedopowiedzeń, sugestii, aluzji, uczą się dostrzegać w tekście to, co nie jest napisane wprost, aż dochodzą do umiejętności twórczej interpretacji czytanych utworów”⁸.

Drogą do wychowania przyszłego czytelnika są przede wszystkim „czytania domowe”. Jak świadczą niedawne badania⁹, 64% dorosłych osób pamięta czytanie im książek w dzieciństwie, a połowa z nich (32%) twierdzi, że odbywało się to często. Obecnie 37% badanych, głównie ci, którzy mieli takie doświadczenia w dzieciństwie, realizuje także wobec własnych dzieci projekt kampanii „Cała Polska czyta dzieciom” — codziennego czytania 20 minut dziennie, a kolejne

⁷ Przedstawione w tekście Hanny Langer.

⁸ M. Głoskowska-Sołdatow: *Psychodydaktyczne uwarunkowania doboru lektury dla dzieci 7—10-letnich*. W: *Walory edukacyjne literatury dziecięcej. Ogólnopolskie seminarium organizatorów czytelnictwa dziecięcego. Białystok 11—13 maja 1999*. Warszawa 2000, s. 21—22.

⁹ Realizowane w sierpniu 2007 roku na reprezentatywnej próbie losowej 859 dorosłych Polaków. J. Szczepańska: *Czytamy dzieciom? Komunikat z badań*. www.cbos.pl/SPISCOM.POL/2007/K_132_07.PDF

38% czyni to kilka razy w tygodniu. Aktywność ta maleje, gdy dzieci rozpoczynają naukę szkolną — wówczas codzienne głośne czytanie kontynuuje tylko 21%, lecz niemal połowa badanych (49%) czyni to jeszcze kilka razy w tygodniu, ale tylko do czasu, gdy dziecko zdobędzie umiejętność czytania samodzielnego. Niewątpliwie zapoczątkowana w roku 2000 przez Fundację Zdrowia Psychicznego ABC akcja „Cała Polska czyta dzieciom”, reklamowana w mediach, przyczyniła się w znacznym stopniu do upowszechnienia praktyki czytań rodzinnych. Spośród wspominających swoje dawne dzieciństwo aż 36% nie miało w ogóle doświadczeń głośnego czytania, gdy obecnie stan taki potwierdza tylko 11% osób, a jeśli wliczyć do tej grupy także czytających dzieciom sporadycznie, co najwyżej 25%¹⁰. Co ciekawe, częściej niż chłopcom czytano dziewczynkom i częściej też w roli lektora występuje mama¹¹. Być może i tutaj szukać należy jednej z przyczyn większej aktywności czytelniczej dziewcząt, uwidaczniającej się już na początkowym etapie nauki czytania i różnicującej obraz czytelnictwa młodzieży w starszym wieku szkolnym¹².

Problemem najważniejszym w rodzinnej edukacji czytelniczej jest właściwy dobór książki. Obecnie, przy ogromnej podaży tytułów, a równocześnie wobec znaczącego udziału literackiej tandety w repertuarze, wybór właściwej książki, przed którym stają rodzice, jest kwestią ogromnie trudną. Konieczne są więc działania podejmowane przez placówki edukacyjno-wychowawcze i biblioteki, mające na celu stałe i doraźne doradztwo w tym względzie. Ogromną pomocą służą kanony najlepszych lektur dziecięcych ogłaszane przez krytyków, bibliotekarzy i wydawców. Bardzo cenna jest propozycja Joanny Papuzińskiej — opracowania edytorskiej serii „ksiąg domowych”, które dzięki pomocy przedszkoli i bibliotek dziecięcych mogłyby być popularyzowane wśród rodziców i stanowiłyby szansę spetryfikowania najcenniejszego kanonu dzieciństwa oraz upowszechnienia rodzinnego modelu czytelniczej edukacji¹³.

Ważną instytucją edukacji czytelniczej — zwłaszcza gdy rodzina nie podjęła inicjacji literackiej dziecka — jest przedszkole, w którym dzieci odnajdują półki z książkami i zwykle sięgają po nie samodzielnie, kierując się głównie własnymi upodobaniami. Preferują model disnejowski, a ponadto książki z obrazkami, do kolorowania i encyklopedie dla dzieci, skupiając się na ilustracjach. Uczą się układania książek na półkach i przeglądania ich, choć robią to zwykle chaotycznie, otwierając je w dowolnym miejscu. Przedszkole organizuje głośne czytania odpo-

¹⁰ Ibidem.

¹¹ D. Świerczyńska-Jelonek: *Czytają? Nie czytają? Książka w perspektywie dzieciństwa*. W: *Dziecko i książka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji*. Warszawa 2003, s. 74.

¹² Por. przypis 28.

¹³ J. Papuzińska: *Czytania domowe*. Warszawa 1975; Eadem: *Inicjacje czytelnicze*. Warszawa 1981; Eadem: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996; Eadem: *Księgi pierwsze. Antologie dla dzieci*. W: *Książka i biblioteka w środowisku edukacyjnym*. Red. E.B. Zybert. Warszawa 2002, s. 102—116.

wiednio dobranych tekstów, trwające, w zależności od wieku, od 10 do 30 minut¹⁴. Znacznie większy powinien być udział przedszkola w oddziaływaniu na rodzinę, w doradzaniu rodzicom i dziadkom — jak dobierać książki, jak w domu czytać dzieciom i razem z dziećmi. Współpraca z rodzinami mogłaby owocować też np. udziałem rodziców czy dziadków w przedszkolnych zajęciach i zabawach czytelnicznych, co pozwoliłoby upowszechniać właściwe wzory zachowań, skłaniałoby do kontynuowania edukacji czytelniczej dziecka w domu.

Czytanie a edukacja

Oprócz istotnego zawsze w tej sytuacji problemu czytelnictwa lektur szkolnych, dyskusji nad ich kanonem oraz powodami ich czytania i nieczytania, w ostatnim 15-leciu zaktualizował się problem nauki czytania i rozumienia tekstów czytanych, czyli tzw. funkcjonalnego analfabetyzmu. Już w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych Polska uczestniczyła w międzynarodowych badaniach sprawności czytania dzieci szkolnych, których wyniki wskazywały na niedostateczną skuteczność szkoły jako instytucji uczącej czytania i potrzebnych do tego kompetencji. Dopiero jednak w latach dziewięćdziesiątych zaczęto na szerszą skalę dostrzegać jeden z najistotniejszych obecnie problemów edukacyjnych, jakim jest potrzeba stałej waloryzacji poziomu sprawności czytania ze zrozumieniem na wszystkich etapach nauczania¹⁵. Ustalono także definicję czytania jako „odbiór tekstu pisanego [...] złożony proces psycholingwistyczny, oparty na dekodowaniu tekstu oraz na interpretowaniu jego treści. Wymaga to od czytającego sprawności językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym oraz sprawności poznawczych, głównie w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej, procesów pamięciowych oraz dokonywania operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego”¹⁶.

Kwestia funkcjonalnego analfabetyzmu znacznej liczby polskich dzieci, warunkowanego zwykle społecznie¹⁷, stała się bardziej jeszcze zauważalna dzięki mię-

¹⁴ M. Center-Guz: *Zainteresowania dzieci sześciolletnich książką*. Cz. 2. „Poradnik Bibliotekarza” 2005, nr 5, s. 3.

¹⁵ Testy sprawności czytania opracowywano już w okresie międzywojennym, np. Maria Grzywak-Kaczyńska.

¹⁶ G. Krasowicz-Kupis: *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin 1997, s. 33; Eadem: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6—9-letnich*. Lublin 1999, s. 19. Cyt. za: K. Sochacka: *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok 2004, s. 17.

¹⁷ J. Kołodziejska: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży. Kilka refleksji*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6, s. 23—26; R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Żyto: *Jak czytają trzecioklasiści*. W: *Wokół biblioteki. Forum Czytelnicze III*. Warszawa 1996, s. 36—55. W rodzinach inteligenckich, prowadzących świadomą edukację czytelniczą, dotyka on tylko 1,1% dzieci.

dzynarodowym badaniom sprawności czytania 15-letniej młodzieży, podjętym w roku 2000 przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w 32 krajach¹⁸. Efektywność czytania i rozumienia tekstów, a także pisemnego wyrażania swoich myśli przez dzieci polskie (478 punktów) lokowała się niestety poniżej średniej światowej (499) i była gorsza nie tylko w porównaniu ze skandynawskimi przodownikami, ale i ze środkowoeuropejskimi sąsiadami. Opóźnienia czytelniczej edukacji dostrzegane są już na poziomie nauki wczesnoszkolnej, czyli w klasie trzeciej, gdy dziecko powinno osiągnąć elementarną umiejętność płynnego czytania. Według badań prowadzonych przez Uniwersytet Warszawski w roku 1995, dobrze rozumiało tekst przeczytany 50% dzieci klas trzecich w szkołach warszawskich, 40% w małych miastach i jedynie 25% dzieci wiejskich¹⁹.

Równocześnie obserwuje się ogromny wzrost liczby rejestrowanych w szkołach przypadków dysleksji i innych zaburzeń czytania ze zrozumieniem. Problem nauki czytania i jej efektywności stał się jednym z częściej podejmowanych w naukowym piśmiennictwie psychologicznym, pedagogicznym, językoznawczym i bibliologicznym. Przystąpiono do długo w Polsce oczekiwanych prac nad standardami czytania w szkole na różnych poziomach edukacji, podjęto refleksję nad budową testów sprawnego czytania²⁰.

Syntezę zagranicznych i polskich badań współczesnych, zwłaszcza psychologicznych, ale także lingwistycznych i pedagogicznych, nad rozwojem umiejętności czytania, uwarunkowaniami percepcji pisma, modelami czytania funkcjonującymi w psychologii poznawczej oraz strategiami czytelniczej edukacji przyniosła w ostatnich latach praca Krystyny Sochackiej²¹.

Dziecko rozpoczynające naukę czytania identyfikuje najpierw poszczególne oderwane wyrazy (w drugim semestrze klasy zerowej), z czasem integruje zdanie jako całość znaczeniową (u końca edukacji w zerówce), aż w końcu dochodzi do integracji całego tekstu, odtworzenia jego sensu (od połowy klasy pierw-

¹⁸ J. Kołodziejska: *Rozumieć, co się czyta*. „Poradnik Bibliotekarza” 2005, nr 5, s. 5—7.

¹⁹ R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Żytko: *Jak czytają trzecioklasiści...*

²⁰ M.in.: R. Pawłowska: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk 1993; J. Bałachowicz: *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*. Warszawa 1988; M. Sobolewska: *Podręcznik do testu „Czytanie” M. Grzywak-Kaczyńskiej*. Warszawa 1988; M. Bogdanowicz: *Integracja percepcyjno-motoryczna, teoria, diagnoza i terapia*. Warszawa 1997; J. Andrzejewska: *Technika czytania uczniów klas młodszych szkoły podstawowej. Przedmiot i metody badań*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego. Bibliotekoznawstwo 1995, z. 19, s. 145—164; B. Roślowski: *Nauka czytania i pisanie*. Gdańsk 1998; T. Patrzałek: *O strukturze testu czytania ze zrozumieniem*. „Polonistyka” 1998, nr 4, s. 202—207; K. Bakula: *Czytanie ze zrozumieniem — kategorie nauczania i sprawdzania*. W: *Kłopotliwy problem — badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*. Red. H. Kosętko, Z. Uryga. Kraków 2001, s. 175—190; E. Górniewicz: *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*. Toruń 1995; J. Czarnota-Mączyńska, E. Ratajska-Grochowina: *Jak sprawdzić, czy uczniowie rozumieją to, co czytają?* „Język Polski w Gimnazjum” 2004, nr 4, s. 84—99.

²¹ K. Sochacka: *Rozwój...*

szej)²². Dochodzi wreszcie do rozumienia znaczeń implikowanych, znajdujących się „poza tekstem”, a więc sensu domyślnego, zwłaszcza gdy około 10—11 roku życia doskonalą się umiejętność myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego, w kategoriach teoretycznych i ogólnych. Odpowiadając na pytanie, „co autor chciał powiedzieć”, dzieci nie poprzestają już na poziomie realistycznym, wskazując jedynie najważniejszy wątek opowieści, lecz przechodzą w rozumieniu tekstu do poziomu normatywnego, odkrywając w tych wydarzeniach nowe znaczenia oraz wyprowadzając zasady z nich wynikające. Z czasem będzie to poziom rozumienia normatywno-uogólniający, czyli próba wydobywania pouczenia moralnego — formułowanego niezależnie od konkretnej treści tekstu — dla którego tekst był tylko inspiracją²³.

Zweryfikowane wieloma badaniami polskimi i zagranicznymi wyniki badań poświęconych przebiegowi procesu czytania i uwarunkowaniom jego poprawności mają istotne znaczenie również dla bibliotekarzy praktyków, kierujących procesem czytelnictwa w bibliotekach szkolnych i dziecięcych, zwłaszcza w początkowych latach, czyli w okresie najbardziej znaczącym dla całej edukacji czytelniczej. Okazuje się, że dominującym sposobem czytania — od jego początków w klasie przedszkolnej do połowy lub końca klasy pierwszej — jest strategia analityczna (literowanie), czyli zamiana liter na głoski, a po dokonaniu ich syntezy odczytywanie całości. Równocześnie jednak dzieci stosują już drugą, odmienną strategię czytania (globalną, wizualną), jaką jest zapamiętywanie kształtu całych, zwłaszcza krótkich, wyrazów lub zdań odtwarzanych w całości na podstawie ogólnego wyglądu. Rola tej strategii wzrasta wraz z postępami w nauce czytania, stopniowo w klasie pierwszej. O efektywności czytania na tym etapie decydują jednak zarówno sprawności fonologiczne (słuchowe), wzrokowe, jak i językowe.

Ma to istotne znaczenie dla doboru i wskazania dziecku właściwej książki — im młodsze dziecko, tym elementy zawarte w ilustracji muszą być wyraźniej wyodrębnione konturami i podstawowymi jasnymi kolorami oraz nie mogą być nazbyt liczne (stłoczone). Dzięki temu dziecko może dostrzec obiekty, poszukując odpowiedzi na pytanie stawiane sobie na tym etapie myślenia: „kto to jest” i — z czasem — „co robi”²⁴. Jak wskazują badacze, lepsze wyniki (sprawność) osiągają dzieci w czytaniu tekstów wcześniej sobie znanych z opowiadania lub słuchania, a także bliskich ich życiowemu doświadczeniu, niż tekstów zupełnie nowych. Pytanie więc niezmiernie ważne w kontakcie z najmłodszymi czytelnikami winno dotyczyć ich upodobań i preferencji tematycznych, fabularnych, a także lektur już znanych²⁵. Nic nie stoi na przeszkodzie, by przynajmniej dla doskonalenia czytania swobodnego naśladować eksperyment pedagogiczny podejmowany

²² M. Kliš: *Znaczenie wnioskowania w procesie rozumienia tekstu*. „Psychologia Wychowawcza” 1999, nr 2, s. 97—107. Cyt. za: K. Sochacka: *Rozwój...*, s. 21

²³ J. Bałachowicz: *Kształtowanie...*

²⁴ A. Baluch: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa 1987.

²⁵ K. Sochacka: *Rozwój...*, s. 208

za granicą, między innymi w szkołach angielskich — zastępowanie „sztucznych”, jednakowych dla wszystkich elementarzy i podręczników czytania, książkami dowolnie wybranymi przez dzieci²⁶.

Ważne wskazówki wynikają z analizy różnorodnych błędów popełnianych przez dzieci; wraz z postępem umiejętności czytania zmienia się ich natura²⁷. Badacze przyjmują, że błędy w czytaniu, choć będące zwykle symptomem jego nieefektywności, uznać trzeba za naturalne zjawisko rozwojowe, nieodłączne od postępów edukacji czytelniczej. Nie należy więc ganić dzieci je popełniających — zwłaszcza publicznie — ani nie oceniać postępów tylko według liczby błędów. Jeśli dziecko rozumie sens tekstu, nie należy też przerywać toku czytania, gdy popełnia błąd.

Istotną trudnością jest w związku z tym diagnozowanie dysleksji rozwojowej, ponieważ charakter i jakość błędów są podobne, ale w dysleksji mają one charakter uporczywy i długotrwały, są liczniejsze i z czasem się pogłębiają. Wydaje się, że rosnąca ostatnio zawrotnie liczba diagnozowanych przypadków dysleksji nie musi być wiarygodna. Nierzadko przyporządkowuje się jej naturalne błędy towarzyszące rozwojowi czytelniczemu dziecka, czasem będące też rezultatem błędów edukacji czytelniczej szkolnej lub domowej²⁸. Zamiast więc proponować dzieciom przejawiającym trudności rozwoju czytelniczego rozmaite formy pracy wyrównawczej (prowadzone przez bibliotekarzy i nauczycieli, którzy winni przygotować do niej także rodziców), czasem przedwcześnie i błędnie kwalifikuje się je do grona dyslektyków, co nierzadko zwalnia z podejmowania wytrwałych wysiłków reedukacji czytelniczej, przyzwalając na rozbrat z książką. Ważne jest zatem przede wszystkim właściwe diagnozowanie objawów dysleksji, rozpoznawanie natury błędów, co na etapie obserwacji wstępnych podejmować powinni we współpracy nauczyciele, psychologowie, pedagodzy i bibliotekarze szkolni, a na etapie ostatecznej diagnozy — wyspecjalizowani w tym zakresie eksperci.

Innym ważnym aspektem pracy z młodym czytelnikiem, wynikającym z badań nad rozwojem procesów lektury, jest istotny wpływ płci jako czynnika różnicującego osiągnięcia dzieci. Postępy dziewcząt są pod tym względem większe i bardziej różnorodne, gdyż rozwój kompetencji językowych chłopców zaczyna się później i postępuje wolniej, co faworyzuje dziewczynki, zwłaszcza na etapie początkowej nauki czytania i pisanie. Także w późniejszym okresie samodzielnego już czytania utrzymuje się zwykle dominacja dziewcząt, szczególnie w grupie czytelników ak-

²⁶ F. Smith: *Reading*, Cambridge 1978; B. Bettelheim, K. Zelan: *To Teach Reading*, New York 1982.

²⁷ Na początku (przy używaniu strategii fonologicznej, słuchowej) najczęściej występowały: dodawanie i pomijanie y, mylenie b d p g, nieprawidłowe czytanie liter specyficznych dla języka polskiego, np. mających znaki diakrytyczne. Z czasem, gdy zaczęła przeważać strategia globalna (wizualna), częściej były to inwersje oraz zamiana wyrazów na inne. Stale towarzyszyły czytaniu początkowemu błędy będące rezultatem wpływu wyrazów sąsiednich, upraszczanie grupy spółgłosek, pomijanie części wyrazów.

²⁸ K. Sochacka: *Rozwój...*, s. 216—217; F. Smith: *Reading...*

tywnych, lepiej zapamiętują one również tytuły ulubionych lektur oraz ich treść²⁹. W związku z tym wskazuje się, że kryteria oceny postępów czytania, zwłaszcza na poziomie początkowym, nie mogą być jednakowe, obiektywnie powinny być stosowane odrębne testy sprawności dla chłopców i dla dziewcząt. Bibliotekarze i nauczyciele oraz rodzice powinni uwzględniać płeć, dobierając czy zalecając lekturę (dziewczęta sięgają po teksty literackie objętościowo większe, dłuższe, chłopcy wolą formy krótsze i komiksy). Im niższy etap czytelnictwa edukacji, tym bardziej dobór lektury (pod względem tematyki, treści, objętości, ale także ilustracji, wielkości czcionki) powinien mieć charakter indywidualny, wyznaczony nie tylko wiekiem, a płeć dziecka musi być również uwzględniana jako jeden z elementów doboru ten różnicujących.

Nauka czytania trwa — według Milesa Tinkera — do 15. roku życia, gdy dziecko osiąga dojrzałość czytelnictwa, którą w dalszych latach edukacji jeszcze doskonalą³⁰. Szybkość czytania, rejestrowana na początkowym etapie wielkością od kilkunastu do kilkudziesięciu słów na minutę, wzrasta na koniec tego okresu do około 200—250 słów na minutę, a sprawność (uwzględnienie ponadto współczynnika rozumienia) lokować się powinna powyżej 70% recypowanych treści³¹.

Na poziomie szkolnej edukacji czytelnictwa jednym z istotnych problemów jest kwestia czytania, a coraz częściej nieczytania, lektur zalecanych przez szkołę, wpisanych w program szkolnej edukacji literackiej. Stanisław Bortnowski, porównując znajomość lektury wśród dzieci w szkole połowy lat osiemdziesiątych i po upływie około dziesięciu lat (1992, 1994, 1996) wskazywał na coraz mniejszą aktywność i subordynację uczniów. Podczas gdy w latach osiemdziesiątych lektury czytali niemal wszyscy do tego zobligowani, to w połowie lat dziewięćdziesiątych w szkołach podstawowych lektury czytało od 40% do 60% uczniów (liczba ta zależała od objętości tekstu); z tzw. bryków, czyli różnego typu streszczeń, korzystało, w zależności od tytułu, od 27% do 45%; niektórym badanym film zastępował lekturę (od 1% do 25%); od 7% do 13% z założenia nie czyta i nie korzysta ze środków zastępczych. Odejście od lektur postępowało w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych. Około 30% absolwentów szkół podstawowych w roku 1996 nie przeczytało w czasie pobytu w starszych klasach (od szóstej do ósmej) żadnej książki, nie tylko obowiązkowej lektury. Jeszcze dwa lata wcześniej granicą tej absencji była populacja 14% absolwentów podstawówek i 18% uczniów między 15. a 19. rokiem życia. Zwiększyła się też znacznie liczba czytelników sporadycznie sięgających po książkę, czytających najwyżej 6 tytułów rocznie — w roku 1992 rejestrowano ich przeciętnie 25%, a już dwa lata później aż 40%.

W średnich szkołach licealnych również nastąpił regres. Tylko około 35% uczniów należało w połowie lat dziewięćdziesiątych do grupy systematycznie czy-

²⁹ D. Świerczyńska-Jelonek: *Czytają?...*, s. 75.

³⁰ M. Tinker: *Podstawy efektywnego czytania*. Warszawa 1980.

³¹ J. Jamruszkiewicz: *Kurs szybkiego czytania. Poradnik z zestawem ćwiczeń*. Katowice 2002.

tających szkolne lektury; 23% sięgało jedynie po teksty krótsze, na streszczeniach porzastało niespełna 33%, nic nie czytało około 10%³².

Refleksję teoretyczno-metodyczną nad sytuacją czytań szkolnych przyniosła praca Krystyny Koziołek, inspirowana w poszukiwaniach skutecznego modelu lektury neoarystotelesowską teorią lektury Weina C. Bootha³³. Autorka wskazuje na trudności w kształtowaniu pełnej akceptacji dla lektury szkolnej przez dzieci, zwłaszcza gdy jawi się ona w opozycji do lekkich, łatwych i przyjemnych wartości popkultury, gdy wpisuje się w kontekst represyjnych wymagań i ocen szkoły, jako element „przemocy dydaktycznej”³⁴. W koncepcji Bootha — dowartościowującej, jako nieodłączne, oprócz estetycznego, etyczne przesłanie lektury oraz możliwość traktowania jej jako rodzaju przyjaźni z tekstem (z jego bohaterami, autorem), jako swoistego dialogu dwóch egzystencji: indywidualnego czytelnika i świata przedstawionego w literackim dziele sztuki — znajduje obiecującą, bo atrakcyjną dla uczniów drogę do świata kanonicznej literatury pięknej. „Etyczna korzyść”, według K. Koziołek, powinna być jednym z podstawowych, konkretnych i pozytywnych efektów czytania literatury w szkole. Takie obcowanie z lekturą przypomina wzory odczytań odbiorców spontanicznych, nieprofesjonalnych, pozwala na oceny i odczucia subiektywne, choć nie należy całkowicie zrezygnować z oglądu krytycznego, profesjonalnego, z analizy formalnej³⁵. Jak pisze: „W teorii lektury spod znaku »etyki czytania« chodzi o przełamanie alienacji czytania »prywatnego« i legalne włączenie go w obieg instytucjonalnego dyskursu literatury. [...] Przede wszystkim chodzi o rozpatrzenie związku między moim życiem a czytaniem; o motywacje i konsekwencje lektury w realnym życiu, a następnie o wyzyskanie możliwości tkwiących w literaturze dla budowania modelu »dobrego życia«. [...] I nie mam na myśli jedynie waloru poznawczego lektury. Raczej chodzi o umiejętność wczucia się, powtórzenia refleksji postaci fikcyjnej, wmyślenia się w jej sytuację, los, doświadczenia. Czytanie staje się w ten sposób swoistym praktykowaniem inności”³⁶. Funkcją szkoły jest bowiem nie tylko realizowanie edukacyjnego standardu, wyrażanego w szkolnych programach, lecz przede wszystkim „zmuszanie” do myślenia, do tworzenia, otwierania wyobraźni, rozumienia świata³⁷: „Lektura prowokuje aktywność wyobraźni i sądu, pozwala mi na twórcze bycie z sobą samą, nie czyniąc mnie samotną. Nie waham się stwierdzić, że czytanie jest jednym z podstawowych »ćwiczeń etycz-

³² S. Bortnowski: *Ocena skuteczności szkół w przygotowaniu do uczestnictwa w kulturze literackiej*. W: *Kultura popularna — literatura — książka — rynek. Forum czytelnice II*. Warszawa 1995, s. 29—30; Idem: *Krótki raport o książkach nieprzeczytanych i tegoż nieprzeczytania przyczynach i skutkach*. „Polonistyka” 1999, nr 9, s. 554—556; M. Hernasowa: *Biała chorągiew nad lekturą*. „Polonistyka” 1999, nr 9, s. 556—558.

³³ W. Booth: *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*. Berkeley 1988.

³⁴ K. Koziołek: *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice 2006, s. 11, 13.

³⁵ Ibidem, s. 13, 14.

³⁶ Ibidem, s. 14, 17.

³⁷ Por. ibidem s. 20—21.

nych», które przygotowują mnie na współistnienie i dialog z realnym światem odmienności i różnorodności innych ludzi”³⁸.

Czytanie w kontekście mediów

Współczesne media to sposób uczestnictwa w kulturze, który najczęściej preferują, przed książką, dzieci i młodzież. Pretendują one do zastępowania środowisk wychowawczych, nierzadko przejmując ich role. Wskazuje się na zjawisko „przesunięcia socjalizacyjnego”, czyli przenoszenia funkcji socjalizacyjnych, wychowawczych, należących tradycyjnie do rodziny i szkoły, na media. Wielość przekazów, a co za tym idzie niespójność a nawet sprzeczność proponowanych wartości, norm i wzorów zachowań oraz autorytetów, aksjologiczna schizofrenia powodują, że UNESCO nazywa je „dzikimi środkami” edukacji, które dopiero po odpowiednim przygotowaniu można włączyć w proces edukacyjny³⁹.

Nie można ograniczyć wpływu mediów na młodzież, ważne jest jednak, aby ikonosfera, czyli kultura obrazu, nie wykluczała ani nie ograniczała logosfery, kultury słowa, ale aby wspierając się i dopełniając, współkształtowały one harmonijne, zintegrowane ze względu na przekaz wartości środowisko wychowawcze. Kontakt z logosferą, a więc z książką i czytaniem, powinien poprzedzać obcowanie z przekazami medialnymi. Czytanie bowiem doskonali procesy myślenia, mowę, kulturę języka i pisma, kształtuje wyobraźnię, czyli twórczą postawę odbioru, uczy koncentracji, skupienia uwagi, interpretacji pojęć, a więc aktywności intelektualnej, która jest niezbędna dla selektywnego i krytycznego odbioru przekazów medialnych⁴⁰.

Obraz narzuca się z większą siłą, apeluje raczej do emocji, dlatego „nadmierne obcowanie jednostki z obrazami spłyca w niej myślenie, ogranicza krytycyzm, zniechęca do twórczej refleksji, a także czyni obojętnym wobec liczących się spraw człowieka i świata. Sugestia odbieranego obrazu jest tak głęboka, że jednostka nie jest świadoma, iż obcując z nim, doświadcza zaledwie kopii czy imitacji, a nie oryginału. Przebywając zatem w sferze obrazów, tkwi ona w świecie złudzeń. To z kolei sprawia, że staje się z czasem podatna na oddziaływania propagandowe,

³⁸ Ibidem, s. 22.

³⁹ J. Truskołaska: *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*. Tychy 2007; J. Condry: *Złodziejka czasu, niewierna służebnica*. W: *Telewizja — zagrożenie dla demokracji*. Warszawa 1996, s. 20—25.

⁴⁰ J. Truskołaska: *Wychować...*, s. 28, 34; De Kerckhove: *Powłoka kultury*. Warszawa 2001; A. Firlej-Buzon: *Stary lek na nowe czasy. Uniwersalny babysitter*. [Konferencja: Biblioterapia w bibliotekach. Zakres, formy, metody. Wrocław 10—11 października 2003] <http://ebib.oss.wroc.pl/matkonf/wroclaw/buzon.php>

a w szczególności manipulację⁴¹. Jak pisze inny badacz: „[...] dzisiejsze mass media, zwłaszcza elektroniczne, nie prezentują obrazu rzeczywistości, ale »rzeczywistość obrazu« i są odpowiedzialne za kształtowanie medialnej świadomości. Ów zbiór fałszywych wyobrażeń o świecie i ludziach, specyficzny świat wartości, przy braku innych alternatywnych źródeł wiedzy i doświadczeń, łatwo może stać się częścią dziecięcej psychiki»⁴². Tym bardziej że młodzież preferuje w mediach masowych programy nie do niej adresowane, przeznaczone dla dorosłych, nierzadko manifestacyjnie odrzucając przekazy „dziecięce”.

Każdy ze środków komunikowania społecznego ma swoją specyfikę. Największy wpływ — i ilościowy, i jakościowy — wywierają obecnie telewizja i komputer (internet). Telewizja występuje w badaniach czytelnictwa lat dziewięćdziesiątych jako dominujący (ponad 80% nastolatków) i preferowany (średnio 40% preferencji) przez uczniów w każdym wieku sposób spędzania pozaszkolnego czasu⁴³; jest także dla nich głównym źródłem wiedzy o rzeczywistości. Dla blisko 63% młodzieży stanowi źródło przyjemności i sposób na nudę, to medium bardziej atrakcyjne niż inne formy rozrywki, dostarczające mocnych wrażeń (ponad 45%), a także odskocznia od codzienności, od świata rzeczywistego (ponad 35%). Dla blisko 30% nastolatków było to główne źródło etycznych wartościowań — wiedzy o tym, co w życiu jest dobre, a co złe. A przecież to telewizja tworzy „kulturę upozorowaną”, atrakcyjny, lecz odległy od rzeczywistości obraz życia, w zetknięciu z którym to prawdziwe wydaje się szare i nudne⁴⁴. Oczywiście, telewizja pełni też funkcje poznawcze i edukacyjne, emituje programy propagujące literaturę i uczestnictwo w kulturze, a także czytanie jako wzór zachowań dzieci i młodzieży. Jednak programy publicystyczne o tematyce społecznej lub kulturalnej, a nawet ambitniejsze, trudniejsze w odbiorze teleturnieje, podobnie jak audycje adresowane specjalnie do dzieci i młodzieży są niechętnie oglądane. Potwierdza to, że młodzież preferuje telewizję także ze względu na łatwość odbioru i dostarczane przyjemności⁴⁵. To jeden z powodów, dla którego książka (preferowana przez 24% uczniów) przegrywa z telewizją, podobnie jak czytanie prasy i chodzenie do teatru. Bardziej popularny od niej jest tylko komputer (60%) i kino. Jak dowodzą badania, skutecznie konkurowałyby z telewizją zajęcia sportowe, gdyby były bardziej dostępne, w pozaszkolnym czasie. Oglądanie telewizji nie wyklucza czytania, jednak jeśli pochłania zbyt dużo czasu, może je ograniczać.

⁴¹ A. Lepa: *Pedagogika mass mediów*. Łódź 2000, s. 183. Cyt. za: J. Truskołaska: *Wychować...*, s. 29.

⁴² P. Kossowski: *Telepokolenie — miejsce telewizji w życiu*. W: *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat 90*. Red. A. Przecławska, L. Rowicki. Warszawa 2000, s. 80. Dane dotyczą młodzieży w wieku 11—15 lat. P. Kossowski: *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa 1999.

⁴³ Oglądaniu telewizji poświęca młodzież około 3 godzin w dni powszednie oraz 5 godzin w niedziele i święta.

⁴⁴ P. Kossowski: *Telepokolenie...*, s. 80; M. Mrozowski: *Miedzy manipulacją a poznaniem*. Warszawa 1991; Z. Melosik: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń 1995.

⁴⁵ *Dzieci a mass media: materiały z ogólnopolskiego seminarium*. Zielona Góra 18—19 września 2001. Red. M. Majewska. Warszawa 2002.

Znacznie poważniejsze są skutki nadmiernego oglądania dla wzoru kultury czytelniczego dziecka, które przyswaja sobie „telewizyjny” obraz świata i towarzyszące mu wzory osobowe oraz wzory myślenia, ale także skłonność do odbioru ułatwionego, do struktur fabularnych już oswojonych dzięki percepcji telewizyjnej. Najważniejszymi mechanizmami wpływu mediów na zachowania są bowiem modelowanie, skłaniające odbiorcę do imitacji zachowań obserwowanych (w tym także agresywnych), oraz formowanie obrazu świata odbiorcy, który z czasem zaczyna postrzegać rzeczywistość tak, jak ukazuje ją telewizja⁴⁶. Gotowe stereotypy oraz przyzwyczajenie do przekazu „łatwego” w odbiorze nie sprzyjają myśleniu analitycznemu i krytycznemu, koniecznemu do obcowania z literaturą piękną.

Podobny charakter ma odbiór wideo, które zdominowało kształt życia kulturalnego młodzieży w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych. Istotną rolę odegrało zwłaszcza jako alternatywa tradycyjnej, papierowej postaci lektury, upowszechniając filmowe, zastępcze z nią obcowanie. Do spadku jego popularności i znaczenia już w połowie lat dziewięćdziesiątych przyczyniły się przemiany programów telewizyjnych, coraz większa oferta repertuarowa wielu stacji komercyjnych, także rozwój telewizji satelitarnej i kablowej, emitujących te same filmy, bez wysiłku docierania do nich.

Komputer, otwierający świat przekazów obecnych w sieci, jest obecnie dostępny dla większości dzieci (około 71%), korzystających z niego codziennie lub kilka razy w tygodniu, przy czym blisko 48%, przeważnie chłopców, obcuje z nim ponad 2 godziny dziennie. Niestety, większość z nich preferuje głównie „agresywne” gry komputerowe, choć korzystają również z programów edukacyjnych oraz gier logicznych i strategicznych, wyrabiających refleks oraz umiejętność wnioskowania⁴⁷. Niebezpiecznym skutkiem komputerowej agresji, jak też tzw. głębokiego zanurzenia w przestrzeni wirtualnej, jest odwrócenie czy zubożenie emocjonalne, potrzeba stałego wzmacniania bodźców wywołujących emocje⁴⁸. Jednak ponad połowa badanych uczniów szkoły podstawowej w Lublinie, korzystających aktywnie z komputera, dużo czytała. Byli to głównie ci, dla których stanowił on narzędzie edukacji, zaspokajał funkcje poznawcze, a wyższe wykształcenie rodziców gwarantowało im wsparcie we właściwym, kontrolowanym wykorzystaniu tego medium⁴⁹.

Większość badaczy problematyki pedagogiki i psychologii mediów w środowisku wychowawczym wskazuje na podstawowy warunek skutecznego ich wykorzystywania, jakim jest właściwe przygotowanie do odbioru: „Pedagodzy powinni się skupić na projektowaniu i realizowaniu nowoczesnej edukacji medialnej, która przygotowywałaby do funkcjonowania w świecie wielu mediów [...]. Potrzebna jest nowoczesna edukacja kulturalna, dopuszczająca równoprawność kultury sło-

⁴⁶ S. Dylak: *Sceny przemocy w mediach a zachowanie dziecka*. W: *Dzieci a mass media...*, s. 11–28.

⁴⁷ J. Truskołaska: *Wychować...*

⁴⁸ S. Dylak: *Sceny przemocy w mediach...*

⁴⁹ J. Truskołaska: *Wychować...*, s. 37.

wa mówionego i pisanego oraz kultury obrazu w różnych postaciach”⁵⁰. Taka tylko edukacja czytelniczo-medialna — a nie wyłącznie medialna, „ekranowa”, jaką się dziś często proponuje, wykluczając „tradycyjne” czytanie⁵¹ — przygotowuje do korzystania z różnorodnych dróg przekazu, gatunków i poetyk, zarówno do czytania źródeł informacji, jak i do obcowania z literaturą piękną. Przy tym drogi te nie będą dla siebie konkurencyjne, ale komplementarne. Korzystanie z mediów elektronicznych i z sieci wzbogaci recepcję tekstu literackiego, a zwłaszcza zachowania odbiorcze, sprzyjając tworzeniu się publiczności zintegrowanej oraz wspólnotowej wymianie doświadczeń. I odwrotnie — obcowanie z literaturą piękną nie przeszkodzi, a raczej pomoże, efektywnemu i celowemu korzystaniu z innych technologii i przekazów.

Czytanie jako terapia

Biblioterapia, jako dziedzina wiedzy kształtującej się na interdyscyplinarnym pograniczu psychologii, medycyny, bibliotekoznawstwa, pedagogiki oraz jako dziedzina działalności praktycznej, zdobywała sobie miejsce w Polsce od połowy lat sześćdziesiątych, gdy rozwój psychiatrii i psychologii humanistycznej (między innymi prace Antoniego Kępińskiego, Kazimierza Dąbrowskiego) oraz idei medycyny holistycznej, wprowadzanej pioniersko w praktyce medycznej za sprawą prof. Juliana Aleksandrowicza w II Klinice Chorób Wewnętrznych w Krakowie, stworzyły przyjazny klimat dla jej rozwoju. Dziś czytanie, podejmowane jako czynność terapeutyczna — nie tylko w szpitalach, jako metoda współleczenia chorób somatycznych (biblioterapia kliniczna), ale także we wszystkich placówkach organizujących czytelnictwo (biblioterapia wychowawcza) — uznaje się za ważną płaszczyznę realizacji potrzeb czytelniczych. Stawia się przed nim trzy podstawowe cele: terapeutyczno-rewalidacyjny, dydaktyczno-wychowawczy i profilaktyczny⁵². Od czasu powołania pod patronatem Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich Ośrodka Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych przy Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej i Książnicy Miejskiej w Toruniu oraz tamże Fundacji Literatury Łatwej w Czytaniu (1991), wydającej książki przygotowane odpowiednio dla dzieci

⁵⁰ P. Kossowski: *Telepokolenie...*, s. 87; Por. J. Truskołaska: *Wychować...*, s. 149.

⁵¹ Coraz liczniejsze podręczniki edukacji medialnej dla różnych typów szkół pomijają — o czym informuje już tytuł — „klasyczną” edukację czytelniczą, traktując edukację medialną jako odrębną, bez potrzeby odwoływania się do „papierowego” antenata. Tymczasem, jak dowodzą badacze kultury współczesnej, charakterystyczne dla niej jest współwystępowanie i komplementarne współużytkowanie wielu różnych kanałów i narzędzi komunikacji, dlatego też mówi się o zjawisku metaczytelnictwa (*meta-reading*).

⁵² J. Jedynak: *Wybrane zagadnienia z terapeutycznej funkcji czytelnictwa*. W: „Prace Pedagogiczne”. T. 4. Red. J. Baran. Kraków 1983.

umysłowo upośledzonych, problematyka biblioterapii zyskała na gruncie polskiego bibliotekoznawstwa podstawy metodyczne i ukształtowała narzędzia pracy z dziećmi chorymi (adnotowane poradniki bibliograficzne książek, które mogą być wykorzystane w różnych sytuacjach terapeutycznych przez chorych, ich rodziców i bibliotekarzy)⁵³.

Znaczącym nurtem, jaki ukształtował się zwłaszcza w ostatniej dekadzie, jest oddziaływanie za pośrednictwem bajek terapeutycznych. Od dawna uważano, że baśń (Ch. Bühler: *Das Märchen und die Fantasie des Kindes*, 1917) odgrywa szczególną rolę psychoterapeutyczną w procesie dorastania i dojrzewania, a psychoanalityczne diagnozy Bruno Bettelheima oraz prace innych badaczy ten fakt potwierdziły⁵⁴. Rolę terapeutyczną wyznaczano jednak głównie literaturze pięknej, a zwłaszcza baśniom ludowym i poezji. W ostatnich kilku latach stworzono nowy kierunek terapii, posługując się baśnią specjalnie przygotowaną dla określonej sytuacji terapeutycznej, mającą na celu obniżenie poziomu lęków różnego typu i pochodzenia, coraz częściej diagnozowanych u dzieci, np. związanych z obawą przed porzuceniem czy z kształtującym się w określonej sytuacji wychowawczej poczuciem mniejszej wartości. Tworzy się w tym celu bajki: relaksacyjne, psychoedukacyjne i psychoterapeutyczne, stosowane w konkretnych, indywidualnych sytuacjach lękowych⁵⁵. Oprócz odgrywania właściwej im roli psychoterapeutycznej kształtują one niewątpliwie sytuację sprzyjającą rozwojowi czytelnictwa. Preferują, co prawda, tylko jedną z wielu funkcji lektury (terapeutyczną), ale uczą trwałego obcowania z tekstem, przyjaźni z nim, przygotowują do często występującego w okresie młodzieńczego dojrzewania traktowania lektury jako powiernika, czyli jako tzw. książki wyjątkowej⁵⁶. Rodzą się jednak i pewne obawy, przede wszystkim: czy preferencja funkcji jednego typu nie wpłynie na harmonijne z książką obcowanie i efektywne jej wykorzystanie w innych sytuacjach czytelniczych; czy teksty „preparowane” na potrzeby określonych działań terapeutycznych, gdy drugorzędna jest jakość estetyczna, a więc *stricte* literacka, a pierwszorzędna staje się skuteczność terapii, nie zaburzają właściwego rozwoju czytelniczego, jaki umożliwia obcowanie z wysoką literaturą piękną — z różnymi jej gatunkami i osobowo-

⁵³ Np. M. Kierył, M. Skarżyńska: *Literatura i muzyka dla osób ze schorzeniami serca i układu krążenia. Poradnik*. Toruń 1993; *Jak pomóc rodzicom dzieci niepełnosprawnych. Poradnik bibliograficzny*. Oprac. A. Tuleya. Toruń 1994.

⁵⁴ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniu i wartościach baśni*. Warszawa 1985 („[...] żadna »literatura dziecięca« (poza nielicznymi wyjątkami) nie może się równać — jeśli chodzi o wzbogacenie wewnętrzne i przynoszone satysfakcje, i to zarówno w przypadku dzieci, jak i dorosłych — z wywodzącą się z folkloru baśnią”); O. Tokarczuk: *Muminki. Droga do dojrzałości*. Wałbrzych 1994; C.S. Pearson: *Nasz wewnętrzny bohater*. Poznań 1995; N. Frye: *Archetypy literatury*. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Oprac. H. Markiewicz. T. 2. Kraków 1972, s. 281—300. D. Danek: *Sztuka rozumienia. Literatura i psychoanaliza*. Warszawa 1997.

⁵⁵ D. Brett: *Opowiadania dla twojego dziecka*. Gdańsk 1998; M. Molicka: *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*. Poznań 2002.

⁵⁶ K. Czarnecki: *Rola lektury w życiu czytelnika*. Katowice 1968.

ściami artystycznymi. Wobec braku reprezentatywnych badań czytelnictwa, które rozstrzygnęłyby te wątpliwości, bezpieczną i owocną drogą wydaje się nie tyle tworzenie bajek o przeznaczeniu terapeutycznym⁵⁷, ile opracowanie pod tym kątem dotychczasowej literatury pięknej dla dzieci i młodzieży. Sądzę, że odpowiedni, szeroki wybór tekstów literackich czy ich fragmentów, dobranych ze względu na spodziewane efekty terapeutyczne, wydanych w jednym lub kilku tomach znaczącej serii edytorskiej, pozwoliłby nie tylko multiplikować sytuacje oddziaływania terapeutycznego (także w domu, w szkole), ale dzięki harmonii warstwy estetycznej i znaczeń terapeutycznych (której typowym bajkom terapeutycznym często brakuje)⁵⁸ wzmocniłby to oddziaływanie.

Jak czytają

Obraz czytelnictwa dzieci i młodzieży w ostatnich blisko 20 latach utrwalał się w licznych, lecz głównie regionalnych i lokalnych w swym zasięgu badaniach. Ujawnia on cechy trwałe i niezmiennie, wynikające z psychologicznych prawidłowości rozwoju, ale także postawy i zachowania nowe, warunkowane specyficznością środowiska kulturowego i cywilizacyjno-technologicznego. Liczne opracowania przynoszą wykazy tekstów i autorów w różnym wieku najpoczytniejszych bądź najczęściej kupowanych. Istotniejsze dla zrozumienia są jednak interpretacje ujawniające generalne, znaczące zjawiska w dziedzinie postaw i wyborów lekturowych współczesnych dzieci i młodzieży oraz kierunek przyszłego ich rozwoju.

Dzieciom w wieku przedszkolnym lekturę dobierają rodzice i wychowawcy, ale uczestniczy w tym również dziecko, które dzięki pokrewieństwu tematów i bohaterów znanych z odbioru medialnego potrafi wcześniej formułować swoje oczekiwania. Około 10. roku życia wybory stają się samodzielne, choć czasem towarzyszą im porady rodziców lub rodzeństwa⁵⁹.

Już w połowie lat dziewięćdziesiątych dostrzec można było zjawisko wypierania tekstów oryginalnych, a więc estetycznie kompletnych, przez różnego rodzaju przeróbki i adaptacje. Zjawisko to jest charakterystyczne dla współczesnej

⁵⁷ Poza wyjątkowymi sytuacjami diagnostycznymi, wymagającymi specjalistycznie ukierunkowanych działań.

⁵⁸ Tendencja terapeutyczna, a więc pragmatyczna, górująca nad warstwą estetyczną, sprawia, że tekst wyraźnie uwidacznia swoje „szycia”. Powoduje to m.in. szybkie „zużywanie się” tekstu, jego czytelniczszej atrakcyjności.

⁵⁹ D. Świerczyńska-Jelonek: *Czytają?...*, s. 233.

kultury popularnej, będącej kulturą swoistego „przekładu” semiotycznego⁶⁰. Jego rezultatem było ukształtowanie się tzw. produktu totalnego, w którego kontekście literatura, jako tekst i przynależne mu wzory zachowań odbiorczych, traci swoją odrębność. Także bohater literacki nie jawi się już jako taki, ale jako bohater globalnej kultury masowej rozmaitego rodowodu: medialnego, filmowego, literackiego, mityczno-legendarne⁶¹. To pomieszanie kształtów literackich i rodzajów opracowań edytorskich, a także sytuacji obcowania z tekstem literackim (czy tylko proveniencji literackiej) sprawia, że badanie czytelnictwa najmłodszych, o czym rzadko się pamięta, stawia badacza przed istotną trudnością metodologiczną: w jakiej mierze relacje dzieci pozwalają ustalić, czy obcowały one z tekstem oryginalnym, literackim, czy z przeróbką „medialną”, czy rzeczywiście znają Kubusia Puchatka, czy tylko „disneya” takiej proveniencji. Może to być powodem pewnych sprzeczności lub niejednoznaczności, jakie jawią się w prezentowanych rezultatach czytelnicznych ankiet. Wskazują one na znaczny udział klasyki w czytelnictwie najmłodszych, liczebną przewagę w jego repertuarze lektur dziadków i rodziców, niewielką zaś liczbę tytułów współczesnych, wydanych po roku 1990⁶². Równocześnie ogólnopolskie badania czytelnictwa dorosłych i dzieci wskazują na coraz większy udział w nim „disneyów” (a więc różnego typu adaptacji, często bardzo odległych od literackiego wzorca, nierzadko bliższych przekazowi filmowemu) w końcu lat dziewięćdziesiątych i w dekadzie następnej, potwierdzony coraz większą liczebnością takich tytułów w repertuarze wydawniczym (powstanie licznych spółek autorskich specjalizujących się w edycjach adaptacyjnych i liczne przekłady tego typu z języków obcych)⁶³. Czy tego rodzaju adaptacje klasyki można kwalifikować do tradycji literackiej czy raczej do tworów współczesnej popkultury? Badając czytelnictwo najmłodszych nie można więc poprzestać na rejestrowaniu znanych dzieciom tytułów i autorów czy bohaterów, ale dostrzegać trzeba przede wszystkim konteksty sytuacji lektury i dominujące w nich typy edycji (czy nawet szerzej — formy utrwalania) komunikatów literackich i paraliterackich, rodzinne środowiska czytelniczne (pod kątem wykształcenia: niższe — przewaga adaptacji i przeróbek, wyższe — trwanie kanonu tradycji kulturowej i tradycji czytań rodzinnych) oraz inne współkształtujące środowiska czytelniczne (przedszkole, biblioteka dziecięca). Inaczej mówiąc, diagnozy zainteresowań czytelnicznych, stawiane według kryterium wyboru lektury i autora, trzeba uzupełnić badaniami wyborów repertuarowych (tematyki, serii, edycji) i przypisanych im czytelnicznych funkcji. Dopiero w tym wymiarze — a nie w samych wyborach autorsko-tytułowych, po-

⁶⁰ I. Socha: *Polskie przekłady dla dzieci i młodzieży w latach 90*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. Papużyńska i G. Leszczyński, Warszawa 2002, s. 205—215.

⁶¹ D. Świerczyńska-Jelonek: *Czytają?...*, s. 229—230; M. Zajac: *Promocja...*

⁶² D. Świerczyńska-Jelonek: *Dziecięce kryteria...*, s. 227—244.

⁶³ Eadem: *Lektury młodych warszawiaków...*, s. 44—50; Zob. I. Socha: *Polskie przekłady...*, s. 211—212.

zostających nadal w dużym stopniu pod wpływem tradycji — ujawnia się „mentalność medialna” i jej oddziaływanie na zachowania czytelnicze młodzieży.

Danuta Świerczyńska-Jelonek, podejmująca refleksję nad kryteriami wartościowania, którymi posługują się dzieci różnych poziomów wieku, oceniające książki, dostrzega niebezpieczeństwo małego udziału w czytelniczym repertuarze lektur najnowszych, z ostatnich kilkunastu lat, „literatury tworzonej z myślą o wrażliwości i sprawach dzieci rosnących tu i teraz...”. Dominuje natomiast, jak zauważa, czytelniczy model tradycji, czyta się książki znane rodzicom i dziadkom, co — z jednej strony — jest cenne ze względu na proces zakorzeniania w tradycji literackiej i kulturowej oraz tworzenie się więzi międzypokoleniowej. „Ale — z drugiej strony — brak odbicia prawdziwego świata dziecka, odczuwanego, przeżywanego, istniejącego realnie, namacalnie, spycha literaturę dziecięcą do skansenu kultury”⁶⁴. Wydaje się, że niebezpieczeństwo banalizacji i znudzenia dotyczy również, w jeszcze większym stopniu, biegunowo odmiennego — popularnego modelu czytania najmłodszych, w którym zamiast oryginałów dominują teksty skrócone i adaptowane.

Wśród nastolatków repertuar jest bardziej różnorodny („zawiera zarówno książki młodzieżowe, dziecięce, jak i te z adresem dorosłym; klasykę polską i światową, pielęgnowaną na ścieżkach szkolnej edukacji literackiej; marniutki sezonowe »czytadelfka«, promowane przez fakt wydania w dobrze oznakowanej serii, polecane przez rówieśników”⁶⁵), a wybory są bardziej samodzielne, choć nadal niezbyt bogaty jest udział tekstów współczesnych — z utworami Siesickiej i Musierowicz, a spośród obcych Whartona. Poszukiwane są przede wszystkim teksty przenoszące w świat marzeń i wyobraźni, o silnej ekspresji emocjonalnej, sprzyjające lekturze empatycznej, a także stanowiące miłą rozrywkę w czasie wolnym. Zainteresowanie wciąż budzi temat narkomanii, z trwałymi bestsellerami tej tematyki, jakimi od lat pozostają *Pamiętnik narkomanki*; *My, dzieci z dworca ZOO* oraz nowsza *Hera, moja miłość*. Motywy poznawcze i wychowawcze, choć znacząco obecne, nie są pierwszoplanowe. Stałość upodobań czytelniczych gimnazjalistów wynika w znacznej mierze ze stałości potrzeb psychicznych, rozwojowych okresu dojrzewania, ale świadczy również „o niezmienności, tradycyjalizmie oferty literackiej promowanej przez biblioteki i szkołę. Dowodzi słabego rozeznania współczesnego rynku książki [...]”⁶⁶.

Ciekawym problemem badawczym byłaby znajomość oraz oddziaływanie kanonu czy kanonów upowszechnianych przez środowiska opiniotwórcze. Po roku 1980, kiedy warunki polityczne umożliwiły po części weryfikację i wzbogacenie ustalanych dotychczas ministerialnie i ideologicznie projektów dziecięcego czytelnictwa, ukazały się wykazy książek spoza lektury obowiązującej, które stale powinny być dostępne dzieciom w bibliotekach publicznych, proponowane przez

⁶⁴ D. Świerczyńska-Jelonek: *Dziecięce kryteria...*, s. 232.

⁶⁵ Ibidem, s. 240.

⁶⁶ Ibidem, s. 239.

Bibliotekę Narodową i przez Instytut Programów Szkolnych⁶⁷. Koniec wieku stał się okazją do stworzenia uniwersalnego kanonu, wybranego — dzięki plebiscytom prasowym i bibliotecznym oraz dzięki współpracy Porozumienia Wydawców pod patronatem Biblioteki Narodowej — przez ponad 7000 osób⁶⁸. Swoisty kanon — Złotą Listę książek do głośnego czytania dzieciom, według kategorii wieku, opracowała również Fundacja ABC XXI, inicjator kampanii „Cała Polska czyta dzieciom”, i udostępniła na swej stronie internetowej. Ogłasza się także kanony indywidualne, eksperckie oraz biblioteczne⁶⁹. Funkcję kanonu pełnią również listy książek nagradzanych i wyróżnianych, np. Lista Honorowa Nagrody im. H.Ch. Andersena. Problem w tym, by listy lektur kanonicznych były powszechnie znane, dostępne rodzicom w każdej bibliotece szkolnej, publicznej czy dziecięcej, by prowadziły do praktykowania czytań domowych, ale również inspirowały nastolatków do samodzielnej przygody czytelniczej.

Zjawiska specyficzne i nowe w czytelnictwie dziecięco-młodzieżowym ostatnich kilkunastu, a zwłaszcza ostatnich 10 lat nie są jeszcze w pełni rozpoznane, co, jak sędzę, wynika z dominującej nadal w badaniach wskazanej już generalnie opcji „autorsko-tytułowej”, a nie „repertuarowo-funkcjonalnej”, która skupiałaby się wokół modeli repertuarowych i ich funkcji, a tym samym wokół różnorodności obiektów czytelniczych (literackich i edytorskich zarazem). Tym bardziej że kontekst różnorodnych komunikatów współczesnej kultury medialnej, niwelującej granice niedorobłości i dorosłości, zdaje się zacierać siłę wieku jako czynnika różnicującego wybory, podobnie jak skłania nierzadko ku zachowaniom naśladowczym, typowym i standardowym. Brak także badań umożliwiających rozpoznanie recepcji tekstu dziecięcego nie tylko w jego wymiarze tekstowym, literackim, ale równocześnie plastycznym i edytorskim, pozwalających opisać swoisty dla młodego czytelnika proces odbioru integralnego. Podobnie jak nie potrafimy zdiagnozować jeszcze zjawiska metaczytelnictwa dziecięcego, odnoszącego się do równoczesnego odbioru (w jakim stopniu komplementarnego, a w jakim konkurencyjnego?) tekstu zapisanego różnymi językami w wielu środkach przekazu, odbioru, który można by nazwać konwergencyjnym.

We współczesnej kulturze masowej coraz wcześniej, w zależności od kulturalnego potencjału, jakim dysponuje środowisko dorastania, czytelnictwo dziecięce lokowane jest w granicach określonego obiegu książki: wysokiego (teksty wysokoartystyczne oraz towarzyszące im kulturowe, przede wszystkim edukacyjne,

⁶⁷ Wykaz dzieł z literatury pięknej przeznaczonych do księgozbiorów bibliotecznych szkół podstawowych, średnich i zasadniczych zawodowych wzbogacających zestaw lektur szkolnych. Oprac. R. Warchoł. Warszawa 1988.

⁶⁸ P. Dobrołęcki: „Kanon książek dla dzieci i młodzieży”. W: *Dziecko i książka...*, s. 46—49; *Kanon książek dla dzieci i młodzieży*. „Nowe Książki” 2002, nr 3, s. 17.

⁶⁹ Np. G. Leszczyński: *Skandalicznie subiektywny kanon na początek wieku*. W: Idem: *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007; *Kanon Biblioteki Raczyńskich w Poznaniu*. W: Idem: *Magiczna biblioteka...*, s. 169—170.

wychowawcze i estetyczne funkcje lektury) lub popularnego (teksty popularne, preferowana funkcja ludyczna). Na coraz „niższym” etapie czytelnich doświadczeń dokonuje się, a czasem rozstrzyga wybór dalszej drogi obcowania z tekstami i z literaturą czy piśmiennictwem w ogóle. Ujawniają się więc grupy czytelnice elitarne, jak np. wśród warszawskich licealistów i gimnazjalistów, oraz masowe⁷⁰. Oczywiście, młodzież powinna korzystać z różnych obiegu, poznawać różne funkcje i różne sytuacje lektury, jednak nie może się ograniczać, w dzieciństwie i tym samym na przyszłość, do jednego „łatwiejszego” obiegu, głównie wskutek niedostatecznych kompetencji i niewłaściwego wyboru książki, a także braku pomocy dorosłych.

Dostrzegam, choć nie w pełni jeszcze rozpoznany zjawiskiem w czytelnictwie młodych jest niewątpliwie rosnący udział *fantasy*, której recepcja, zderzona z kontekstem przekazów medialnych, nie pozostaje — z jednej strony — bez wpływu na przewartościowanie znaczeń i funkcji klasycznej baśni, a z drugiej — znacznie przedłuża w dorosłość okres obcowania ze światem baśni, utrwała, choć także nieco modyfikuje, styl odbioru dla niej właściwy. Tradycyjna dynamika czytelnictwa, a więc rychłe przechodzenie od baśni ku tekstom przygodowym i beletryzacji popularnonaukowym o dużej wartości poznawczej, a potem ku powieściom psychologiczno-obyczajowym, ulega ujednoliceniu i spowolnieniu: młody człowiek zamiast poznania wielu tematów, konwencji i stylów, rozwijających jego kulturowe i literackie kompetencje, pozostaje dłuższy czas w świecie baśni dla dorosłych i jej schematów. Obcując z jedną konwencją stylowo-gatunkową, multiplikowaną przez kontekst doświadczeń filmowo-medialnych, takich kompetencji w pełni nie rozwinię. Natomiast wartościowe a swoiste dla tego czytelnictwa są nowe typy więzi publiczności zintegrowanej, jaka tworzy się w związku z recepcją fantastyki (nie tylko *fantasy*): kluby fanów, fora i blogi internetowe, fanzyny, naśladowanie literackiego świata, np. inscenizacje tekstów itp.⁷¹ W ogóle problem stylów odbioru, kształtowania się nowych, „wspólnotowych” wzorów zachowań czytelnich w środowiskach czytelnich dzieci i młodzieży zasługuje na wnikliwszą uwagę.

Innym charakterystycznym zjawiskiem modelującym współczesne zachowania czytelnice oraz uczestnictwo młodzieży w kulturze są „książki zbójce”, podejmujące tematy tabu, tradycyjnie nieobecne w piśmiennictwie adresowanym do najmłodszych⁷². Niewątpliwie przyczyniły się one nierzadko do wzbogacenia repertuaru książki dziecięcej, do ukształtowania nowego plastycznie i edytorsko,

⁷⁰ Z. Zasacka: *Co czytają gimnazjaliści*. W: *Dziecko i książka...*, s. 82—91; K. Wolff: *U progu liceum. Czytelnictwo licealistów warszawskich*. Warszawa 2002; G. Straus: *Młody czytelnik wobec literatury, czyli sztuka lektury i konsumpcja w czytelnictwie uczniów*. W: *Literatura — piśmiennictwo — biblioteki. Forum czytelnice VIII*. Warszawa 2002.

⁷¹ Por. 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, s. 86 i n.

⁷² G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka...*

często emocjonalnie i estetycznie poruszającego, stylu ilustracji. Wprowadziły w obszar literatury dziecięcej mroczną stronę życia, co, niestety, odzwierciedla prawdę o rzeczywistości ostatniego wieku, który okazał się nie tylko wiekiem dziecka, ale i wiekiem niespotykanych dotąd w takiej skali aktów przemocy wobec dzieci. Jednak dostrzec trzeba również poważne zagrożenia towarzyszące temu zjawisku literacko-wydawniczemu, zwłaszcza gdy u źródła takich przekazów są nie cele estetyczne i wychowawcze, ale moda, zysk wydawcy czy manipulacja mentalna, będąca często tego zysku motywem. W związku z tym na powrót podjąć trzeba kwestie aksjologiczne — wartościowania piśmiennictwa i książki dla młodego odbiorcy. Temat dzieci niegrzecznych obecny był od zawsze w piśmiennictwie dla najmłodszych i dorastających, wpisywano go jednak zwykle w dydaktyczną funkcję pouczania przez kontrast i porównanie. Na przełomie wieków dopiero przyznano mu rolę przede wszystkim zabawową, odrywając od powinności jednoznacznego wartościowania⁷³. Coraz wyraźniejsza obecność „antytematów” i „antybohaterów” w popularnym piśmiennictwie dla najmłodszych (horrorów, tekstów grozy, obrazów walki, przemocy i agresji, pornografii, postaw nieetycznych), tym silniej oddziałujących, że tworzących wyraziste cykle⁷⁴, ma wiele przyczyn. Jedną z nich jest niewątpliwie wpływ poetyki gier komputerowych, w których ważna okazuje się akcja i działanie, dynamizacja napięcia, a w konsekwencji — potrzeba stałego wzmacniania bodźców, które w kontekście oddziaływania atrakcyjniejszych wizualnie mediów szybko banalizują się i tracą moc ekspresji. Literatura w obawie przed utratą swej pozycji coraz częściej konkuruje pod tym względem z mediami.

Wartości (literacko-estetyczne, dydaktyczno-edukacyjne, językowe, etyczne, kulturowe) uznawano za nieodłączne od estetyki i pragmatyki literatury dziecięcej, co wiązało się z jej funkcją socjalizacyjną, wychowawczą oraz z faktem wyboru tekstów przez dorosłych. Przyznanie pierwszeństwa upodobaniom dziecka, ewolucja od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej, osłabiła ów etyczno-dydaktyczny imperatyw, a coraz częstsza współcześnie zgoda na obecność w czytelnictwie dziecięcym antywzorów niemal zdaje się wykluczać jego potrzebę. Trafnie pisze G. Leszczyński: „Modne jest dziś burzenie autorytetów, destrukcja domu, modny, wyolbrzymiony przez nasz postmodernistyczny nihilizm, bunt. Podsycając młodzieżnią niezgodę, literatura zostawia odbiorcę w krainie mroków i samotności. Niepodobna rozpoznać własnego wnętrza, jeśli młodość musi sobie radzić bez przewodników, bez mędrców, którzy zostali skompromitowani, bez nauczycieli, którzy nie mają już czego nauczać. W świecie, w którym nie ma punktów orientacyjnych, może panować jedynie chaos”⁷⁵. Tym bardziej że często ostatecznym

⁷³ M. Jonca: *Enfants terribles. Dzieci złe, źle wychowane w literaturze polskiej XIX wieku*. Wrocław 2005.

⁷⁴ Por. W. Wróblewska: *Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*. W: *Książka dziecięca...*, s. 101—116.

⁷⁵ G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka...*, s. 111.

kryterium przesądającym o recepcji i oddziaływaniu książki jest nie tylko sama jej treść, lecz to, jak owa treść wpisuje się w kulturowy kontekst oraz jakich w tym kontekście nabiera znaczeń dodatkowych⁷⁶.

Współczesna krytyka literacka, waloryzująca książkę dziecięcą, jest niejednomyślna: ta pisana „z perspektywy” potrzeb młodego odbiorcy nierzadko unika wartościowań wychowawczo-dydaktycznych, cenione są, oprócz estetycznych, takie walory, jak: pobudzanie kreatywności dziecka, humor, kształtowanie wrażliwości, poetyckość i nastrojowość tekstu. Z kolei krytycy, dla których wartością nadrzędną jest „prawda” o świecie realnym, skłonni są do przeceniania tematów i zachowań drastycznych, bliższych patologicznemu marginesowi życia. Literaturoznawcy stawiają najwyżej wartości estetyczne, pedagodzy zaś wychowawcze⁷⁷. Potrzebne wydaje się więc opracowanie kategorii aksjologicznej waloryzacji książki dziecięcej, jako jednego z elementów dobrze już funkcjonującego systemu informacji o niej, podobnie jak próbuje się to robić w odniesieniu do gier komputerowych, choć tutaj oczywiście klasyfikacja musiałaby być nieco bogatsza. W obecnych realiach rynku książki dziecięcej, gdzie kicz (i estetyczny, i etyczny, i edytorski) ukrywa się nierzadko pod fasadą wartości wysokich — waloryzacja taka powinna być stałym elementem informacji księgarskiej, klasyfikacji bibliograficznej i bibliotecznej (katalogowej)⁷⁸. Prawdopodobnie nie da się we współczesnej postmodernistycznej, relatywistycznej kulturze globalnej uzgodnić jednolitej, a tym bardziej absolutnej czy powszechnie aprobowanej hierarchii wartości, jednak nabywcy, odbiorcy i użytkownicy piśmiennictwa dziecięcego mają prawo do informacji, już na etapie wyboru książki, nie tylko o tym, dla jakiego wieku jest ona przeznaczona (co dzisiaj zwykle niewiele wnosi), ale jaki klucz wartościowania świata, jaką hierarchię wartości (etycznych i estetycznych) proponuje — i w warstwie literackiej, i w warstwie plastycznej.

Trudność, a w konsekwencji przypadkowość wyborów z ogromnej oferty tytułowej książek dziecięcych oraz brak spójnego i wielopoziomowego systemu edukacji czytelniczej wydają się powodem wielu braków czytelnictwa dziecięcego. Rodzina jest często pozostawiona sama sobie, a nie zawsze ma ona odpowiednie kompetencje, by dokonywać wyborów odpowiednich książek i znajdować wła-

⁷⁶ Wydaje się że taki kontekst refleksji, np. nad aksjologią *Harry’ego Pottera*, rzadko dostrzegany, ujawnia rolę powieści J. Rowling we współkształtowaniu i wzmacnianiu „świadomości magicznej” mieszkańców współczesnej kultury, interpretujących świat za pomocą kabały, talizmanów, wróżb, przepowiedni, horoskopów itp. rekwizytów myślenia magicznego. Zob. M. Gwadera: „*Czaruj albo gin*”. *Problematyka tanatologiczna w cyklu powieści o Harrym Potterze J.K. Rowling*. W: *Problemy współczesnej tanatologii*. Red. J. Kolbuszewski. Wrocław 2007, s. 449—456.

⁷⁷ B. Szargot: *Wartościowanie książki dla młodego czytelnika we współczesnej krytyce literackiej*. W: *Książka dziecięca...*, s. 245—254.

⁷⁸ Mógłby on określać nie tylko występowanie (lub nie) określonych wartości uniwersalnych, ale także ich filozoficzno-etyczny rodowód. W Zakładzie Czytelnictwa IBiIUni Uniwersytetu Śląskiego trwają prace nad skategoryzowaniem takiego klucza, którego celem jest nie tyle sugerowanie wyboru, ile informowanie o faktach umożliwiających jego dokonanie.

ściwe metody czytelniczej edukacji, zwłaszcza gdy dziecko przejawia trudności z opanowaniem techniki czytania. Szkoła stawia, jako priorytetowe, inne niż rodzina cele edukacji czytelniczej i nie znajduje dostatecznych środków, by trwale i konsekwentnie wspierać rodziny w ich indywidualnych działaniach na rzecz edukacji czytelniczej dzieci — ani gdy chodzi o czytania spontaniczne, w czasie wolnym, ani tym bardziej czytania terapeutyczne, wymagające dodatkowych kwalifikacji. Oddziaływanie mediów jest często konkurencyjne wobec czytania i w rodzinie, i w szkole. Mimo urzeczywistniania gdzieś tam obiecujących pomysłów zmierzających ku realizacji modelu biblioteki dziecięcej nowej generacji, tzw. 2.0, liczne biblioteki nadal powielają tradycyjne „wewnętrzne” formy pracy z czytelnikiem, organizowane dużym nakładem sił i środków (konkursy, spotkania autorskie, wystawy), gdy najefektywniejsze są „otwarte” formy pracy — poza biblioteką, w środowisku potencjalnych czytelników, zwłaszcza niechętnych książce i czytaniu, wyrównywanie kompetencji, a przede wszystkim permanentna edukacja czytelnicza rodziców i rodziny, czemu w dużej mierze zawdzięczają swój sukces kulturalny kraje notujące najwyższe wskaźniki czytelniczej aktywności, jak Finlandia, Norwegia, Dania czy Szwecja. W Polsce edukacja czytelnicza dzieci bywa zatem często nieskoordynowana, a nierzadko „akcyjna” — doraźna.

Większość badaczy wskazuje na potrzebę stworzenia zintegrowanego systemu edukacji czytelniczej, tym bardziej że współpraca bibliotek publicznych w działaniach na rzecz czytelnictwa dziecięcego, akcja „Cała Polska czyta dzieciom”, działalność czasopisma „Guliwer”, nagrody w dziedzinie książki dla młodszych i starszych dzieci są już sprawnie działającymi elementami takiego systemu. Należy natomiast uzupełnić pozostałe ogniwa, a przede wszystkim potrzebna jest koordynacja i współpraca instytucji książki w działaniach na rzecz rodziny, a więc czytelniczych inicjacji, zwłaszcza w środowiskach kulturalnie zaniedbanych. W większej mierze powinno się pozyskać wydawców (potrzebne są „wysokie” serie edytorskie kanonu, o cenie przystępnej także dla niezamożnych, oraz zbiory dla określonych sytuacji czytania, np. czytań domowych), biblioteki, teatry. Zintegrowany system edukacji czytelniczej i medialnej stanie się skuteczny, jeżeli będzie miał charakter i status narodowego programu wychowania do twórczego uczestnictwa w kulturze dzieci i młodzieży od niemowlęstwa, a nawet od okresu prenatalnego, po maturę. Uczyć trzeba nie tylko wyboru lektury, ale i korzystania z niej, zachowań czytelniczych w określonych sytuacjach komunikacyjnych, stylów odbioru, a także tworzyć „modę na czytanie”. Stawiana dziś często alternatywa „lepiej niech czytają cokolwiek niż nie”, czyli zgoda na bylejakość i aksjologiczny chaos, jest w istocie rezygnacją środowisk wychowawczych ze swej najistotniejszej funkcji — socjalizacji i zakorzeniania w kulturze młodego pokolenia. Może więc najważniejsze powody czytelniczych (i wychowawczych) kłopotów z młodzieżą leżą po stronie dorosłych, którzy — podlegli fałszywym ideom wszechogarniającej tolerancji — nie chcą już odgrywać roli mistrzów ani przewodników w wyborze. A przecież, jak najtrafniej określił to Bruno Bettelheim, nauka czytania jest w istocie nauką

kultury i nie jest obojętne, ku jakim wyborom i jakościom tej kultury będzie młodych odbiorców kierowała⁷⁹.

Konieczne są również badania czytelnicze nowego typu, systematycznie kontynuowane, których rezultatem byłoby stałe monitorowanie procesów czytelnictwa dziecięcego. Muszą być one poświęcone zagadnieniom dotąd nieobecnym lub niedostatecznie diagnozowanym, jak między innymi: recepcja książki w kontekście odbioru mediów elektronicznych; funkcjonujące społecznie wzory czytań dziecięcych i rodzinnych; środowiskowa recepcja kanonów uznanych za wartościowe; dziecięca recepcja współczesnych ilustracji i edytorskich standardów; kształtowanie się pojęć i wzorów estetycznych oraz etycznych u dziecka obcującego z różnymi rodzajami przekazów medialnych; psychologiczne aspekty recepcji „książek zbójceckich”; rodzina jako środowisko czytelnicze; projekty przedszkolnej, szkolnej i pozaszkolnej edukacji czytelniczej dla dzieci i rodzin społecznie i kulturalnie zaniedbanych, a także projekty pracy bibliotek z dziećmi nieprzeciętnie uzdolnionymi.

⁷⁹ B. Bettelheim, K. Zelan: *To Teach Reading...*

Współczesny rynek książki dla dzieci i młodzieży

MAŁGORZATA GWADERA

Pojęcie rynku książki zawiera w sobie „wszystkie działania związane z wydawaniem, promocją i sprzedażą publikacji zwartych, oznaczonych numerem ISBN, a więc zespół interakcji, jakie występują od złożenia przez autora maszynopisu w wydawnictwie do oddania gotowej książki do rąk czytelnika”¹. Uczestnikami tych przedsięwzięć są *ex definitione* wydawca, dystrybutor i odbiorca wydawnictw zwartych². Jako jeden z czynników stymulujących kulturalny i gospodarczy rozwój społeczeństw, rynek książki jest silnie uwarunkowany przemianami zachodzącymi w tych dwóch obszarach aktywności ludzkiej. Momentem zwrotnym dla współczesnego polskiego rynku wydawniczego był przełom polityczny, który dokonał się w kraju po 1989 roku, a zwłaszcza ustawa Sejmu Rzeczypospolitej o zniesieniu cenzury z 12 maja 1990 roku³. Po 45 latach PRL⁴ wyznacznikami nowej rzeczywistości stały się przepisy gospodarcze, które umożliwiły funkcjonowanie wolnego rynku wydawnictw. Zasadniczą implikacją tego faktu jest określenie statusu książki, która przestaje być tylko dobrem kulturowym, a w coraz większym stopniu jest postrzegana jako towar podlegający jedynie prawom rynkowym. Lata dziewięćdziesiąte to swojego rodzaju okres rewolucyjny w dziejach polskiej XX-wiecznej produkcji wydawniczej, określane głównie przez powstawanie pierwszych legalnych, prywatnych i komercyjnych firm oraz upadek lub restrukturyzację zadłużonych przedsiębiorstw państwowych, ekspansję inwestorów zagranicznych, a także kształtowanie się nowego systemu dystrybucji publikacji⁵.

¹ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce. Podstawowe zagadnienia*. Warszawa 2007, s. 5.

² Ibidem.

³ Idem: *Rynek książki w Polsce. Edycja '98*. Warszawa 1998, s. 11.

⁴ Zagadnienia rynku książki w czasach PRL przedstawia L. Biliński: *Zarys rozwoju ruchu wydawniczego w Polsce Ludowej*. Warszawa 1977, a zwłaszcza kompendium P. Kitrasiewicza i Ł. Gołębiewskiego: *Rynek książki w Polsce 1944–1989*. Warszawa 2005.

⁵ Za przełomową dla dystrybucji książek uznaje się datę 29 grudnia 1992 roku, kiedy ogłoszono sądownie upadek Składnicy Księgarskiej. Zob. Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce. Edycja '98...*, s. 11.

Obraz polskiego rynku książki po 1989 roku pozostawał niemal przez 10 lat „ziemią nieznaną”. Wydane w 1998 roku zestawienie Łukasza Gołębiewskiego⁶ było pierwszą próbą oglądu sytuacji w tym dziale gospodarki (nie biorąc pod uwagę rankingów wydawców publikowanych przez autora na łamach „Rzeczypospolitej” od 1996 roku⁷), a jednocześnie impulsem do kontynuowania badań nad tym zagadnieniem. Kolejne tomy pozycji *Rynek książki w Polsce*⁸ przynoszą cyklicznie uzupełniane i weryfikowane analizy danych z tego zakresu oraz pozwalają na formułowanie ocen, wniosków i prognoz dotyczących sektora polskich wydawnictw aż do 2007 roku. Symultanicznie wgląd w rozwój tego rynku umożliwiają artykuły zamieszczane na łamach fachowych czasopism, takich jak miesięczniki „Nowe Książki” (od 1949), „Notes Wydawniczy” (od 1992) i „Wydawca” (od 1994)⁹, jak również periodyki Biblioteki Analiz — firmy specjalizującej się w badaniu rynku wydawniczo-księgarskiego: dwutygodnika „Biblioteka Analiz” (od 2000), miesięcznika „Magazyn Literacki KSIĄŻKI” (od 1995) i kwartalnika „Wiadomości Księgarskie” (od 1993)¹⁰. Wywiady z przedstawicielami wydawnictw i księgarń, drukowane w „Bibliotece Analiz” od 2002 roku składają się na corocznie publikowane tomy *Rozmowy o rynku książki*¹¹. Ważnym, gdyż stale aktualizowanym źródłem informacji, są również, związane z wydawcami prasy profesjonalnej, serwisy internetowe¹².

⁶ Ibidem. Rok wcześniej Centrum Informacji o Książce wydało publikację zatytułowaną *Rynek książki w Polsce '97/98*. Cz. 1: *Księgarnie, hurtownie*. Cz. 2: *Wydawcy*. Warszawa 1997.

⁷ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce*. Edycja '98..., s. 7.

⁸ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce 1999*. Warszawa 1999; Idem: *Rynek książki w Polsce 2000*. Warszawa 2000; Idem: *Rynek książki w Polsce 2001*. Warszawa 2001; Idem: *Rynek książki w Polsce 2002*. Cz. 1: *Wydawnictwa*. Cz. 2: *Dystrybucja*. Warszawa 2002; Idem: *Rynek książki w Polsce 2003*. Cz. 1: *Wydawnictwa*. Cz. 2: *Dystrybucja*. Warszawa 2003; Idem: *Rynek książki w Polsce 2004*. Cz. 1: *Wydawnictwa*. Cz. 2: *Dystrybucja*. Warszawa 2004; Idem: *Rynek książki w Polsce 2005*. Cz. 1: *Wydawnictwa*. Cz. 2: *Dystrybucja*. Warszawa 2005; Idem: *Rynek książki w Polsce 2006*. Cz. 1: *Wydawnictwa*. Cz. 2: *Dystrybucja*. Warszawa 2006; Idem: *Rynek książki w Polsce 2007*. 10 wydanie jubileuszowe. Cz. 1: *Wydawnictwa*. Cz. 2: *Dystrybucja*. Warszawa 2007; T. Nowak: *Rynek książki w Polsce 2007*. 10 jubileuszowe wydanie. Cz. 3: *Poligrafia*. Warszawa 2007; P. Dobrołęcki, P. Waszczyk: *Rynek książki w Polsce 2007*. 10 jubileuszowe wydanie. *Who is who*. Warszawa 2007. Zob. też M. Jaworski: *Trendy na rynku książki*. Warszawa 2005.

⁹ „Wydawca”, „Notes Wydawniczy”, „Nowe Książki”. (online). (Dostęp: 12 grudnia 2007). Dostępne w Internecie: http://alpha.bn.org.pl/search*pol/t/; <http://www.enotes.pl/onas.php>; <http://www.culture.pl/culture/artykuly>

¹⁰ „Biblioteka Analiz”, „Magazyn Literacki KSIĄŻKI”, „Wiadomości Księgarskie”. (online). (Dostęp: 12 grudnia 2007). Dostępne w Internecie: <http://www.rynek-ksiazki.pl>

¹¹ *Rozmowy o rynku książki*. Warszawa 2002; *Rozmowy o rynku książki 2*. Warszawa 2003; *Rozmowy o rynku książki 3*. Warszawa 2004; *Rozmowy o rynku książki 4*. Warszawa 2005; *Rozmowy o rynku książki 5*. Warszawa 2006; *Rozmowy o rynku książki 6*. Warszawa 2007; *Rozmowy o rynku książki 7*. Warszawa 2008.

¹² Serwisy internetowe: Rynek-książki.pl <http://www.rynek-ksiazki.pl>; Wasz Wirtualny Wydawca <http://www.waszw.pl>; Portal Księgarski <http://www.ksiazka.net.pl>; Wydawca. com. pl <http://www.wydawca.com.pl> Zob. też Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce 2007*. 10 jubileuszowe wydanie. Cz. 4: *Who is who...*, s. 179—180.

Rynek książki dla dzieci i młodzieży, pozostając częścią ogólnego obiegu publikacji w Polsce, stanowi, ze względu na specyfikę literatury „osobnej”, także odrębny przedmiot zainteresowań badaczy. Pierwsza pozycja dotycząca tego segmentu rynku została wydana w 2002 roku przez Bibliotekę Analiz w serii Raporty i jest systematycznie nowelizowana¹³. *Raport o książce dla dzieci i młodzieży* Michała Zająca pozostaje komplementarny wobec wcześniej opublikowanej *Promocji książki dziecięcej* tego samego autora¹⁴. Wysoko oceniany przez znawców tematu jest dwujęzyczny polsko-angielski almanach Polskiej Sekcji IBBY *Twórcy dzieciom 1990—2005*, jako pierwsza próba opisanie kondycji polskiej książki dla młodego odbiorcy po 1990 roku¹⁵. Katalog prezentuje osiągnięcia współczesnych pisarzy, ilustratorów, tłumaczy i wydawców książek dla „niedorosłych”, nagrodzonych przez Polską Sekcję IBBY, oraz refleksje nad stanem zarówno literatury, jak i rynku¹⁶. Od zagadnień wydawniczych i rynkowych nie stronią również publikacje fachowe traktujące o literaturze dla dzieci i młodzieży, autorstwa wybitnych specjalistów z tego zakresu¹⁷. Jedyne w Polsce czasopismo „o książce dla dziecka”, wydawany od 1991 roku „Guliwer”, pozostając „płaszczyzną porozumienia i integracji dla wszystkich środowisk”¹⁸, mających z nią do czynienia, w stałym dziale *Z wizytą u...* (do 1995 roku *Dni chwały, dni kłęski*) zamieszcza wywiady z wydawcami literatury dziecięcej i młodzieżowej¹⁹, recenzje nowości wydawni-

¹³ M. Zająca: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2002, 2004, 2005, 2006.

¹⁴ Idem: *Promocja książki dziecięcej. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2000.

¹⁵ *Twórcy dzieciom 1990—2005. Almanach Polskiej Sekcji IBBY*. Warszawa 2006. Zob. K. Lipka-Sztarbałło, M. Marjańska-Czernik: *W jakim celu powstał Almanach Polskiej Sekcji IBBY?*; M. Zająca: *Recenzja*; G. Leszczyński: *Opinia o projekcie „Twórcy dzieciom — Almanach Polskiej Sekcji IBBY 1990—2005”*; D. Świerczyńska-Jelonek: *IBBY książkom i twórcom*. „Guliwer” 2007, nr 1, s. 21—28.

¹⁶ G. Leszczyński: *Literatura dla młodych odbiorców*. W: *Twórcy dzieciom 1990—2005...*, s. 9—12; K. Lipka-Sztarbałło: *Co za nami, co przed nami?* W: *Twórcy dzieciom 1990—2005...*, s. 13—17; M. Zająca: *Rynek książek dla dzieci — dobra zmiana!* W: *Twórcy dzieciom 1990—2005...*, s. 18—20; Zob. też „Guliwer” 2007, nr 1, s. 28—36.

¹⁷ Np. G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007; *Książka dziecięca 1990—2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zająca. Warszawa 2006; *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. Papużńska, G. Leszczyński. Warszawa 2002.

¹⁸ *Z przygód „Guliwera”*. „Guliwer” 1991, nr 1, s. 3.

¹⁹ Zob. m.in. B. Błazewicz: *Zmienić wizerunek polskiej książki dziecięcej*. [Wydawnictwo Podsiadlik-Raniowski i Spółka]. „Guliwer” 1991, nr 2, s. 19—20; J. Prosińska-Giersz: *Inwestować w edukację własnych dzieci*. [Wydawnictwo Egmont Poland]. „Guliwer” 1991, nr 2, s. 17—19; B. Walczak: *Ku żywym ziarnom*. [Wydawnictwo Księgarnia św. Wojciecha]. „Guliwer” 1991, nr 1, s. 17—22; B. Durbałło: *Od „Małego Księcia” do książek edukacyjnych*. [Instytut Wydawniczy „Pax”]. „Guliwer” 1992, nr 2, s. 23—26; K. Genczelewski: *Książki, do których się wraca*. [Wydawnictwo „Muza”]. „Guliwer” 1992, nr 3, s. 16—18; M. Morga: *Czy z dni kłęski narodził się znowu dni chwały?* [Wydawnictwo „Śląsk”]. „Guliwer” 1992, nr 2, s. 27—30; J. Łodykowska-Sulima: *Dorobek procentuje*. [Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza]. „Guliwer” 1993, nr 2, s. 26—29; T. Michałowski: *Świat pełen książek*. [Wydawnictwo „Siedmioróg”]. „Guliwer” 1993, nr 4, s. 20—23;

czych, a także głosy krytyków analizujących rynek księgarski oraz sprawozdania z imprez służących promocji książki dziecięcej²⁰. Od początku 2007 roku miesięcznym dodatkiem do „Poradnika Bibliotekarza” jest „Świat Książki Dziecięcej” z artykułami Michała Zająca, Grzegorza Leszczyńskiego czy Grażyny Lewandowicz, przypominający „Guliwera” „w pigułce”.

Rynek wydawnictw literatury dla dzieci i młodzieży w latach 1989–2007 podlegał zmianom charakterystycznym dla całego sektora. W rejestrze dołączonym do *Rynku książki w Polsce '97/98* uwzględniono 104 firmy wydawnicze, które proponowały polskiemu czytelnikowi literaturę dziecięcą i młodzieżową, jednak procent udziału tego typu publikacji w całości oferty poszczególnych oficyn był zróżnicowany²¹. Przyjmując to kryterium podczas analiz rynku, których wyniki ogłaszano w tekstach fachowych po 2000 roku²², otrzymujemy liczbę ponad 100 wydawnictw²³. W świetle przytoczonych wykazów 28 firm przetrwało 18-letni okres zmian²⁴. Michał Zając podaje, że w 2001 roku 165 firm zgłosiło w swoim profilu literaturę dla dzieci i młodzieży, a w bazie Centrum Informacji o Książce 263 wydawców ma w swojej ofercie książki dla dzieci i młodzieży (nawet, jeśli opublikowali tylko jedną pozycję z tego działu). Autor proponuje, aby liczbę oficyn funkcjonujących w tym segmencie rynku oszacować na około 200²⁵.

M. Samborska: *Phyniemy spokojnie...* [Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”]. „Guliwer” 1994, nr 6, s. 22–24; I. Pakuła: *Stawiamy na młodzież*. [Wydawnictwo „Akapit Press”]. „Guliwer” 1995, nr 3, s. 16–17; W. Jędrzejczykowa: *Dziecięce fascynacje*. [Wydawnictwo „Literatura”]. „Guliwer” 1998, nr 4, s. 21–26; A. Sikorska-Michalak: *Pomysł na książkę*. [Wydawnictwo „Wilga”]. „Guliwer” 1998, nr 5, s. 20–21; A. Cankudis: *Z myślą o rodzinie*. [Wydawnictwo „Media Rodzina”]. „Guliwer” 2000, nr 4, s. 40–41; M. Czyżowski: *Wydawnictwo dla całej rodziny*. [Wydawnictwo „Zielona Sowa”]. „Guliwer” 2004, nr 1, s. 49–51.

²⁰ Zob. np. B. Tylicka: *Czy z obfitości i różnorodności narodzi się nowa jakość?* „Guliwer” 1991, nr 1, s. 26–29; J. Papuzińska: *Almanach polskiej kultury dziecięcej*. [Druk towarzyszący wystawie zorganizowanej przez Katolicką Akademię w Hamburgu]. „Guliwer” 1997, nr 1, s. 55–56; M. Kulik: *Targi książki w Lipsku*. „Guliwer” 1999, nr 4, s. 47–48; M. Czernik: *Polonia a Bolonia, czyli Polska w Bolonii*. [Międzynarodowe Targi Książki Dziecięcej w Bolonii]. „Guliwer” 2003, nr 2, s. 119–120.

²¹ Obliczenia własne autorki na podstawie: *Rynek książki w Polsce '97/98*. Cz. 2: *Wydawcy...*, s. 380–382.

²² Obliczenia własne autorki na podstawie: Ł. Gołębiwski: *Rynek książki w Polsce 2007*. 10 wydanie jubileuszowe. Cz. 1, 2, 3, 4; M. Zając: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2006; *Twórcy dzieciom 1990–2005...*; *Wydawnictwa dla dzieci i młodzieży*. (online). (Dostęp: 14 stycznia 2008). Dostępne w Internecie: <http://katalog.onet.pl/>

²³ Uzyskany wynik jest wartością przybliżoną, gdyż nawet najbardziej aktualny i dążący do kompletności danych *Rynek książki w Polsce 2007* rejestruje tylko te wydawnictwa, które odpowiedziały na ankiety i zgodziły się na upublicznienie informacji na swój temat, jak również w 2006 roku wielkością sprzedaży przekroczyły próg 2 milionów zł. Zob. Ł. Gołębiwski: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1..., s. 165.

²⁴ Ibidem, obliczenia własne autorki.

²⁵ M. Zając: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2002, s. 26. W połowie 2001 roku zarejestrowanych było około 17 000 wydawnictw książkowych, z czego zaledwie 3 000 prowadziło aktywną działalność. Oficyny promujące książkę dziecięcą stanowią 6,6% wydawnictw aktywnych. Obliczenia własne autorki na podstawie: Ł. Gołębiwski: *Rynek książki w Polsce 2001...*, s. 38.

Dokonując chronologicznej kategoryzacji firm edytorskich współczesnego rynku książki dla dzieci i młodzieży wyodrębnić można:

Oficyny funkcjonujące już przed 1989 rokiem, obecnie sprywatyzowane, często z bogatymi tradycjami, także przedwojennymi, w tym wydawnictwa konfesyjne — między innymi Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (od 1945 do 1974 jako Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych), Wydawnictwo WAM Księża Jezuitów (1872), Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak” (1959), Dom Wydawniczy „Bellona” (1918), Wydawnictwo Literackie (1953), Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha (1895), Wydawnictwo „Arkady” (1957), Wydawnictwo „Jedność” (1917), Edycja św. Pawła (1978), Wydawnictwo „Nasza Księgarnia” (1921), Wydawnictwo Diecezjalne w Sandomierzu (1919), Zakład Narodowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo (1817), Wydawnictwo „Iskry” (1952), Księgarnia św. Jacka (1925)²⁶. Kolejność wymienionych wydawnictw obrazuje ich potencjał jako przedsiębiorstw wolnorynkowych w roku 2006, od najbardziej rentownych do oficyn o niższych przychodach, jednak zaliczonych do największych wydawnictw książkowych na rynku publikacji w Polsce²⁷.

Firmy debiutujące tuż po wprowadzeniu zmian polityczno-gospodarczych po 1989 roku — typowo komercyjne, prywatne rodzime lub istniejące jako filie koncernów międzynarodowych — między innymi wydawnictwa: „Świat Książki” Bertelsmann Media (1994), „Nowa Era” (1992), Publicat (od 1990 do 2004 Podsiedlik, Raniowski i Spółka), Egmont Polska (1990), Prószyński i Spółka (1990), Media Rodzina Harbor Point (1992), „Amber” (1989), „Zielona Sowa” (1995), „Siedmioróg” (1990), „Wilga” (1992), Adam Marszałek (1990), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (1991), Elżbieta Jarmołkiewicz (1990), Jacek Santorski & co. (1989), Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen (1999), „Akapit Press” (1992)²⁸. Podobnie jak w grupie pierwszej, gradacja odpowiada pozycji finansowej oficyn zaliczonych do największych na całym polskim rynku wydawnictw zwartych. Wydawnictwa przynależące do tej kategorii, ale o dużo niższych wynikach ekonomicznych to między innymi: „Sara” (od 1996—2000 „Kama”), Paweł Skokowski (1991), „Greg” (1995), Philips Wilson (1992), „Delta W-Z” (1992), „Debit” (1991), „Aksjomat” (1993), „Elipsa” (1990), „Literatura” (1990), Oficyna Wydawnicza G&P (1990)²⁹.

Wydawnictwa powstałe około roku 2000, już po pewnym ustabilizowaniu się rynku książki dziecięcej, o niedużych przychodach. Należą tu tzw. firmy „lilipucie” — między innymi „Ezop” (2000), „Muchomor” (2002), Kowalska-

²⁶ Zestawienie własne autorki na podstawie: Ł. Gołębiowski: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1..., s. 179, 269, 279, 318, 379, 400, 420, 424, 427, 431, 460, 510, 539, 557.

²⁷ Ibidem, s. 165.

²⁸ Zestawienie własne autorki na podstawie: ibidem, s. 188, 214, 232, 245, 288, 308, 326, 340, 384, 435, 440, 481, 496, 517, 526, 528.

²⁹ Zestawienie własne autorki na podstawie: M. Zająć: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2002, s. 58, 77, 78, 79, 85, 86, 88, 90, 92, 94.

-Stiasny (2002), „Hokus-Pokus” (2003), „Fro9” (2004), „Wytwórnia” (2005), „Dwie Siostry” (2005)³⁰.

Michał Zając, poddając ocenie zmiany na rynku książki dla dzieci za lata 1989—2006, wprowadza podział na 3 grupy przedsiębiorstw. Pierwszą stanowią wspomniane już oficyny „lilipucie” — „małe dwu-, trzyosobowe firmy oferujące niewielką liczbę tytułów”, których istnienie nie wyrasta jedynie z przesłanek komercyjnych³¹. Do drugiej zalicza wydawnictwa „świeżo założone, oferujące solidne produkty skierowane do masowego odbiorcy” („Jaguar”, „Adamus”)³², a w trzecim przedziale umieszcza firmy, które wcześniej funkcjonowały na polskim rynku książki, ale dopiero w ostatnich latach rozpoczęły lub zintensyfikowały działalność na polu literatury dziecięcej („Znak”, „Bellona”, „Amber”, Jacek Santorski & co., GWP, „Telbit”, Firma Księgarska Jacek i Krzysztof Olesiejuk — Inwestycje)³³. Od wymienionych 3 grup badacz oddziela tzw. potentatów, czyli oficyny wydawnicze tradycyjnie i od lat złączone z sektorem książki dziecięcej, do których zalicza Egmont Polska, „Naszą Księgarnię”, „Literaturę” i „Akapit Press”³⁴. Zaproponowane klasyfikacje wzajemnie się uzupełniają, pozwalają na ogląd zjawiska z różnych punktów widzenia oraz wskazują na pewne etapy rozwoju rynku książki dla dzieci i młodzieży w Polsce. Warunki ekonomiczne implikują zmiany dotyczące współpracy, fuzji i tworzenia większych grup kapitałowych w tym sektorze gospodarki. Firmy wchodzą na rynek książki dziecięcej jako nowe, albo też ograniczają swoje w nim udziały, np. Wydawnictwo Publicat, w latach dziewięćdziesiątych specjalizujące się w edycjach literatury dla dzieci (jako Podsjedlik, Raniowski i Spółka), zmieniło profil wydawniczy i wyłoniło w ramach swej struktury małe Wydawnictwo Papilon (od 2006), przejmujące działalność w tej sferze rynku, podobne relacje zachodzą między wydawnictwem Adam Marszałek i firmą „Mado”³⁵. Największy stopień specjalizacji (75% i więcej w ofercie stanowi literatura dla dzieci i młodzieży) wykazują oficyny należące do grupy powstałych po 1989 roku. Liderem jest tutaj Egmont Polska, dalej „Siedmioróg”, „Wilga”, Wydawnictwo Elżbieta Jarmołkiewicz i „Akapit Press”. W kategorii pierwszej — firm istniejących przed 1989 rokiem — stopień zaangażowania w rynek książki dziecięco-młodzieżowej jest bardzo zróżnicowany i nie przekracza 50%, chlubnym wyjątkiem jest „Nasza

³⁰ Zestawienie własne autorki na podstawie: M. Zając: *Książka dla dzieci — jest lepiej!*. „Notes Wydawniczy” 2006, nr 6/7, s. 38; *Twórcy dzieciom 1990—2005...*, s. 154—155; E. Świerżewska: *Danie dnia — Muchomor*. „Guliwer” 2003, nr 1, s. 59—60; K. Gliwińska: *Lilipucie książki. Krótki przewodnik po wydawnictwach literatury dziecięcej*. (online). (Dostęp: 20 stycznia 2008 r.). Dostępne w Internecie: <http://miasta.gazeta.pl>; J. Olech: *Piszq o nas*. (online). (Dostęp: 20 stycznia 2008 r.). Dostępne w Internecie: <http://www.wytwornia.com>

³¹ M. Zając: *Książka dla dzieci — jest lepiej!*..., s. 36.

³² Ibidem.

³³ Ibidem, s. 37.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce 2007. Cz.1...*, s. 232, 435.

Księgarnia”³⁶. Topografia wydawnicza firm polskiej książki dziecięcej obejmuje zarówno główne ośrodki kulturalne, jak i te o znaczeniu regionalnym, między innymi Warszawę, Kraków, Poznań, Wrocław, Zieloną Górę, Sandomierz, Radom, Łódź, Katowice, Bielsko-Białą, Lublin.

Średni nakład w grupie wydawnictw o profilu literatura dziecięca w latach 2002, 2003, 2004 wynosił 6 060, 5 820 i 6 596, co sytuuje te firmy na drugim miejscu po oficynach specjalizujących się w książce szkolnej i przed tymi, które oferują w kolejności: publikacje religijne, beletrystykę, książki ilustrowane oraz literaturę naukową i fachową³⁷. W 2006 roku literatura dziecięca nadal utrzymywała się na drugim miejscu (za książką szkolną), a średni nakład wzrósł z 6 700 (2005) do 6 790³⁸.

Sprzedaż książek w grupie wydawnictw o profilach: literatura dla dzieci i młodzieży, książki edukacyjne dla młodych oraz lektury szkolne, w latach 2001—2006, obrazuje tabela 1.

Tabela 1

Sprzedaż książek w latach 2001—2006

Kategoria książek	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Książki dla dzieci	84	66	68	73	78	76
Książki dla młodzieży	42	25	27	47	46	64
Książki edukacyjne	59	49	50	55	61	60
Razem	185	140	145	175	185	200
Lektury szkolne	54	59	58	63	68	66

Źródło: Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1: *Wydawnictwa*. Warszawa 2007, s. 104.

Odsetek kupujących książki dla dzieci i młodzieży sięga kilkunastu procent (11% — 2002, 13% — 2004, 11% — 2006), co oznacza obecnie powolny spadek (z trzeciego na szóste miejsce wśród gatunków najbardziej poszukiwanej literatury)³⁹. Analiza zarówno nakładów, jak i sprzedaży pozwala na sformułowanie wniosku o wysokiej pozycji książki dziecięcej i młodzieżowej na polskim rynku wydawnictw. Po okresowych niższych wynikach następuje zawsze systematyczny wzrost danych liczbowych określających kondycję tego sektora rynku. W miarę stała grupa nabywców również nie stanowi elementu destabilizującego⁴⁰.

³⁶ Wnioski własne autorki na podstawie danych zebranych w: *ibidem*.

³⁷ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce 2003*. Cz. 1..., s. 37; *Idem*: *Rynek książki w Polsce 2004*. Cz. 1..., s. 52; *Idem*: *Rynek książki w Polsce 2005*. Cz. 1..., s. 54.

³⁸ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1..., s. 78.

³⁹ *Idem*, s. 64; Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce 2005*. Cz. 1..., s. 37; G. Straus, K. Wolff, S. Wierny: *Książka na początku wieku. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2002 roku*. Warszawa 2004, s. 153.

⁴⁰ Bardziej szczegółowe dane dotyczące nabywców, m.in. ich kategoryzację pod względem społeczno-demograficznym, zamieszczono w serii Z Badań nad Czytelnictwem Instytutu Książki

Dystrybucja książek dla dzieci i młodzieży odbywa się „wszelkimi metodami i drogami”⁴¹, należą one do „najbardziej dostępnego asortymentu wydawniczego”⁴². Funkcję kanałów dystrybucji pełnią instytucje księgarstwa tradycyjnego, czyli księgarnie⁴³, hurtownie i antykwariaty, kioski z prasą, jak również, w coraz większym stopniu, nowe, wolnorynkowe placówki, takie jak supermarkety i hipermarkety (od połowy lat dziewięćdziesiątych⁴⁴), a także stragany, stoiska uliczne i targowe, punkty sprzedaży „taniej książki”. Znacząca część produkcji wydawniczej omawianego segmentu dociera do odbiorców dzięki formom sprzedaży wysyłkowej, wśród których dominują tzw. kluby książki, tworzone głównie przez firmy międzynarodowe, mające w Polsce swe przedstawicielstwa. Trzy prężnie działające kluby istnieją w strukturze Egmontu Polska — potentata książki dziecięcej — Klub Książek Disneya (od 1993), Klub Książki Kubusia Puchatka (od 1998), Klub Książniczek (od 2002, wcześniej Klub Odkrywców), ponadto publikacje z tego sektora oferują kluby Świat Książki Bertelsmann Media (od 1994), Klub dla Ciebie Bauer Media (od 2000) oraz Klub Książki Księgarni Krajowej Wydawnictwa Prószyński i Sówka (od 2002)⁴⁵. Ważnym środkiem dystrybucji stał się Internet, zwłaszcza księgarnie i antykwariaty „on-line”, w tym także internetowe sklepy poszczególnych wydawnictw⁴⁶. Źródłem zakupu książek dla dzieci są ponadto akwizycja, szkoła, biblioteka i kościół⁴⁷.

i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej w Warszawie. Zob. m.in. G. Straus, K. Wolff: *Czytać, nie czytać... kupować, nie kupować. Sytuacja książki w społeczeństwie polskim w 1998 roku*. Warszawa 2000; G. Straus, K. Wolff, S. Wierny: *Książka na początku wieku...*; G. Straus, K. Wolff: *Czytanie, kupowanie, wypożyczanie. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2004 roku*. Warszawa 2006.

⁴¹ M. Zajac: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2002, s. 45.

⁴² Ibidem.

⁴³ Z siecią największych księgarni i hurtowni (Azymut, Platon, Wkra i Matras) współpracuje lider branży dziecięcej Egmont Polska. Ł. Gołębiowski: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1..., s. 244.

⁴⁴ Jedną z pierwszych firm, które nawiązały bezpośredni kontakt z hipermarketami był Publicat. Ta forma dystrybucji pozwoliła na szybki wzrost sprzedaży. Idem: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1..., s. 234.

⁴⁵ Idem: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1..., s. 188, 223, 243, 286.

⁴⁶ Własne sklepy internetowe mają m.in. Publicat <http://najlepszyprezent.pl/>, „Zielona Sowa” <http://www.zielona-sowa.com.pl/>, „Muchomor” <http://www.muchomor.pl/>, „Literatura” <http://wyd-literatura.com.pl/>, „Wilga” <http://sklep.wilga.com.pl/>, Wydaw. G&P <http://gmp.poznan.pl/>, „Media Rodzina” <http://mediarodzina.com.pl>, „Nasza Księgarnia” <http://www.nk.com.pl/>, Edycja św. Pawła <http://www.edycja.pl/>. Bardziej szczegółowo omawia to zjawisko K. Witkowski: *Książka w Internecie*. Warszawa 2000.

⁴⁷ Ł. Gołębiowski: *Rynek książki w Polsce 2006*. Cz. 1..., s. 58. Zob. też M. Zajac: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2002, s. 45—46. Wyczerpująco problem dystrybucji przedstawiono w tomach Ł. Gołębiowskiego: *Rynek książki w Polsce 1999...*; *Rynek książki w Polsce 2000...*; *Rynek książki w Polsce 2001...*; *Rynek książki w Polsce 2002*. Cz. 2...; *Rynek książki w Polsce 2003*. Cz. 2...; *Rynek książki w Polsce 2004*. Cz. 2...; *Rynek książki w Polsce 2005*. Cz. 2...; *Rynek książki w Polsce 2006*. Cz. 2...; *Rynek książki w Polsce 2007*. 10 wydanie jubileuszowe. Cz. 2...; zob. też J. Walewska: *Raport o księgarstwie*. Warszawa 2000; J. Lewinson: *Import i eksport publikacji w Polsce*. Warszawa 2002.

Specyfikę rynku książki dla dzieci i młodzieży determinują uwarunkowania społeczne i kulturowe. Michał Zając do podstawowych elementów znaczących tę odrębność zalicza: charakterystykę odbiorcy/użytkownika, istnienie społecznego ruchu wspierania książki dziecięcej, funkcjonowanie mecenatu państwowego⁴⁸ oraz specyficzne zaplecze postaw nabywców⁴⁹. Ze względu na wiek odbiorców, związany z kompetencjami czytelnickimi, badacz proponuje podział rynku publikacji dla nie dorosłych na 4 sektory: książki dla dzieci najmłodszych (0—6), dla dzieci starszych, wraz z literaturą edukacyjną (6+), książki dla młodzieży (12+) oraz lektury szkolne⁵⁰. Postawy nabywcze charakteryzowane przez preferencje klientów rynku skłaniają do sformułowania dwóch sprzecznych ze sobą poglądów: po pierwsze — nabywcy kupują dla dzieci książki, które sami czytali i lubili (ta opinia przeważa wśród profesjonalistów i znajduje potwierdzenie zarówno w analizie oferty polskich wydawców, jak i w ich wynikach finansowych), po drugie — klienci szukają nowych tytułów, uznając całkowitą odrębność pokolenia najmłodszych i brak możliwości „przełożenia” na ich język tekstów kultury minionej. Niezależnie od przyjętej perspektywy odbiorcy domagają się zapewnienia, że „książka jest odpowiednia dla dziecka w określonym wieku życia. [...], że książka jest wartościowa w płaszczyźnie literackiej i artystycznej [...], że książka jest »dobra« ze względów wychowawczych i edukacyjnych”⁵¹. Wzory zachowań konsumentów na rynku książki, szczególnie dziecięcej, modelowane są jednak w zasadniczym stopniu przez wyznaczniki kultury masowej, rozumianej jako „ogół kulturalnych dóbr konsumpcyjnych oddanych do dyspozycji publiczności, w najszerszym rozumieniu tego słowa, za pomocą masowego komunikowania w ramach cywilizacji technicznej”⁵². Typ kultury określający rzeczywistość współczesnego odbiorcy książek dla dzieci i młodzieży staje się zarówno motorem, jak i elementem hamującym rozwój tego sektora rynku. Niewątpliwie rosną możliwości działań marketingowych w zakresie promocji książki dziecięcej (reklamy medialne i internetowe, ekranizacje, audio-booki i in.), lecz jednocześnie zachodzą zmiany o charakterze jakościowym, powodowane między innymi przez upraszczanie elementów kultury wyższej i włączenie w ich obręb znamion kultury niższej⁵³. Wytwory kultury masowej na rynku książki dziecięcej, w tym „streszczenia smakujące jak wygotowany papier”, oskarżane są o „tandetność ilustracji” czy „obdzieranie tekstów z artystycznych walorów”⁵⁴. Na gruncie rozważań o aspektach funkcjonowania publikacji dziecięcych w kulturze masowej powstało pojęcie tzw. produktu

⁴⁸ Instytucje wspierania książki dziecięcej i zagadnienie mecenatu będą przedmiotem odrębnego opracowania.

⁴⁹ M. Zając: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2002, s. 15.

⁵⁰ Ibidem, s. 25.

⁵¹ Ibidem, s. 21—23.

⁵² Idem: *Promocja książki dziecięcej*..., s. 155.

⁵³ Dogłębnie analizę kultury masowej i jej wpływu na rynek książki dziecięcej przedstawiono w: ibidem, s. 154—164.

⁵⁴ E. Nowacka: *Książki dla dzieci*. „Notes Wydawniczy” 1993, nr 3, s. 16. Cyt. za: M. Zając: *Promocja książki dziecięcej*..., s. 159.

totalnego, czyli „komunikatu symbolicznego kultury dla dzieci, którego postacie medialne tworzą rozbudowany system przekazów mogący pojawić się w każdym z kontaktów odbiorcy z kulturą jako taką”⁵⁵. Cechami tego zjawiska są globalność, wysoki stopień standaryzacji, intermedialność, istnienie wizualnej wersji produktu, decentralizacja jego dystrybucji oraz przekraczanie granic kultury symbolicznej na rzecz elementów kultury bezpośredniej. Produkt totalny nie zna granic terytorialnych, jest zrozumiały dla różnych grup wiekowych i środowiskowych, występuje jednocześnie we wszystkich postaciach medialnych (film kinowy, film DVD, kaseeta VHS, gra komputerowa, komiks itd.)⁵⁶. Wszystkie wymogi określone dla produktu totalnego spełniają „Król lew” i „Pocahontas”, do tego poziomu zostały również sprowadzone „Kubuś Puchatek” czy „Muminki”. Przede wszystkim jednak wymienić tu należy fenomen „Harry’ego Pottera” J.K. Rowling, gdyż poza ramami wyznaczającymi produkt totalny, bestseller ten wskazuje na szczególną zależność rynku książki dziecięcej i młodzieżowej od tymczasowych mód, kreowanych przez media (głównie telewizję, filmy i gry komputerowe). „Od sześciu lat na całym świecie sektor [książki dziecięcej] uzależniony jest od kolejnych części tego cyklu powieściowego”⁵⁷. Relacje te przekładają się głównie na stronę finansową przedsięwzięcia — wzrosty i spadki ekonomiczne związane z premierami kolejnych tomów. W 2007 roku redakcja Biblioteki Analiz zaliczyła polską promocję szóstego tomu *Harry’ego Pottera* do najważniejszych wydarzeń na całym rynku wydawniczo-księgarskim w roku poprzednim⁵⁸. Nie bez powodu Egmont Polska jako praktyczny monopolista na produkty totalne dla dzieci oraz tzw. wydawnictwa licencyjne („Pokemony”, „Bob Budowniczy”, „Teletubisie”, „W.I.T.C.H” i in.) jest zdecydowanym liderem rynku publikacji dla dzieci i młodzieży. Egzemplifikacja ta bardzo czytelnie ilustruje tezę, iż bestseller nie jest zwykle zjawiskiem powstającym spontanicznie⁵⁹.

Repertuar wydawniczy współczesnego rynku literatury dziecięcej i młodzieżowej jest bogaty i różnorodny. Ze względu na postać fizyczną można wyodrębnić publikacje sztywnostronicowe (kartonowe), książki niespodzianki (z ruchomymi i trójwymiarowymi elementami), z naklejkami i kolorowanymi, rozkładanki, wreszcie książki zabawki (pluszowe, z puzzlami, pozytywkami). Wydawnictwa, które specjalizują się w tym sektorze to między innymi „Wilga”, Publicat, Elżbieta Jarmołkiewicz (serie Nauka z Kosmatkiem, Baw się Czytając, Popatrz i Szukaj), „Debit”, Wydawnictwo „bis”, „Siedmioróg”, „Zielona Sowa”, Egmont Polska oraz Wydawnictwo Grzegorz Krzesiek⁶⁰. Nietradycyjny nośnik fizyczny wyróżnia tzw. audio-booki, czyli książki prze-

⁵⁵ M. Zając: *Promocja książki dziecięcej...*, s. 163.

⁵⁶ Ibidem, s. 164—165.

⁵⁷ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1..., s. 96.

⁵⁸ Ibidem, s. 19.

⁵⁹ Zob. K. Frołow: *Jak wypromowano bestseller*. Warszawa 2006.

⁶⁰ Zestawienie własne autorki na podstawie: Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1...; M. Zając: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2002, oraz *Wydawnictwa dla dzieci i młodzieży*. (online). (Dostęp: 29 stycznia 2008). Dostępne w Internecie: <http://katalog.onet.pl/>

znaczone do słuchania (Publicat, Media Rodzina). Wyróżniają się na ich tle znakomite Bajki Grajki — seria na płytach CD — z tekstami Jana Brzechwy, w wykonaniu Ireny Kwiatkowskiej, Barbary Krafftówny i innych aktorów scen polskich, pierwotnie nagrane w latach siedemdziesiątych (Polskie Nagrania Muza, Omedia). Płyty CD stanowią często dodatki do książek dołączanych do prasy — głównie lektur szkolnych i baśni dla dzieci („Zielona Sowa”, „Buka”, „Agora” — Kolekcja „Gazety Wyborczej” i miesięcznika „Dziecko”)⁶¹. Forma graficzna sytuuje komiks nieco poza klasyczną postacią książki. Komiksy dla dzieci młodszych (*Muminki* T. Jansson) oraz starszych (także japońskie) publikuje Egmont Polska, rodzimą twórczość w tym zakresie wprowadza na rynek Wydawnictwo Prószyński i Sówka (*Tytus, Romek i A'Tomek* H.J. Chmielewskiego).

Imponująco przedstawia się lista oficyn, które w swojej ofercie mają bajki, baśnie, opowiadania, wiersze klasyków i autorów współczesnych polskich i obcych, legendy i mity, czyli propozycje dla najmłodszego odbiorcy. Należą do nich między innymi Publicat (seria Książki Szczęśliwego Dzieciństwa), „Zielona Sowa” (seria Niezapomniane Książki Naszego Dzieciństwa), Wydawnictwo Elżbieta Jarmołkiewicz (seria Skierkowe Bajki), „Wilga” (seria Klasyka Polska), „Amber” (seria Amberek), „Media Rodzina”, Jacek Santorski & co., „Siedmioróg”, „Sara”, „Muchomor”, Wydawnictwo Paweł Skokowski, „Skrzat”, „Bellona”, Oficyna G&P, „Świat Książki”. Dominują w tej kategorii nazwiska takich autorów, jak: Julian Tuwim, Jan Brzechwa, Maria Konopnicka, Ludwik Jerzy Kern, Maria Kownacka, a także Hans Christian Andersen i Carlo Collodi⁶². Pojawiły się również na rynku agencje wydawnicze oferujące bajki⁶³, których bohaterem może być konkretne dziecko, z możliwością zamieszczenia w książce jego zdjęcia czy dedykacji („Niebieski Słoń”)⁶⁴. Dużą popularnością cieszą się tytuły edukacyjne dla najmłodszych, przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych, takie jak serie Centrum Edukacji Dziecięcej czy Groszek Wydawnictwa Publicat, „Zielonej Sowy” seria Świat Przedszkolaka, Wydawnictwa „Debit” seria Zgadywanki Naklejanki. Ponadto w tej grupie wydawców znajdują się Wydawnictwo Elżbieta Jarmołkiewicz, Wydawnictwo SBM, „Aksjomat” i „Skrzat”. Rynek tanich, masowych edycji lektur szkolnych zdominowały oficyny „Greg”, „Sara” i „Zielona Sowa”, przy czym trzeba uznać ich stosunkowo dobrą jakość (biorąc pod uwagę papier i druk)⁶⁵. Do najmłodszych czytelników kierują swoją ofertę wydawnictwa katolickie. Liderem

⁶¹ Zob. <http://www.gazeta.pl/kolekcja>; *Wydawnictwa dla dzieci i młodzieży*. (online)...

⁶² Zestawienie własne autorki na podstawie autopsji oraz Ł. Gołębiwski: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1..., M. Zając: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży...*

⁶³ Z genologicznego punktu widzenia są to raczej baśnie. Przyp. autorki.

⁶⁴ *Wydawnictwa dla dzieci i młodzieży*. (online)...

⁶⁵ Ł. Gołębiwski: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1..., s. 382. Rynek podręczników szkolnych jest dużą branżą i wykracza poza ramy artykułu. Biblioteka Analiz publikuje cykliczne raporty na ten temat, np. *Raport o książce szkolnej*. Warszawa 2000; T. Mosiek: *Podręczniki 2000/01 — raport*. Warszawa 2000; Idem: *Dla nauczyciela i ucznia*. Warszawa 2001; Idem: *Ranking najlepszych podręczników*. Warszawa 2004.

jest wśród nich Wydawnictwo Diecezjalne w Sandomierzu, wydawca bestsellerowej pozycji Joanny Krżyżanek *Jan Paweł II, czyli jak Karolek został papieżem*. Twórcy literatury dziecięcej publikujący w oficynach konfesyjnych to między innymi Jan Twardowski, Ewa Stadtmüller (wielu wydawców), Beata Andrzejczuk („Rafaël”), w Edycji św. Pawła Małgorzata Nawrocka i ks. Bogusław Zeman (cykl książek o słoniku Bombiku)⁶⁶.

W zakresie publikacji popularnonaukowych dla dzieci i młodzieży wyróżniają się: wydawnictwo SBM (serie Patrę, Podziwiam, Poznaję; Biblioteka Odkrywców; Poznaj Więcej), Wydawnictwo Paweł Skokowski (serie Książ, np. *Księga ludzkiego ciała*, oraz Glob — Odkrywanie Świata), Elżbieta Jarmołkiewicz, Publicat, „Świat Książki” oraz „Arkady” (nagradzane tomy serii Zielnik).

Nie znikają z katalogów wydawniczych książki autorów polskich, zaliczane do klasyki literatury dla dzieci i młodzieży. Powieści Edmunda Niziurskiego, Hanny Ożogowskiej, Kornela Makuszyńskiego, Hanny Januszewskiej, Ireny Jurgielewiczowej, Adama Bahdaja, Aleksandra Minkowskiego, Alfreda Szklarskiego wydawane są w „Siedmiorogu” (seria Polska Powieść Młodzieżowa), „Zielonej Sowie”, „Naszej Księgarni”, „Muzie”, „Literaturze”. „Akapit Press” wciąż odnotowuje zyski, publikując twórczość Małgorzaty Musierowicz i Krystyny Siesickiej⁶⁷. Wydawnictwo Polwen przywróciło pamięci starszych i podało najmłodszym dzieła Zofii Żurakowskiej, Heleny Zakrzewskiej, Marii Buyno-Arctowej⁶⁸. Podobnie rzecz ma się z dziecięcą klasyką światową. „Nasza Księgarnia”, wierna autorskim wersjom tekstów *Kubusia Puchatka* A.A. Milne’a, *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren czy cyklu o Muminkach Tove Jansson, nie odnotowuje strat finansowych. Wydawnictwo Literackie zaproponowało czytelnikom *Anię z Zielonego Wzgórza* i jej kolejne tomy w nowej szacie graficznej. Lucy Maud Montgomery mile jest widziana także w „Zielonej Sowie” obok Juliusza Verne’a i Edith Nesbit. „Media Rodzina”, nie poprzestając na *Harry’em Potterze*, wydała z sukcesem *Opowieści z Narnii* C.S. Lewisa, a „Iskry” *Hobbita* i *Władcę Pierścieni* J.R.R. Tolkiena⁶⁹.

Próby adaptacji tekstów klasycznych zaowocowały wszelkiego rodzaju przeobrażeniami, które zwłaszcza baśniom wymierzyły mocny cios. O zalewie rynku można mówić w odniesieniu do spłyconych w warstwie tekstowej (jeśli nie okaleczonych), schematycznych, z komputerowymi przedrukami ilustracji, książkowych adaptacji baśni na licencji wytwórni Walta Disneya (Egmont Polska). Seria Niebaśnie (Jacek Santorski & co.), teksty Joanny Olech *Czerwony Kapturek*, Leszka K. Talki *Jaś i Małgosia*, Michała Rusinka *Kupciuszek* tak dalece odchodzą od klasycznej wersji baśni w stronę antypedagogiki, że tytuł serii jest bardzo adekwatny

⁶⁶ Zob. K. Frołow, J. Wolak: *Raport o książce katolickiej. Edycja 2005*. Warszawa 2005, s. 17—18; K. Frołow, J. Wolak: *Raport o książce katolickiej. Edycja 2007*. Warszawa 2007, s. 26—27.

⁶⁷ Zestawienie własne autorki na podstawie autopsji oraz Ł. Gołębiowski: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1..., M. Zajęc: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży...*

⁶⁸ A.M. Krajewska: *Zapomniane hity międzywojnia*. „Guliwer” 2004, nr 3, s. 27—33.

⁶⁹ Ibidem.

do jej zawartości. Podobnie rzecz ma się z trawestacją kopciuszka *Księżę Kopciuch* Babette Cole (Egmont Polska). Zabiegi uwspółcześniania baśni w warstwie języka i obyczajów podejmuje również Grzegorz Kasdepke, współautor kolekcji „Gazety Wyborczej” i miesięcznika „Dziecko”⁷⁰. Efekt artystyczny jest niewątpliwie ciekawy, lecz jak ma się do niego ustosunkować klasyczna baśniowa aksjologia? Na pochwałę zasługuje wydawnictwo „Muchomor” i Zofia Stanecka jako twórca znanych, na nowo opowiedzianych, ale jednak baśni⁷¹.

Obecność współczesnych rodzimych autorów w repertuarze wydawniczym zaznacza się przede wszystkim imponującą liczbą nagród przyznanych przez Polską Sekcję IBBY. Jej almanach *Twórcy dzieciom 1990—2005* zawiera nazwiska 46 pisarzy wyróżnionych na rynku polskiej książki dla dzieci i młodzieży. Są wśród nich między innymi Liliana Bardijewska, Grażyna Bąkiewicz, Paweł Beręsewicz, Ewa Grętkiewicz, Roksana Jędrzejewska-Wróbel, Katarzyna Kotowska, Maria Ewa Letki, Jarosław Mikołajewski, Anna Onichimowska, Ewa Przybylska, Dorota Terakowska, Jan Twardowski, Wojciech Widłak i Maciej Wojtyszko⁷². Trzydzieści nagrodzonych oficyn — za jakość merytoryczną i formalną publikowanych tekstów — to głównie wydawnictwa „lilipucie”⁷³.

Literatura światowa, transponowana na polski rynek w minionym dziesięcioleciu, nie dorównuje osiągnięciom rodzimej literatury ostatnich lat. Książki wyrosłe z założeń antypedagogiki, oparte na „łamaniu konwencji”, schlebające niezbyt wyrafinowanym gustom cieszą się niesłabnącym powodzeniem⁷⁴. Mowa o seriach Strrrasna Historia i Monstrrrualna Edycja Wydawnictwa Egmont Polska, cyklach przygód *Koszmarne Karolka* Franceski Simon („Znak”), *Mateuszka* Elviry Lindo, *Mikołajka* René Gościnnego i Jeana-Jacquesa Sempego („Nasza Księgarnia”), książkach Pete Johnsona *Jak wychować sobie rodziców* oraz *Nie dajmy się dorosłym* („Amber”) czy bardziej ambitnych Roalda Dahla *Matylda*, *Fleje* (Zysk i spółka). Przekłady tzw. literatury dla nastolatków to seria Meg Cabot *Pamiętnik Księżniczki* („Amber”), Justina Sompera *Wampiraci* i Vincenta Chalvon-Demersay *Odłotowe agentki* („Nasza Księgarnia”). Specjalizujące się w literaturze fantastyczno-naukowej wydawnictwo „Mag” zaszczyciło czytelnika tekstami parodiującymi twórczość J.K. Rowling: *Barry Trotter* Michaela Gerbera i *Eragonem* nastoletniego Christophera Paoliniego. W pogranicze horroru, sensacji i fantasy wpisują się serie Toma B. Stone’a *Szkoła przy Cmentarzu* (Wydawnictwo „Da Capo”) oraz Lemony Snicketa *Seria Niefortunnych Zdarzeń* (Egmont Polska). Na tak wypeł-

⁷⁰ W opracowaniu G. Kasdepke ukazały się m.in.: *Śpiąca królewna*. Warszawa 2005; *Kopciuszek*. Warszawa 2005; *Kot w butach*. Warszawa 2005.

⁷¹ M. Gwadera: *Znane, na nowo opowiedziane*. „Guliwer” 2005, nr 1, s. 83.

⁷² *Twórcy dzieciom 1990—2005*..., s. 37.

⁷³ *Ibidem*, s. 154—155.

⁷⁴ Problematykę przekładów porusza I. Socha: *Polskie przekłady dla dzieci i młodzieży w latach 90*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*..., s. 205—215. Zob. też. B. Staniów: *Z uśmiechem przez wszystkie granice. Recepcja wydawnicza przekładów polskiej książki dla dzieci i młodzieży w latach 1945—1989*. Wrocław 2006.

nionym firmamencie jaśnieją między innymi *Oskar i pani Róża* Erica Emmanuela Schmitta („Znak”), *Joshuy Mowlla Operacja czerwone Jerycho* („Muchomor”), cykl o przygodach Martynki Gilberta Delahaye (w znakomitym przekładzie Wandy Chotomskiej), seria o Franklinie Paulette Bourgeois i Brendy Clark („Debit”) oraz cykl książek o Żabce Maxa Velthuijsa („Wilga”).

Forma edytorska, a więc szata graficzna, w tym ilustracje, są w książce dziecięcej integralną częścią przekazu literackiego, komplementarną wobec tekstu i równie ważną. Oceny stanu polskiego rynku wydawnictw literatury „osobnej” dokonała Krystyna Lipka-Sztarbałło pisząc: „Pierwsze 10 lat po roku 1989 źle zapisało się w historii polskiej ilustrowanej książki dla dzieci. Powstanie wolnego rynku spowodowało wyparcie książki świadomie kreującej wartości artystyczne i edukacyjne na rzecz książki dla dzieci, której jedynym zadaniem był sukces handlowy. Według handlowców [...] dobrej sprzedaży miała sprzyjać ilustracja o agresywnej, ponad miarę absorbującej uwagę kolorystyce (wesola), powtarzająca schematy stylistyczne (urocze) niezależnie od tematu książki, nazwiska ilustratora i wieku czytelnika, zbliżona w swojej estetyce do disneyowskich filmów animowanych (śliczne)”⁷⁵. Lata 2000—2005 przyniosły znaczące zmiany, tak że hasło „dobra ilustracja” stało się znowu bardziej czytelne⁷⁶. Wśród 31 ilustratorów współczesnej polskiej książki dziecięcej, uwzględnionych w almanachu IBBY, odnajdujemy między innymi: Agnieszkę Żelewską, Elżbietę Wasiuczyńską, Pawła Pawlaka, Grażynę Lange, Joannę Jung, Iwonę Chmielewską, Marcina Bruchnalskiego, a ponadto uznane już autorytety: Józefa Wilkonias, Janusza Stannego, Olę Siemaszko, Adama Kiliana, Bohdana Butenkę. Zwraca uwagę fakt, iż wyróżnione w tej dziedzinie przez PS IBBY wydawnictwa to, oprócz głównych zwycięzców — oficyn „lilipucich”, między innymi „Nasza Księgarnia”, „Literatura”, „Siedmioróg” i „Skrzat”, a więc średnie firmy wydawnicze⁷⁷.

Przedstawiona próba charakterystyki polskiego rynku książki literatury „osobnej” z całą pewnością nie wyczerpuje problemu. Pozwala jednak na dokonanie pewnych generalizacji i wypuklenie najbardziej istotnych trendów w omawianej dziedzinie. W rozwoju polskiego rynku książki dla dzieci i młodzieży po 1989 roku zauważalny jest zasadniczy przełom. Pierwsze lata po zmianach ustrojowych przyniosły ogromny wzrost liczby wydawnictw, aż do pewnego nasycenia rynku, przez co najmniej 10 lat (1992—2002). Okres ten obfitował w zjawiska pozytywne (poprawa jakości wydawanych książek — jej postaci fizycznej, nieograniczone nakłady poszukiwanych edycji literatury pięknej i popularnonaukowej), jak rów-

⁷⁵ K. Lipka-Sztarbałło: *Co za nami, co przed nami? Polska książka ilustrowana ostatniego piętnastolecia*. „Guliwer” 2007, nr 1, s. 28. O szacie graficznej piszą również M. Zając: *Nurty i style w edytorstwie książki dziecięcej*. W: *Książka dziecięca 1990—2005...*, s. 163—175; G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku...*, s. 148; Idem: *Literatura i książka dziecięca. Słowo — obieg — konteksty*. Warszawa 2003, s. 79—83.

⁷⁶ Ibidem, s. 29.

⁷⁷ *Twórcy dzieciom 1990—2005...*, s. 63, 154—155.

niez negatywne (obniżenie jakości artystycznej tekstu i ilustracji, brak debiutów nowych twórców). Pierwszy etap, charakteryzowany głównie przez zastój i inercję oraz hołdowanie najniższemu gustowi, zakończył się, według Michała Zająca, w pierwszych latach nowego stulecia. Przyczyn ewolucji upatruje badacz w kilku wydarzeniach, do których zalicza między innymi długofalowy efekt sukcesu cyklu o Harrym Potterze, działania „Ezopa”, pierwszego z wydawnictw „lilipucich” wprowadzających na rynek literaturę ambitną dla niedorosłych, dramatyczny w tym okresie spadek przychodów wydawnictwa Egmont Polska jako sygnał wypalenia się pewnego pomysłu edytorskiego⁷⁸. Niewątpliwie najważniejszym symptomem przemian jest zaistnienie na polskim rynku oferty książek ambitnych, kierowanych do elitarnej grupy odbiorców, ale wyznaczających również pewne standardy ogólne. Szczególne zasługi mają na tym polu wydawnictwa „lilipucie”. Książka nie przystaje być przede wszystkim towarem, ale jako produkt rynkowy podlega ocenie jakościowej i formalnej. Analiza nakładów i wyników sprzedaży firm działających w sektorze książki dziecięcej i młodzieżowej upoważnia do wniosku o jej wysokiej pozycji na polskim rynku wydawniczym. Potwierdzenie w badaniach znajduje również przekonanie o niesłabnącym popycie na pozycje klasyczne, „lektury dzieciństwa” współczesnych nabywców tego segmentu publikacji. Wprawdzie wpływ świata mediów na kształt i recepcję czytelniczą literatury dziecięcej jest znaczny⁷⁹, a wśród przekładów przeważają translacje o niskim poziomie artystycznym oraz adaptacje nad tekstami oryginalnymi⁸⁰, niemniej „tradycyjnie, co najmniej od trzydziestu lat, dużą popularnością cieszą się książki Małgorzaty Musierowicz i Krystyny Siesickiej. Nowe serie powieści dla nastoletnich dziewcząt [...], nawet popularna w wielu krajach Meg Cabot nie zaistniała na tak szeroką skalę — najwyraźniej polskie dziewczyny wolą prozę rodzimych autorów”⁸¹. Perspektywy zmian pozytywne w zakresie książki dla dzieci i młodzieży łączą się ściśle z instytucjami wspierającymi jej obieg⁸², ewentualnych zagrożeń upatruje się w sytuacji ekonomicznej społeczeństwa oraz znacznym spadku liczby ludności, jednak prognozy Biblioteki Analiz wyraźnie wskazują, że „rynek książki dziecięcej będzie się rozwijał pomimo niekorzystnych trendów demograficznych”⁸³.

⁷⁸ M. Zając: *Książka dla dzieci — jest lepiej!...*, s. 34—35.

⁷⁹ Zob. J. Papużyńska: *Wpływ świata mediów na kształt książki dziecięcej i style jej odbioru*. W: *Książka dziecięca 1990—2005...*, s. 13—30; K. Kossakowska-Jaros: *Wzorce kultury masowej w książce dla dzieci*. W: *Książka dziecięca 1990—2005...*, s. 32—54.

⁸⁰ I. Socha: *Polskie przekłady dla dzieci i młodzieży...*, s. 214.

⁸¹ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce 2007*. Cz. 1..., s. 101.

⁸² Zob. M. Zając: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2002, s. 31—32. Chodzi tu o instytucje i działania takie, jak akcja Fundacji ABC XXI „Cała Polska czyta dzieciom”, targi książki dziecięcej, inicjatywy opracowania kanonu książki dla dzieci i młodzieży i in. Temat ten zostanie podjęty w odrębnym szkicu.

⁸³ Ł. Gołębiewski: *Rynek książki w Polsce 2006*. Cz. 1..., s. 101.

Instytucje i inicjatywy związane z obiegiem książki dla dzieci i młodzieży*

MAŁGORZATA GWADERA

Obieg książki dla dzieci i młodzieży jest nierozzerwalnie powiązany z jej promocją, rozumianą zarówno jako „działanie zmierzające do zwiększenia popularności czegoś lub kogoś; lansowanie, protegowanie, upowszechnianie czegoś”¹, jak i „fragment działań marketingowych”², wypływających jedynie z pobudek ekonomicznych. Na mocy tak zdefiniowanego pojęcia promocji, ośrodkami zespolonymi z rynkiem książki dla młodego odbiorcy będą biblioteki, księgarnie, centra dokumentacji książki dla dzieci, czasopisma poświęcone literaturze dziecięcej, nagrody literackie oraz mecenat państwowy i instytucje społecznego ruchu wspierania książki dziecięcej³, jak również, nieuwzględnione przez Michała Zająca — targi książki. Ponieważ zagadnienia związane z rynkiem wydawnictw i dystrybutorów, z nagrodami literackimi, jedynym polskim czasopismem profesjonalnym o książce dla dziecka — „Guliwerem”, bibliotekami szkolnymi i dziecięcymi publicznymi, a także z działaniami Fundacji „ABC XXI” w zakresie inicjatywy „Cała Polska czyta dzieciom” zostały wyczerpująco omówione w innych artykułach prezentowanego tomu, tekst poświęcony zostanie w głównej mierze brakującym ogniwom w łańcuchu instytucji wspierających obieg publikacji dla młodego odbiorcy.

Organizacje społecznej promocji książki dziecięcej podzielić można na dwie grupy. W pierwszej znajdują się te, których głównym celem jest upowszechnianie książki i czytelnictwa dzieci, do drugiej zalicza się instytucje wskazujące na książ-

* Tekst ten ma charakter komplementarny wobec innych zamieszczonych w tomie, ściśle uzupełnia *Współczesny rynek książki dla dzieci i młodzieży*, a także artykuły dotyczące nagród literackich, bibliotek dziecięcych i szkolnych, czasopism dziecięcych oraz akcji „Cała Polska czyta dzieciom”.

¹ M. Zając: *Promocja książki dziecięcej. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2000, s. 38.

² Ibidem.

³ Ibidem, s. 5.

kę jako jeden z elementów szerszej działalności⁴. Statuty Polskiej Sekcji IBBY (International Board on Books for Young People), czyli Międzynarodowego Kuratorium do spraw Książki dla Dzieci, i Fundacji „Książka dla Dziecka”, działającej od 1999 roku, potwierdzają ich przynależność do pierwszego sektora. Fundacja „Świat Dziecka” oraz Fundacja „ABC XXI” nie ograniczają swoich zainteresowań jedynie do publikacji literatury „osobnej”. Fundacja „Świat Dziecka”, powołana do życia w 1990 roku przez profesjonalistów z zakresu książki i literatury dziecięcej, ma na celu „popularyzację najbardziej wartościowych dokonań sztuki dla dziecka, ułatwianie dzieciom z Polonii kontaktów z polską sztuką, stymulację wrażliwości estetycznej i możliwości twórczych dzieci, pomoc dzieciom z domów dziecka, ośrodków wychowawczych, szpitali”⁵, czyli usuwanie wszelkich barier w dostępie najmłodszych do kultury i sztuki. Fundacja „ABC XXI” ma w założeniach kompleksowy Program Zdrowia Emocjonalnego, zawierający w sobie „ochronę i wspieranie zdrowia psychicznego, umysłowego oraz moralnego dzieci i młodzieży w Polsce poprzez działania oświatowe, edukacyjne, organizacyjne, promocyjne i lobbystyczne”⁶. Rozpoczęta przez Fundację kampania społeczna „Cała Polska czyta dzieciom” (2001) stała się ważnym wydarzeniem kulturalnym i społecznym.

Z działalnością fundacji wiążą się nagrody przyznawane twórcom, ilustratorom i wydawcom książek dla dzieci i młodzieży. Należą do nich między innymi Międzynarodowa Nagroda im. Janusza Korczaka i Książka Roku (PS IBBY)⁷, Dziecięcy Bestseller Roku (Fundacja „Świat Dziecka”), Nagroda im. Kornela Makuszyńskiego (Fundacja „Książka dla Dziecka” i „Guliwer”)⁸. W 2002 roku po raz pierwszy wręczono Nagrodę Prezydenta Rzeczypospolitej za twórczość dla dzieci i młodzieży Sztuka Młodym, co niewątpliwie jest przejawem mecenatu państwowego, a w 2004 książka dziecięca została uwzględniona w konkursie literackim Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek (wcześniej oceniano ją tylko pod względem edytorskim w Konkursie na Najpiękniejszą Książkę Roku)⁹.

Ważną społeczną inicjatywą koordynowaną przez Porozumienie Wydawców było stworzenie w 2002 roku *Kanonu książek dla dzieci*, obejmującego 50 tytułów literatury dziecięcej i młodzieżowej, wyłonionych w wyniku plebiscytu czytelników i doboru ekspertów. W zamyśle projektodawców miał on popularyzować wartościową literaturę dla młodego odbiorcy, a zwłaszcza ustanawiać wzorcowe standardy artystyczne i edytorskie książki dla „niedorosłych”. Równoległe z tym przedsięwzięciem powstały: kanon Biblioteki Raczyńskich w Poznaniu oraz, rów-

⁴ Ibidem, s. 60.

⁵ Idem: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2004, s. 124.

⁶ Ibidem, s. 125.

⁷ Pełną charakterystykę działań IBBY prezentuje almanach Polskiej Sekcji IBBY *Twórcy dzieciom 1990–2005*. Warszawa 2006.

⁸ Ibidem, s. 120–138.

⁹ Zob. G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka. Zbójckie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007, s. 146–191.

niez pełniącą funkcję kanonu, Złota Lista Fundacji „ABC XXI”, stworzona na potrzeby akcji „Cała Polska czyta dzieciom”¹⁰. Najnowszą inspiracją z tej dziedziny jest *Skandalicznie subiektywny kanon na początek wieku* — zaproponowany przez Grzegorza Leszczyńskiego¹¹.

Targi książki towarzyszą książce drukowanej od początku jej istnienia, a ich rozwój jest w naturalny sposób związany ze zmianami w powstawaniu, produkcji i dystrybucji wydawnictw¹². Książka dla dzieci i młodzieży jest obecna na wielu spośród czternastu najważniejszych spotkań targowych w Polsce¹³. Nigdzie jednak nie stanowi o specjalizacji, ani nie określa szczególnego profilu publikacji na targach prezentowanych.

Imprezą pomyślaną jako polski odpowiednik największych na świecie targów książki dla dzieci w Bolonii¹⁴, są Poznańskie Spotkania Targowe Książka dla Dzieci i Młodzieży, odbywające się od 2002 roku (w 2008 roku po raz siódmy). Do organizatorów należą Polskie Towarzystwo Wydawców Książek wraz z Centrum Kultury Zamek w Poznaniu oraz Międzynarodowe Targi Poznańskie. W 2008 roku współpracowały z nimi Instytut Książki, Fundacja „ABC XXI”, miesięcznik „Wydawca”, „Magazyn Literacki KSIĄŻKI” oraz Biblioteka Raczyńskich. Równie licznie prezentuje się grono sprawujące patronat medialny (ogólnopolska telewizja, radio, prasa). Patronat honorowy objął minister kultury i dziedzictwa narodowego, a mecenasem targów obrano Miasto Poznań¹⁵. Od 2005 roku poznańskie spotkania targowe łączą się z targami edukacyjnymi, na których prezentowane są oferty szkół i uczelni. Spotkania zachowują jednak samodzielny charakter i specyficzną atmosferę¹⁶.

W roku 2008 w ramach targów prezentowało swoją ofertę niemal 50 wydawnictw, także z Ukrainy i Węgier, o 12 więcej niż w 2007¹⁷. Targom książki dziecię-

¹⁰ Wyczerpująco kwestię kanonu w literaturze dla dzieci i młodzieży przedstawiono w: ibidem, s. 157—174.

¹¹ Ibidem, s. 18—109.

¹² K. Kaleta: *Międzynarodowe Targi Książki w Warszawie. Historia i teraźniejszość*. Warszawa 2005, s. 11.

¹³ P. Dobrołęcki, P. Waszczyk: *Rynek książki w Polsce 2007. 10 jubileuszowe wydanie*. Cz. 4: *Who is who*. Warszawa 2007, s. 145—157.

¹⁴ Zob. m.in. M. Zajac: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży...*, s. 141—142; T. Kasperczyk: *Targi książki dla dzieci w Bolonii*. „Świat Książki Dziecięcej”. Dodatek do „Poradnika Bibliotekarza” 2007, nr 11, s. 4—5; M. Czernik: *Polonia a Bolonia, czyli Polska w Bolonii*. „Guliwer” 2003, nr 2, s. 119—120; J. Olech: *Ilustratorzy w Bolonii*. „Guliwer” 2003, nr 2, s. 58—60; A. Onichimowska: *Targi książki dziecięcej — Bolonia 1995*. „Guliwer” 1995, nr 4, s. 56—57; G. Leszczyński: *Bolonia '94*. „Guliwer” 1994, nr 4, s. 52—53; G. Leszczyński, M. Zajac: *Na targach książki w Bolonii*. „Guliwer” 1993, nr 4, s. 61—62.

¹⁵ *Książka dla dzieci i młodzieży. VII Poznańskie Spotkania Targowe*. (online). (Dostęp: 23 lutego 2008). Dostępny w Internecie: <http://targiksiążki.pl/>

¹⁶ P. Dobrołęcki, P. Waszczyk: *Rynek książki w Polsce 2007...*, s. 146.

¹⁷ *Książka dla dzieci i młodzieży. VII Poznańskie Spotkania Targowe...*; P. Dobrołęcki, P. Waszczyk: *Rynek książki w Polsce 2007...*, s. 146.

cej towarzyszy interesujący program wystaw, warsztatów, konkursów dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i liceów (2004 — *List do ulubionego pisarza*, 2005 — *Co było dalej*, 2006 — *Co to znaczy być Polakiem w początkach XXI wieku*, 2007 — *Mój przyjaciel mieszka w książce*, 2008 — *Książka, którą chciałbym przeczytać*¹⁸) oraz spotkań autorskich, przeznaczonych dla młodego odbiorcy literatury dziecięcej, jak również dyskusji i konferencji poświęconych tematyce interesującej wydawców, dystrybutorów, bibliotekarzy i nauczycieli. W ramach tej imprezy przyznawana jest nagroda Pegazik dla twórców i popularyzatorów literatury dziecięcej i młodzieżowej, w dwóch kategoriach: „Twórca książki dla dzieci” (w 2008 wręczona Wandzie Chotomskiej, w 2007 Małgorzacie Musierowicz) i „Przyjaciel książki dla dzieci” (w 2008 ofiarowana Elżbiecie Bednarek za program „Bajeczne niedziele u Raczyńskich”, w 2007 Robertowi Miszczukowi za wkład w organizację Bibliotek Białych Kruków, na które składają się książki tworzone przez dzieci)¹⁹. Ważną częścią targów są wystawy ilustratorów — *Salon ilustratorów*, bezpośrednio powiązany z ekspozycją i pokazujący głównie młodych twórców, jak również cykl *Mistrzowie ilustracji*. Towarzyszą im pokazy nagród IBBY.

W roku szczególnego uczestnictwa Polski w Targach Bolońskich (2003) wystawiono w Poznaniu najpiękniejsze polskie książki tam zaprezentowane. Na spotkaniach problemowych zastanawiano się między innymi *Co wynika z Bolo-nii 2003*. Bogaty w wydarzenia rok przyniósł polskiej książce dziecięcej również kanon książek dla dzieci i młodzieży. W ramach targów poznańskich, w Bibliotece Raczyńskich zorganizowano „czytelnię kanonów”, czyli umożliwiono porównanie wielu jego wersji przygotowanych przez Porozumienie Wydawców, Fundację „ABC XXI” i bibliotekarzy. Ostatniego dnia imprezy odbyła się poznańska edycja akcji „Cała Polska czyta dzieciom”. Prowadzono zbiórkę książek dla dzieci przebywających w hospicjach. Podczas targów wręczono Nagrodę im. K. Makuszyńskiego za rok 2002, przyznawaną przez miesięcznik „Guliwer” i Fundację „Książka dla Dziecka”²⁰. Zasadniczymi celami, jakie wyznaczają sobie organizatorzy Poznańskich Spotkań Targowych, są:

- prezentacja i konfrontacja działalności i produkcji wydawców polskich w zakresie książki dla dziecka i młodego czytelnika;
- promowanie książki wartościowej, o wysokich walorach merytorycznych, literackich, artystycznych; promowanie dobrego edytorstwa;
- stworzenie forum spotkań oraz wymiany myśli dla twórców książki dla dziecka (pisarzy i ilustratorów), wydawców, psychologów, nauczycieli i wychowawców, bibliotekarzy i księgarzy;

¹⁸ Zaproszenie do udziału w konkursie. W: *Książka dla dzieci i młodzieży. VII Poznańskie Spotkania Targowe...*

¹⁹ *VI Poznańskie Spotkania Targowe — Książka dla Dzieci i Młodzieży*. „Wydawca. Miesięcznik Informacyjny” 2007, nr 3, s. 22; *Książka dla dzieci i młodzieży. VII Poznańskie Spotkania Targowe...*

²⁰ *Targi książki dla dzieci i młodzieży w Poznaniu*. (online). (Dostęp: 23 lutego 2008). Dostępny w Internecie: <http://www.culture.pl/>

- promocja polskiej literatury i polskiego ilustratorstwa; pomoc w zaistnieniu na rynku książki młodych twórców (wartościowe debiuty);
- nagradzanie wybitnych twórców i propagatorów książki dla dziecka i młodego czytelnika;
- promocja czytelnictwa — współpraca z bibliotekami;
- promocja książki specjalnej — dla czytelnika specjalnej troski (z dysfunkcją wzroku, słuchu, dysleksją, dysgrafią, autyzmem itp.);
- dyskusja o podręczniku i książce dydaktycznej;
- podejmowanie działań skierowanych do dzieci i młodzieży, zachęających do czynnego uczestnictwa w kulturze, podnoszenia poziomu czytelnictwa, krzewienia kultury słowa, rozwijania zainteresowań historią i własnym regionem, rozwijania postaw obywatelskich;
- podejmowanie działań zmierzających do nadania targom rangi międzynarodowej²¹.

Imponujący program, uwzględniający wyzwania literaturoznawstwa, bibliologii i pedagogiki, a zwłaszcza czytelnictwa, edytorstwa, sztuki książki i pedagogiki bibliotecznej oraz szeroko rozumianego wychowania, upoważnia do określenia Poznańskich Spotkań Targowych Książka dla Dzieci i Młodzieży mianem jedynej imprezy tego typu w Polsce oraz jako jednej z najważniejszych instytucji decydujących o kształcie polskiego rynku wydawnictw dla tej kategorii odbiorców. Analogie między Poznańskimi Spotkaniami Targowymi a Targami Książki dla Dzieci w Bolonii dotyczą właśnie szerokiego spojrzenia na problemy książki, w tym zwłaszcza ilustracji, jednak pamiętać należy o różnicach wynikających z założeń „jednej z najbardziej prestiżowych, wyspecjalizowanych i profesjonalnych imprez książkowych”, której „sensem jest sprzedaż praw autorskich, a także podejmowanie międzynarodowej współpracy w produkcji książek i oprogramowania”²². Takie wytyczne determinują przede wszystkim rodzaj publiczności odwiedzającej targi i typy imprez im towarzyszących.

Do jednych z najbardziej istotnych instytucji, które stanowią o jakości promocji książki dziecięcej, zalicza się, oprócz targów, krajowe centra dokumentacji książki dla dzieci. Podstawowe funkcje takich ośrodków na świecie wyznaczono następująco:

- tworzenie kolekcji naukowych związanych z literaturą dziecięcą;
- gromadzenie literatury dziecięcej oraz odpowiednie do potrzeb jej udostępnianie;
- tworzenie katalogów i bibliografii oraz udostępnianie tychże w celach edukacyjnych i naukowych;
- wspieranie produkcji książki dziecięcej;

²¹ Przygotowania do kolejnych targów „*Książki dla dzieci i młodzieży*”. Polskie Towarzystwo Wydawców Książek. Wydawca portal rynku wydawniczego. (online). (Dostęp: 23 lutego 2008). Dostępny w Internecie: <http://www.wydawca.com.pl/>

²² T. Kasperczyk: *Targi książki dla dzieci w Bolonii...*, s. 4—5.

- prowadzenie działalności informacyjnej;
- promowanie oraz wspieranie zarówno idei, jak i praktyki badań naukowych na rzecz książki dziecięcej²³.

Otwarte w 1938 roku Muzeum Książki Dziecięcej jako oddział specjalny Biblioteki Publicznej m. st. Warszawy jest jednym z najstarszych centrów dokumentacji książki dla dzieci na świecie. Aktualnie zbiory Muzeum liczą ponad 60 000 woluminów książek i czasopism²⁴, co oznacza wzrost w stosunku do roku 2000 o prawie 20 000 pozycji²⁵. Od początku istnienia placówka kompletowała:

- wszystkie polskie i tłumaczone książki dla dzieci wydane w Polsce;
- książki polskie dla dzieci wydane za granicą;
- książki polskie dla dzieci tłumaczone na języki obce;
- wybrane najlepsze pozycje w językach obcych;
- czasopisma dla dzieci, polskie i obce;
- książki o literaturze, czytelnictwie i bibliotekach dziecięcych²⁶.

Obecnie do zbiorów Muzeum włączana jest polska literatura beletrystyczna dla dzieci i młodzieży, książki popularnonaukowe (bez podręczników szkolnych), czasopisma dziecięce oraz pozycje z zakresu teorii literatury, biografie, bibliografie i słowniki. Ponadto gromadzi się klasykę literatury obcych i obcojęzyczne książki nagradzane w konkursach²⁷. Źródłem nabytków jest, od początków działalności placówki, tzw. prawo egzemplarza obowiązkowego, posiadane przez Bibliotekę Publiczną m.st. Warszawy²⁸. Ona też pokrywa koszty funkcjonowania Muzeum. Lata osiemdziesiąte były okresem bardzo dobrej współpracy z wydawnictwami w tym zakresie. W jej wyniku księgozbiór powiększał się o kilkaset nowych tytułów rocznie. Jednak już od początku lat dziewięćdziesiątych coraz większa liczba firm wydawniczych przestała wywiązywać się z tego obowiązku²⁹. Ośrodek prowadzi działalność naukową i wydawniczą w ramach swej specjalizacji. Od 1964 roku corocznie publikuje *Bibliografię z zakresu historii krytyki literatury dla dzieci, bibliotekarstwa i czytelnictwa dziecięcego*³⁰, a także cykl retrospektywnych opracowań bibliograficznych z dziedziny literatury dziecięcej, obejmujący swym zasięgiem chronologicznym lata 1901—1960³¹. Te wyjątkowe

²³ M. Zając: *Promocja książki dziecięcej...*, s. 67.

²⁴ *Zbiory Muzeum Książki Dziecięcej (MKD)*. (online). (Dostęp: 30 lutego 2008). Dostępny w Internecie: <http://www.koszykowa.pl/biblioteka>

²⁵ M. Zając: *Promocja książki dziecięcej...*, s. 74.

²⁶ K. Giejsztowt: *Muzeum Książki Dziecięcej*. „Barbakan Warszawski. Biuletyn Stołecznego Zarządu Wojewódzkiego” 1977, nr 2, s. 12—13.

²⁷ M. Zając: *Promocja książki dziecięcej...*, s. 74.

²⁸ M. Gutry: *Warszawskie biblioteki dla dzieci*. W: *Z dziejów książki i bibliotek w Warszawie*. Warszawa 1961, s. 708.

²⁹ L. Błaszczyk: *Tradycja i współczesność Muzeum Książki Dziecięcej Biblioteki Publicznej m. st. Warszawy — Biblioteki Głównej*. „Poradnik Bibliotekarza” 1994, nr 11/12, s. 16.

³⁰ *Ibidem*, s. 18.

³¹ *Bibliografia literatury dla dzieci 1945—1960. Literatura polska*. Red. A. Łasiewicka. Warszawa 1963; *Bibliografia literatury dla dzieci 1945—1960. Przekłady*. Oprac. A. Łasiewicka,

prace dokumentacyjne powstały dzięki potencjałowi bibliograficznemu, systematycznie uzupełnianemu i bogatemu warsztatowi informacyjnemu w postaci kartotek, katalogów kartkowych (do 2000 roku) oraz komputerowych baz danych³². Informacje „on-line” o księgozbiorze można uzyskać na podstawie zeskanowanego katalogu kartkowego (druki starsze, do 1993 roku włącznie) oraz elektronicznego katalogu biblioteki (druki nowsze), a także dzięki kartotece zagadnieniowej i chronologicznej³³.

Muzeum Książki Dziecięcej ma charakter czytelní naukowej, przeznaczonej zwłaszcza do zaspokajania potrzeb informacyjnych osób zawodowo związanych z literaturą dla młodego odbiorcy. Do zadań Muzeum należy też prowadzenie działalności dydaktycznej, między innymi prelekcji dla studentów z wydziałów pedagogicznych, filologicznych, bibliotekoznawstwa i sztuk pięknych³⁴. Placówka jest ponadto organizatorem lub współorganizatorem sesji i seminariów dla profesjonalistów związanych z książką dziecięcą. Przykładowe spotkania tego typu były zatytułowane: *Tradycje narodowo-kulturowe w literaturze dla dzieci i młodzieży* (sesja międzynarodowa), *Nowe formy książki dla dzieci i młodzieży*, *Spójrz na dzieci* (sesja o literaturze dla dzieci w Szwecji i w Polsce)³⁵. W strukturze organizacyjnej Muzeum, w dawnym mieszkaniu pisarki, funkcjonuje Izba Pamięci Marii Kownackiej³⁶.

Podobny w charakterze, lecz dużo mniejszy i o lokalnym zasięgu oddziaływania ośrodek, dokumentujący dorobek w zakresie polskiej książki dla młodego odbiorcy, istnieje (od 1964 roku³⁷) jako część Działu Zbiorów Specjalnych Miejskiej Biblioteki Publicznej w Łodzi. Muzeum Książki Dziecięcej funkcjonuje tutaj „bardziej jako rodzaj wyodrębnionego księgozbioru [...] niż jako specjalistyczna placówka wystawienniczo-usługowa, podejmująca działania animatorskie, naukowo-badawcze, informacyjne i szkoleniowe w zakresie literatury dziecięcej. Na rozwinięcie tego typu działalności nie pozwalają warunki lokalowe”³⁸. Księgozbiór liczy 13 tysięcy woluminów. Od 1985 roku wprowadzono cezurę chronologiczną książek wpływających do Muzeum — przyjęto zasadę gromadzenia wyłącznie literatury wydanej przed 1950 rokiem, i tylko takiej, która wyraźnie kierowana jest do czytelnika poniżej 15. roku życia³⁹. Książki nowsze, opublikowane po 1985 roku

F. Neubert. Warszawa 1971; *Bibliografia literatury dla dzieci 1918–1939. Literatura polska i przekłady*. Oprac. B. Krassowska i A. Grefkowicz. Warszawa 1995; *Bibliografia literatury dla dzieci 1901–1917. Literatura polska i przekłady*. Oprac. A. Grefkowicz. Warszawa 2005.

³² L. Błaszczuk: *Tradycja i współczesność Muzeum Książki Dziecięcej...*, s. 18.

³³ *Zbiory Muzeum Książki Dziecięcej (MKD)*...

³⁴ L. Błaszczuk: *Tradycja i współczesność Muzeum Książki Dziecięcej...*, s. 17.

³⁵ E. Gruda: *Wystawa na koniec wieku*. „Guliwer” 2000, nr 2, s. 83; L. Błaszczuk: *Tradycja i współczesność Muzeum Książki Dziecięcej...*, s. 17.

³⁶ M. Gutry: *Izba Pamięci Marii Kownackiej*. „Poradnik Bibliotekarza” 1982, nr 4, s. 78.

³⁷ 40 lat Muzeum Książki Dziecięcej. (online). (Dostęp: 30 lutego 2008). Dostępny w Internecie: <http://www.mak.wimbp.lodz.pl>

³⁸ D. Kapela: *Muzeum Książki Dziecięcej w Łodzi*. „Guliwer” 1999, nr 5, s. 34.

³⁹ Ibidem.

(około 3 000 pozycji) nie wchodzi w skład zbiorów muzealnych, lecz są przechowywane w magazynach księgozbioru zasadniczego biblioteki publicznej⁴⁰. Księgozbiór muzealny stanowi przede wszystkim literatura piękna polska we wszystkich jej wydaniach (reprezentacja klasyków XIX- i XX-wiecznych), jak również przekłady z literatur obcych. Dość duży procent to publikacje polskojęzyczne popularnonaukowe dla dzieci i młodzieży (dzieła popularyzujące wiedzę historyczną i przyrodniczo-geograficzną, religijno-moralne, podręczniki szkolne i encyklopedie). Dla badań porównawczych gromadzi się literaturę obcą, w oryginale i w tłumaczeniach na inne języki. Najcenniejszym nabytkiem Muzeum Książki Dziecięcej w Łodzi jest kolekcja wybitnego znawcy literatury „osobnej” — Janusza Dunina, licząca prawie 700 pozycji. Stanowią ją publikacje wydane od początków XIX wieku do 1939 roku⁴¹.

Poddając ocenie zaprezentowane ośrodki w Warszawie i Łodzi podkreślić należy przede wszystkim ich muzealny i naukowy charakter, a tym samym prymat zadań związanych z gromadzeniem i przechowywaniem zbiorów nad ich społeczną użytecznością (zwłaszcza placówka w Łodzi). Znamienna jest proveniencja polskich muzeów książki dziecięcej — oba wyłoniły się ze struktur bibliotek miejskich jako odpowiedź na ich potrzeby własne w zakresie reorganizacji księgozbiorów oraz zainteresowań naukowych bibliotekarzy. Muzeum Książki Dziecięcej w Warszawie, jako swojego rodzaju narodowa centrala dokumentacji książki dla dzieci, spełnia niemal wszystkie wymogi stawiane instytucjom tego typu na świecie, jednak — według Michała Zająca — nie prowadzi aktywnej działalności na polu promocji książki dziecięcej, a także nie współpracuje z innymi organizacjami działającymi na niwie literatury dla najmłodszych⁴² lub czyni to w mniejszym stopniu niż placówki za granicą, np. Children's Literature Center of the Library of Congress (USA), Centre National du Livre pour Enfants (Francja), The Center for Children's and Adolescent Books (Grecja), czy Svenska Barnboksinstitutet (Szwecja)⁴³. W tej sytuacji niezwykle ważne wydają się ostatnie przedsięwzięcia Instytutu Książki w Krakowie, który uruchomił Centrum Informacji o Książce Dziecięcej i Młodzieżowej, zajmujące się organizacją i wspieraniem programów rozpowszechniających czytanie wśród najmłodszych, we współpracy z bibliotekami dziecięcymi, instruktorami czytelnictwa dziecięcego i młodzieżowego w Polsce. Głównym zadaniem Centrum będzie stworzenie kompleksowego banku informacji o książce dziecięcej i młodzieżowej oraz prowadzenie działalności informacyjnej w kraju i za granicą⁴⁴.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem, s. 35.

⁴² M. Zająca: *Promocja książki dziecięcej...*, s. 74.

⁴³ Szczegółową charakterystykę centrów dokumentacji książki dziecięcej na świecie zaprezentowano w: ibidem, s. 71—74.

⁴⁴ *Centrum Informacji o Książce Dziecięcej*. (online). (Dostęp: 30 czerwca 2008). Dostępny w Internecie: <http://www.institutksiazki.pl/pl,kd,index.php>; *Centrum Informacji o Książce Dziecięcej*

Przedstawiony zarys problemu instytucji związanych z obiegiem książki dla dzieci i młodzieży, choć jest jedynie szkicem, daje możliwość sformułowania wniosków dotyczących ich działalności i wpływu, jaki wywierają na rozwój polskiej książki dla młodego odbiorcy. Promocja tego segmentu rynku w Polsce, wpisana w działalność zaprezentowanych ośrodków, ma zdecydowanie charakter niekomercyjny — nawet Poznańskie Spotkania Targowe bardziej realizują model lansowania i protegowania, a nade wszystko upowszechniania niż „planowania i realizowania koncepcji produktu, ceny, kanałów dystrybucji i promocji w celu doprowadzenia do wymiany zapewniającej satysfakcję nabywcom i zyski przedsiębiorcom”⁴⁵. Ponadto istnieją wzajemne relacje, powiązania i interakcje między omawianymi instytucjami, przejawiające się w każdej niemal inicjatywie. Widoczna jest pewna konsolidacja środowisk aktywizujących rynek książki, która przekłada się na brak barier we wzajemnym współdziałaniu prowadzącym do realizacji jasno określonego celu i — co bardzo ważne — jego osiągnięcia. Szczególne miejsce wśród instytucji wspierających książkę dziecięcą zajmuje Polska Sekcja IBBY, współpracująca z innymi międzynarodowymi organizacjami o podobnych założeniach, np. Internationale Jugendbibliothek (Niemcy), Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung (Austria), International Institute for Children’s Literature (Japonia)⁴⁶. Poznańskie Spotkania Targowe Książka dla Dzieci i Młodzieży, jak i Centrum Informacji o Książce Dziecięcej w Instytucie Książki również mają na celu przekroczenie granic kraju w realizacji przyjętych założeń i zadań. Fundacje „Książka dla Dziecka”, „Świat Dziecka” i „ABC XXI” — przeciwnie — nadają swoim akcjom wyłącznie charakter ogólnopolski. Nie może być to jednak wyznacznik pejoratywnej oceny ich funkcjonowania. Działalność wydawnicza, przyznawanie nagród literackich, inicjowanie spotkań autorskich w szkołach i bibliotekach, współudział w organizowaniu sesji literackich i naukowych oraz konkursów przynoszą zaskakująco dobre owoce na niwie popularyzacji książki i czytelnictwa dziecięcego, nosząc znamiona swoistej „pracy u podstaw”.

Michał Zając, wskazując wydarzenia, które doprowadziły do przełomu i bardzo pozytywnych zmian na rynku książki dziecięcej w pierwszych latach XXI wieku, wymienia między innymi działania Fundacji „ABC XXI” i kampanię promocyjną „Cała Polska czyta dzieciom” (od 2001), akcję Porozumienia Wydawców na rzecz zbudowania kanonu książki dla dzieci i opublikowanie odpowiedniej listy (2003) oraz honorowe uczestnictwo Polski w targach w Bolonii wraz z działaniami przygotowawczymi (2003)⁴⁷. Jednym z najistotniejszych czynników, które umożliwiły wspomniane przemiany, było niewątpliwie spojrzenie na książkę dla dziecka w ka-

w *Instytucie Książki*. (online). (Dostęp: 30 czerwca 2008). Dostępny w Internecie: <http://www.wydawca.com.pl/index.php>

⁴⁵ Ibidem, s. 38.

⁴⁶ Wyczerpująco pracę organizacji międzynarodowych w omawianym zakresie przedstawia M. Zając: *Promocja książki dziecięcej...*, s. 45—52.

⁴⁷ Idem: *Książka dla dzieci — jest lepiej!* „Notes Wydawniczy” 2006, nr 6/7, s. 35.

tegorii jej jakości. Wymiar aksjologiczny podejmowanych inicjatyw jest głównym i zarazem wspólnym elementem w statutach fundacji i stowarzyszeń wspierających rynek książki dla młodego odbiorcy. Ocena publikacji według określonych kryteriów, promocja wydawnictw najlepszych, spełniających przyjęte standardy literackie, artystyczne, estetyczne i etyczne, czy wręcz „ochrona książki wartościowej”⁴⁸ stanowią meritum działalności wszystkich instytucji związanych z obiegiem książki dla dzieci i młodzieży.

⁴⁸ Idem: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży...*, s. 121.

Biblioteka szkolna ośrodkiem edukacji Od *Przysposobienia czytelniczego i informacyjnego* do *Edukacji czytelniczej i medialnej*

HANNA LANGER

Przekształcenie bibliotek szkolnych z placówek gromadzących tradycyjne zbiory biblioteczne na wielofunkcyjne i interdyscyplinarne ośrodki kształcenia uczniów rozpoczęto w drugiej połowie XX wieku. Ówczesne zmiany w międzynarodowym bibliotekarstwie szkolnym zapoczątkowały zapisy w amerykańskim dokumencie standaryzacyjnym z 1969 roku¹, w którym zwrócono uwagę na konieczność tworzenia *media center* jako interdyscyplinarnych ośrodków dysponujących wszystkimi typami dokumentów niezbędnych do realizacji programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Z kolei rolę bibliotek szkolnych w procesie kształcenia uczniów w zakresie korzystania z informacji podkreślono w 1974 roku, włączając biblioteki szkolne do programu NATIS (National Information System), a tym samym uznając te placówki za element infrastruktury informacyjnej kraju².

Międzynarodowe zalecenia uwzględniono w polskim bibliotekarstwie szkolnym. Zwrócono uwagę na konieczność przygotowania uczniów szkół średnich (ogólnokształcących i zawodowych) do korzystania z informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej (inte). Jednak postulat włączenia jej problematyki — np. różne rodzaje źródeł informacji naukowej, jej wyszukiwanie, rodzaje wydawnictw bibliograficznych, sporządzanie zestawień bibliograficznych — do programu nauczania języka polskiego, jako przedmiotu wiodącego w nauczaniu metod i form pracy z książką, nie w pełni został zrealizowany. Równocześnie zobowiązano wszystkich pedagogów do kształcenia uczniów w zakresie informacji. Tak np. nauczyciele języków obcych mieli zwracać uwagę na problemy transliteracji i tłumac-

¹ *Standards for School Media Programs*. Chicago—Washington 1969.

² M. Drzewiecki: *Biblioteka we współczesnej szkole*. Warszawa 1991, s. 64—65.

czeń, a nauczyciele przedmiotów zawodowych — uwzględniać normy, patenty i literaturę firmową. Podstawą informacyjnej edukacji uczniów miała być odpowiednio zorganizowana biblioteka szkolna, a w razie jej braku — biblioteka publiczna dla liceum ogólnokształcącego oraz biblioteka fachowa lub ośrodek inte dla technikum i liceum zawodowego³. Wyrazem nowych rozwiązań w polskim bibliotekarstwie szkolnym lat siedemdziesiątych XX wieku było także opracowanie przez Jadwigę Andrzejewską modelu biblioteki szkolnej z rozbudowanym programem lekcji bibliotecznych prowadzonych przez bibliotekarzy szkolnych dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych (także zawodowych i dla dorosłych).

Nowa rola biblioteki szkolnej najpełniej została jednak ujęta dopiero w *Programie pracy biblioteki szkolnej* z 1983 roku⁴ — jednym z najnowocześniejszych wówczas dokumentów w bibliotekarstwie szkolnym. W *Programie...* zapisano między innymi, że „biblioteka służy realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły oraz wspiera doskonalenie zawodowe nauczycieli. Jest interdyscyplinarną pracownią szkolną, uczestniczy w przygotowaniu uczniów do samokształcenia i edukacji ustawicznej, w tym — do korzystania z innych typów bibliotek i ośrodków informacji. [...] Pełni rolę ośrodka informacji w szkole dla uczniów, nauczycieli i rodziców”⁵.

W *Programie...* wśród obowiązków bibliotekarza wymieniono realizację przysposobienia czytelniczego i edukację uczniów jako użytkowników informacji zgodnie z *Programem przysposobienia czytelniczego i informacyjnego uczniów w bibliotece szkolnej*. Działania te miały być realizowane w formie pracy indywidualnej z czytelnikiem, zajęć grupowych (lekcji bibliotecznych) i w miarę możliwości — wycieczek do bibliotek pozaszkolnych (punkt 2.1.). Bibliotekarz powinien wspierać nauczycieli w prowadzeniu zajęć z wykorzystaniem książek, czasopism i innych dokumentów. Mogły to być zajęcia: dydaktyczno-wychowawcze, fakultatywne, dla kół zainteresowań, lekcje, godziny wychowawcze. Dostrzeżono także konieczność wspomagania przez bibliotekarza członków różnych grup szkolnych w przygotowywaniu imprez czytelniczych (punkt 2.1). Biblioteka powinna gromadzić i udostępniać odpowiednią literaturę, służyć uczniom informacją biblioteczną, tekstową, rzeczową i bibliograficzną, jak również ułatwiać dotarcie do poszukiwanych materiałów i potrzebnej wiedzy. Zadania te oznaczały zatem przygotowywanie uczniów do samodzielnej pracy i swobodnego korzystania ze zbiorów biblioteki. Działalność biblioteki szkolnej miała bowiem sprzyjać rozwojowi zainteresowań i twórczych zdolności uczniów, kształceniu ich kultury czytelniczej i informacyjnej oraz wdrażaniu do samokształcenia i kształtowaniu postaw społecznych.

³ Ibidem, s. 71—73.

⁴ *Program pracy biblioteki szkolnej. Załącznik do Zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 13 maja 1983 r. w sprawie programu pracy bibliotek szkolnych w resorcie oświaty i wychowania*. „Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty i Wychowania” 1983, nr 5, poz. 30—31. *Program...* obowiązywał do 1992 roku.

⁵ Ibidem, punkt 1.

Zgodnie z *Programem pracy biblioteki szkolnej* obowiązkiem dyrektora szkoły było uwzględnienie w planie pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły zadań w dziedzinie edukacji czytelniczej i informacyjnej oraz zapewnienie bibliotekarzom godzin do prowadzenia lekcji bibliotecznych zgodnie z *Programem przysposobienia czytelniczego i informacyjnego uczniów w bibliotece szkolnej* (punkt 4.1). Nauczyciele powinni współpracować „z biblioteką w przygotowaniu uczniów do korzystania z informacji, w rozwijaniu ich kultury czytelniczej, między innymi przez stosowanie różnych form pracy ze zbiorami bibliotecznymi na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych oraz wdrażanie uczniów do samodzielnych poszukiwań bibliotecznych i bibliograficznych”⁶. Realizację przysposobienia czytelniczego i informacyjnego rozpoczęto od roku szkolnego 1983/1984 w szkołach podstawowych i od roku 1986/1987 w szkołach średnich⁷.

Przysposobienie czytelnicze i informacyjne uczniów (zwane kształceniem użytkownika informacji) oznaczało wyrabianie nawyku czytania, pełne przygotowanie do korzystania z różnych rodzajów dokumentów, edukację w zakresie umiejętności poszukiwania dokumentów za pośrednictwem odpowiednich narzędzi i nośników informacji oraz dokonywania właściwej selekcji zgromadzonego materiału. Uczeń miał opanować korzystanie ze wszystkich typów bibliotek i ośrodków informacji⁸. Zajęcia z przysposobienia czytelniczego i informacyjnego miały być prowadzone w szkołach dla wszystkich uczniów, bez względu na ich zdolności.

Przysposobienie czytelnicze i informacyjne, choć nie stanowiło odrębnego przedmiotu, miało być ujęte w planie nauczania szkoły jako zajęcia obowiązkowe dla ogółu uczniów, prowadzone systematycznie, zgodnie z harmonogramem ustalonym na początku roku szkolnego. Zakładano, że wiadomości i umiejętności wyniesione z zajęć zostaną wykorzystane na lekcjach poszczególnych przedmiotów. Dzięki temu uczniowie zyskaliby samodzielność w posługiwaniu się różnymi dokumentami i techniką biblioteczną, co w konsekwencji przyczyniłoby się do ukształtowania kultury czytelniczej i informacyjnej młodych czytelników. Jej rozwojowi powinna służyć codzienna praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela bibliotekarza i innych nauczycieli — szczególnie języka polskiego. Realizację programu *Przysposobienia...* powierzono zatem i nauczycielom języka polskiego⁹. Równocześnie wprowadzono zmiany w programach nauczania języka polskiego i skreślono lub znacznie ograniczono treści obszerniej omawiane między innymi w ramach przygotowania biblioteczno i informacyjnego. Konsekwencją tej sytuacji był niestety fakt, iż przesta-

⁶ Ibidem, punkt 4.3.

⁷ *Program szkoły podstawowej. Przysposobienie czytelnicze i informacyjne*. Warszawa 1983; *Przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Program liceum ogólnokształcącego oraz liceum zawodowego i technikum*. Warszawa 1985; *Przysposobienie czytelnicze i informacyjne. Program szkoły podstawowej*. Warszawa 1990.

⁸ M. Drzewiecki: *Biblioteka we współczesnej szkole...*, s. 66.

⁹ Ibidem, s. 69, 71.

no wymagać od polonistów, aby pogłębiali i utrwalali wiedzę zasygnalizowaną przez bibliotekarzy¹⁰.

Jeżeli wprowadzi się umowny schemat, w którym biblioteki są dzielone według różnych funkcji społecznych przez nie pełnionych na biblioteki wykorzystywane w pracy naukowej i zawodowej (biblioteki naukowe, fachowe, specjalne) oraz na biblioteki rozwijające osobowość człowieka w procesie kulturotwórczym (biblioteki publiczne), to szkolna biblioteka mieści się w obu grupach. Biblioteka szkolna w tym samym stopniu służy nauce, jak i zainteresowaniom pozaprofesjonalnym; wynika to ze specyficznego charakteru szkoły, łączącej dydaktykę z wychowaniem¹¹.

W organizacji szkoły status biblioteki okazuje się swoisty. Jest interdyscyplinarną pracownią szkolną gromadzącą wielodziałowe zbiory (głównie z pedagogiki oraz literaturę tematycznie związaną z przedmiotami nauczania), służące realizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego szkoły, co zobowiązuje bibliotekarzy do współpracy ze wszystkimi nauczycielami. Realizowana w bibliotece wielokierunkowa praca z czytelnikiem obejmuje między innymi: kształcenie, opiekę nad uczniami zdolnymi i słabszymi, przysposabianie informacyjne do korzystania ze źródeł informacji. Podstawowym zadaniem biblioteki szkolnej jest bowiem jej współuczestniczenie ze szkołą w procesach wszechstronnie przygotowujących uczniów do życia w społeczeństwie. W tym zakresie rolą biblioteki szkolnej staje się przede wszystkim wykształcenie umiejętności samodzielnej pracy umysłowej, dlatego w placówce należy uczyć, jak korzystać z książki i innych typów dokumentów w celu uzyskania niezbędnych informacji. W bibliotece realizowanych jest też wiele innych zadań — np. upowszechnianie czytelnictwa, prowadzenie działalności informacyjnej i kulturalno-oświatowej — i celów: dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, kulturalno-oświatowych itp. Ta wielość zadań wynika z faktu, że bibliotekarz to nauczyciel prowadzący zajęcia dydaktyczne i członek rady pedagogicznej, a także pracownik informacji, który między innymi organizuje pracę z książką i pomaga uczniom i nauczycielom w pozyskiwaniu informacji. Ponieważ z biblioteki mogą korzystać wszyscy uczniowie, placówka ta może działać na rzecz wyrobienia wśród uczniów nawyku i potrzeby czytania, jak również ogólnej kultury czytania¹².

W realizacji wspomnianego wcześniej programu przysposobienia czytelniczego i informacyjnego szybko napotkano trudności. Zbyt rozbudowany zestaw treści nie mógł być bowiem w pełni omówiony w czasie wyznaczonej liczby godzin. Ponie-

¹⁰ W. Papierska: *Przygotowanie biblioteczne uczniów w polskiej szkole — próba spojrzenia historycznego*. „Biblioteka w Szkole” 1992, nr 4, s. 2.

¹¹ A. Niemczykowa: *Odrębności funkcjonalne i strukturalne bibliotek szkolnych*. „Przegląd Biblioteczny” 1982, z. 3/4, s. 212.

¹² M. Drzewiecki: *Biblioteka we współczesnej szkole...*, s. 41—42; J. Szocki: *Biblioteki szkolne jako ośrodki informacji pedagogicznej*. „Praktyka i Teoria Informacji Naukowej” 1993, nr 3—4, s. 27.

waż nie ujęto ich w harmonogramie szkoły, często lekcje biblioteczne odbywały się w czasie zastępstw lub lekcji oddawanych przez innych nauczycieli, co powodowało przede wszystkim przypadkowość zajęć bibliotecznych. Jednocześnie przy jednoosobowej obsadzie biblioteki trzeba było ją zamykać, co nie wpływało dobrze na rozwój czytelnictwa wśród uczniów. Powstał swego rodzaju paradoks: gdy chodzi o podejmowaną problematykę — godzin było za mało, a ze względu na bibliotekarza — za dużo, gdyż treści należało omówić w ramach obowiązujących trzydziestu godzin etatowych. Niedogodnością był także brak ocen i niekonieczność prowadzenia zeszytów, co, według niektórych bibliotekarzy, obniżało rangę zajęć. W szkołach podstawowych dochodziły do tego takie przeszkody, jak słaba baza lokalowa bibliotek, nie zawsze właściwa struktura księgozbiorów, nie w pełni opracowany warsztat informacyjny, kłopoty z zatrudnieniem wykwalifikowanej kadry. Szkoły średnie na ogół dysponowały bogatszymi księgozbiorami niż szkoły podstawowe; często w bibliotekach funkcjonowała czytelnia. Powtarzały się jednak problemy związane z brakiem wyszkolonego personelu i niekompletnym warsztatem informacyjnym; brakowało też wpisania zajęć do harmonogramu pracy szkoły¹³. Często nie nawiązywano współpracy między bibliotekarzem a innymi nauczycielami, stąd wiadomości i umiejętności wynoszone z lekcji bibliotecznych zwykle nie były wykorzystywane w czasie innych zajęć, co oznaczało niedostateczną korelację między edukacją czytelniczo-informacyjną a innymi przedmiotami.

Z czasem — jak stwierdził Marcin Drzewiecki — „tzw. przysposobienie czytelniczo-informacyjne (często zwane nauczaniem kultury czytelniczo-informacyjnej), realizowane w polskich szkołach w formie okazjonalnych lekcji bibliotecznych, zaczyna tracić sens. Lekcje te, niepowiązane z programem nauczania, a już na pewno nie wypływające z metod i form nauczania poszczególnych przedmiotów w szkole są manufakturą w dobie hipertekstu, WWW, Internetu. Trzeba ponownie przemyśleć formy i treści kształcenia w zakresie umiejętności korzystania z informacji (nie neguję konieczności nauczania informacji, tylko sposób jej dotychczasowej realizacji); nie może to być zestaw lekcji dotyczących katalogów, bibliografii, encyklopedii, działów UKD, nie powiązany z dydaktyką, stanowiący po prostu dodatkową faktografię dla ucznia”¹⁴.

Sprzyjające warunki do wprowadzenia zmian w edukacji szkolnej (w tym także dostrzeżenia kształcącej funkcji biblioteki) nastąpiły wraz z początkiem III Rzeczypospolitej Polskiej. Wielu nauczycieli podjęło się wówczas opracowania i realizacji autorskich programów nauczania, a Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpoczęło przygotowywanie projektu reformy systemu szkolnictwa, którą — po licznych zmianach — zaczęto wdrażać w 1999 roku.

Misją współczesnej biblioteki szkolnej jest dostarczanie „informacji i pomysłów — podstawowych dla zadowalającego funkcjonowania we współczesnym

¹³ M. Drzewiecki: *Biblioteka we współczesnej szkole...*, s. 42.

¹⁴ Idem: *Problemy przygotowania młodzieży do korzystania z informacji w dobie multimediów*. „Bibliotekarz” 1999, nr 3, s. 2.

społeczeństwie, w którym coraz większe znaczenie ma informacja i wiedza. Biblioteka szkolna wyposaża uczniów w umiejętność uczenia się przez całe życie, rozwija ich wyobraźnię, przygotowuje do roli odpowiedzialnych obywateli”¹⁵. Biblioteka szkolna to pracownia interdyscyplinarna, służąca realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Powinna odgrywać rolę mediateki gromadzącej dokumenty piśmiennicze i niepiśmiennicze, umożliwiać nauczycielowi prowadzenie od 10% do 30% zajęć dydaktycznych. Uczniowie w grupach lub indywidualnie wykonują zlecone zadania, dzięki czemu zdobywają wiedzę na temat wyboru źródeł informacji, uczą się je analizować, oceniać, dokonywać selekcji informacji, ich syntezy, co w efekcie prowadzi do nabycia umiejętności tworzenia własnych komunikatów. Bibliotekarz jest nie tylko specjalistą do spraw mediów, ale także nauczycielem, pedagogiem, który organizuje samodzielną naukę uczniów w centrum dydaktycznym szkoły¹⁶.

Utworzenie takiego centrum powoduje, że biblioteka powinna spełnić kilka warunków. Musi ona zapewnić dostęp do informacji (także dzięki wypożyczeniom międzybibliotecznym i bazom danych online), kształcić umiejętność korzystania z jej różnych źródeł (między innymi opartych na nowych technologiach), przygotować do uczenia się przez całe życie i wdrażać do samokształcenia. Metodycznemu przysposobieniu młodzieży do korzystania z biblioteki i jej warsztatu informacyjnego może służyć zorganizowanie Zespołu Asystentów Bibliotecznych, którego członkowie działaliby w różnych sekcjach, np. zajmującej się opracowywaniem zbiorów. Istotne znaczenie w działalności centrum multimedialnego ma pobudzanie zainteresowań przez aranżowanie różnorodnych form rozwijających kulturę czytelnictwa, takich jak kiermasze, wystawy, konkursy, występy teatralne, spotkania autorskie, wydawanie informatora. Uczniów można motywować do aktywności twórczej, umożliwiając im prezentowanie swoich pasji i talentów plastycznych, literackich, poetyckich. W zakresie współpracy z nauczycielami należy zwrócić uwagę na zaspokojenie ich potrzeb zawodowych, jak również na stworzenie im warunków profesjonalnego rozwoju. Bibliotekarz powinien brać czynny udział w przedsięwzięciach eksperymentalnych i nowatorskich całej szkoły, a także zbudować szybki, sprawny i wielofunkcyjny system informacyjny dla uczniów, nauczycieli i dyrekcji szkoły, a następnie przygotować użytkowników do swobodnego poruszania się w tym systemie¹⁷.

Zaznaczyć trzeba, że gdy w *Programie pracy biblioteki szkolnej*, z 13 maja 1983 roku, podkreślono głównie rolę dydaktyczno-wychowawczą bibliotekarza i konieczność jego pracy z czytelnikiem indywidualnym, to obecnie bibliotekarz szkolny powinien odgrywać wiele różnorodnych ról. Oczekuje się, że będzie on liderem, animatorem samodzielnej pracy ucznia, pedagogiem zainteresowanym uczniem słabszym i wybitnie uzdolnionym; nie tylko osobą wprowadzającą dziec-

¹⁵ *Biblioteki szkolne. Wtyczne IFLA/UNESCO*. Oprac. T.P. Sætre i G. Willars pod auspicjami Sekcji Bibliotek Szkolnych i Centrów Zasobów Informacji. Warszawa 2003, s. 13.

¹⁶ H. Batorowska: *Technologia informacyjna w kształceniu ogólnym*. Kraków 2001, s. 66.

¹⁷ *Ibidem*, s. 68—69.

ko w świat baśni, ale także nauczycielem, który w interesujący sposób zachęci do poznania i użytkowania Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiątej (UKD). Ważne jest też, aby bibliotekarz był doradcą w procesie doskonalenia innych nauczycieli i koordynatorem szkolnych projektów, jak również managerem informacji w szkolnej mediatece. Te nowe zadania bibliotekarza wymagają stałego pogłębiania wiedzy i doskonalenia zawodowego, ustawicznego samokształcenia w celu zdobywania umiejętności niezbędnych w takich procesach, jak nauczanie, wychowywanie, selekcjonowanie informacji, wykorzystanie w edukacji nowych form i metod pracy z uczniem i nauczycielem, wdrażanie najnowszych rozwiązań w technologii informacyjnej i dydaktyce¹⁸.

Podkreślić trzeba również istotną rolę nauczyciela bibliotekarza w popularyzowaniu czytelnictwa i promowaniu literatury dziecięcej, mediów i kultury wśród uczniów¹⁹. Jest to grupa czytelniczo bardzo zróżnicowana: obejmuje zarówno „pożeraczy” książek, jak i tzw. czytelników opornych, których do lektury trzeba dopiero zachęcić, oraz tzw. analfabetów funkcjonalnych. W tym ostatnim wypadku brak umiejętności rozumienia czytanego tekstu może prowadzić do wykluczenia społecznego w dobie społeczeństwa informacyjnego. Trzeba zatem zwracać uwagę na te formy pracy, które przyczyniają się do doskonalenia sztuki czytania. Równie ważne jest uświadomienie uczniom relaksacyjnych i terapeutycznych wartości lektury. Biblioteka szkolna bowiem — poza spełnianiem funkcji edukacyjnej i informacyjnej — winna prowadzić też działalność kulturalną i rekreacyjną.

Kulturalna funkcja biblioteki powinna być rozumiana bardzo szeroko i obejmować między innymi organizowanie imprez bibliotecznych (wystaw, spotkań autorskich, międzynarodowych dni czytania), przygotowywanie przez uczniów przedstawień teatralnych, głośne czytanie i opowiadanie przez bibliotekarza bajek młodszemu czytelnikom²⁰.

Niektóre z tych postulatów uwzględniono w reformie polskiego szkolnictwa z 1999 roku. Wprowadzono między innymi ideę integracji, co z kolei wymagało zastosowania nowych form zajęć: zintegrowanych (dla klas I—III), bloków przedmiotowych i ścieżek międzyprzedmiotowych (obie formy od II etapu edukacji). Ścieżka międzyprzedmiotowa oznacza „zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania różnych przedmiotów (bloków przedmiotowych) lub w postaci odrębnych zajęć”²¹. Za właściwe przeprowadzenie ścieżek edukacyjnych odpowiadali na-

¹⁸ A. Tokarska: *Model kształcenia nauczyciela bibliotekarza*. „Biblioteka Otwarta” 2001, nr 1. (online). Dostępny w Internecie: <http://www.biblioteka.edu.pl/biuletyn/001/ie4/ATokarska.html>. (Dostęp 23.06.2009).

¹⁹ *Biblioteki szkolne. Wytyczne IFLA/UNESCO...*, s. 126.

²⁰ *Ibidem*, s. 35.

²¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. „Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej” 2007, nr 157, poz. 1100.

uczyciele wszystkich przedmiotów, którzy do własnego programu włączali treści danej ścieżki, a za ich uwzględnienie — dyrektor szkoły. Na różnych poziomach kształcenia można było realizować zajęcia w ramach kilku ścieżek, np.: ekologicznej, wychowania do życia w społeczeństwie, edukacji filozoficznej, edukacji prozdrowotnej, edukacji ekologicznej, edukacji regionalnej — dziedzictwo kulturowe w regionie, obrony cywilnej, edukacji europejskiej, kultury polskiej na tle cywilizacji śródziemnomorskiej oraz edukacji czytelniczej i medialnej²². Ta ostatnia ścieżka zastąpiła *Przysposobienie czytelnicze i informacyjne*, uzupełniając je o treści z edukacji medialnej.

Z przeprowadzonej przez Instytut Spraw Publicznych (ISP) oceny *Podstawy programowej* wynika, że nie spełniła ona stawianych przed nią oczekiwań. *Podstawa programowa* dopuszczała dwa istotne rozwiązania w realizacji ścieżek: rozproszone (wszyscy nauczyciele uwzględniają treści ścieżek) i skupione (ścieżki prowadzone są w formie odrębnych zajęć). Oba modele nie uzyskały jednak pełnej akceptacji ekspertów z ISP. Realizacja pierwszego modelu — według ekspertów — jest sprzeczna ze strukturą opisu ścieżki. Określono w nim cele, zadania, treści i wyniki ścieżki, wskazując, że ma ona taki sam status dydaktyczny jak przedmiot, ale trudno realizować jeden przedmiot w innym. Nie można też mieć pewności, czy treści ścieżki rozproszone na różnych przedmiotach mogą tworzyć całość w umyśle ucznia. Większą aprobatę zyskało rozwiązanie skupione, szczególnie gdyby ścieżki były realizowane jako ponadprzedmiotowe lekcje powtórzeniowe, skumulowane pod koniec roku szkolnego. Wysłano więc wniosek, aby ścieżki „skreślić z podstawy, a ich treści rozparcelować między macierzyste przedmioty, albo wcielić do jednego przedmiotu, tworząc w nim odrębny dział problemowy i zwiększając przydział godzin. Nieliczne ścieżki, ważne i mające znaczny ładunek treści niereprezentowanych w innych przedmiotach (wychowanie do życia w rodzinie i edukacja filozoficzna), należy przekształcić w pełnoprawne przedmioty z własnym przydziałem godzin w planie nauczania. Podstawa mogłaby apelować do szkół, by organizowały »autorskie« zajęcia integrujące wiedzę i aktywizujące uczniów, ale nie powinna ich wymagać”²³. Stanisław Bortnowski zaproponował, aby treści edukacji czytelniczej i medialnej, które przed reformą znajdowały się w programie języka polskiego, na nowo do niego przenieść. Zagadnienia zaś techniczne powinny znaleźć się w programie technologii informacyjnej²⁴.

Jesienią 2004 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu zleciło ISP opracowanie projektu nowej podstawy programowej. Przygotował go zespół ekspertów pod przewodnictwem Krzysztofa Konarzewskiego w lipcu 2005 roku²⁵. W projekcie zrezygnowano ze ścieżek edukacyjnych, włączając ich treści

²² Ibidem.

²³ K. Konarzewski: *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*. Warszawa 2004, s. 83—84.

²⁴ Ibidem, s. 84.

²⁵ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Projekt*. Warszawa 2005.

do różnych przedmiotów lub tworząc odrębne. Problematykę edukacji czytelnicznej i medialnej zaproponowano wpisać do programu języka polskiego i technologii informacyjnej.

Zaznaczyć jednak trzeba, że nowelizacja *Podstawy programowej* z dnia 23 sierpnia 2007 roku²⁶ utrzymała ścieżki edukacyjne jako zajęcia zintegrowane. Problematykę edukacji czytelnicznej i medialnej można odnaleźć w celach kształcenia i wychowania, jak również w procedurach metodycznych czy w opisie zakładanych osiągnięć uczniów praktycznie każdego przedmiotu (lub bloku), szczególnie języka polskiego. Każdy zatem nauczyciel odpowiadał za opanowanie przez uczniów zagadnień i umiejętności z zakresu edukacji czytelnicznej i medialnej²⁷. Pomimo korzystnej sytuacji autorzy *Podstawy programowej* za niezbędne uznali wprowadzenie jako jednej z kilku ścieżek właśnie edukacji czytelnicznej i medialnej, co służyć miało przede wszystkim podkreśleniu znaczenia nauczanych treści dla wszystkich przedmiotów. Proponowano więc, aby każdy nauczyciel przeprowadził przynajmniej jedną lekcję z zakresu własnego przedmiotu w bibliotece. Zajęcia te, zwane tematycznymi lekcjami bibliotecznymi lub — co wydaje się nazwą odpowiedniejszą — przedmiotowymi lekcjami bibliotecznymi, miały na celu nauczanie sposobów wyszukiwania informacji na określony temat z wykorzystaniem materiałów gromadzonych w bibliotece. Kształcenie uczniów jako użytkowników informacji zależałoby od wszystkich nauczycieli, a nie — jak dotąd — od bibliotekarza, który miał do dyspozycji najczęściej tylko godziny zastępstw.

Idealnym zatem rozwiązaniem była realizacja edukacji czytelnicznej i medialnej w korelacji z różnymi przedmiotami, blokami przedmiotowymi, a także w postaci odrębnych zajęć, ponieważ „edukacja czytelnicza i medialna jest ścieżką, która kluczy wśród dziedzin wiedzy, przedmiotów i bloków przedmiotowych”²⁸. Dzięki temu uczeń miał możliwość powiązania wiadomości z różnych dziedzin oraz „samodzielnego poruszania się w obszarach rzeczywistości informacyjnej”²⁹. Wśród umiejętności w *Podstawie programowej* kładziono nacisk na informację dotyczącą „poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną”³⁰. W takim modelu realizacji edukacji czytelnicznej i medialnej jako ścieżki zasadnicza rola przypadała bibliotece szkolnej, ponieważ jej zbiory powinny stanowić podstawę przeprowadzania zajęć, a pracujący w niej nauczyciel bibliotekarz pełnił funkcję koordynatora całej ścieżki³¹.

²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. ...

²⁷ J. Pielachowski: *Ścieżka edukacji czytelnicznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Poradnik metodyczno-organizacyjny dla nauczycieli i dyrektorów szkół*. Poznań 2000, s. 13—14.

²⁸ W. Papierska, B. Tomkiewicz: *Edukacja czytelnicza i medialna. Poradnik dla nauczycieli bibliotekarzy*. Warszawa 2000, s. 2.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. ...

³¹ W. Papierska, B. Tomkiewicz: *Edukacja czytelnicza i medialna*..., s. 1—2.

Zadania bibliotekarza warunkował między innymi przyjęty model realizacji ścieżki. Jego wybór zależał od takich czynników, jak np. zaangażowanie i twórcza inwencja nauczycieli, przyjęte programy nauczania oraz możliwości szkoły. Na pewno jednak ścieżka nie mogła być prowadzona w czasie zastępstw, ponieważ nie można wówczas mówić o zrozumieniu i roli ścieżek edukacyjnych jako zajęć o charakterze międzyprzedmiotowym, łączących treści poszczególnych przedmiotów.

Jeśli podstawą podziału byłyby odpowiedzialność za realizację treści ścieżek to wówczas można wyróżnić trzy modele. Pierwszy z nich — linearny (jednopredmiotowy, monopredmiotowy), podejmował jeden nauczyciel w ramach jednego przedmiotu lub ewentualnie w czasie kilku dodatkowych godzin z puli godzin do dyspozycji dyrektora. Zaletą takiego rozwiązania była przejrzystość realizacji ścieżki oraz spójność treści i ich logiczne powiązanie. Ścieżka stawała się jednak odrębnym przedmiotem. Istniała także obawa, że treści ścieżki zostaną zdominowane przez problematykę przedmiotu, w którym specjalizował się nauczyciel. Z kolei w modelu rozbieżnym (wielopredmiotowym, multidyscyplinarnym) treści ścieżek uwzględniało kilku nauczycieli, ale bez synchronizacji czasowej, czyli bez konieczności ustalania kolejności omawiania poszczególnych tematów. Uczeń nie dostrzegał jednak wówczas powiązań między poszczególnymi problemami dyskutowanymi na różnych przedmiotach. Odmianą omawianego modelu była forma tzw. luźnych klocków, czyli rozdzielenie zagadnień według uznania poszczególnych nauczycieli. Za najbardziej korzystny dla uczniów uznano model przepływowy (interdyscyplinarny, wielopredmiotowy), w którym zakładano współpracę nauczycieli w zakresie synchronizacji czasowej i ustalania relacji między przedmiotami (wiodąca, dopełniająca). Model ten, najbliższy idei nauczania holistycznego, uwzględniał kolejność zajęć, ich dokładne zaplanowanie, poczynając od zagadnień wprowadzających, następnie rozwijających oraz utrwalających i podsumowujących. Dzięki temu te same umiejętności były kształtowane i wykorzystywane na różnych przedmiotach. Konieczna była zatem współpraca nauczycieli, dostosowanie przedmiotowych planów nauczania do planu ścieżki, a następnie realizowanie przydzielonych zadań w ustalonym czasie. Wystarczyła jednak nieobecność jednego nauczyciela, aby konstrukcja ścieżki została zburzona³².

Niezależnie od przyjętego modelu realizacji ścieżki czytelniczej i medialnej należy podkreślić zasadność omawiania przez bibliotekarzy przynajmniej tych treści, które wiążą się z nabyciem przez uczniów podstawowych umiejętności, niezbędnych do właściwego wykorzystania informacji, oraz takich kwalifikacji warsztatowych, jak np. poruszanie się w różnych systemach informacyjnych. Pozbawienie bibliotekarzy możliwości prowadzenia zajęć może powodować większe konsekwencje niż tylko znaczne ograniczenie wpływu bibliotekarza na kształce-

³² M. Nagowska: *Na szlaku edukacji czytelniczej i medialnej w szkołach ponadgimnazjalnych*. Warszawa 2006, s. 21—23; D. Saniewska: *Vademecum nauczyciela bibliotekarza*. Wyd. 6. zm. i rozszerz. Warszawa 2003, s. 121—122.

nie umiejętności uczniów jako użytkowników informacji i rozwijanie ich zainteresowań czytelniczych. Może bowiem przyczynić się do odebrania bibliotekarzom statusu nauczyciela i uznania ich np. za pracowników administracyjnych *media centre*. Zadaniem jego kierownika jest rzeczywiście koordynacja pracy nauczycieli z uczniami w centrum, a podlegli mu pracownicy są doradcami pedagogów i uczniów w procesie dydaktycznym, opartym na wykorzystywaniu różnych źródeł informacji (drukowanych, audiowizualnych i elektronicznych). Prowadzą też dla uczniów kursy korzystania z zasobów mediateki i jej warsztatu informacyjnego³³.

Zdaniem Jadwigi Andrzejewskiej, uczestnictwo bibliotekarzy szkolnych w edukacji czytelniczej i medialnej powinno polegać na zachęcaniu nauczycieli do przeprowadzenia zajęć w bibliotece — wspomnianych już tzw. bibliotecznych lekcji przedmiotowych, których celem będzie przygotowanie uczniów do korzystania ze zbiorów biblioteki i jej warsztatu informacyjnego. Istotne jest wtedy udzielanie pedagogom pomocy merytorycznej i metodycznej (np. w formie szkoleń) w realizowaniu zajęć z książką i innymi mediami. Dla sprawnej organizacji procesu nauczania warto przygotować terminarz spotkań w bibliotece i informować wszystkich nauczycieli o podejmowanej wówczas tematyce. Dzięki temu umiejętności uczniów mogą być sprawdzone i rozwinięte w praktyce³⁴.

Obecnie obowiązująca *Podstawa programowa*³⁵ nie przewiduje żadnych ścieżek międzyprzedmiotowych. Nie ustalono jeszcze, w jakiej dokładnie formie realizowana będzie edukacja czytelnicza i medialna. Liczne treści z jej zakresu znalazły się jednak w założeniach programowych języka polskiego.

Niezależnie od projektowanych rozwiązań programowych podkreślić trzeba „potrzebę przygotowania absolwentów do korzystania z informacji i społecznego komunikowania się w kulturze zdominowanej przez media oraz do skutecznego uczenia się w świecie edukacji permanentnej, konieczność objęcia wszystkich uczniów edukacją czytelniczą, informacyjną i medialną jako stanowiącą fundament całego procesu kształcenia”³⁶.

Właściwa realizacja zadań bibliotecznych i edukacyjnych nakłada na bibliotekarza obowiązki organizowania wycieczek (wspólnie z nauczycielami) do innych bibliotek, księgarni, drukarni, na wystawy, jak również aranżowania współpracy z instytucjami społeczno-kulturalnymi. W bibliotece należy prowadzić zajęcia pozalekcyjne z wykorzystaniem dokumentów piśmienniczych i niepiśmienniczych. Mogą to być konkursy, dyskusje, małe formy teatralne i zabawowe, gry dramo-

³³ J. Andrzejewska: *Udział bibliotekarza szkolnego w edukacji czytelniczej i medialnej*. „Biblioteka w Szkole” 2000, nr 2, s. 2.

³⁴ Ibidem.

³⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. „Dziennik Ustaw” 2009, nr 4, poz. 17.

³⁶ I. Socha: *Edukacja czytelnicza i medialna — koncepcja ścieżki międzyprzedmiotowej dla liceum ogólnokształcącego*. W: *Biblioteka szkolna w dyskursie edukacyjnym*. Red. J. Gwioździk. Mysłowice 2005, s. 143.

we, wystawy plastyczne, fotograficzne czy redagowanie gazetek (np. ściennych, powielanych). Bibliotekarz powinien zachęcać do używania sprzętu medialnego w dokumentowaniu życia biblioteki (np. fotografowanie, filmowanie uroczystości bibliotecznych) czy przygotowaniu bibliotecznych audycji radiowych i innych. W czasie zajęć grupowych z uczniami i rozmów indywidualnych bibliotekarz powinien dbać o rozwój kultury czytelnicznej i medialnej uczniów. Korzystne byłoby również zorganizowanie pogadanki dla rodziców na temat wpływu rodziny na rozwój kultury czytelnicznej dzieci i młodzieży. Z prac technicznych w bibliotece konieczne jest między innymi tworzenie odpowiedniego warsztatu informacyjnego i podejmowanie prób zautomatyzowania procesów bibliotecznych³⁷.

Wiele z wymienionych zadań wynika z obowiązku współpracy między nauczycielami a bibliotekarzem szkolnym. Zgodnie z wytycznymi IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) „dla maksymalnego wykorzystania możliwości biblioteki niezbędna jest współpraca pomiędzy nauczycielami a bibliotekarzem szkolnym. Powinni oni współdziałać w celu: doskonalenia, nauczania i oceny postępów uczniów w stosunku do programu; doskonalenia i oceny umiejętności i wiedzy informacyjnej uczniów; doskonalenia konspektów lekcji; przygotowywania i realizacji specjalnych projektów, które mogą być wykonane w rozszerzonym otoczeniu edukacyjnym, łącznie z biblioteką; przygotowywania i realizacji programów czytelnicznych i imprez kulturalnych; wdrażania technologii informacyjnych do programu nauczania; uświadamiania rodzicom znaczenia biblioteki szkolnej”³⁸.

Do nauczycieli należy wybór metod nauczania. Jeżeli są one tradycyjne, to nie uwzględniają roli biblioteki szkolnej w procesie kształcenia ani źródła wsparcia informacyjnego. Biblioteka powinna jednak pełnić nawet w takim wypadku funkcję usługową w realizacji programu nauczania. Należy nawiązać partnerską współpracę z nauczycielami i promować usługi biblioteczne. W tym zakresie trzeba zwrócić uwagę na udostępnianie takich źródeł informacji, dzięki którym pedagodzy poszerzą swoją wiedzę przedmiotową na temat metodyki nauczania i różnych strategii oceniania. Jeśli natomiast nauczyciele postrzegają bibliotekę jako miejsce do nauki, wówczas współpraca może dotyczyć kształcenia umiejętności informacyjnych uczniów, w tym krytycznego i twórczego korzystania z informacji³⁹. Tylko wtedy można mówić o interdyscyplinarności biblioteki szkolnej, jeżeli będzie ona rzeczywiście wykorzystywana w realizacji programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły.

³⁷ J. Andrzejewska: *Udział bibliotekarza szkolnego...*, s. 2.

³⁸ *Biblioteki szkolne. Wytyczne IFLA/UNESCO...*, s. 26.

³⁹ *Ibidem*, s. 32—34.

Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce w świetle form pracy z czytelnikiem

HANNA LANGER

Misją biblioteki publicznej — jak zapisano w *Maniście bibliotek publicznych IFLA/UNESCO* — „jest kształtowanie i wyrabianie nawyków czytelniczych dzieci od jak najwcześniejszych lat”, jak również „stymulowanie wyobraźni i twórczości dzieci i młodzieży”¹. Choć biblioteka publiczna powinna zaspokajać potrzeby wszystkich grup czytelniczych, to jednak jedną z nich — dzieci — należy traktować w sposób priorytetowy, bo „jeżeli we wczesnym dzieciństwie zaszczepi się u dzieci fascynację wiedzą i wytworami myśli ludzkiej, to będą one korzystać z tych tak kluczowych narzędzi rozwoju osobistego w całym swoim życiu”². Przyjęcie zatem do bibliotek jak najmłodszych użytkowników daje dużą gwarancję, że pozostaną oni czytelnikami na długo.

Przygotowując program pracy, należy pamiętać o tym, że wczesna inicjacja literacka oraz fakt zapisania małego dziecka do biblioteki zależy od rodziców (opiekunów). Istotne jest zatem zachęcenie ich do korzystania z oferty bibliotecznej razem z dziećmi, jak również prowadzenie dla obu grup działalności edukacyjnej. Te wspólne spotkania dla rodziców i dzieci odbywają się za granicą jako *family literacy* i oznaczają „alfabetyzację rodzinną”.

Celem „alfabetyzacji rodzinnej” jest przygotowanie dorosłych między innymi do roli przewodników po świecie książki i jej współczesnych odmian³. Znaczenie ma również przekazanie rodzicom wiedzy o ważnej roli domowej lektury

¹ *Manifest bibliotek publicznych IFLA/UNESCO*. W: *Działalność bibliotek publicznych. Wyttyczne IFLA/UNESCO*. Oprac. zespół pod przewodnictwem P. Gilla, w imieniu Sekcji Bibliotek Publicznych. Warszawa 2002, s. 100.

² *Ibidem*, s. 24.

³ B. Woźniczka-Paruzel: *Biblioteki dla dzieci w Europie Zachodniej i w Polsce — porównania i refleksje*. W: *Biblioteki publiczne wobec Unii Europejskiej. Materiały konferencyjne, Przysiek — Chelmsa, 17—19 września 2001*. Toruń 2002, s. 49.

w stymulowaniu rozwoju intelektualnego i emocjonalnego młodego człowieka czy też w wyborze jego przyszłej drogi życiowej. Zalety wspólnego czytania można dostrzec także w wychowaniu bieżącym. Wspólne czytanie wzmacnia więzy rodzinne, pomaga rozwiązywać pojawiające się przed dzieckiem problemy, sprzyja realizowaniu funkcji terapeutycznych i relaksacyjnych, rozpraszając lęki dziecka, rozładowując napięcia, uspokajając czy mobilizując jego siły psychiczne⁴. W programach związanych z „alfabetyzacją rodzinną” dzieci rozwijają sprawności językowe i literackie dzięki wsparciu rodziców lub opiekunów, którzy również mają możliwość doskonalenia swoich umiejętności.

Bibliotekarze powinni nie tylko zachęcać rodziców do odwiedzenia biblioteki, ale również sprawić, żeby zabawa z dziećmi z wykorzystaniem lektury stała się codzienną domową aktywnością. Może to być czytanie, opowiadanie dziecku, wspólne przeglądanie książeczek czy poszukiwanie informacji w takich źródłach, jak program telewizyjny, książka kucharska i telefoniczna⁵. W procesie inicjacji czytelniczej duże znaczenie ma opanowanie techniki czytania; istotniejszy jest jednak wczesny i regularny kontakt dziecka z książką, zwłaszcza w domu, tworzenie pozytywnych doświadczeń lekturowych, a także uznanie książki za narzędzie zdobywania informacji i rozwiązywania problemów. Takie doświadczenia bliskie są jednak jedynie dzieciom wychowującym się w domach, w których ceni się obcowanie z literaturą⁶.

Czasem warto zaproponować rodzicom lekturę do czytania, która może pomóc w rozwiązywaniu problemów związanych z trudnymi dla dziecka okolicznościami, jak np. pojawienie się nowego członka rodziny. W takich sytuacjach można wykorzystać bajki terapeutyczne. Wprawdzie „mniej w nich literackości (choć nie jest to regułą), za to więcej specjalnie spreparowanej dawki leczniczej. I choćbyśmy utyskiwali, że nie są to utwory najwyższych literackich lotów, liczy się tu sam fakt wspierania rozwoju dziecka, a więc celu, w jakim powołano te baśnie do życia”⁷. Podstawowym warunkiem terapeutycznego oddziaływania tekstu jest obecność osoby dorosłej, która daje poczucie bezpieczeństwa, akceptacji i porozumienia. Wspólne czytanie staje się elementem rozwiązywania konfliktów razem z dziećmi i „stanowi bez wątpienia wyjątkową szansę dla specyficznie rozumianej edukacji literackiej. Książka bowiem jest pomocą, pokazuje, jak radzić sobie z trudnościami, integruje w tych działaniach i młodych, i dojrzałych odbiorców.

⁴ J. Papużyńska: *Czytelnik dziecięcy w bibliotece*. W: *Walory edukacyjne literatury dziecięcej. Ogólnopolskie seminarium organizatorów czytelnictwa dziecięcego, Białystok 11–13 maja 1999*. Warszawa 2000, s. 70.

⁵ *Biblioteki w służbie dzieciom*. W: *Biblioteka w otoczeniu społecznym*. Red. E.B. Zybert. Warszawa 2000, s. 60.

⁶ J. Papużyńska: *Misja biblioteki dziecięcej*. W: *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje — doświadczenia — postulaty*. Płock 2004, s. 15.

⁷ K. Krasoń: *Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. Papużyńska, G. Leszczyński. Warszawa 2002, s. 248.

Każdy, zwłaszcza dorosły, powinien dostrzec własny udział, czy wręcz przyczynowość wystąpienia konfliktów w życiu dziecka. Przeważnie bowiem deficyt emocjonalny swoje podłoże znajduje w wadliwym funkcjonowaniu rodziny [...]. Baśniowa terapia [...] zmobilizuje dorosłych do wspierania małego człowieka w walce z codziennością. Stworzy aurę dla wspólnego czytania, to znaczy również bycia razem, kiedy mama (tata) czyta tylko dla mnie, a nie tylko bycia obok, na przykład podczas oglądania telewizji”⁸.

Warto też przejąć zwyczaje bibliotek zagranicznych (między innymi francuskich) w zakresie przygotowywania dla rodziców zestawień bibliograficznych na temat określonych sytuacji, np. „Gdy dziecko się boi”, „Humor i śmiech”.

Pomyślna inicjacja czytelnicza dziecka prowadzona jest równolegle w trzech ośrodkach: bibliotece, szkole i domu. Najważniejszą rolę powinien odgrywać — jak wcześniej wspomniano — dom, ponieważ dzieci często przejmują wzory uczestnictwa w kulturze i sposoby spędzania wolnego czasu funkcjonujące w ich rodzinach. Jak wynika z badań przeprowadzonych w latach 1996—1997 przez pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, pod kierunkiem prof. Anny Przeclawskiej — dzieci uprawiają przede wszystkim „telewizyjny sposób życia”⁹. Założyć jednak trzeba — jak proponuje Grażyna Walczewska-Klimczak — że dominująca rola telewizji w życiu współczesnych dzieci wynika przede wszystkim z braku odpowiedniej oferty kulturalnej i możliwości spędzenia wolnego czasu w sposób bardziej twórczy. Biblioteka może stać się miejscem aktywności dzieci (a często całej rodziny) po spełnieniu kilku warunków. Należy przede wszystkim wzmocnić pozycję biblioteki publicznej w lokalnym środowisku, w zajęciach bibliotecznych uwzględnić elementy zabawy, jak również zachęcić rodziców do odwiedzenia biblioteki i przekazać im wiedzę o istocie inicjacji literackiej małych dzieci¹⁰.

W zakresie rodzinnej edukacji czytelniczej interesujące programy zaproponowała filia dla dzieci i młodzieży Miejskiej Biblioteki Publicznej w Oświęcimiu. Organizowany przez nią cykl imprez bibliotecznych, nazwanych „Godziny dla rodziny”, objął różnorodne formy: wystawy książek o tematyce rodzinnej, prelekcje i spotkania ze specjalistami z różnych dziedzin, rekomendowanie rodzicom wybranych publikacji ze zbiorów biblioteki (między innymi z zakresu psychologii i pedagogiki). Nowatorskim rozwiązaniem była edukacja rodziców w ramach programów: „Małe dziecko i jego rodzice w bibliotece”, „Wychowanie do mediów”, „Wychowanie bez porażek”. Pierwszy z projektów zawierał wykłady na temat rozwoju fizycznego, psychicznego i emocjonalnego małego dziecka oraz prelekcje

⁸ Ibidem, s. 255—256.

⁹ G. Walczewska-Klimczak: *Animacja czytelnictwa dziecięcego — założenia oraz przebieg realizacji projektu badawczego*. W: *Animacja czytelnictwa dziecięcego...*, s. 23.

¹⁰ Eadem: *Dziecko w bibliotece*. W: *Książka dziecięca 1990—2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac. Warszawa 2006, s. 211.

z psychologii i pedagogiki okresu przedszkolnego. Ważne były także informacje o pierwszych kontaktach dziecka z książką i biblioteką, w tym praktyczne zajęcia na temat sposobów prezentowania dzieciom bajek¹¹.

W programach istotne miejsce powinna zajmować animacja czytelnictwa w bibliotece, rozumiana jako „zajęcia kulturalne, które mają w konsekwencji doprowadzić do książki i czytelnictwa”¹². Zajęcia te mają rozbudzać inteligencję dziecka, jego wrażliwość i dzięki temu przygotowywać do czytania¹³. W czytelniczej edukacji najmłodszej grupy dziecięcej ważne jest opracowanie programów bibliotecznych wyzwalających — jak podkreśliła Joanna Papuzińska — „radość czytania”, tj. wytwarzanie pozytywnej motywacji do czytania, książki, biblioteki, znoszenie barier informacyjnych¹⁴. Wokół czytania powinien koncentrować się nowoczesny proces edukacyjny. Czytanie nie powinno jednak wynikać z przymusu, ale z potrzeb psychicznych dziecka; wtedy umożliwia rozwój osobowości¹⁵. Ciekawym zatem rozwiązaniem są zajęcia edukacyjno-biblioteczne „Maluch w bibliotece”, organizowane przez filię biblioteczną w Jakubowicach niedaleko Ożarowa (Kieleckie), która dwa razy w tygodniu przez trzy godziny przygotowuje dla dzieci zabawy edukacyjne, gry, opowiadanie bajek i konkursy. Z kolei multimedialna biblioteka dla dzieci „Abecadło” w Olsztynie — mieszcząca się w Centrum Handlowym „Alfa”, gdzie zajmuje powierzchnię 400 m² — zaprasza do „Bajkowego przedszkola” dzieci 4- i 5-letnie, które nie uczęszczają do przedszkola. Podobne spotkania dla dzieci w wieku od 2 do 5 lat, także niechodzących do przedszkola, oferuje „Chotomek” — oddział dziecięcy Książnicy Płockiej. W ramach codziennych godzinnych „Poranków w bibliotece” dzieci uczestniczą w zajęciach, których podstawą jest zawsze krótki utwór literacki, inspirujący do różnych form aktywności. Spotkania te nie tylko uczą obcowania z literaturą, ale także służą opanowaniu takich podstawowych umiejętności, jak np. zawiązywanie sznurowadeł, zapinanie guzików, lub uczą właściwego zachowania przy stole¹⁶.

Niezależnie od procesu scholaryzacji (szczególnie w latach siedemdziesiątych XX wieku) modelu biblioteki publicznej dla dzieci, i w związku z tym przejściem metod pracy charakterystycznych dla bibliotek szkolnych (np. lekcje biblioteczne, zbiorowe i obligatoryjne zapisy całych klas do biblioteki), powinno się stosować

¹¹ S. Niedziela: *Miejska Biblioteka Publiczna im. Łukasza Górnickiego w Oświęcimiu. W: Dziecko i książka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji, Biblioteka Narodowa 27–28 października 2003 roku.* [Red. nauk. G. Lewandowicz-Nosal]. Warszawa 2004, s. 116.

¹² J. Papuzińska: *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej.* Warszawa 1992, s. 41.

¹³ Ibidem.

¹⁴ J. Papuzińska: *Czytelnik dziecięcy...*, s. 67–68.

¹⁵ B. Bettelheim, K. Zelan: *On learning to read.* New York 1982, s. 7, za: J. Papuzińska-Beksiak: *Edukacyjne funkcje bibliotek publicznych dla dzieci.* W: *Biblioteka i informacja w systemie edukacji.* Red. M. Drzewiecki. Warszawa 1994, s. 87.

¹⁶ G. Lewandowicz-Nosal: *Biblioteki dla dzieci wczoraj i dziś.* Warszawa 2008, s. 84, 87, 91–93.

w zajęciach z dziećmi także formy właściwe bibliotekom publicznym. Nie można zatem zapominać o programach koncentrujących się na aktywności twórczej i ludycznej wokół książki, o pracy z czytelnikiem indywidualnym lub w małych spontanicznych grupach, jak również o zajęciach kompensacyjnych¹⁷. W odniesieniu do tych ostatnich jedna z sopockich bibliotek zaproponowała między innymi projekt „Biblioteka ortofrajdy”, w ramach którego organizowano „lekcje kolorowej ortografii”¹⁸ z wykorzystaniem materiałów dydaktycznych zgromadzonych w placówce. Zapewniono także programy i gry komputerowe dla osób pragnących opanować umiejętność pisania bez błędów ortograficznych, dostęp do stron internetowych z ćwiczeniami dla ludzi z dysleksją, możliwość korzystania z oprogramowania z opcją powiększonego druku, tzw. książkę mówioną i bajki terapeutyczne. Najmłodszym dzieciom udostępniono multimedialne bajki komputerowe z tekstem widocznym na ekranie i jednocześnie czytany przez lektora¹⁹.

Szkolne formy pracy z czytelnikiem, polegające na przyswojeniu wiadomości i następnie ich sprawdzeniu, np. w formie konkursów, mogą wprowadzić uczestnikom satysfakcję i dowartościowanie, ale nie powinny być podstawowymi metodami pracy, gdyż powielają zadania szkół i ich bibliotek²⁰. Nie można wówczas mówić o korygowaniu edukacyjnej funkcji szkoły, bo omawiany model determinuje korzystanie z biblioteki uczniów o utrwalonych nawykach czytelniczych. Z kolei oddziaływanie biblioteki na uczniów uczestniczących tylko w zajęciach obowiązkowych jest ograniczone. Najmniejszy wpływ ma wówczas ta placówka na uczniów mających problemy z nauką, ponieważ zamiast pobudzać ich do zaangażowania, wywołuje wśród nich między innymi znużenie i zniechęcenie²¹.

Rozbudzeniu zainteresowań czytelniczych nie służy także przymuszanie czytelników do uczestnictwa w imprezach bibliotecznych, które organizują wspólnie biblioteka szkolna i publiczna. Ów przymus może objąć bibliotekę, książkę i czynność czytania. Biblioteka publiczna staje się wtedy — jak stwierdziła J. Papużyńska — aneksem szkoły, instytucją, do której nie wraca się po ustaniu obowiązku szkolnego. Pomimo zatem udogodnień organizacyjnych zamknięty obieg użytkowników między biblioteką publiczną a szkołą niekoniecznie musi sprzyjać rozbudzaniu zainteresowań czytelniczych; może jedynie rozwijać już istniejące²². Na rozkwit tych zamiłowań — poza wspomnianą poprzednio wczesną inicjacją czytelniczą — wpływa panująca w bibliotece atmosfera i postawa bibliotekarza. To z kolei przyczynia się do powstawania pozytywnych i dobrowolnych relacji między użytkownikiem a placówką; dodajmy — relacji tworzonych często w „świadomej opozycji

¹⁷ J. Papużyńska-Beksiak: *Edukacyjne funkcje bibliotek...*, s. 102.

¹⁸ V. Trella, K. Wojciechowska: *Działalność kulturalna, edukacyjna i informacyjna Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Józefa Wybickiego w Sopocie*. W: *Dziecko i książka...*, s. 146.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ J. Papużyńska-Beksiak: *Edukacyjne funkcje bibliotek...*, s. 102—103.

²¹ Ibidem, s. 103.

²² Ibidem.

do warunków edukacji szkolnej i unikających skojarzeń z nią²³. W „strategii wyjścia” — utożsamianej z terminem „biblioteka poza murami” — celem jest zatem aktywne zdobywanie czytelników, szczególnie pochodzących ze środowisk niedocenających znaczenia lektury w życiu człowieka²⁴. Podczas jej stosowania nie można ograniczać się tylko do obowiązkowych spotkań dla uczniów. Współpraca ze szkołą i jej biblioteką, jako sojusznikiem w rozwijaniu zainteresowań (także czytelniczych) uczniów, nie redukuje roli biblioteki publicznej tylko do zaplecza lekturowego dla uczniów. Bibliotekę tę należy traktować jako ważną instytucję, wspierającą realizację edukacji czytelniczej i medialnej w polskiej szkole.

Nudzie i zniechęceniu w czasie zajęć bibliotecznych można przeciwdziałać, wykorzystując elementy pedagogiki zabawy oraz przesuwając moment inicjacji czytelniczej na czas poprzedzający naukę szkolną, kiedy dziecięce zainteresowania są nieograniczone. Dobrze przygotowane spotkanie musi uwzględniać właściwości wieku dziecka, takie jak naturalna ciekawość i skłonność do zadawania pytań, potrzeba zabawy oraz chęci i umiejętności wcielania się w różne role. Istotą tych zajęć „nie jest jakiś szczególnie wyszukany scenariusz, lecz przede wszystkim umiejętność kreowania sytuacji zabawy i wspólnego realizowania jej z dziećmi”²⁵. Bibliotekarz powinien towarzyszyć dzieciom w czasie zabawy, być animatorem zajęć. Tylko zabawa zapewniająca dzieciom uczestnictwo jest skuteczna; nie może ona przybierać form prelekcji czy wykładu. Powinno się dzieciom stworzyć sytuacje, w których mogą wykorzystać swe umiejętności i wiedzę, a jednocześnie praktycznie spożytkować zdobyte nowe informacje²⁶. W tym miejscu warto zaznaczyć, że pedagogika zabawy „przyczyniła się do akceptacji w bibliotekach szumu i pozytywnego hałasu towarzyszącego różnym imprezom”²⁷.

We wspomnianej wcześniej strategii „wyjścia poza mury biblioteki” szczególną rolę mogą odegrać także zajęcia tradycyjnie niekojarzone z biblioteką. Tak na przykład oddział dla dzieci Grodzkiej Biblioteki Publicznej w Jeleniej Górze organizuje wrześnie rajdy czytelników i bibliotekarzy jako jeden ze sposobów wzajemnego poznawania się czytelników i bibliotekarzy. Z kolei bibliotekarze w Ostrowcu, idąc za wzorem biblioteki w Clamart pod Paryżem, prowadzącej akcje „koszyk z książkami”, raz w tygodniu odwiedzają podwórka i place zabaw,

²³ B. Białkowska: *Biblioteka publiczna dla dzieci. Wybrane zagadnienia*. Warszawa 1980, s. 160; J. Papuzińska-Beksiak: *Edukacyjne funkcje bibliotek...*, s. 104.

²⁴ J. Papuzińska: *Czytelnik dziecięcy...*, s. 68. Najbardziej znanym przykładem „wychodzenia poza mury” jest program „koszyk z książkami”, prowadzony przez publiczną bibliotekę dziecięcą w Clamart pod Paryżem. Celem tego projektu jest zawieranie znajomości z dziećmi w miejscu ich zabawy i oferowanie im książek do czytania lub opowiadanie. Wybór miejsca spotkań podyktowany jest także podkreśleniem braku związków ze szkołą, z przymusem, często z atmosferą oceny i klęski. Te nieformalne wizyty są dopiero pierwszym etapem programu bibliotecznego, którego celem jest zachęcenie dzieci do odwiedzin biblioteki. J. Papuzińska: *Książki, dzieci, biblioteka...*, s. 31–32.

²⁵ *Biblioteki w służbie dzieciom...*, s. 66–67.

²⁶ *Ibidem*, s. 69.

²⁷ G. Lewandowicz-Nosal: *Biblioteki dla dzieci...*, s. 83.

gdzie przebywają dzieci, które nie wyjechały na wakacje. Pracownicy innych bibliotek odwiedzają natomiast dzieci w szpitalach i tam czytają im bajki. Niektóre biblioteki (np. wspomniane olsztyńskie „Abecadło”) proponują odpłatne zorganizowanie przyjęć urodzinowych i opiekę nad dziećmi²⁸.

W przygotowaniu programu pracy należy uwzględnić zmiany w postrzeganiu zadań biblioteki publicznej. W wyniku przeprowadzenia reformy szkolnictwa do biblioteki zaczęli przychodzić starsi czytelnicy (uczniowie gimnazjum²⁹), co z kolei wpłynęło na ewolucję preferencji lekturowych i zmianę funkcji biblioteki z zabawowej na edukacyjną. Coraz częściej bowiem zamiast literatury pięknej wypożyczana jest literatura popularnonaukowa. Na pewno zmiana ta wynika z rozpowszechniającej się współpracy biblioteki publicznej ze szkołą, co zazwyczaj oznacza również zwiększenie liczby lekcji bibliotecznych jako jednej z form pracy z czytelnikiem³⁰.

Przeobrażenia te dostrzeżono także w badaniach przeprowadzonych w 1985 i 2000 roku. Pierwsze analizy wykazały, że najbardziej popularnymi formami pracy z czytelnikiem były: opowiadanie baśni i lekcje biblioteczne, następnie wycieczki klas szkolnych do bibliotek. Mniejszym zainteresowaniem cieszyły się konkursy, kwizy i zgaduj-zgadule. Organizowano także zebrania aktywu i przyjaciół biblioteki, przeglądy nowości książkowych, zebrania dyskusyjne, zajęcia plastyczne, kiermasze, apele, festyny, grupowe oglądanie telewizji, projekcje filmów oświatowych i fabularnych, imprezy pasowania na czytelnika, koncerty, turnieje czytelnicze, spotkania rodzin czytających. Badania z 2000 roku ujawniły zmiany w preferowanych przez biblioteki formach pracy. Do najpopularniejszych z nich należały lekcje biblioteczne i wycieczki do biblioteki, następnie wszelkiego rodzaju konkursy (np. sprawdzające poziom wiedzy i plastyczne), wystawy i spotkania autorskie, pogadanki, a dopiero na kolejnym miejscu — spotkania z baśnią, które obejmowały zarówno tradycyjne opowieści, jak i oglądane na kasetach video. Zdecydowanie zmniejszyła się liczba spotkań autorskich, a praktycznie nie przygotowywano teatrzyków bibliotecznych. Mniej popularne stały się także takie formy pracy, jak opowiadanie bajek, głośne czytanie i konkursy recytatorskie. Ich miejsce zajęły lekcje biblioteczne i konkursy, co wskazuje między innymi na silne związki biblioteki publicznej ze szkołą. W opinii instruktorów czytelnictwa dziecięcego w ciągu roku szkolnego dominują formy związane z edukacją (lekcje biblioteczne) i dopiero w czasie ferii i wakacji powraca się do stosowania form zabawowych. Wobec tego biblioteki publiczne „coraz częściej podejmują działania edukacyjne,

²⁸ Ibidem, s. 81, 83, 84, 87.

²⁹ Modelowymi bibliotekami dla młodzieży w wieku od 13 do 25 lat są mediateki w Olsztynie i we Wrocławiu, które powstały dzięki współpracy z Fundacją Bertelsmanna. Są to nowoczesne placówki biblioteczne dzięki aranżacji wnętrz i oferowaniu różnorodnych usług. *Biblioteki dla młodych klientów — scenariusz*. [Oprac. red. K. Rejda]. Gütersloh [2005], s. 85.

³⁰ G. Lewandowicz: *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce. Raport z badań*. Warszawa 2003, s. 78.

a szczupłość kadry uniemożliwia w wielu placówkach prowadzenie zajęć, w których książka byłaby przygodą czy też inspiracją do zabawy³¹. Częściej też stosuje się formy pracy zbiorowej niż indywidualnej. Stwierdzić jednak trzeba, że niektóre biblioteki, mimo powszechnego ograniczania metod pracy z czytelnikiem, urządały głośnie czytanie, konkursy recytatorskie i pięknego czytania, spotkania z poezją, poranki lub wieczornice, godziny literackie, gawędy, a np. w Trzebieszowie — turniej rodzin czytających. Inne z kolei biblioteki organizowały formy sceniczne i teatralne, jak np. inscenizacje bajek, przedstawienia kukielkowe i jasełka. W bibliotekach działały także różne kluby i koła przyjaciół biblioteki. Proponowano warsztaty artystyczne i literackie dla młodych twórców, spotkania dla dzieci niepełnosprawnych, zajęcia dramatyczne, loterie książkowe i kiermasze książek. Z imprez okolicznościowych w większości placówek urządzano bale mikołajkowe i karnawałowe oraz spotkania z okazji Dnia Matki i Dnia Dziecka. Często też czytelnicy mogli uczestniczyć w szkoleniach komputerowych i lekcjach bibliotecznych uwzględniających treści programowe zlikwidowanych ścieżek edukacyjnych realizowanych w szkole (edukacja regionalna, czytelnicza i medialna)³².

Wracając jednak do form teatralnych, podkreślić trzeba, że zabawa w teatr może być sposobem na przyciągnięcie dzieci do biblioteki. Można przeczytać lub opowiedzieć utwór, a później rozdzielić dzieciom role i zachęcić je do wspólnego odtworzenia fabuły, wykorzystując marionetki czy kukielki³³.

W niektórych bibliotekach podejmowano rozmaite próby przyciągnięcia dzieci na spotkania z bajką — np. przygotowywano specjalne dekoracje, projektowano stroje dla „bajarki” czy też wprowadzano formy promocji w postaci nagród książkowych. Nie zawsze jednak udawało się dzięki temu zwiększyć frekwencję na baśniowych spotkaniach w bibliotece. Tam, gdzie jeszcze się odbywały, często zmiany w cechach baśni prowadziły do utraty podstawowych ich właściwości. Jeśli nawet bibliotekarze uwzględniali godziny bajek jako jedną z form pracy, to niestety było to zazwyczaj głośnie czytanie albo zabawy związane z lekturą. W bibliotekach, w których tradycyjne opowiadanie bajek utrzymać, często odchodzono od repertuaru autentycznej baśni ludowej i zamiast niej wprowadzano baśń literacką lub literaturę fantastyczną, a czasem nawet streszczenia tekstów trudnych — według bibliotekarzy — w odbiorze. Jakkolwiek formy te są potrzebne, nie można zapominać o konieczności uwzględnienia także oryginalnej baśni ludowej. Bo — jak stwierdziła J. Papuzińska — „bez udziału baśni nie można osiągnąć inicjacji czytelniczej dziecka, ani też jego zadomowienia w bibliotece”³⁴. Dlatego kunszt opowiadania baśni stanowi niezmiernie

³¹ Ibidem, s. 59, 63, 75—76.

³² Ibidem, s. 60.

³³ D. Grabowska: *Metody pracy bibliotecznej z młodszym czytelnikiem dziecięcym*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha. Katowice 1996, s. 248—249.

³⁴ J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą*. Warszawa 2007, s. 79—80.

ważną umiejętność zawodową bibliotekarza dziecięcego; samo zaś opowiadanie baśni uznaje się za formę oddziaływania niezwykle istotną dla rozwoju i zdrowia psychicznego dziecka. Mowa oczywiście o ustnym przekazie baśni, nawiązującym do dawnej tradycji werbalnego przedstawiania tekstu, nie zaś o pokazywaniu baśniowych filmów czy przezroczy. Baśń pełni przecież funkcję terapeutyczną i stosuje się ją w pracy z dziećmi mającymi problemy emocjonalne, dziećmi niepełnosprawnymi czy okaleczonymi psychicznie. Baśń można opowiedzieć także w czasie lekcji bibliotecznej, co przyczynia się do uatrakcyjnienia zarówno lekcji, jak i biblioteki³⁵.

Z najnowszych badań Grażyny Lewandowicz-Nosal wynika, że opowiadanie baśni cieszy się dużym powodzeniem³⁶. Za przykładem zagranicznych rozwiązań powołuje się stowarzyszenia opowiadaczy historii. Pierwszym z nich stała się w 1997 roku Grupa Studnia O, której członkowie czerpią wiedzę z tradycji literatury ustnej — bajek, baśni, mitów i eposów z różnych kultur oraz z historii autorskich. Samą sztukę opowiadania traktują jako indywidualną twórczość artystyczną, inspirowaną wprawdzie tradycją, ale niezmierzającą do wiernego odtwarzania tradycyjnych narracji i uwzględniającą współczesne realia. Opowiadanie historii łączy z działalnością animacyjną i edukacyjną³⁷. Z kolei Muzeum Bajek, Baśni i Opowieści w miejscowości Konstancin-Jeziorna oprócz propagowania sztuki słowa mówionego (przez organizowanie np. Festiwalu Sztuki Opowiadania i Warsztatów Tworzenia Słowem) gromadzi zbiory światowych tradycji ustnych³⁸. Niewątpliwie równie ważne, jak opowiadanie baśni, jest głośne czytanie, spopularyzowane na nowo głównie przez Fundację „Cała Polska czyta dzieciom”, która zachęca rodziców do głośnej lektury. Z dużym powodzeniem tę formę pracy stosują również biblioteki, szczególnie w pracy z najmłodszymi dziećmi. Czytania wzbogacają między innymi słownictwo, rozwijają wyobraźnię i ćwiczą koncentrację, mogą być też formą zabawy, a przede wszystkim — zaspokajają potrzebę kontaktu z osobą czytającą. Samą czynność czytania można uzupełnić wyjaśnieniami, wyszukiwaniem informacji w innych publikacjach, pokazywaniem ilustracji czy powracaniem do ciekawych fragmentów³⁹. Organizowany od 2002 roku Ogólnopolski Tydzień Czytania Dzieciom rozpoczyna się lekturą *Lokomotywy* Juliana Tuwima, a kończy paradą dzieci przebranych w bajkowe stroje. W licznych miejscowościach dzieci występują z prośbą o przywrócenie zajęć dla nich w domach kultury lub o lepsze wyposażenie bibliotek w książki⁴⁰.

³⁵ Ibidem, s. 79—81.

³⁶ G. Lewandowicz-Nosal: *Biblioteki dla dzieci...*, s. 61.

³⁷ *Grupa Studnia O. Opowieści i opowiadacze*. (online). Dostępny w Internecie: <http://www.studnia.org/category/grupa-studnia-o/> (Dostęp 23.06.2009).

³⁸ *Muzeum Bajek, Baśni i Opowieści*. (online). Dostępny w Internecie: <http://www.storytellermuseum.org/index.html> (Dostęp 23.06.2009).

³⁹ D. Grabowska: *Metody pracy bibliotecznej z młodszym czytelnikiem dziecięcym...*, s. 248—249.

⁴⁰ G. Lewandowicz-Nosal: *Biblioteki dla dzieci...*, s. 82.

Idea głośnego czytania i rozbudzania zainteresowań czytelnicznych przyświeca „Nocy z Andersenem” — rozpoczętej przez czeskich bibliotekarzy międzynarodowej imprezie bibliotecznej, organizowanej z okazji Międzynarodowego Dnia Książki Dziecięcej i urodzin Hansa Christiana Andersena. Biblioteki z różnych krajów przygotowują dla dzieci całonocne spotkania z bajką i baśnią (w tym czytanie książek przez znane osoby), zazwyczaj urozmaicone konkursami, grami czy artystycznymi występami. O popularności tych spotkań świadczy między innymi konieczność wcześniejszych zapisów.

Upowszechnianie czytelnictwa przez spotkania z bajką organizuje np. Biblioteka dla Dzieci im. Wandy Chotomskiej w Płocku. Prezentacje w bibliotece wierszyków, bajek i baśni stają się pretekstem do dalszej pracy — do zabaw inscenizowanych, aktywności plastycznej, zajęć teatralnych czy rozmów o zachowaniu bohaterów. W spotkaniach z uczniami pierwszych klas szkoły podstawowej uwzględnia się — oprócz głośnego czytania i opowiadania — małe formy teatralne i środki audiowizualne⁴¹. Podobne spotkania urządza Miejska Biblioteka Publiczna im. Józefa Wybickiego w Sopocie. Dla dzieci trzyletnich prowadzi programy „Wyprawa do krainy książek” i „Magia baśni”. To cykliczne spotkania z wykorzystaniem różnorodnych form popularyzacji literatury dla dzieci, takich jak: projekcja bajek (stanowią one także podstawę do rozmów ze starszymi dziećmi, pochodzącymi z rodzin o małej tradycji czytelnicznej), opowiadanie bajek, baśni, mitów i historii prawdziwych, głośne czytanie, zajęcia plastyczno-muzyczne, formy parateatralne (obejmujące przedstawienia lalkowe przygotowywane na podstawie tekstów baśni oraz dramę z udziałem dzieci), booktalking⁴².

Booktalking stanowi jedną z rekomendowanych przez IFLA form promocji książki i czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Najczęściej booktalking porównuje się do gawęd, choć nie są to typowe pogadanki, ponieważ w tym wypadku następuje połączenie dwóch umiejętności: talentu do opowiadania i do sprzedawania książki. Zasadniczym celem jest — z jednej strony — przekonanie czytelników, że lektura może być interesującym i przyjemnym sposobem spędzenia wolnego czasu, oraz — z drugiej strony — podniesienie poziomu czytania przez wprowadzenie do obiegu czytelniczego najlepszych dzieł⁴³.

Na pewno promocji literatury i czytelnictwa wśród dzieci mogą służyć dobrze zaplanowane spotkania autorskie, w których udział, przynajmniej raz w życiu, powinien wchodzić w zakres obowiązkowej edukacji czytelnicznej. Sam fakt, czy spotkanie pobudzi ciekawość i aktywność dzieci na dłuższy czas, zależy bardziej od właściwej organizacji imprezy niż od zaproszonego gościa. Aby spotkanie się

⁴¹ A. Rojewska: *Rola współczesnej biblioteki dla dzieci w procesie wychowania i edukacji*. W: *Dziecko i książka...*, s. 132.

⁴² V. Trella, K. Wojciechowska: *Działalność kulturalna...*, s. 144—145.

⁴³ Szerzej na temat booktalkingu zob. np.: P. Jones: *Connecting young adults and libraries: a how-to-do-it manual*. New York 1995; M. Zająć: *Promocja książki dziecięcej. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2000, s. 108—109.

udało, należy dzieci odpowiednio przygotować, zmobilizować ich do aktywności w poszukiwaniu informacji o autorze. To również doskonała okazja do wskazania uczniom różnych źródeł informacji, kształcenia umiejętności korzystania z tych źródeł i prezentowania zdobytych informacji w bardziej nowatorski sposób, np. sporządzenie posteru lub albumu o gościu. Ważne jest to, że zdobyte informacje o autorze pobudzają do zadawania interesujących pytań. Zajęcia takie mogą być realizowane według różnych koncepcji, począwszy od przeprowadzenia pojedynczych lekcji, a skończywszy na zaplanowaniu programu trwającego wiele miesięcy. Towarzyszące spotkaniom kiermasze książki mogą zachęcić do założenia księgozbioru domowego, którego gromadzenie także stanowi składnik kultury czytelniczej⁴⁴. Joanna Papuzińska stwierdziła, że „podobnie jak przekonujemy rodziców o tym, że należy dzieciom czytać książki, warto też im uświadomić, że ich potomek powinien mieć w domu choćby niewielką, kilkunastotomową biblioteczkę i że nie zastąpi jej bynajmniej korzystanie z bibliotecznych zbiorów”⁴⁵.

Dość nietypową formą spotkań z autorem, skutecznie promującą twórczość literacką, są pikniki literackie, zapoczątkowane przez biblioteki regionu płockiego⁴⁶. Spotkania te są nowatorską metodą pracy z książką, której celem jest pozyskanie przez bibliotekę nowych użytkowników. Program pikniku koncentruje się na wszelkich działaniach wokół tekstów wybranego twórcy literatury dziecięcej, zawsze obecnego — jeśli jest to możliwe — podczas imprezy. Repertuar aktywności dzieci może być bardzo szeroki: przygotowywanie zakładek, pocztówek i wszelkie inne twórcze działania związane z tekstem. Dzieci i dorośli mają okazję wysłuchania tekstów, które czyta autor, jak również zaopatrzenia się w jego książki. Płocki projekt animacji czytelnictwa dziecięcego był — jak podkreśliła G. Walczewska-Klimczak — „próbą poszukiwania takich koncepcji pracy biblioteki dziecięcej, która może pozwolić na lepsze zaspokojenie potrzeb dziecięcych czytelników, a zwłaszcza na tworzenie takich potrzeb”⁴⁷. Był również możliwością zintegrowania środowiska rodzinnego i lokalnego, a także propozycją spędzenia wolnego czasu na powietrzu. Gośćmi pikników byli między innymi: Wanda Chotomska, Anna Onichimowska i Joanna Papuzińska⁴⁸.

W działalności bibliotek publicznych dla dzieci popularną formą rozwijania ich zainteresowań są konkursy literackie. Mogą one pełnić trzy podstawowe funkcje: wyłaniać literackie talenty, wspierać swobodną ekspresję dziecka i podnosić jego kulturę literacką. Czasem też uwzględnia się funkcję dydaktyczną, kiedy dobierając odpowiednie tematy, zwraca się uwagę na określone zagadnienia⁴⁹.

⁴⁴ J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą...*, s. 139, 141, 143, 150—152.

⁴⁵ Ibidem, s. 154.

⁴⁶ Opis projektu zob.: *Animacja czytelnictwa dziecięcego...*

⁴⁷ G. Walczewska-Klimczak: *Dziecko w bibliotece...*, s. 222—223.

⁴⁸ G. Lewandowicz-Nosal: *Biblioteki dla dzieci...*, s. 93.

⁴⁹ J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą...*, s. 167, 172—173.

Niezależnie od opracowywania ciekawych form pracy z czytelnikiem biblioteki publiczne dla dzieci powinny lepiej propagować swoją działalność w regionie. Działy dziecięce funkcjonują w pewnej izolacji, informacja o nich często nie dociera do osób dorosłych, co nie sprzyja podkreśleniu ważności usług bibliotecznych dla dzieci.

Popularyzowanie czytelnictwa wśród dzieci

MAGDALENA KULUS

Współczesny świat oferuje dzieciom mnóstwo rozrywek. Ich codzienne życie zdominował przede wszystkim komputer. Wirtualna rzeczywistość jest dla dziecka niezwykle kusząca. Ponadto najmłodszym można kupować coraz bardziej wymyślne, interaktywne zabawki. W ostatnich latach rosnącą popularnością cieszą się animowane baśnie, na które rodzice zabierają swoje pociechy do kina. Książka przestaje być dla dziecka czymś atrakcyjnym. Stąd różne akcje popularyzowania czytelnictwa wśród najmłodszych.

„Z roku na rok zdajemy sobie coraz lepiej sprawę z faktu, że promocja książki dziecięcej jest głównym i najważniejszym elementem potrzebnym dla pobudzenia w dzieciach chęci do czytania, i to czytania połączonego z prawdziwą namiętnością do literatury”¹ — pisze Aidan Chambers. Popularyzacja czytelnictwa odbywa się na dwóch płaszczyznach: komercyjnej i niekomercyjnej. Popularyzacja niekomercyjna ma miejsce głównie w bibliotekach — organizowane są w nich zajęcia dla dzieci, spotkania z pisarzami, warsztaty, dyskusje. Ponadto promocją książki dziecięcej zajmują się liczne organizacje, fundacje, agendy rządowe, centra powołane w tym celu oraz instytucje społecznego ruchu wspierania książki. Popularyzacją komercyjną natomiast zajmują się przede wszystkim księgarnie i wydawnictwa. Głównym ich celem jest oczywiście sprzedaż, ale w znaczny sposób przyczyniają się one do promocji książki dziecięcej. Powszechne stało się zapraszanie autora, który podpisuje egzemplarze swego najnowszego dzieła.

Mnogość akcji, które służą popularyzacji czytelnictwa wśród najmłodszych, zmusza do przedstawienia zaledwie kilku z nich. Ukazane w niniejszym artykule formy promocji książki dziecięcej zostały wybrane ze względu na ich popularność i zakres — większość z nich obejmuje cały kraj.

¹ A. Chambers: *Booktalk. Occasional writing on literature & children*. London 1985, s. 16 (cyt. za: M. Zajęc: *Promocja książki dziecięcej*. Warszawa 2000, s. 10).

W Polsce najbardziej prężną i najpopularniejszą fundacją, zachęcającą dzieci do czytania jest Fundacja „ABC XXI”², która zainicjowała akcję „Cała Polska czyta dzieciom” (do stycznia 2006 była to Fundacja „ABC XXI” — Program Zdrowia Emocjonalnego). Fundację założyła Irena Koźmińska w 1998 roku, a jej celem jest „wspieranie zdrowia emocjonalnego [...] dzieci i młodzieży poprzez działania oświatowe, edukacyjne, organizacyjne, promocyjne i lobbujące”. Jej kampania społeczna „Cała Polska czyta dzieciom”, zapoczątkowana 1 czerwca 2001 roku, ma na celu uświadomienie społeczeństwu, jak istotna dla rozwoju dziecka jest lektura, a także zachęcenie rodziców do codziennego czytania swym pociechom.

W czerwcu 2002 roku Fundacja po raz pierwszy zorganizowała Ogólnopolski Tydzień Czytania Dzieciom (OTCD). Wzięło w nim udział 150 miejscowości. Z każdym rokiem ta liczba wzrasta. W ramach OTCD odbywa się wiele imprez kulturalnych. Tydzień rozpoczyna się czytaniem *Lokomotywy* Juliana Tuwima. Kończy go Parada Koziołka Matołka, w której uczestniczą dzieci przebrane za baśniowe postacie.

W ramach kampanii odbywają się stałe, cykliczne akcje, między innymi: Ogólnopolskie Urodziny Kubusia Puchatka (14 października), Mikołajki z Mikołajkiem, Zima z Książką, Wiosenna Zbiórka Książek. Ponadto realizowane są trzy programy edukacyjne: „Czytające szkoły”, „Czytające przedszkola” i „Czytanie zbliża”. Program „Czytające szkoły” skierowany jest do nauczycieli. Ze względu na to, że wielu rodziców nie ma czasu lub możliwości, by codziennie czytać swojemu dziecku, zachęca się do tego wychowawców. Fundacja proponuje, by czytać dzieciom na głos 15—20 minut na początku zajęć lub tylko 10 minut, a na koniec lekcji pozwolić dzieciom poczytać w ciszy książkę, którą przyniosły. Program „Czytające przedszkola” opiera się na podobnych zasadach. Jest on jednak wzbogacony, ponieważ do przedszkola zapraszane są znane lub interesujące osoby, które czytają na głos specjalnie dla przedszkolaków. Co jakiś czas dzieci zabierane są również do najbliższej biblioteki, gdzie do lektury zachęcają je bibliotekarki. Natomiast celem programu „Czytanie zbliża” jest integrowanie dzieci niepełnosprawnych i zdrowych podczas imprez czytelniczych. W takich spotkaniach uczestniczą też aktorzy, piosenkarze, ilustratorzy, co stanowi dodatkową atrakcję.

Fundacja wspiera liczne biblioteki. W maju 2004 roku rozpoczęła się akcja skierowana głównie do firm pn. Książkowy Maraton Fundatorów: jedna firma oferowała jedną książkę. Dzięki niej wiele bibliotek publicznych otrzymało egzemplarze książek dla dzieci. W 2005 roku we współpracy z Wydawnictwem Media Rodzina przeprowadzono akcję Harry Potter dla Bibliotek. Była ona możliwa między innymi dlatego, że autorka — Joanne Rowling, i tłumacz — Andrzej Polkowski, zrezygnowali z honorariów, a wydawnictwo z zysków. Dodatkowo Wy-

² Wszystkie informacje na temat tej fundacji pochodzą ze strony internetowej: www.calapolska-czytadzieciom.pl

dawnictwo Media Rodzina zapewniło bezpłatny transport książek. W ramach akcji do bibliotek trafiło 5750 pięciotomowych kompletów serii o ulubionym bohaterze współczesnych dzieci.

W 2007 roku Fundacja wraz z tygodnikiem „Polityka” przygotowała kolekcję książek dla dzieci. Można je było zakupić z tygodnikiem lub zamówić na stronie internetowej. Kolekcja składała się z dwudziestu trzech pozycji wybranych przez specjalistów. Wśród nich dominują książki mało znane (jak np. *Momo* Michaela Endego), ale odnajdziemy tu również takie arcydzieła, jak *Ferdynand Wspaniały* Ludwika Jerzego Kerna. Stworzenie wspomnianej kolekcji było doskonałym pomysłem. Rodzice, którzy chcą zadbać o prawidłowy rozwój intelektualny swego dziecka, mają pewność, że kupując książkę polecaną przez Fundację, zapewniają mu wartościową lekturę. Kolekcja była powszechnie dostępna, poszczególne tomy oferował każdy kiosk.

Strona internetowa Fundacji jest źródłem informacji dla rodziców, wychowawców, nauczycieli i pedagogów. Można na niej odnaleźć listę książek polecanych, które dzieciom powinno się czytać. Twórcy tej listy zwracają uwagę, że głośne czytanie jest konieczne do prawidłowego rozwoju właściwie od momentu narodzin. Pierwsza wyróżniona w niej grupa wiekowa to 0—4 lata. Wówczas należy zapoznawać najmłodszych między innymi z wierszami Juliana Tuwima, Jana Brzechwy i *Misiem Uszakiem* Czesława Janczarskiego. Kolejna grupa to dzieci w wieku 4—6 lat, którym powinno się czytać takie lektury, jak: *Baśnie* H.Ch. Andersena, wiersze Danuty Wawilow czy *Znajomych z zerówki* Małgorzaty Musierowicz. Dzieci, które zaczynają samodzielnie obcować z książką (6—8 lat), powinny sięgać po wiersze Jerzego Ludwika Kerna i *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lingren. Grup wiekowych stworzono osiem. W ostatniej zamieszczono pozycje, które powinny znaleźć się w bibliotece nastolatka (16 lat i więcej). Wśród nich wyróżniono również polecane książki popularnonaukowe.

Lista ta jest dla rodziców na pewno drogowskazem w doborze książek, które dziecku można polecić. W czasach, kiedy czyta się niewiele, taka lista staje się niezwykle ułatwieniem dla zagubionego wśród księgarskich półek rodzica. To nie on musi podejmować decyzję, co ma czytać jego dziecko — wystarczy, że kupi książkę polecaną przez Fundację. Niepokoi fakt, że pod listą nie ma wyróżnionych jej twórców. Ich nazwiska mogłyby ją uwiarygodnić. Bez nich nie mamy pewności, czy listę książek polecanych utworzyli fachowcy. Nie wiadomo również, do kogo kierować ewentualne uwagi. Dla przykładu — sporne wydaje się umieszczenie baśni Andersena w przedziale wiekowym 4—6 lat. Na pewno nie wszystkie utwory tego autora powinny być czytane tak małym dzieciom. Wiele baśni porusza problemy bardzo trudne, niektóre utwory są drastyczne — te należałoby wyszczególnić i polecić czytelnikom nieco starszym.

Fundacja stale się rozwija i pełni ważną funkcję w społeczeństwie. Kampanii „Cała Polska czyta dzieciom” towarzyszą spoty, reklamy w radiu i telewizji, które uświadamiają, jak ważne w życiu człowieka jest czytanie.

Pisząc jednak o tym przedsięwzięciu, nie można być zbytnim optymistą. Przemysław Czapliński w artykule *Na tropach czytelnika*³ chłodno ocenia akcję „Cała Polska czyta dzieciom”. Wykazuje on, że Polacy czytają mało, rzadko sięgają po książkę, nie mogą więc przekazać nawyku czytania swym dzieciom. Czapliński, powołując się na badania Instytutu Książki i Czytelnictwa, twierdzi, że tylko połowa społeczeństwa ma w ogóle kontakt z książką, więc statystyczny Polak czyta 0,6% książki rocznie. Przedstawia również dane dotyczące bibliotek — w latach 1991—1996 zlikwidowano aż 928 takich placówek! „Nie można zatem — pisze autor — spokojnie i radośnie, twierdząco i ufnie powtarzać, że cała Polska czyta dzieciom. Nie czyta. Polacy czytają cały czas tyle samo. Za to coraz mniej pieniędzy wydają na lektury. Książki, które kupują, to w głównej mierze publikacje fachowe, praktyczne, potrzebne [...], a książki dla dzieci zajmują miejsce ostatnie z ostatnich”⁴. Jedyne, co pozostaje, to wierzyć, że przekaz medialny kampanii oraz łatwy dostęp do stworzonej przez Fundację kolekcji poprawi chociaż w nikłym stopniu stan czytelnictwa wśród dzieci. Życzyć można społeczeństwu polskiemu swego rodzaju mody na czytanie. Może stanie się tak, że to dzięki dzieciom zaczną czytać dorośli? Czapliński pisze wprost: „Akcja »Cała Polska czyta dzieciom« [...] jeśli nie zostanie sprzężona z wprowadzeniem stałego czytania do przedszkoli i świetlic szkolnych, jeśli nie zostanie powiązana ze wsparciem bibliotek, jeśli nie przekształci się w wieloletni program rzeczywistego promowania czytelnictwa, pozostanie spektaklem ku pokrzepieniu serc”⁵.

Książkę dziecięcą i młodzieżową promuje również Instytut Książki⁶. Literatura dla najmłodszych omawiana jest między innymi w ramach dyskusyjnych klubów książki. Kluby te to wspólny projekt Instytutu i bibliotek wojewódzkich. Celem ich działalności jest ożywienie środowisk skupionych wokół bibliotek publicznych. Dyskusyjne kluby książki działają od 2007 roku i jest ich kilkanaście w każdym województwie. Kreują one modę na czytanie, pozwalają na swobodną dyskusję na temat wybranej książki. Lista utworów polecanych do omówienia znajduje się na stronie internetowej Instytutu. Jednak, podobnie jak w wypadku książek rekomendowanych przez Fundację „ABC XXI”, nie są podani twórcy owej listy oraz kryteria wyboru. Wśród literatury dla dzieci i młodzieży wyszczególnione są przede wszystkim książki polskich współczesnych autorów, takich jak Rafał Kosik, Anna Onichimowska czy Beata Ostrowicka. Nie brakuje też jednak literatury obcej — pojawia się książka izraelskiego pisarza Amosa Oza *Nagle z głębi lasu*, *Wojna duszków* Herbiego Brennana i dzieło niemieckiego pisarza Waltera Moersa pt. *Miasto śniących książek*. Nie ma tu właściwie nic z klasyki, dominują nowości wydawnicze. Być może ma to na celu zaznajomienie najmłodszych czytelników

³ P. Czapliński: *Powrót centrali: literatura w nowej rzeczywistości*. Kraków 2007, s. 70—86.

⁴ Ibidem, s. 76.

⁵ Ibidem, s. 77.

⁶ Wszystkie informacje na temat akcji organizowanych przez Instytut Książki pochodzą ze strony internetowej: www.instytutksiazki.pl

z książką niepropagowaną w szkołach i w przedszkolach, do której często nie dotrą, jeśli nie zachęci ich bibliotekarz.

Instytut Książki — wraz z Centrum Edukacji Obywatelskiej i z Wydawnictwem Bezdroża — realizuje także program „Literacki atlas Polski”. Ruszył on w 2005 roku, a wprowadzają go w życie szkoły w całym kraju. Uczniowie mają za zadanie zbierać dokumenty, zdjęcia, pamiątki dotyczące autorów żyjących w ich okolicy. W 2008 roku najciekawsze materiały zostaną zebrane i ukażą się drukiem. Program ma na celu nie tylko zainteresowanie dzieci literaturą, ale również wzmacnianie znaczenia tradycji i budowanie związku z nią oraz zaangażowanie najmłodszych w propagowanie swego regionu. Dzięki wprowadzonemu programowi uczniowie będą się orientować, jaki pisarz pochodzi z ich okolicy, poznają jego dorobek i dokonania.

Innym projektem, który realizuje Instytut Książki w porozumieniu z Centrum Edukacji Obywatelskiej, jest „Autor na żądanie”. Projekt ten ma na celu promowanie współczesnej literatury wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych. W każdej szkole biorącej udział w projekcie młodzi czytelnicy wraz ze swoimi polonistami zakładają fankluby wybranego autora. Na stronie internetowej Instytutu nauczyciele mogą odnaleźć „listę autorów zażądanych”, sugerującą, których pisarzy najlepiej wybrać. W dziale „proza dla dzieci i młodzieży” wyszczególnieni zostali autorzy kryminałów i książek sensacyjnych (Artur Baniewicz, Marek Krajewski, Irek Grin, Marcin Świetlicki) oraz fantastyki (np. Andrzej Sapkowski, Jacek Dukaj, Anna Brzezińska). Pozostali twórcy nie zostali w żaden sposób określani i tworzą osobną grupę. Wśród nich znajduje się Marta Fox, Joanna Olech czy Grażyna Bąkiewicz. Członkowie poszczególnych fanklubów czytają książki danego pisarza, szukają na jego temat informacji, piszą recenzje, eseje, organizują wystawy i spotkania. Wszelkie formy aktywności są tu mile widziane.

Instytut Książki wspiera na różne sposoby wszystkich, którzy przyczyniają się do promocji książki dziecięcej. Zapewnia materiały pomocnicze, szkolenia, ułatwia kontakt z autorami. Przede wszystkim jednak aktywizuje dzieci i młodzież z całej Polski, zachęca nie tylko do czytania, ale też do działania. To bardzo ważne w świecie, w którym dominuje kult komputera i telewizji oraz bierne spędzanie wolnego czasu. Warto tu dodać, że od 2005 roku Instytut wraz z wydawnictwami organizuje specjalne stoisko dla dzieci podczas warszawskich i krakowskich targów książki. „Pod Lokomotywą” organizowane są konkursy, zabawy i spotkania z autorami. Dzieci mają zapewnioną opiekę pedagogiczną, kontakt z książką i rozwój na najwyższym poziomie.

Ostatnimi czasy w Polsce coraz więcej jest akcji, które mają na celu popularyzowanie czytelnictwa wśród dzieci i obejmują niemal cały kraj. Taką akcją jest Noc z Andersenem, odbywająca się 2 kwietnia każdego roku (w rocznicę urodzin Hansa Christiana Andersena) w Międzynarodowym Dniu Książki Dziecięcej. Dzień ten został uchwalony na VII Kongresie IBBY w 1963 roku na wniosek założyciel-

ki IBBY — Jelly Lepman⁷. „Ma on służyć popularyzacji książki dla najmłodszych, apelować do dorosłych o większe zainteresowanie sprawami książek i czytelnictwa dziecięcego i rozwijać współpracę dla zbliżenia dzieci różnych krajów poprzez książkę”⁸ — pisze Stanisława Niedziela. Co roku inna sekcja krajowa ustala hasło Dnia, plakat i program uroczystości, realizowany w poszczególnych państwach⁹. Noc z Andersenem¹⁰ to międzynarodowe przedsięwzięcie organizowane właśnie w ramach tego święta książki dziecięcej. Ma za zadanie rozbudzenie w dzieciach zainteresowań czytelniczych oraz rozpowszechnienie idei głośnego czytania. Pomysł przyszedł z Czech, gdzie jedna z bibliotekarek wieczorami czytała małym dzieciom książki. Noc z Andersenem to wyjątkowa noc, ponieważ najmłodsi czytelnicy spędzają ją w bibliotece. Specjalnie dla nich zapraszani są goście, którzy na głos czytają baśnie. Często aktorzy, tancerze wcielają się w baśniowe postacie. W 2003 roku na Nocy z Andersenem w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Dąbrowie Górniczej pojawił się sam Hans Christian Andersen, za którego przebrał się Piotr Warszawski. Organizatorzy starają się, by imprezy te były jak najbardziej atrakcyjne i urozmaicone. Bywa więc tort dla solenizanta, wyświetlane są baśnie. Zazwyczaj bibliotekarki oraz wszyscy dorośli uczestnicy przebrani są za wróżki lub bohaterów znanych dzieciom z książek — tej nocy nic nie może być zwyczajne i pospolite. W trakcie imprezy odbywa się zawsze międzynarodowa konferencja internetowa, podczas której dzieci i bibliotekarki oraz wszyscy uczestnicy mogą podzielić się wrażeniami z całym światem.

Ważnym elementem tej akcji jest spanie w bibliotece — dzieci przynoszą śpiwory, poduszki, karimaty. Bawią się do późnych godzin nocnych — kładą się dopiero około godziny trzeciej nad ranem, a na drugi dzień wspólnie jedzą śniadanie i dostają dyplomy.

Akcja Noc z Andersenem ma przekonać najmłodszych, że obcowanie z książką to wielka przygoda. Pozwala również oswoić dziecko z biblioteką i zapoznać je z jej pracownikami. Po całonocnej zabawie, z którą będą się łączyć miłe wspomnienia, młody czytelnik sam zechce wrócić do tego miejsca.

Oprócz imprez cyklicznych w Polsce bardzo często organizowane są jednorazowe kampanie, które mają zachęcić dzieci do czytania. Za przykład można podać akcję edukacyjną *Dobra Dusza czyta Dzieciom*¹¹, którą zorganizowała w grudniu 2007 roku Fundacja „Dobra Dusza” i wrocławski Empik. Projekt przeznaczony był dla dzieci przedszkolnych i szkolnych oraz ich rodziców. Polegał on na tym, że utwory przeznaczone dla młodego odbiorcy czytali aktorzy Teatru Polskiego

⁷ S. Niedziela: *W dzień urodzin Andersena*. „Guliwer” 1998, nr 5, s. 55.

⁸ Ibidem.

⁹ *Międzynarodowy Dzień Książki dla Dzieci*. „Guliwer” 2002, nr 2, s. 61.

¹⁰ Informacje o Nocy z Andersenem zaczerpnięte ze strony: http://www.biblioteka-dg.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=40

¹¹ Informacje o akcji *Dobra Dusza czyta Dzieciom* zaczerpnięte ze strony: <http://www.dobradusza.eu/dzialania.html>

we Wrocławiu (Michał Chorościński, Adam Cywka, Marcin Czernik, Kinga Preis i inni). Bardzo często odbywało się to podczas spotkań z autorami książek dla najmłodszych.

Ogromny wpływ na popularyzowanie czytelnictwa wśród dzieci w ostatnich latach miała seria o Harrym Potterze, która zyskała fanów na całym świecie. Książka o małym czarodzieju sprawiła, że czytanie znowu stało się dla dzieci pasją. „Najbardziej niezwykle jest to, że chłopcy, którzy przedtem nie czytali dosłownie nic, teraz wręcz pochłaniają tę książkę. Wydaje się, że ta powieść obudziła w dzieciach świadomość, że czytanie jest zabawą”¹² — czytamy w *Mugolach i magii...* George’a Beahma. Z okazji ukazywania się kolejnych tomów organizowane są liczne imprezy promocyjne. Oczywiście, mają one charakter komercyjny — zachęcają do kupna konkretnej książki — niemniej jednak przyczyniają się do „podsycania” zainteresowań czytelniczych. Na imprezy te zapraszane są sławne osoby, które czytają fragmenty książek, dzieci mogą brać udział w grach i zabawach. Często pojawiają się iluzjoniści, pokazujący sztuczki, odbywają się konkursy na sobowótora Harry’ego. Księgarnie są specjalnie przystrajane, jak jedna z księgarni w Lublinie — podczas promocji książki *Harry Potter i Insygnia Śmierci* utworzono w niej podziemny skarbiec i otwarto Bank Gringotta¹³.

Poza granicami Polski akcje promocyjne są bardziej spektakularne. „8 lipca 2000, w dniu premiery IV tomu [...], wyruszył ze stacji King Cross w Londynie (w książce Harry tu właśnie prześlizguje się do magicznego świata) pociąg zaprojektowany tak, jak Hogwart’s Express, którym Harry jedzie do szkoły. Przez kolejne cztery dni pociąg przejechał przez cztery brytyjskie miasta, w których Rowling podpisywała książki. Dzieciom, które jako pierwsze zakupiły nowy tom Harry’ego Pottera, księgarze rozdawali specjalne kupony, uprawniające do wejścia do pociągu podczas postojów. Do Hogwart Expressu przyłączył się Barnes&Noble oraz B. Dalton (sieć 335 księgarni w USA), sponsorując konkurs, w którym można było wygrać wycieczkę do Londynu i inne atrakcje. Przed jednym z hipermarketów B&N firma wybudowała nawet małe miasteczko Potterstown z zamkiem i wręczała Certyfikaty Akademii Hogwarta”¹⁴ — czytamy w artykule Natalii Hatałskiej. Podczas premiery *Harry’ego Pottera i Czary Ognia* w USA sklep Mall of America w Bloomington zorganizował imprezę dla 1500 osób. Można tam było obejrzeć miasto Pottera, w którym znalazł się między innymi zaczarowany las, sklep z sówami i magicy¹⁵. Amerykański wydawca ogłosił też konkurs związany z Harrym, polegający na napisaniu opowiadania pt. *Jak Harry Potter zmienił Twoje życie?*.

¹² G. Beahm: *Mugole i magia. J.K. Rowling i fenomen Harry’ego Pottera*. Poznań 2005, s. 275.

¹³ Informacje zaczerpnięte ze strony: http://www.lublin2016.pl/wydarzenia,0,1889,Promocja_ksi%C4%85%C5%BCki_Harry_Potter_i_Insygnia_%C5%9Amierci.html

¹⁴ N. Hatałska: *Harry Potter; czyli histeria zaplanowana*. <http://www.opoka.org.pl/biblioteka/X/XB/harrypotter.html> (dostęp: 17.02.2008 r.).

¹⁵ Ibidem.

Zwycięzcy polecili do Nowego Jorku, by spotkać się z J.K. Rowling oraz pojawić się w Today Show, gdzie czytano na głos na świeżym powietrzu.

Ogromne zainteresowanie kolejnymi częściami przygód młodego bohatera oraz informacje pojawiające się w mediach na temat jego popularności sprawiają, że dzieci sięgają po tę książkę z ciekawością. Liczne akcje promocyjne i swoista moda (potteromania) zachęcają do czytania kolejnych tomów. Jest szansa, że najmłodsi czytelnicy, w których rozbudziła się pasja czytania w dzieciństwie, chętniej sięgną po książkę w dorosłym życiu.

Poszczególne księgarnie często we własnym zakresie organizują dla dzieci spotkania czytelnicze. To doskonały chwyt reklamowy, a zarazem popularyzowanie czytelnictwa wśród najmłodszych. Przykładem może być warszawska księgarnia „Czuły barbarzyńca”, gdzie odbywają się cykliczne imprezy Czułe Czytanki¹⁶. Spotkania te organizowane są od 2006 roku. Na każdym z nich czytana jest jedna, wybrana książka dla dzieci. Podczas Czułych Czytanek uczestnicy mieli możliwość zapoznania się między innymi z *Pyzą na polnych dróżkach* Hanny Januszewskiej, baśniami Andersena, *Muminkami* Tove Jansson, *Opowieścią wigilijną* Karola Dickensa, *Trudnym rachunkiem* Juliana Tuwima i *Lottą z ulicy Awanturników* Astrid Lindgren. Najczęściej jednak prezentuje się książki nowo wydane, nowości na rynku księgarskim. Czytane lektury są starannie dobierane. Wśród nich pojawiły się *Pan Kuleczka* Wojciecha Widlaka, *Morze ciche* autorstwa Jeroen Van Haele, *Wielkie pytanie* Wolfa Erlbrucha, *Mój dziadek był drzewem czereśniowym* Angeli Nanetti i *Przygody Astrid — zanim została Astrid Lindgren* Christiny Björk. Dodatkową atrakcją spotkań jest czytanie książek przez znanych aktorów, takich jak Zbigniew Zamachowski, Edyta Jungowska, Magdalena Rózczyńska czy Daria Wiedawska. Spotkaniom towarzyszą liczne niespodzianki i zajęcia plastyczne. Często uczestniczą w nich pisarze.

Atutem Czułych Czytanek jest pora — wspólne czytanie odbywa się bowiem w niedzielę w godzinach przedpołudniowych, gdy dzieci i ich rodzice dysponują wolnym czasem. Jest to więc jakaś propozycja dla rodziców, którzy chcą zapewnić pociechom intelektualną rozrywkę, nie rezygnując przy tym z wieczornego wyjścia do kina.

Opisane formy popularyzowania czytelnictwa wśród najmłodszych to jedynie przykłady, promocja bowiem książki dziecięcej to zagadnienie niezwykle szerokie. Zachęcanie dzieci do czytania może dokonywać się w skali kraju, ale może też być akcją przeprowadzoną w wiejskiej szkole. Wiele bibliotek we własnym zakresie organizuje akcje, które mają sprawić, że najmłodsi sięgną po książkę. Są to konkursy, spotkania, a czasami po prostu odpowiednie wyeksponowanie lektury godnej polecenia.

W związku z rozwojem kultury konsumpcyjnej rodzą się coraz bardziej innowacyjne pomysły, jak uświadomić dziecku wartość książki. Wykorzystywane są

¹⁶ Wszystkie informacje na temat Czułych Czytanek zaczerpnięte ze strony: www.czulybarbarzyncia.pl

do tego media i współczesna technika. Aby wzbudzić zainteresowanie i ciekawość najmłodszych, należy im zapewnić emocje — spotkanie z książką powinno być przygodą. Dobrym przykładem jest akcja przeprowadzona podczas 10. Targów Książki w Krakowie¹⁷. Organizatorzy wynajęli specjalny, zabytkowy tramwaj, który jeździł po mieście. Odbywały się w nim konkursy i spotkania z autorami książek dla najmłodszych. Warto zwrócić uwagę, że w trakcie targów książek spotyka się coraz więcej atrakcji dla dzieci, co sprawia, że małe czytelnicy chętniej obcują ze słowem pisanym i zapraszają do lektury dorosłych.

Kiedyś, gdy książka stanowiła jedną z nielicznych rozrywek, nie trzeba było do niej zachęcać. Dziś popularyzacja czytelnictwa wśród dzieci jest konieczna. To zjawisko — dotychczas rzadko badane i stosunkowo nowe — powinno znaleźć się w polu zainteresowań nie tylko bibliotekarzy i literaturoznawców, ale przede wszystkim nauczycieli, wychowawców i rodziców. Bo tylko od nich zależy, jak często i co czytają polskie dzieci.

¹⁷ Informacje zaczerpnięte ze strony: <http://wiadomosci.onet.pl/1627917,19,1,1,,item.html>

Nowe media



Literatura dla młodego odbiorcy w polskojęzycznych zasobach sieciowych*

KATARZYNA TAŁUĆ

Internet jako najnowsze osiągnięcie technologiczne niesie ze sobą zarówno szanse na usprawnienie czy wzbogacenie wielu form ludzkiej aktywności, jak i zagrożenia, których źródło tkwi przede wszystkim w niewłaściwym wykorzystywaniu generalnie wszystkich zdobyczy techniki. Dzięki globalnej sieci komputerowej człowiek ma możliwość korzystania przede wszystkim z nieprzebranych zasobów informacji właściwie na każdy interesujący go temat. Internet współcześnie to także jedno z najpopularniejszych mediów komunikacyjnych. Wystarczy bowiem mieć dostęp do komputera oraz do sieci i o każdej porze można wysyłać (przyjmować) listy wraz załączonymi do nich plikami multimedialnymi lub, nie wychodząc z domu, prowadzić rozmowy ze znajomymi czy nawiązywać nowe kontakty interpersonalne. Za pośrednictwem Internetu dokonuje się też zakupów, załatwia wiele formalności, np. w instytucjach użyteczności publicznej, co wcześniej wymagało osobistego kontaktu klienta z urzędnikiem. Także inne środki masowego przekazu dostrzegły w globalnej sieci możliwości dalszego rozwoju. Dlatego w Internecie znalazły się książka, prasa, film, radio, telewizja. System WWW (World Wide Web) — najpopularniejsza usługa Internetu — jako system otwarty, a więc wolny w o wiele większym zakresie niż inne systemy od rozmaitych ograniczeń, np. cenzury; dynamiczny — nieprzerwanie się rozwija, udoskonala; demokratyczny, ponieważ jest dostępny dla wszystkich, niezależnie od wykształcenia, profesji, wieku, światopoglądu, i wreszcie jako system zapewniający dyskrecję, przełamuje wiele barier. Rozwój technologii informatycznych, w tym oczywiście i Internetu, zmienił a nawet zrewolucjonizował wiele obszarów ludzkiej działalności, co ostatecznie znalazło odzwierciedlenie w przemianach struktur społecznych i w powsta-

* Przy pisaniu tekstu wykorzystano informacje zamieszczone na portalach, stronach, witrynach internetowych z okresu od lipca 2007 do lutego 2008 roku.

niu społeczeństwa informacyjnego. Współcześnie sprawne funkcjonowanie każdej jednostki w społeczeństwie wymaga opanowania umiejętności korzystania z wielu narzędzi technologii informatycznej. Zagadnienia te są przedmiotem dyskusji specjalistów reprezentujących różne dziedziny naukowe, polityków, ludzi biznesu, a ich konkluzje znalazły się między innymi w Raporcie Unii Europejskiej z 1994 roku, który opracował Martin Bangemann, czy w ustaleniach konferencji Grupy G-7, mającej miejsce w Brukseli w 1995 roku, oraz w wystąpieniach uczestników wiedeńskiej konferencji *Edukacja medialna a epoka cyfrowa*, zorganizowanej w 1999 roku pod patronatem UNESCO. Jeden z postulatów pojawiających się w wymienionych dokumentach dotyczył wprowadzania do edukacji treści umożliwiających uczniom już na początkowych etapach nauki kontakt z nowoczesnymi mass mediami, hipermediami, opanowanie umiejętności sprawnego korzystania z nich oraz wypracowanie nawyku krytycznego i optymalnego zastosowania źródeł informacji. W Polsce problematyka związana z edukacją medialną pojawiła się w nowych programach kształcenia szkolnego, opracowanych w związku z reformą edukacji rozpoczętą w 1997 roku. Realizacji nowych założeń programowych towarzyszą ogólnopolskie akcje, np. „Interkl@sa”, „Internet w każdej gminie”, „Internet w gimnazjum”, mające na celu wyposażenie placówek szkolnych w pracownie komputerowe oraz zapewnienie stałego dostępu do sieci¹. Równocześnie wprowadzono system dokształcania pozwalający nauczycielom uzyskać niezbędne kwalifikacje do prowadzenia nowych ścieżek przedmiotowych. Technologie informacyjne XX wieku, przede wszystkim Internet, jak pisze Janusz Gajda, nadały edukacji nowy wymiar, głównie dzięki właściwie niczym nieograniczonemu dostępowi do nieprzebranych zasobów informacji². Swoboda i łatwość w korzystaniu z sieci wiążą się jednak również z licznymi niebezpieczeństwami, na jakie narażeni są zwłaszcza niedoświadczeni użytkownicy Internetu, np. dzieci. Na ten fakt w Polsce zwracają uwagę między innymi pozarządowe organizacje, jak Fundacja Dzieci Niczyje (<http://www.fdn.pl/index/>) czy Fundacja Kidprotect.pl (<http://www.kidprotect.pl/>)³. Pierwsza z wymienionych zainicjowała w 2004 roku ogólnopolską kampanię społeczną „Dziecko w sieci” (<http://www.dzieckowsieci.pl/>), mającą na celu uświadomienie dorosłym zagrożeń związanych przede wszystkim z aktywnością w sieci pedofilów. W ramach tej akcji realizowane są różne projekty, np. kon-

¹ Ogólnopolskie programy zmierzające do wdrożenia idei społeczeństwa informacyjnego są efektem prac, których podstawowe założenia zostały zawarte m.in. w uchwale Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 14 lipca 2000 roku. Zob. *Cele i kierunki rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce. Warszawa, 28 listopada 2000 r.* http://kbn.icm.edu.pl/cele/index1.html#_Toc497631776; *Spółeczeństwo informacyjne. Doświadczenie i przyszłość.* Red. G. Bliźniuk, J.S. Nowak. Katowice 2006; *Strategie informatyzacji.* Red. Z. Szyjewski, J.S. Nowak, J.K. Grabara. Katowice 2006.

² J. Gajda: *Media w edukacji.* Kraków 2007, s. 142.

³ Fundacja Dzieci Niczyje została zarejestrowana w inicjatywy Aliny Margolis-Edelman w Warszawie w 1991 roku. Zajmuje się szeroko rozumianą pomocą dzieciom krzywdzonym i ich opiekunom. Kidprotect.pl to organizacja non-profit, założona w 2002 roku przez Jakuba Śpiewaka, zajmująca się zwalczaniem pornografii dziecięcej i pedofilii w sieci.

ferencje dla osób pracujących z dziećmi oraz młodzieżą, poświęcone problematyce bezpieczeństwa i zapobiegania wykorzystywaniu przez Internet młodych ludzi. Cennym przedsięwzięciem instytucji zaangażowanych w kampanię „Dziecko w sieci” jest uruchomienie (w 2005) serwisu „Hotline” (<http://www.hotline.org.pl>) oraz projektu „Helpline” (<http://www.helpline.org.pl>). Dzieci oraz młodzież mogą informować administratorów owych serwisów, albo za pośrednictwem strony internetowej, albo telefonicznie, o wszelkich niepokojących sytuacjach, w jakich się znaleźli podczas korzystania z sieci. Kolejna ważna inicjatywa to uruchomienie adresowanych do młodych ludzi serwisów przybliżających i tłumaczących zasady bezpiecznego korzystania z Internetu. Konieczność tego typu witryn potwierdziły badania, według których osoby od 7. do 19. roku życia tworzą grupę najczęściej korzystającą z zasobów globalnej pajęczyny, przy czym internauci w wieku od 7. do 14. lat wyróżniają się na tle całej badanej populacji dużą częstotliwością „wchodzenia” do Internetu — codziennie lub kilka razy w tygodniu. Grupa ta charakteryzuje się również, mimo posiadanej ogólnej wiedzy o potrzebie przestrzegania określonych zasad podczas serfowania, lekkomyślnością. Dzieci skłonne są bowiem do podawania obcym osobom swoich adresów e-mailowych, numerów telefonów oraz bardziej szczegółowych danych osobowych dotyczących też innych członków rodziny. Młodzi użytkownicy Internetu zgadzają się chętnie na proponowane przez poznane w sieci osoby spotkania, ale już w świecie rzeczywistym⁴. Zmianie owych niepokojących zachowań służy serwis „Sieciaki” (<http://www.sieciaki.pl>), który w przystępny, dostosowany do możliwości recepcyjnych młodych ludzi, i atrakcyjny sposób informuje o bezpiecznym oraz efektywnym poruszaniu się w Internecie. Na stronach witryny znajduje się również katalog stron polecanych, opatrzonych specjalnym certyfikatem sygnalizującym treści pozbawione wulgaryzmów, elementów seksu, przemocy, dyskryminacji⁵.

Biorąc pod uwagę nadawcę strony WWW, można wyróżnić następujące kategorie: rządowe, komercyjne, organizacje non-profit, prywatne⁶. Ze względu na stopień samodzielności mówimy o stronie samodzielnej, podporządkowanej częściowo oraz o *Kids' Corner*. Kategoria wieku czy zawartości nie stanowi jednoznacznego kryterium określającego typ witryny, ponieważ wiele serwisów czy stron zawiera części, których docelowymi odbiorcami są odpowiednio dzieci z różnych grup wiekowych, jak np. w serwisie „Sieciaki”. Hipermiedialność

⁴ Zob. raport pt. *Dzieci aktywne online*, opracowany na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje przez firmę Gemius SA, opublikowany w październiku 2007 roku: http://pliki.gemius.pl/Raporty/2007/Gemius_SA_Dzieci_aktywne_online.pdf; Ł. Wojtasik: *Dziecko w sieci*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 3, s. 32—36.

⁵ Katalogi polecanych młodym internautom stron znajdują się także pod następującymi adresami: <http://dzieci.polskie-strony.pl/index.html>; http://www.dzieci.org.pl/baza/dla_dzieci.php; <http://www.bezpiecznyinternet.org/?s=katalog&cat=2>

⁶ Zob. M. Różycka: *Strony internetowe dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2006, s. 50. W przyjętym podziale zrezygnowano z wymienionej przez M. Różycką kategorii: strony edukacyjne. Nazwa ta bowiem sugeruje zawartość treściową oraz przeznaczenie, a nie nadawcę.

Internetu znajduje bowiem odzwierciedlenie w wielofunkcyjności konkretnych witryn. Łączą one więc treści realizujące cele edukacyjne, wychowawcze oraz rozrywkowe. Oczywiście, twórca (nadawca) decyduje, w jakich proporcjach poszczególne dokumenty będą obecne na stronie, ale też, jak w wypadku żadnego innego współczesnego medium, musi uwzględnić oczekiwania samych odbiorców. Umożliwienie kontaktu z nadawcami, możliwość oceny zawartości serwisu to jeden z warunków dobrze zaprojektowanej strony internetowej. Oprócz wprowadzenia różnych form komunikowania z użytkownikiem (np. poczta elektroniczna, ankieta, Księga Gości), również użytkowników między sobą (np. forum), projektanci stron internetowych dla dzieci muszą zwrócić uwagę na wygląd innych elementów interfejsu. Kształt, kolor ikon, kursora, obecność animacji, plików dźwiękowych, wyszukiwarki, język komunikatów, wreszcie kompozycja całej strony decydują ostatecznie o powodzeniu lub fiasku przedsięwzięcia, co ma odbicie w liczbie internautów odwiedzających daną stronę lub zalogowanych (jeżeli taka opcja występuje) użytkowników.

Wśród polskojęzycznych serwisów, stron polecanych dzieciom i młodzieży część poświęcona jest popularyzacji tekstów literackich, przy czym wydaje się, że jeszcze nie w pełni wykorzystuje się możliwości Internetu w celu podniesienia poziomu czytelnictwa. Tymczasem, według badań, osoby często korzystające z sieci są również dosyć aktywnymi czytelnikami⁷. Omawiając obecność w Internecie tekstów zaklasyfikowanych do literatury pięknej, należy wspomnieć o aspekcie prawnym tego zjawiska. Legalne zamieszczanie kopii cyfrowych utworów literackich (i nie tylko literackich) wiąże się z koniecznością przestrzegania przepisów prawa polskiego, przede wszystkim respektowania praw autorских, oraz prawa unijnego⁸. Niestety, o tym fakcie twórcy stron często jeszcze zapominają.

Podczas analizy zasobów internetowych pominięto teksty literackie występujące tylko w wersji plików audio, a więc nie omawiano zagadnień związanych z audiobookami. Zrezygnowano również z prezentacji serwisów, stron adresowanych tylko i wyłącznie do dorosłych użytkowników sieci. Wyjątek uczyniono tutaj dla takich inicjatyw, jak biblioteki cyfrowe. Wspomniano także o innych ważnych projektach, których celem było udostępnienie w Internecie szerokiemu kręgowi odbiorców określonych zasobów tekstów literackich, składających się również z pozycji wpisanych do kanonu lektur szkolnych.

⁷ Zob. R. Zitzlsperger: *Nowe media i książka — opozycja czy uzupełnienie?* W: *Dziecko, książka, biblioteka*. Dobór tekstów i konsultacja merytoryczna G. Lewandowicz. Warszawa 1993, s. 70; M. Zajac: *Biblioteki a nowe media*. „Guliwer” 2000, nr 2, s. 79.

⁸ Materiały dotyczące przepisów prawnych obejmujących zasady funkcjonowania bibliotek, w tym cyfrowych, dostępne są na serwisie Elektroniczna Biblioteka <http://www.ebib.info/content/category/8/49/79/>

Biblioteki cyfrowe

W XXI wieku posiadanie przez każdą instytucję użyteczności publicznej witryny w postaci strony WWW jest oczywiste. Obecnie także biblioteki różnego typu informują za pomocą stron czy rozbudowanych serwisów o formach swojej pracy. Niektóre z nich, przede wszystkim centralne i naukowe, podjęły się digitalizacji zbiorów oraz udostępniania ich online. Liczba takich placówek, mimo trudności wynikających z braku narodowego programu digitalizacji, mecenatu państwa, dostatecznych środków finansowych, z roku na rok zwiększa się. Dokonując wyboru dokumentów przeznaczonych do cyfrowego kopiowania, biblioteki kierują się ich unikatowością, złym stanem zachowania, częstym wypożyczaniem przez czytelników oraz naukowym, kulturowym i dydaktycznym znaczeniem. Dlatego powstają kopie przede wszystkim cennych rękopisów, inkunabułów, starodruków, czasopism, materiałów dydaktycznych, będących podręcznikami, skryptami uczelnianymi, oraz zbiorów dotyczących historii danego regionu czy konkretnego miasta⁹.

Wśród tekstów udostępnionych online przez Bibliotekę Narodową w ramach Cyfrowej Biblioteki Narodowej Polona (<http://www.polona.pl/dlibra>) znajdują się publikacje adresowane do młodych odbiorców autorów z XIX i początku XX wieku, np. Zofii Bukowieckiej, Stanisława Jachowicza, Jadwigi Teresy Papi. Czytelnik kolekcji *Literatura dla dzieci i młodzieży* ma okazję zapoznać się z reprodukcją cyfrową umożliwiającą kontakt nie tylko z samym tekstem utworu, ale i z konkretnym jego wydaniem, nierzadko pierwodrukiem. Deklaracja zamieszczona na stronie informującej o założonym czytelniku zasobów Cyfrowej Biblioteki Narodowej, czyli o „każdym użytkowniku Biblioteki i Internetu”, jest sformułowana nieco na wyrost. Nawet bowiem internauta w wieku około 10 lat, który bez większych problemów korzysta z interfejsu dla dorosłych¹⁰, nie uzna witryny Polony za atrakcyjną dla siebie. Młodego użytkownika sieci zniechęci „statyczność” strony — brak animacji, zbyt mała czcionka komunikatów, a także sam sposób prezentowania publikacji. Zbiory Polony udostępniające „najważniejsze wydania tekstów literackich” mogą natomiast uatrakcyjnić naukę przedmiotów humanistycznych w starszych klasach gimnazjum oraz w szkole ponadgimnazjalnej. Korzystanie z zasobów tej biblioteki ułatwia przejrzysty interfejs, pogrupowanie pozycji w ko-

⁹ Zob. M. Kowalska: *Digitalizacja zbiorów bibliotek polskich*. Warszawa 2007, s. 249. Aktualną liczbę bibliotek dygitalizujących swoje zbiory oraz tych udostępniających zasoby cyfrowe online podaje Elektroniczna Biblioteka http://www.ebib.info/component/option,com_wrapper/Itemid,144/

¹⁰ Według J. Piageta dzieci w wieku od 7 do 11 lat potrafią klasyfikować rzeczy, myśleć logicznie, a więc dokonywać operacji konkretnych. Dlatego nie mają większych problemów z używaniem interfejsu stron adresowanych do dorosłego internauty. Zob. J. Piaget, B. Inhelder: *Psychologia dziecka*. Wrocław 1993.

lekcje opatrzone sprecyzowanym tytułem, wybór kilku metod wyszukiwania czy możliwość kontaktu przez e-mail. Inne biblioteki tworzące cyfrowe kopie swoich zbiorów i realizujące projekty mające na celu ich udostępnianie online biorą pod uwagę przede wszystkim dorosłego użytkownika sieci. Przyjęcie takiego założenia jest zrozumiałe, ponieważ wśród placówek uruchamiających zasoby cyfrowe przeważają biblioteki oraz instytucje naukowe specjalizujące się w obsłudze ściśle określonej grupy czytelników.

Oprócz bibliotek instytucjonalnych także inne podmioty podjęły inicjatywy zamieszczania cyfrowych kopii tekstów literackich w Internecie. Największym tego typu przedsięwzięciem było powołanie do życia Polskiej Biblioteki Internetowej (<http://www.pbi.edu.pl/index.html>) — jednego z punktów ogólnopolskiego projektu powszechnej informatyzacji „Nowoczesna Polska” z 2001 roku. Inicjatywa, której patronowały najwyższe organy rządzące oraz Komitet Badań Naukowych, od początku wywoływała kontrowersje. Krytykowano między innymi zasady doboru dokumentów przeznaczonych do cyfrowego kopiowania czy sposób opracowania już udostępnianych tekstów. Przyczyn niedociągnięć w funkcjonowaniu serwisu Polskiej Biblioteki Internetowej upatrywano przede wszystkim w braku ścisłej współpracy między informatykami a bibliotekarzami. Dzisiaj nie wiadomo, jak potoczą się losy biblioteki, której rozwój ściśle uzależniony jest od wysokości środków budżetowych przeznaczonych ogólnie na informatyzację kraju. Nie dotrzymano bowiem terminu przeniesienia do Polskiej Biblioteki Internetowej „wszystkich archiwalnych zasobów literatury polskiej”, wyznaczonego na rok 2008, a jeden z ostatnich komunikatów, jaki zamieścili realizatorzy projektu na stronie „Najnowsze wiadomości”, pochodzi z 6 kwietnia 2005 roku.

Pracownicy Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego w ramach projektu UNESCO „Biblioteka wirtualna klasycznych tekstów literatury świata” założyli „Wirtualną Bibliotekę Literatury Polskiej” (<http://univ.gda.pl/~literat/>), udostępniając online teksty literackie wolne od praw autorskich w dniu 1 września 1999 roku, reprezentujące różne epoki po 1939 roku. Zgodnie z zamierzeniami twórców biblioteki poruszanie się pomiędzy poszczególnymi częściami serwisu jest intuicyjne i nie sprawia problemów nawet początkującym użytkownikom Internetu. Ubogacenie tekstu elementami ilustracyjnymi oraz krótkimi biografiami autorów dzieł stanowi dodatkowy atut prezentacji, jednak bibliografia zamykająca każdy życiorys wymaga już uaktualnienia.

Teksty kanoniczne dla literatury polskiej, figurujące także w spisach lektur szkolnych, można odnaleźć w bibliotece cyfrowej serwisu naukowo-dydaktycznego poświęconego dawnej literaturze (www.staropolska.pl), którego redaktorem jest pracownik Instytutu Filologii Polskiej Akademii Pedagogicznej w Krakowie — Roman Mazurkiewicz. Każdy utwór zamieszczony w bibliotece, przygotowany jako hipertekst, opatrzone przypisami, notami, komentarzami oraz odsyłaczami (linki, hiperłącza) do innych serwisów, stron poruszających problematykę kultury staropolskiej oraz europejskiej od starożytności po XVII wiek. Serwis ten, dzięki

obszernym, rzetelnie przygotowanym materiałem, a także sposobowi prezentacji tekstów literackich, jest jednym z lepszych portali tematycznych, chętnie odwiedzanych zwłaszcza przez starszą młodzież.

Teksty tworzące „Wirtualną Bibliotekę Literatury Polskiej” znalazły się w serwisie „Literatura” na portalu Polska.pl (<http://literatura.polska.pl/>). Portal, pełniący funkcję internetowego przewodnika po Polsce, zawierający informacje mające świadczyć o aktywności Polaków jako społeczeństwa informacyjnego, jest administrowany przez Naukową i Akademicką Sieć Komputerową. Inicjatywa ta, o czym piszą sami twórcy, ma również charakter edukacyjny, a uruchomieniu serwisu „Literatura” towarzyszyła myśl o dostarczeniu nauczycielom i uczniom narzędzi ułatwiających i uatrakcyjnających prowadzenie oraz naukę przedmiotów humanistycznych. Teksty literackie, które można wyszukiwać, posługując się alfabetycznym spisem tytułów lub katalogiem tematycznym (epoki literackie), są zapisane w formacie PDF, a do ich odczytania niezbędny jest program Acrobat Reader w wersji 5. Zastosowany format umożliwia przechodzenie do konkretnych, interesujących czytelnika, fragmentów utworu, np. rozdziałów, scen, wierszy, co ułatwia lekturę zwłaszcza obszerniejszych dzieł. Każdy tekst opatrzone notą zawierającą krótką charakterystykę utworu wraz informacjami o dacie powstania lub pierwodruku. Czytelnik korzystający z serwisu ma możliwość wydrukowania tekstu, wysłania go pocztą elektroniczną lub polecenia innym zainteresowanym.

Uczeń, szukając lektur, może skorzystać z serwisów poświęconych konkretnym autorom, ponieważ często ich integralnymi częściami są swoistego rodzaju „biblioteki” zawierające cyfrowe kopie tekstów bohaterów wityn. Warto w tym miejscu wspomnieć o inicjatywie Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, mającej na celu udostępnienie w formie elektronicznej wszystkich dzieł autora *Pana Tadeusza* (<http://www.oss.wroc.pl/mickiewicz/Adam.html>). Realizacja projektu opierała się na zaangażowaniu wszystkich internautów, którzy dobrowolnie opracowywaliby, w postaci dokumentu HTML, pliku dowolnego edytora tekstu lub pliku ASCII, wybrany utwór Adama Mickiewicza. Prywatne osoby, miłośnicy twórczości danego pisarza, często zakładają poświęcone im serwisy czy strony z pokaźnymi zbiorami utworów literackich (np. serwis Sławka Fydryka o Krzysztofie Kamiliu Baczyńskim: <http://www.baczynski.art.pl>).

Wskazując tylko na wybrane przedsięwzięcia związane z tworzeniem i udostępnianiem szerokim kręgom odbiorców cyfrowych zasobów literatury polskiej i tłumaczeń dzieł literackich na język polski (pełny ogląd tych zjawisk, ze względu na zachodzące nieprzerwanie zmiany w Internecie, jest niemożliwy), nie można pominąć jednego z najnowszych projektów skierowanych do uczącej się młodzieży. Serwis „Wolne lektury” (<http://www.wolnelektury.pl>), udostępniający utwory należące do domeny publicznej i wpisane do kanonu lektur szkolnych, powstał z inicjatywy Fundacji Nowoczesna Polska przy współpracy Biblioteki Narodowej oraz firmy Prokom Software SA. Poszczególne teksty w formatach HTML, ODT, TXT, PDF, opatrzone komentarzem, można bez spełniania jakichkolwiek warun-

ków przeglądać, kopiować oraz przysyłać innym osobom. Twórcy serwisu pragną przede wszystkim zmienić nastawienie uczniów do tekstów, których lektura kojarzy się tylko z przykrym obowiązkiem. Dlatego nie mniej ważnymi, niż sam tekst utworu, elementami witryny są zakładki prowadzące do not o autorach, epokach literackich, rodzajach, gatunkach i motywach literackich. Czytelnik z łatwością przechodzi do charakterystyki motywów lub odwrotnie. Może przeglądać teksty literackie pod kątem obecności w nich konkretnego motywu lub przynależności do danego gatunku czy epoki. Pomysł powstania tego typu serwisu oraz jego budowę należy ocenić wysoko i mieć nadzieję, że będzie systematycznie wzbogacany zarówno o nowe teksty, jak i funkcje.

Jednym z przedsięwzięć Instytutu Książki¹¹ było uruchomienie Centrum Informacji o Książce Dziecięcej i Młodzieżowej, mającego za zadanie organizację oraz wspieranie programów propagujących czytelnictwo wśród najmłodszych. Działania Centrum kierowane są przede wszystkim do osób pracujących z dziećmi — bibliotekarzy, nauczycieli, wychowawców, ale także do badaczy literatury dziecięcej i do rodziców. Z myślą też o tych osobach na stronie internetowej Instytutu w zakładce „Literatura polska. Fragmenty” zainteresowani mogą przeczytać wyjątki z tekstów adresowanych do młodych czytelników. Korzystanie z tej „biblioteczki” może jednak sprawić problemy, zwłaszcza osobom nieorientowanym w twórczości dla dzieci i młodzieży. Po pierwsze, fragmentów poszczególnych tekstów nie wyodrębniono spośród wyjątków utworów kierowanych do dorosłych czytelników. Po drugie, jedynym kryterium wyszukiwania urywków jest alfabetyczny spis tytułów, a o autorstwie konkretnego tekstu czytelnik dowiaduje się dopiero w momencie wyświetlenia danego wyjątku. Za wadę interfejsu strony należy również uznać brak możliwości bezpośredniego przechodzenia z zakładki z tekstem do informacji poświęconej autorowi, a znajdującej się w zakładce „Autorzy”. Osoby odpowiedzialne za administrowanie strony i umieszczanie na niej informacji nie wyjaśniły także generalnie kryteriów doboru tekstów, których fragmenty udostępniono internautom.

Warto też w tym miejscu wspomnieć o inicjatywie powołania do życia międzynarodowej biblioteki internetowej dla młodych czytelników — International Children's Digital Library (<http://www.icdlbooks.org/>). Pomysłodawczynią tego projektu była między innymi dr Allison Druin, pracująca na Uniwersytecie Maryland w Stanach Zjednoczonych. Zadanie tej biblioteki to, dzięki udostępnianiu dzieciom i młodzieży wartościowych książek z całego świata, uczenie tolerancji i zrozumienia dla innych kultur. W zbiorach tej biblioteki nie ma niestety publikacji w języku polskim.

Wszystkie wymienione tu wcześniej biblioteki cyfrowe oraz inne projekty, w ramach których udostępniono w Internecie dzieła literackie, również teksty zaliczane do literatury „osobnej”, właściwie nie uwzględniają potrzeb i oczekiwań

¹¹ Instytut Książki to instytucja, którą powołał do życia minister kultury. Działa od stycznia 2004 roku, a jej prace są związane przede wszystkim z popularyzacją czytelnictwa oraz literatury polskiej za granicą. Zob. informacje na stronie internetowej Instytutu <http://www.institutksiazki.pl/>

młodych użytkowników sieci, zwłaszcza dzieci poniżej 11. roku życia. Świadczy o tym przede wszystkim wygląd interfejsów niedostosowany do możliwości recepcyjnych młodych internautów¹². Biorąc pod uwagę polskojęzyczne zasoby Internetu, trudno mówić obecnie o powstaniu czy realizacji projektu wykorzystującego na szeroką skalę najnowsze medium komunikacyjne jako narzędzie inicjacji literackiej dla grupy dzieci do mniej więcej 11. roku życia, czyli do rozpoczęcia nauki w gimnazjum.

Portale, serwisy, witryny komercyjne

Dla użytkowników sieci z tej kategorii wiekowej przeznaczone są różne serwisy, strony, których twórcy wyraźnie informują o założonym adresacie, albo sugeruje to sama konstrukcja interfejsu. Bez wątpienia najlepiej pod względem technicznym przygotowane są strony komercyjne — portali internetowych, wydawnictw, producentów różnych akcesoriów dla dzieci. Największe i najchętniej odwiedzane polskojęzyczne portale, jak Wirtualna Polska, Interia.pl, dostrzegły wśród najaktywniejszych użytkowników zasobów sieciowych dzieci i specjalnie dla nich stworzyły serwisy. Interia.pl uruchomiła dwa: „Dzieciaki” (<http://dzieciaki.interia.pl/>) oraz „Wyspa dzieci” (<http://wyspadzieci.interia.pl/>) adresowane do dzieci w wieku od 6 do 10 lat, ale też i do tych, które jeszcze nie rozpoczęły nauki w szkole. Drugi serwis proponuje młodym internautom lekturę krótkich opowiadań i wierszyków o charakterze poznawczo-dydaktycznym, przybliżających np. pojęcia związane z upływem czasu. Podobne funkcje, czyli edukacyjno-rozrywkowe, ma pełnić serwis Wirtualnej Polski — „Dzieci.pl” (<http://dzieci.wp.pl/>). Jedną z jego części pt. „E-szkoła” ma dział „Czytelnia”, w którym posegregowano zamieszczone teksty w grupy, np. Wiersze, Świąteczne historie, przy czym niektóre z nich to fragmenty książek z aktualnej oferty handlowej oficyn specjalizujących się w wydawaniu literatury dla dzieci i młodzieży, np. „Naszej Księgarni”. Administratorzy serwisów wprowadzenie tekstów literackich rzadko traktują jako element działań o szerszym zakresie, element zakładający interakcję odbiorcy. W związku z utworem literackim najczęściej pojawia się tylko prośba o ocenę, a ankietowany dysponuje dwiema odpowiedziami: „tak” lub „nie”. Ogłaszane natomiast konkursy zazwyczaj dotyczą pozycji będącej nowością w asortymencie wydawniczym danej oficyny, a więc stanowią część kampanii reklamowej mającej na celu wypromowanie

¹² Zagadnienie wyglądu stron uwzględniających możliwości recepcyjne dzieci w określonym wieku omawia M. Różycka: *Strony internetowe dla dzieci i młodzieży...*, s. 35—39.

konkretnego produktu — tytułu — co z kolei przełoży się na wymierny zysk ze sprzedaży książki. Podobną funkcję pełnią strony o autorach, tytułach czy bohaterach, tworzone przez wydawców. Profesjonalne witryny odpowiadające na oczekiwania młodych odbiorców, a więc wzbogacone animacją, dźwiękiem, elementami zabawy, umożliwiające kontakt nie tylko z osobami redagującymi stronę, ale też z rówieśnikami ją odwiedzającymi czy z samym autorem, są przykładem przemysłanych i dopracowanych w szczegółach działań marketingowych. Jednocześnie zapowiadają nowy etap, inną jakość w obiegu książki dziecięco-młodzieżowej, wskazującą na kolejną formę funkcjonowania konkretnego tytułu, na którą w dużym stopniu wpływ ma sam czytelnik¹³. Możliwości tkwiące w Internecie, przede wszystkim jego multimedialność, popularność tego medium wśród młodych ludzi oraz poczucie anonimowości, tak ważne przy wyrażaniu opinii na dany temat, wykorzystują zwłaszcza duże, sprawnie działające wydawnictwa. „Nasza Księgarnia” za pośrednictwem w różnym stopniu rozbudowanych stron prezentuje na raz kilka tytułów, zawsze jednak znajdujących się w aktualnej ofercie. Na przełomie 2007 i 2008 roku reklamowano w interesujący sposób cykl książek Justina Sompera *Wampiraci* (<http://www.wampiraci.pl/>). Internauta na stronie poświęconej tym pozycjom może przeczytać fragmenty powieści, zapoznać się z notką o autorze, pobrać tapety nawiązujące do treści poszczególnych części cyklu, zagrać w grę oraz obejrzeć film ze spotkań autorskich. Zamieszczone linki prowadzą natomiast do strony angielskojęzycznej i do bloga Sompera. Równie atrakcyjną, multimedialną oprawę ma strona poświęcona książkom Beatrice Masini, tworzącym cykl pt. *Różowe baletki* (<http://www.rozowebaletki.pl/>). Poszczególne elementy, czyli kolorystyka, w której dominuje róż, pliki dźwiękowe z muzyką taneczną; kształt ikon, czcionek, wzajemnie się uzupełniają, tworząc integralną całość w stylistyce baśniowej czy romantycznej. Tak przemyślana budowa nawiązuje do treści książki i jednocześnie wskazuje na docelową grupę odbiorców serii — dziewczęta w wieku od 9 do 14 lat. Podobną strategię marketingową stosują inni wydawcy, np. Wydawnictwo Literackie, promując książki Stanisława Pagaczewskiego o przygodach Baltazara Gąbki (<http://baltazar-gabka.pl/>); Firma Księgarska Jacek i Krzysztof Olesiejuk, oferująca serię powieści Ulissesa Moora (<http://ulyssesmoore.pl/>); Egmont, który wprowadza na rynek polski książki niemieckiej pisarki Cornelli Funke (<http://corneliafunke.pl/>), czy Media Rodzina, zachęcająca do kupna kolejnego tomu przygód Harry’ego Pottera lub książeczek o zabawnym Panu Kuleczce (<http://pankuleczka.pl/>). Internauta, wchodząc na wymienione strony, ma okazję zapoznać się z wybranymi, dokładne wyselekcjonowanymi, fragmentami proponowanych tytułów (również w postaci plików dźwiękowych), które intrygują, skłaniają do dłuższego pozostania na stronie, a ostatecznie do nabycia książki czy innych produktów z nią związanych. Niektóre wydawnictwa tworzą także strony niepodporządkowane w wyraźny sposób działaniom marketingowym. Autorzy wi-

¹³ Zob. M. Zając: *Internet rządzi. O sieciowej promocji książek dla starszych dzieci*. „Biblioteka Analiz” 2006, nr 12, s. 17—19.

tryn rezygnują wówczas z komunikatów nakłaniających do zakupu konkretnego tytułu, a koncentrują uwagę odbiorcy na treści utworu. Przykładem takiego rozwiązania może być strona Wydawnictwa Prószyński i Spółka, umieszczona pod adresem <http://www.bajka.pl>, zawierająca w ośmiu rozdziałach 38 tekstów gatunkowo odpowiadających baśni, podaniu. Tytuły działów, np. *Diabły i anioły*, *Królewny i królewicze*, sugerują tematykę poszczególnych utworów. Interfejs strony nie sprawia problemów w poruszaniu się po niej, ale też i ona sama, oprócz tekstów i możliwości napisania e-maila, nic więcej odbiorcy nie oferuje, a tym samym na tle witryn o charakterze *stricte* komercyjnym wygląda nieatrakcyjnie.

Wizytówki w postaci stron internetowych mają także wydawcy czy właściciele tytułów prasowych. Cechą charakterystyczną witryn poświęconych konkretnym tytułom, zwłaszcza tym dla młodszych — poniżej 10. roku życia — dzieci, jest brak jednoznacznego profilu. Twórcy, zdając sobie sprawę z istnienia pośrednika w kontakcie dziecka z czasopiśmem, czyli osoby dorosłej, starają się wpisać owego podwójnego adresata w schemat strony. Prowadzi to często do stylistycznego rozchwiania, mającego odzwierciedlenie w łączeniu elementów do siebie nieprzystających, np. czcionka komunikatów kierowanych do dzieci jest taka sama jak czcionka treści dla dorosłych¹⁴. Witryny te spełniają więc przede wszystkim funkcję reklamy — zachęcają do kupna aktualnego oraz archiwalnych numerów pisma. Redakcje czasopism powstałych — zgodnie z deklaracjami o charakterze i przeznaczeniu tytułu — po to, aby popularyzować czytelnictwo, także rzadko na swoich stronach internetowych zamieszczają teksty literackie. Wyjątkiem na tle witryn internetowych czasopism są strony pism religijnych. Tytuły katolickie, jak: „Mały Gość Niedzielny” (<http://www.maly.gosc-niedzielny.pl/>), „Mały Przewodnik Katolicki” (<http://www.urwisy.pl/>), „Promyczek Dobra” (<http://www.promyczek.com.pl/>), przedstawiają na rozbudowanych witrynach, oprócz treści tworzących aktualny numer, wiele innych tekstów, też literackich, i to nie funkcjonujących w tradycyjnej (drukowanej) wersji czasopisma. Strony internetowe proponują także większą porcję rozrywki, umożliwiają kontakt czytelników z redakcją, a postulaty młodych internautów niejednokrotnie wpływają na tematykę materiałów pojawiających się przy okazji następnych aktualizacji. Witryny czasopism katolickich nie eksponują aspektu komercyjnego. Wynika to z systemu wartości, a co z tym się wiąże — z antropologiczno-etycznego modelu człowieka, wpisanego w treści tworzące konkretne pismo oraz jego internetową wizytówkę. W przestrzeni moralnej bohatera kreowanego przez te media obecny jest teocentryzm oraz personalizizm, a więc sfera świata nadprzyrodzonego przeplata się z obszarem wartości dotyczących człowieka, ale

¹⁴ Na stronie „Świerszczyka” (<http://www.swierszczyk.pl>) we wszystkich komunikatach tekstowych zastosowano taką samą czcionkę, zbyt małą i niewyraźną dla docelowego adresata pisma, czyli dla dziecka w wieku około 8 lat. Strona dwutygodnika „Miś”, mimo elementów graficznych nawiązujących do stylistyki pisma w wersji drukowanej, adresowana jest do dorosłych. Także część z obrazkami do kolorowania wymaga przy korzystaniu obecności osoby dorosłej.

w ujęciu chrześcijańskim. W zakres ten wchodzi również dobra hedonistyczne, przy czym preferowane są formy rozrywki wymagające jednak pewnego wysiłku, zaangażowania i przynoszące oprócz przyjemności pożytek¹⁵. Służą temu między innymi wydzielone działy z rebusami, krzyżówkami, puzzlami oraz propozycjami zabaw grupowych. Uwagi dotyczące stron internetowych czasopism katolickich można odnieść również do witryn wydawnictw o tym samym profilu. Technicznie dopracowane, uwzględniające potrzeby i możliwości recepcyjne młodych odbiorców, oferują wiele rozmaitych treści, w tym i teksty literackie. Interesująco pod tym względem przedstawia się strona Dobrego Pasterza (<http://www.pasterz.pl/>), na której zamieszczono opowieści ze Starego Testamentu, nawiązujące do najbardziej znanych epizodów biblijnych, np. o stworzeniu świata, o Jonaszu. Wydawnictwo diecezji tarnowskiej „Promyczek Dobra” wykorzystuje natomiast nośną i cieszącą się popularnością formę przekazu — komiks (fotostory), propagując określone wzory zachowań.

Serwisy firm i instytucji niezwiązanych bezpośrednio z handlem, nawet te uruchamiające osobne witryny dla młodych internautów, rzadko całkowicie rezygnują z aspektu komercyjnego. Publikowany zazwyczaj fragment utworu stanowi swobodnego rodzaju kryptoreklamę zachęcającą do zapoznania się z całością tekstu, ale pod warunkiem zakupu książki. Owym fragmentom niejednokrotnie towarzyszą recenzje, zazwyczaj jednak podnoszące walory danej pozycji. Tego typu prezentacja książek występuje np. na serwisie „Reporter Junior” (<http://junior.reporter.pl/>)¹⁶. Po wejściu na podstronę „Książki” pojawia się katalog informujący o zawartości tego działu — artykuły o pisarzach i ich twórczości, recenzje, też autorstwa młodych czytelników, przeważnie tytułów znajdujących się aktualnie na rynku księgarskim oraz fragmenty konkretnych książek. Fakt współtworzenia serwisu przez młodych ludzi nie zacierza jednak obecności czynnika promocji, charakterystycznego dla reklamy, tym bardziej że prezentowane są przede wszystkim nowości wydawnicze, a wśród instytucji wspierających działanie serwisu znajdują się duże wydawnictwa, np. „Nasza Księgarnia”.

Kryptoreklama oraz zabiegi autopromocyjne nie są obce również twórcom witryn prywatnych, często zawodowo pracującym z dziećmi. Początkujący pisarze, wydawcy, którzy nie współpracują z już funkcjonującymi na rynku oficynami, wykorzystują Internet, aby zaprezentować swoje pomysły, twórczość¹⁷. Osobną grupę tworzą strony prywatne pisarzy mających znaczący dorobek. Witryny te służą indywidualizacji, wyróżnieniu się spośród grupy twórców przypisanych do danego wydawnictwa. Chociaż autorzy dysponują z pewnością mniejszymi środkami

¹⁵ Zob. P.T. Nowakowski: *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych. Analiza antropologiczno-etyczna*. Tychy 2004, s. 178—180.

¹⁶ Serwis „Reporter Junior” uruchomili 1 czerwca 2000 roku twórcy serwisu informacyjnego Reporter.pl

¹⁷ Strona Anny Wojdeckiej: www.wiersze.booo.pl/?show=wiersze_liryczne&nr=933-17k; strona Elizy Doleckiej i Barbary Bielawiec: <http://elizadolecka.pl/>

finansowymi, to ich internetowe wizytówki czasami nie ustępują pod względem technicznym prezentacjom dużych oficyn, a nawet mają nad nimi pewną przewagę. Bezpośrednie zwroty do czytelnika, opis zmagania przy pisaniu poszczególnych rozdziałów, przy kreowaniu bohaterów zmniejszają dystans między autorem a czytelnikiem. Wytworzeniu atmosfery familiarności służą także kierowane pod adresem dzieci zachęty do współtworzenia kolejnych książek. Internauci wyrażają bowiem swoje opinie nie tylko na temat już wydanych pozycji, ale nadsyłają także propozycje, np. co do dalszych losów bohaterów. Młodzi użytkownicy sieci równie chętnie komentują wygląd strony, podpowiadając sposoby jej uatrakcyjnienia. Autor uważnie czytający takie opinie, w miarę szybko może reagować, próbując pogodzić oczekiwania i preferencje dzieci z celami, jakie sam pragnie przez swoją twórczość osiągnąć¹⁸.

W dobie kultury masowej literatura czy książka dla młodego odbiorcy niejednokrotnie traci swoje immanentne cechy, stając się produktem totalnym¹⁹. Doskonale to zjawisko ilustrują witryny internetowe firmy Disneya (<http://disneyzone.host.sk/>). Dzięki hipermedialnym właściwościom sieci wyznaczniki prezentowanych produktów, jak: globalność, wysoki stopień standaryzacji, intermedialność, dodatkowo są uwypuklone. Linki, interaktywne zabawy, fragmenty filmów, animacje zacierają zarówno granice między konkretnymi formami produktu — filmem, książką, grą komputerową, komiksem — jak i chronologię pojawiania się ich na rynku. Działania takie, biorąc pod uwagę aspekt komercyjny zjawiska, przekładają się na wzrost nakładów poszczególnych wersji książkowych produktu, co można traktować jako formę upowszechniania literatury oraz czytelnictwa. Należy jednak pamiętać o tym, że produkt totalny nierozzerwalnie łączy się z uniformizacją, a więc z zapewnieniem odbiorcy treści nieskomplikowanych, niewymagających większego wysiłku intelektualnego i dostarczających przede wszystkim rozrywki. Podejście traktujące książki dla młodego czytelnika czy teksty literackie do niego adresowane jako towar charakteryzuje zwłaszcza firmy zajmujące się sprzedażą produktów różnego asortymentu. Na stronie zatytułowanej „Kraina Malucha” sieci sklepów Real umieszczono pliki mp3 z bajkami, kołysankami obok reklam innych produktów, przeznaczonych np. do pielęgnacji niemowląt. Forma udostępniania plików zakłada interakcję osoby dorosłej (pośrednika) i to ona właśnie ostatecznie decyduje o dostępie dziecka do konkretnego dobra, tutaj do baśni, piosenki.

¹⁸ Strona Marioli Jarockiej: <http://bajkowo.webpark.pl/>; strona Ryszarda Antoniszczaka: http://vido.net/miki_mol/; strona Wiesława Drabika: <http://www.bajeczki.net/>

¹⁹ O koncepcji produktu totalnego w odniesieniu do kultury masowej dla dzieci pisze M. Zając: *Promocja książki dziecięcej*. Warszawa 2000, s. 163—175.

Serwisy, witryny rządowe, organizacji non profit

Umieszczenie na konkretnych stronach fragmentów książek kierowanych do czytelnika dziecięco-młodzieżowego czy pojedynczych utworów często służy realizacji zadań wpisanych w szerzej zakrojone programy, których część stanowi kampania medialna. Współcześnie zwłaszcza duże miasta, aby z jednej strony dokładnie i wszechstronnie informować swoich mieszkańców o lokalnych wydarzeniach, a z drugiej przyciągnąć turystów, dbają o atrakcyjność oraz regularne aktualizowanie serwisów i stron. Godnym podkreślenia zabiegiem jest tworzenie przez urzędy miast osobnych stron dla młodego internauty. Witryny takie uruchomiły między innymi urzędy miast Warszawy ([http://www.dziecieca.warszawa.pl./](http://www.dziecieca.warszawa.pl/)) i Krakowa (<http://www.krakow.pl/dladzieci/>). Interesujące rozwiązania graficzne, multimedialność, redakcja zamieszczonych tekstów, dostosowana do wieku potencjalnych czytelników, to cechy zachęcające do regularnego odwiedzania omawianych stron. Do materiałów poszerzających wiedzę o Warszawie, a także dostarczających rozrywki, włączono legendy, wyjaśniające np. nazwy konkretnych miejsc, przybliżające zwyczaje charakterystyczne dla stolicy. Rebusy, łamigłówki, gry nawiązują również do znanych opowieści czy postaci baśniowych — ułożone puzzle odkrywają przed dziećmi obrazek ze smokiem wawelskim, w proponowanej grze zręcznościowej internauta wciela się w postać Mistrza Twardowskiego, łapiącego ducha swojej żony.

Teksty literackie, jeżeli w ogóle występują, na witrynach tworzonych przez instytucje państwowe oraz organizacje non profit, stanowią najczęściej element uatrakcyjniający stronę lub dopełniający treści o innym charakterze. Taką rolę tekst literacki odgrywa np. na stronach programów emitowanych przez telewizję publiczną²⁰. Literatura służy również osiągnięciu konkretnych celów wpisanych w program placówek edukacyjnych. Dlatego na witrynach, np. przedszkoli, pojawiają się pojedyncze teksty lub dosyć bogate „biblioteczki” utworów uznanych pisarzy, utworów wykorzystywanych w kształceniu literackim dzieci najmłodszych. Interfejs takich witryn niejednokrotnie spełnia warunki dobrej strony internetowej dla dzieci, dzięki czemu młodzi internauci mogą z niej korzystać bez większej pomocy osoby dorosłej²¹. Bogaty zbiór tekstów wierszowanych, autorstwa między innymi Jana Brzechwy, Marii Konopnickiej, Lucyny Krzemienieckiej, Hanny Łochockiej, został umieszczony na stronie „Misie” (<http://www.misie.com.pl/>), której powstanie zainicjowali pracownicy przedszkola nr 12 w Chorzowie. Uruchomienie biblioteki tekstów literackich dla dzieci i młodzieży, dostępnej online, ma w planach Fundacja Dzieci OnLine. Na swojej stronie nie zamieściła jednak szerszej in-

²⁰ Strona programu *Budzik*: <http://ww2.tvp.pl/3966/dzialy>

²¹ Strona przedszkola nr 1 w Płońsku: <http://przedszkole1.republika.pl/>

formacji o sposobie prezentowania utworów, kryterium wyboru czy przybliżonym terminie uaktywnienia tej funkcji (<http://www.dzionline.pl/Biblioteka/>).

Strony prywatne

Młodzi internauci mogą się zapoznać z tekstami literackimi, zaglądając na strony osób prywatnych, których fascynacja konkretnym pisarzem czy utworem skłoniła do uruchomienia na ten temat witryny²². Innym powodem powstania stron z utworami adresowanymi do młodego odbiorcy jest miłość do dziecka. Rodzice lub inne osoby z najbliższego dziecku otoczenia dokumentują w ten sposób nie tyle upodobania literackie swoich pociech, ile własne zabiegi wychowawcze. W większości strony z tej grupy nie uwzględniają potrzeb młodego użytkownika sieci. Mimo deklaracji o potencjalnym adresacie, wśród których figurują również dzieci, to witryny te są raczej wyrazem indywidualnych upodobań twórców, co też odzwierciedla stylistyka interfejsu. Na stronach z tej grupy zamieszczane są przeważnie utwory wierszowane, na co wpływ z pewnością mają również mniejsze problemy techniczne związane z połączeniem tekstu z innymi elementami strony, tak aby całość wydała się odbiorcy atrakcyjna²³.

Instytucje zainteresowane dziećmi oraz młodzieżą jako odbiorcami dóbr kultury wykorzystują sieć, by wzbudzić zainteresowanie tej grupy publiczności swoją działalnością. Służą temu prezentacje multimedialne, promujące między innymi literaturę czy szerzej — książkę dla młodego czytelnika. W zależności od rodzaju instytucji, charakteru jej pracy eksponowane są różne aspekty owych przedsięwzięć promocyjnych, od komercyjnego po edukacyjny i wychowawczy. Formami popularyzującymi książkę są również witryny osób prywatnych, które zamiłowaniem do literatury pragną podzielić się z innymi. Biorąc pod uwagę możliwości, jakie stwarza Internet, oraz fakt niesłabnącej popularności tego medium wśród młodych ludzi, należy przypuszczać, że w przyszłości pojawią się projekty pilotowane zwłaszcza przez instytucje statutowo do tego powołane, np. biblioteki, których głównym celem będzie nie tylko udostępnianie online tekstów literackich w odpowiedniej, dostosowanej do poszczególnych kategorii wiekowych, oprawie, ale również propagowanie szeroko rozumianego czytelnictwa.

²² Strona Krzysztofa Maciejewskiego poświęcona *Malemu księciu* A. de Saint-Exupéry'ego: <http://www.malyksiazke.art.pl>; strona o książkach T. Jansson z cyklu o Muminkach: <http://www.momins.prv.pl/>; strona poświęcona baśniom J.C.H. Andersena: <http://basnie.republika.pl/>

²³ Przykładowe strony: <http://gabrysia2006.republika.pl/>; <http://www.icons.com.pl/ewa/piosenki.htm-34k>; <http://www.ewa.bicom.pl/dzieci/>

Blog — współczesny „pamiętnik” młodzieży*

KATARZYNA TALUĆ

Internet — najnowsze współczesne medium — dostarcza swoim użytkownikom wielu usług, wśród których najpopularniejsze to: system WWW, poczta elektroniczna, fora, grupy i listy dyskusyjne oraz komunikatory. Korzystający z globalnej sieci mają więc praktycznie nieograniczony dostęp do nieprzebranych zasobów informacyjnych, co umożliwia poszerzanie wiedzy na rozmaite tematy, nabywanie nowych umiejętności oraz doskonalenie orientacji, zwłaszcza we współczesnych tendencjach życia społecznego, gospodarczego i kulturalnego. Dzięki Internetowi zniknęła większość barier w sferze komunikowania się, a formy nawiązywania kontaktów interpersonalnych uległy znacznemu zróżnicowaniu. Dzisiaj jedną z najpopularniejszych sieciowych mediów komunikacyjnych jest blog (ogół blogów określa się nazwą blogosfera). Słowo „blog” pochodzi z języka angielskiego. Zbitkę słów „weblog” najprawdopodobniej wymyślił pracownik Northwestern University John Barger. Sam natomiast termin, w znaczeniach „piszemy blog, blogujemy”, spopularyzował pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku Peter Merholz¹. W Polsce moda na pisanie blogów rozpoczęła się w 2001 roku, kiedy założono serwis blog.pl i udostępniono szablony oraz narzędzia pozwalające nawet początkującym internautom prowadzenie „sieciowego pamiętnika”. Współcześnie wszystkie największe polskojęzyczne portale: Gazeta.pl, Interia.pl, Onet.pl, Wirtualna Polska, oferują przestrzeń do pisania blogów. Taką samą usługę proponuje także większość serwisów, w tym te tworzone z myślą o młodszych użytkownikach sieci, np. Junior (<http://junior.reporpter.pl>). Kryteria podziału blogów, które stosują administratorzy portali, ułatwiające orientację i wyszukiwanie konkretnych zapisów, uwzględniają przede wszystkim temat oraz wiek autorów, a raczej ewentualnych czytelników. „Pamiętniki” pisane przez

* Przy pisaniu tekstu wykorzystano informacje dostępne w Internecie w okresie od lipca 2007 roku do lutego 2008 roku.

¹ A.M. Szłaga: *Cyfrowe zwierzenia*. www.enter.pl/archiwum/ent2002/02/net_cyfrowe.htm

młodych ludzi, udostępniane na popularnych serwisach blogowych, niejednokrotnie zostają zaszeregowane w katalogu do jednej grupy, opatrzonej jednoznacznie brzmiącym tytułem, np. „Teen blogi” (Onet.pl), „Dziewczyny” (Interia.pl). Internetowe „pamiętniki” nastolatków, ta bowiem grupa, według badaczy zagadnień dotyczących autobiografii, najczęściej zamieszcza w sieci osobiste zapiski², współtworzą również w znacznym procencie inne kategorie blogów — „Edukacja” (Gazeta.pl), „Szkoła” (Interia.pl), „Pamiętnik” (Gazeta.pl, Interia.pl, Wirtualna Polska).

Definicje informatyczne, w których akcentuje się przede wszystkim treści dotyczące konstrukcji, wskazują na cechy wspólne blogów i stron WWW³. Niektóre blogi, prowadzone nie przez jedną osobę, a zespół, często poświęcone konkretnej tematyce, np. informatyce, literaturze, polityce, przekształcają się z czasem w wortale⁴, pełniąc już nieco inne funkcje niż blogi o charakterze osobistym. Najczęściej spotykaną formą blogów są indywidualne sieciowe „pamiętniki” zawierające refleksje autora na rozmaite tematy, uwagi, komentarze, spostrzeżenia odnoszące się do różnych sytuacji, zagadnień. Kolejne wpisy (artykuły, notki, posty), dodatkowo wzbogacone elementem graficznym, a niejednokrotnie też dźwiękowym, składają się na integralną całość cechującą się hipertekstualnością (hipermedialnością)⁵. Internetowe „dzienniki” charakteryzują się bowiem identyfikowaniem postów przez znacznik zakotwiczenia, a także oznaczeniem przez link (hiperlink, odsyłacz) umożliwiający otwarcie następnego artykułu, komentarza, przejście do innej strony WWW (na inny blog)⁶. Większość blogów, również tych pisanych przez nastolatki, odznacza się podobną budową, co wiąże się między innymi z istnieniem gotowych szablonów, które proponują administratorzy portali. Blogger może też wykorzystać dostępne w sieci inne elementy, zwłaszcza graficzne (emotikony⁷, gify⁸). Blogi, określane jako „internetowe, sieciowe dzienniki, pamiętniki”, zbudowane są z kilku stałych części. Strona główna zawiera informacje pozwalające na identyfikację blogu, to znaczy jego nazwę (tytuł), często sugerującą zawartość tematyczną „pamiętnika” lub charakteryzującą samego autora, np. *Harry Potter i czarna prawda* (<http://hp-i-czarna-prawda.blog.onet.pl/>), *NAJLEPSZY BLOG O Marii Shara-povej* (<http://tenis-sharapova.blog.onet.pl/>), *D-D-P-Dominika&Daria&Patrycja — czyli nasze życie* (<http://d-d-p.blog.onet.pl/>), *Pamiętnik niegrzecnej nastolatki*

² M. Olcoń: *Blog jako dokument osobisty — specyfika dziennika prowadzonego w Internecie*. „Kultura i Społeczeństwo” 2003, nr 2, s. 125.

³ C. Doctorow et al.: *Blogging. Przewodnik*. Przeł. P. Kresak. Warszawa 2003, s. 1.

⁴ Wortal — inaczej serwis tematyczny; zbiór stron WWW poświęconych jednemu tematowi.

⁵ Dokument hipertekstowy — zawiera wyróżnione w treści słowa, zdania (hiperlinki, linki, odnośniki, odsyłacze), po których wyborze wyświetla się inny dokument powiązany z wybranym słowem, zdaniem. Dokument hipermedialny to wzbogacony elementami nietekstowymi (dźwięk, film, rysunek) dokument hipertekstowy.

⁶ C. Doctorow et al.: *Blogging. Przewodnik...*, s. 1.

⁷ Emotikon — graficzny lub animowany ciąg znaków zastępujący słowo lub zwrot, najczęściej wyrażający emocje piszącego.

⁸ Gif — popularna nazwa obrazków animowanych w formacie GIF.

([http://0-0-0-niegrzecnych-\(nastolatkach.bloog.pl/\)](http://0-0-0-niegrzecnych-(nastolatkach.bloog.pl/)), *Wzloty i upadki... zwa-
riowanej trzynastolatki* (<http://krixa.blog.onet.pl/>). Centralną część głównej stro-
ny zajmuje tekst główny, któremu, zwłaszcza na blogach nastolatków, towarzyszy
grafika — obrazek, zdjęcie. Notki uszeregowane są według kolejności wpisów —
od najnowszego do najstarszego. Blog otwiera się zawsze na wpisie najaktualniej-
szym. Zazwyczaj autor opatruje post tytułem, datą (niekiedy też godziną zamiesz-
czenia go w sieci) oraz podpisem. Każdy artykuł można skomentować, do czego
służy opcja: „skomentuj”, „dodaj komentarz”. Tę samą funkcję pełni „Księga go-
ści”, przy czym w tym miejscu umieszcza się opinie, sądy o całym blogu lub o jego
autorze. Na stronie głównej znajduje się także odsyłacz do „Archiwum”, czyli
wcześniejszych wpisów. Niektórzy autorzy z osobistych pobudek albo podporząd-
kowując się wymogom, np. administratorów portali, publikują bliższe informacje
dotyczące ich samych. Młodzi ludzie podają np. imię, wiek, zainteresowania, ad-
res e-mail, nick, niejednokrotnie skrótowo przedstawiają powody założenia blogu.
Oprócz danych personalnych innymi elementami opcjonalnymi na stronie głównej
są: licznik rejestrujący liczbę osób otwierających strony „pamiętnika”, linki odsy-
łające do blogów lub stron WWW polecanych przez autora. Odsyłacze zamiesz-
czone na głównej stronie internetowego „dziennika” pełnią dwojaką funkcję. Po
pierwsze, są wyrazem sympatii autora dla konkretnych osób — posiadaczy blogów
— znakiem solidaryzmu z ich poglądami, sposobem postrzegania świata i wyraża-
nia sądów na rozmaite tematy. Po drugie, stanowią element dopełniający obraz
piszącego sieciowy „pamiętnik”, ponieważ komentarze na stronach innych blogge-
rów nierzadko uzupełniają wpisy, inspirują do rozwinięcia jakiejś myśli, ale już na
jego własnym blogu. Traktując blog jako medium komunikacyjne, można wyróż-
nić trzy rodzaje internetowych „pamiętników”. Blog-monolog swoją konstrukcją
przypomina dziennik intymny, gdyż autor najczęściej uwagi poświęca własnej oso-
bie, a rejestrujące wydarzenia albo są bezpośrednio z nim związane, albo stanowią
tylko pretekst do intymnych wyznań. Prymarna funkcja tego rodzaju „pamiętnika”
nie zasadza się na komunikacji, niektóre z nich nawet nie mają opcji „skomentuj”,
a na zaspokajaniu osobistych potrzeb, często kwalifikowanych przez psychologów
do grupy autoterapeutycznych⁹. Taką formę przybiera większość blogów na eta-
pie początkowym, charakteryzującym się ignorowaniem odbiorcy zewnętrznego
i maksymalnym skoncentrowaniem na własnej osobie. Tożsamość nadawcy i od-
biorcy, jaka występuje na tym etapie pisania „pamiętnika”, nie odpowiada jednak
tego typu właściwości cechującej tradycyjne dzienniki intymne, które do szerszej
grupy odbiorców trafiają zazwyczaj po upływie dłuższego okresu. Autor dziennika
bowiem nie zawsze nosi się z zamiarem opublikowania swoich zapisków, a jeżeli
decyduje się na ich druk, to przeważnie dokonuje autocenzury. Założeniu blogu
przyświeca natomiast intencja jego natychmiastowego rozpowszechniania, a bio-
rąc po uwagę nieograniczony dostęp do sieci, jedyną właściwie przeszkodą utrud-

⁹ M. Cywińska-Milonas: *Blogi (ujęcie psychologiczne)*. W: *Liternet. Literatura i Internet*.
Kraków 2002, s. 99—100, 104.

niającą recepcję może być język „pamiętnika”¹⁰. Druga forma blogu — najczęściej występująca w sieci — to blog-dialog, powstający w wyniku konwersacji między autorem a czytelnikami jego wpisów. Ostatni typ — blogowspólnota — w porównaniu z dwoma pozostałymi, najmniej przypomina tradycyjny pamiętnik. Zbliża się budową, a przede wszystkim rodzajem więzi komunikacyjnej, do czatów, forów dyskusyjnych. Na blogowspólnocie rola założyciela często jest dosyć ograniczona. Chociaż inicjuje, przez zamieszczenie konkretnej notki, dyskusję, a następnie jako moderator ją kontroluje, to w miarę zwiększania liczby komentatorów pewne wątki rozmowy mogą toczyć się już bez jego udziału¹¹.

Wśród nastoletnich użytkowników sieci najpopularniejszą formą internetowych „pamiętników” jest blog-dialog. Niejednokrotnie już w pierwszym wpisie młody blogger zamieszcza apel, prośbę o komentarze, zachęcając w ten sposób do rozmowy, a więc do nawiązania kontaktu, który później wręcz warunkuje istnienie „pamiętnika”. Częstotliwość wchodzenia (odwiedzin) na blog, mająca odzwierciedlenie w liczbie wpisów, decyduje o dynamice blogu, w tym i o frekwencji zamieszczania postów. Dodatkowo, biorąc pod uwagę właściwości psychiki człowieka w okresie dojrzewania (między innymi poczucie buntu, poszukiwanie autorytetów, tożsamości)¹², wydaje się, że wspomniane okoliczności towarzyszące pisaniu blogu stanowią bardzo ważny czynnik wpływający zarówno na kreację autora, jak i na treść sieciowego „dziennika”.

Główny obszar zagadnień interesujący badaczy literatury dokumentu osobistego dotyczy problematyki autokreacji „ja” mówiącego w tekście¹³. W odniesieniu do blogów, które definiowane są także za pomocą terminów teoretycznoliterackich, kwestia autora jawi się jako jedna z najbardziej skomplikowanych. Internet to bowiem medium zapewniające swoim użytkownikom anonimowość, i większość bloggerów korzysta z możliwości nie tylko ukrycia identyfikujących ich danych, ale w ogóle rysuje obraz siebie — autora — w sposób wyobrażeniowy, daleki od rzeczywistości. Należy przy tym dodać, że weryfikacja danych o wpisanej w treść blogu postaci twórcy, jak i o zaprezentowanych wydarzeniach jest przedsięwzięciem skazanym na porażkę. Prowadzący blogi cenią sobie bowiem anonimowość i rzadko z niej rezygnują, ponieważ leży ona u podstaw zabiegów autokreacyjnych oraz autoprezentacyjnych¹⁴. Swoboda w budowie blogowej tożsamości rozciąga się również na elementy składające się na opis przestrzeni życia wirtualnego oraz rzeczywistego. To autor internetowego „pamiętnika” decyduje o swoim sieciowym wizerunku, o doborze, eks-

¹⁰ Większość blogów jest ogólnodostępna. Są również takie, których autorzy wymagają od czytelników zalogowania się, co umożliwia otrzymanie hasła dostępu na blog.

¹¹ M. Cywińska-Milonas: *Blogi (ujęcie psychologiczne)*..., s. 100—101.

¹² *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. T. 3. Warszawa 1986, s. 664—793.

¹³ P. Lejeune: *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*. Przeł. W. Grajewski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska. Red. R. Lubas-Bartoszyńska. Kraków 2001; M. Czermińska: *Autobiograficzny trójkąt. Świadectwo, wyznanie i wyzwanie*. Kraków 2000.

¹⁴ A.M. Szczepan-Wojnarska: *Blogi jako forma literacka*. „Pamiętnik Literacki” 2006, z. 4, s. 194—195.

ponowaniu konkretnych cech, o usytuowaniu owej figury w, również stworzonym przez siebie, świecie wirtualnym. Duży wpływ na kreację tożsamości ma cel, jakiemu służy blog. Stosując kryteria psychologiczne, wskazuje się na potrzebę gratyfikacji ego, antydepersonalizacji, przynależności, potrzebę samorealizacji oraz władzy¹⁵. Pierwsza z wymienionych wiąże się z postawą ekshibicjonizmu, charakteryzującą osoby pragnące zwrócić na siebie uwagę, na opis swoich intymnych przeżyć. Ów egocentryzm jednocześnie zakłada dialogowość, kontakt z czytelnikiem, który warunkuje niejako dalsze wpisy a tym samym dalszą prezentację „ja” autorskiego. Próba wyartykułowania osobistych przeżyć, przybierająca postać swoistej autoanalizy, dla niektórych bloggerów stanowi rodzaj terapii. Sam fakt zwerbalizowania doznań, ujawnienia uczuć towarzyszących wydarzeniom dnia codziennego niejednokrotnie pozwala autorowi nabrać do nich dystansu i odpowiedniego stosunku. Zaakceptowanie określonych sytuacji czy rozwiązywanie nurtującego problemu może nastąpić również, przynajmniej w pewnym stopniu, dzięki internautom komentującym posty. Negatywna strona tego zjawiska daje o sobie znać, gdy autor nazbyt poważnie i bezkrytycznie traktuje opinie czytelników, a ci ostatni za bardzo wchodzą w rolę „terapeuty” udzielającego fachowych porad.

Internet zapewnia użytkownikom anonimowość, ale także względną swobodę w wyrażaniu myśli oraz poglądów. Ta ostatnia właściwość wydaje się szczególnie doceniania we współczesnych czasach zdominowanych przez uniformizację i depersonalizację. Bloggerzy, w rzeczywistym świecie respektujący normy rządzące funkcjonowaniem społeczeństwa, często utożsamiane z tłumieniem twórczej inwencji, z ograniczaniem prawa do wolności, w sieci kreują przestrzeń, której zasady bytu sami formułują. Wirtualny świat, jako przejaw działań antydepersonalizacyjnych, pozwala na przeżycie buntu, wyrażenie protestu i zaakcentowanie w wizerunku „ja” cech wyróżniających autora z „masy ludzkiej”, cech świadczących o jego indywidualizmie.

Blog zaliczony do narzędzi komunikacyjnych zaspokaja potrzebę kontaktu. Autorzy sieciowych „pamiętników” nawiązują więź z osobami, najczęściej także prowadzącymi blogi, charakteryzującymi się podobnymi zainteresowaniami lub poglądami. Fizycznym śladem owych sympatii są notki zawierające bezpośrednie zwroty do konkretnych czytelników oraz linki polecające inne blogi. W ten sposób powstaje swoistego rodzaju wspólnota, której członkowie zaspokajają jedną z najpierwotniejszych ludzkich potrzeb — potrzebę przynależności.

Blogi zakładane są również po to, aby zapewnić ich twórcom poczucie samorealizacji. Cel ten jest osiągany między innymi dzięki zabiegom autopromocyjnym. Piszący „pamiętniki” budują wówczas swój wizerunek, chcąc zainteresować sobą przede wszystkim tych, którzy dysponują środkami oraz możliwościami mogącymi ułatwić dalszy rozwój autora blogu. Autokreacji służą tu nie tylko notki o charakterze wyznania czy wyzwania¹⁶, ale także zaprezentowana twórczość, np. literacka,

¹⁵ M. Cywińska-Milonas: *Blogi (ujęcie psychologiczne)*..., s. 103—107.

¹⁶ W analizach dokumentów życia osobistego badacze wyróżniają trzy postawy autorskie (typy narracji): 1) postawa świadka, który osobiście uczestniczył w opisywanych zdarzeniach i je relacjonu-

muzyczna, plastyczna. Blog, szerzej Internet, staje się więc kanałem, drogą dojścia do szerokiego kręgu odbiorców.

W wypadku blogowspólnot, zwłaszcza tych odznaczających się obecnością silnych osobowości czy też respektowaniem nieoficjalnej hierarchii wśród członków, można czasami mówić o zaspokajaniu potrzeby władzy. Zabiegi moderatorów, decydujące o kształcie blogu, wpływające na zachowania innych internautów z takiej grupy, są wtedy interpretowane w kategoriach wirtualnej władzy sprawowanej nad wirtualnymi poddanymi.

Młodzi ludzie jako autorzy blogów reprezentują, biorąc pod uwagę sposób kreowania „ja” mówiącego, różne postawy — od utożsamienia „ja” z realnym twórcą blogu, przez wypracowanie konstruktu będącego sumą elementów odwołujących się do rzeczywistości oraz stanowiących efekt celowych zabiegów kreatywnych, do zerwania więzów łączących „ja” blogowe z konkretną osobą żyjącą tu i teraz. O wyborze techniki demonstrowania „ja” świadczy między innymi obecność autorskiego profilu (najczęściej zatytułowany jest *O mnie*), liczba informacji wchodzących w jego skład oraz miejsce, jakie zajmuje w strukturze blogu. Czytelnicy mogą więc odnaleźć dosyć szczegółowe, rozbudowane charakterystyki, zawsze towarzyszące aktualnej notce, do których niejednokrotnie dodano fotografię. Niekiedy w tworzeniu profilu młodzi internauci, co również wiąże się z zabiegami autopromocyjnymi, korzystają z pomocy osób dorosłych, np. rodziców, albo wykorzystują elementy już istniejących wizerunków postaci realnych lub fikcyjnych, dopuszczając się tym samym nadużyć. Początek profilu autorki blogu karla 5 kojarzy się np. z fragmentem książki Ewy Nowak *Lina Karo* (E. Nowak: *Lina Karo*. Warszawa 2004, s. 20), chociaż sama bloggerka przyznaje się do fascynacji *Witaj Karolciu* Marii Krüger.

Karolina, Karolcia, Karla a może Karo... urodziłam się 5.05.1995 roku o godz. 11.55. Od chwili narodzin 5 to moja szczęśliwa liczba. W tym roku skończę 13 lat, mieszkam w Gdańsku i chodzę do VI klasy szkoły podstawowej. Jaka jestem? Wesoła, spontaniczna, trochę dziecinna, ciekawa świata, miła dla ludzi, ale jeśli ktoś mi dokuczy potrafię się zrewanżować. Czasem ironiczna, złośliwa, często żartująca z siebie i innych, ale wszystko w granicach „dobrego smaku” :p Zbyt łatwo wybaczam drobne złośliwości i niemiłe zachowania lecz patrzę na świat przez „różowe okulary” więc wierzę w ludzi i widzę tylko to co najlepsze¹⁷.

je; 2) postawa wyznania — charakteryzuje się introspektywnym wglądem w świat przeżyć wewnętrznych jednostki; 3) postawa wyzwania — cechuje się ukierunkowaniem na czytelnika; konstrukcja dokumentu, w którym występuje tego rodzaju postawa, to wyzwanie rzucone czytelnikowi. M. Czermińska: *Autobiograficzny trójkąt...*, s. 19—30.

¹⁷ <http://karla5.blog.onet/> Wpis z 2 marca 2008 roku zatytułowany *Słów kilka o autorce*. We wszystkich cytatach pochodzących z blogów zachowano oryginalną pisownię.

Zazwyczaj tego rodzaju profile służą nie tylko prezentacji czy nawet promocji bloggera, ale ułatwiają również kontakt z innymi internautami o podobnych jak autor zainteresowaniach. Młodzi użytkownicy sieci doskonale zdają sobie sprawę, że przyciągnięcie, a później zatrzymanie czytelników w sytuacji funkcjonowania ogromnej liczby blogów, nie jest łatwym zadaniem. Jeżeli więc profil własnej osoby wykorzystują w celu zwrócenia na siebie uwagi innych, to świadomie poddają wizerunek „ja” modyfikacji. Podkreślają w nim elementy świadczące z jednej strony o indywidualizmie, a z drugiej — uwypuklają cechy typowe dla przedstawicieli danej grupy wiekowej — nastolatków — z którą się identyfikują.

Odejście od biograficznego sposobu prezentowania profilu przez wyraźne zaakcentowanie konkretnych, wyselekcjonowanych cech osobowości widoczne jest w autorskich profilach blogów, których tematyka dotyczy przeżyć wewnętrznych. Postawę „ja” mówiącego można tu określić jako introwertyczną:

Jestem nastolatką.
Uważam, że okres dojrzewania to super sprawa.
Że świat otwiera wtedy przede mną wrota usłane różami.
Że na zawołanie mam wszystko.
Myślałam, że już wtedy będę miała swoje 5 minut.
Ale to tylko bajka...
Jaka jest prawda?
Owszem. Jestem nastolatką.
Mam niesamowite problemy z psychiką.
Ciągle popadam w skrajne uczucia.
Potencjalnie mogłabym być szczęśliwa, ale nie jestem.
Coś mi ciągle tutaj nie pasuje.
Codziennie padam na łożę bóleści.
Z bezsilności.
Nie potrafię ze wszystkim poradzić sobie sama.
W gruncie rzeczy, nie mam komu się zwierzyć.
Nikommu nie potrafię zaufać.
Przyjaciele są, ale ich nie ma.
Jedyna rzecz, która jest mi naprawdę potrzebna to pamiętnik.
Tyko on potrafi mi pomóc.
Moim marzeniem jest wizyta u psychologa.
NAPRAWDĘ.
Może on zdoła mi zaradzić, na moją bezsilność.
Y. Czyli każda jest tak bezradna jak ja?
Nie każda, ale na pewno wiele.
Pozdrawiam z Marsa >,<
Kasia K¹⁸

¹⁸ <http://mysli-zapomiane.blog.onet.pl/> Wpis z 4 października 2007 roku.

Autorzy blogów „twórczych” często ograniczają do maksimum informacje o sobie, a nawet rezygnują z profilu nawiązującego w jakikolwiek sposób do rzeczywistości na rzecz prezentacji wirtualnego gospodarza „pamiętnika”, jak w *Pamiętniku Lily E*:

Cześć! Jestem Lily Evans. Po wakacjach zacznę piąty rok nauki w Szkole Magii i Czarodziejstwa Hogwart. Już nie mogę się doczekać! To w tamtym świecie mam przyjaciółki i w ogóle wszystko. Tylko szkoda, że tam jest też Potter:/. James Potter jest w moim wieku, na dodatek też jest Gryfonem. Od pierwszej klasy ugania się za mną. Czasem to jest nie do zniesienia! W tym pamiętniku będę opisywać wszystko, co się dzieje. Postaram się pisać codziennie.

Lily Evans¹⁹

Największe problemy przysparza więc określenie „ja” mówiącego, w wypadku internetowego „dziennika” pełniącego funkcję *stricte* autopromocyjną. Na blogach prezentujących utwory, przez ich autorów traktowane jako literackie, rola nadawcy, tożsamego z realną osobą prowadzącą blog, zostaje zminimalizowana. Na plan pierwszy wysuwa się bowiem „ja” mówiące w „dziele” internauty. Jeszcze inaczej sytuacja wygląda, gdy materia wykorzystywaną przez bloggera jest tylko i wyłącznie obraz lub dźwięk, a więc gdy „twórczość” to animacje, filmy, muzyka, prace plastyczne, zdjęcia.

Nastoletni internauci najrzadziej wybierają blogowspólnotę jako formę komunikowania, chociaż przykłady takich „pamiętników” także można odnaleźć w sieci. Do tej grupy należy np. blog prowadzony przez cztery nastolatki, które udzielają porad, dyskutują przede wszystkim na tematy związane z pielęgnacją urody, miłością, przyjaźnią (<http://helping-with-you.blog.onet.pl/>). Tożsamość nadawcy w tego rodzaju komunikacie, jak pisze Bogdan Zeler, ulega całkowitemu rozproszeniu²⁰ — na wszystkich autorów blogu, na „ja” generowane przez owych realnych twórców, i oczywiście na samych czytelników.

Postać nadawcy, ze względu na dynamiczność internetowych „pamiętników”, nigdy nie stanowi figury do końca ukształtowanej, „zamkniętej” i można zakładać, że im dłużej blog funkcjonuje w sieci, im częściej jest aktualizowany, tym większe prawdopodobieństwo modyfikacji wizerunku blogowego autora. Oprócz zmienności inną cechą „ja” mówiącego stanowi fragmentaryczność. Internetowy „pamiętnik” jest nachylony ku teraźniejszości. Jeżeli wchodzi się na stronę jakiegokolwiek blogu, jako pierwszy pojawia się wpis ostatnio na nim zamieszczony. Czytelnik zaczyna więc lekturę w tym miejscu i tylko od niego zależy, czy prześledzi (jeżeli wcześniej tego nie robił regularnie) poprzednie zapiski. W celu wypracowania osą-

¹⁹ <http://pamietniklily-e.blog.onet.pl/> Wpis z 23 października 2004 roku.

²⁰ B. Zeler: *Komunikacja — literatura — Internet*. W: *Polska literatura współczesna. Interpretacje*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, B. Zeler. Cieszyn 2007, s. 243—252.

du o autorze blogu wchodzenie do „Archiwum” nie jest jednak obligatoryjne, ponieważ „czas w internetowych dziennikach to wieczna terażniejszość”²¹. Autor blogu koncentruje się na chwili obecnej, która też czytelników najbardziej interesuje. Dlatego między innymi ani piszący dziennik nie wraca do notek archiwalnych, ani też odbiorcy nie komentują tych postów. Obraz twórcy wpisany w strukturę blogu przypomina więc mozaikę, której elementy odpowiadają poszczególnych wpisom oraz towarzyszącym im komentarzom zsynchronizowanym w czasie.

Oprócz postów niebagatelną rolę w kreacji „ja” internetowego „pamiętnika” odgrywa szata graficzna. Wybór szablonu, rozmieszczenie poszczególnych elementów na stronie, wprowadzane zmiany w wyglądzie blogu wiele mówią o jego twórcy, o jego upodobaniach, preferencjach. Sami bloggerzy do formy swojego „pamiętnika” również przywiązują wagę, traktując ją jako wyraz indywidualności oraz swoistego rodzaju wizytówkę zachęcającą do lektury. Internauci żywo reagują na komentarze dotyczące wizualnej strony ich „dziennika”. Usprawiedliwiają niedociągnięcia najczęściej brakiem doświadczenia w tej materii, narzekają na administratorów, którzy w zamian za darmową przestrzeń do blogowania emitują na blogach reklamowe banery. Młodzi ludzie chętnie udzielają swoim rówieśnikom także porad dotyczących przebudowy, uatrakcyjnienia formy „pamiętnika”. Niektórzy z nich tej tematyce poświęcili nawet swój prywatny blog (<http://secourisme.blog.onet.pl/>). Wszelkie natomiast kopiowanie bez pozwolenia czy naśladownictwo jest ostro krytykowane, a w zapisach kłótni na ten temat nie brak wulgaryzmów i obraźliwych epitetów. Taka postawa dowodzi przede wszystkim świadomości roli, jaką w ostatecznym odbiorze odgrywa forma blogów. Dlatego też często młodzi internauci wprowadzają nawet znaczne zmiany w wyglądzie „dzienników”, jeżeli tylko efekty tych zabiegów przełożą się na zwiększoną liczbę odwiedzających blog.

Cel przyświecający założeniu blogu warunkuje jego tematykę. Bloggerzy piszą więc o swoich uczuciach, przeżyciach, życiowych doświadczeniach, komentują rzeczywistość, wyrażają opinie, sądy o osobistościach ze świata polityki, kultury czy też o osobach z najbliższego otoczenia. Prowadzący sieciowe „pamiętniki” dają się również poznać jako pasjonaci, znawcy rozmaitych tematów, zagadnień. Jeden z blogów, który w konkursie „Blog roku 2007”²² wysoko ocenili internauci, dotyczy Marii Sharapovej. Autor tego „pamiętnika” to prawdziwy sympatyk nie tyle rosyjskiej tenisistki, ile w ogóle tenisa. Inny blog jest poświęcony kotom. Internauta zarówno opisuje prywatne doświadczenia ze swoimi pupilami, jak i udziela wielu informacji o hodowli, pielęgnacji, zwyczajach tych zwierząt (<http://>

²¹ M. Olcoń: *Blog jako dokument osobisty...*, s. 133.

²² Konkurs zorganizowała spółka Grupa Onet.pl Spółka Akcyjna, kierując go do wszystkich internautów piszących blogi w języku polskim. Nagrody przyznawali internauci oraz Kapituła Konkursu w 10 kategoriach (Ja i moje życie; Profesjonalne; Polityka; Podróże i szeroki świat; Kultura; Foto, video, komiks; Blogi literackie; Moje zainteresowania i pasje; Zabawne i zwariowane; Teen). Podobne konkursy przeprowadzono w 2006 i 2005 roku.

koty-misia.blog.onet.pl/). Generalnie jednak tematyka większości blogów dotyczy życia codziennego ich założycieli we wszystkich, nawet najbardziej prozaicznych aspektach. Ową „codziennność”, którą twórcy blogów opisują przez drobiazgowy wyliczenia wielu powtarzających się czynności, badacze interpretują jako przestrzeń, w której dokonuje się wszystko to, co najważniejsze w ludzkim życiu. Jednakże koncentracja na banalnych szczegółach sugeruje zagubienie w chaosie świata, niegwarantującego człowiekowi bezpieczeństwa w postaci stałej hierarchii wartości²³. Dlatego w sieciowych „pamiętnikach”, zwłaszcza tych zaspokajających potrzebę antydepersonalizacji oraz przynależności, często pojawia się wątek wyższych wartości. W treść postów opisujących „zwyczajny” dzień — spędzony w „znienawidzonej szkole”, „na nudnych lekcjach” — młodzi bloggerzy wplatają uwagi świadczące o tym, że cenią miłość, przyjaźń, zrozumienie, ale także uroki świata, rozumiane najczęściej jako możliwość obcowania z nieskażoną, dziką przyrodą. Szczególnie dziewczęta wyraźnie artykułują potrzebę doświadczenia prawdziwego uczucia. Młodzi ludzie poruszają również, i to już bez względu na płeć, sprawy akceptacji, odrzucenia przez rówieśników czy najbliższą rodzinę. Bunt związany z okresem dojrzewania, poszukiwanie własnej tożsamości znajdują odzwierciedlenie w słowach pełnych żalu, niezgody na obowiązujące normy społeczne, na których straży stoją dorośli (rodzice, nauczyciele). Obraz „codzienności” rejestrowany na blogu, tak jak w literaturze dokumentu osobistego, podlega różnym zabiegom, nawet jeżeli sama notka (forma, strona językowa) stwarza wrażenie zapisu wcześniej niemodyfikowanego — zapisu „na gorąco”. Blog jako tekst funkcjonujący w sieci charakteryzuje się również cechami typowymi dla Internetu, między innymi generowaniem rzeczywistości wirtualnej. Owa rzeczywistość powstaje na drodze interakcji między autorem blogu, właściwie wszystkimi osobowościami „ja” powołanymi przez niego do życia, a czytelnikami. Odbiorca nie może określić, w jakim stopniu świat zaprezentowany w sieciowym „pamiętniku” stanowi odzwierciedlenie realnego świata twórcy blogu. Na weryfikację przestrzeni blogowej nie pozwalają nawet wpisy zawierające osobiste informacje czy fotografie. Zabiegi te tylko stwarzają iluzję autentyczności, o czym wiedzą sami bloggerzy²⁴:

Podsumowanie konkursu

Sam tytuł nasuwa, o czym będzie dzisiejsza notka. Tak, będzie ona o podsumowaniu konkursu Blog Roku :P

Kiedy się zgłaszałam, nie byłam do końca pewna, co chcę osiągnąć. Zgłosiłam się też dlatego, ponieważ wiele osób mówiło mi, że mam szansę i nie warto jej tak na początku przekreślać.

²³ A. Szybowska, K. Terminińska: *Blog — zapiski z sieci*. W: *Język trzeciego tysiąclecia III. Zbiór referatów z konferencji, Kraków, 4–7 marca 2004*. T. 1: *Tendencje rozwojowe współczesnej polszczyzny*. Red. G. Szpila. Kraków 2005, s. 218.

²⁴ A.M. Szczepan-Wojniarska: *Blog jako forma literacka...*, s. 196.

[...]

A co mogę powiedzieć o głosowaniu? Było beznadziejne. Sms-y wcale nie były trafionym — według mnie — pomysłem. Oprócz tego blogi zgłoszone powinny być poddane na samym początku selekcji, bo kiedy patrzyłam, że niektóre składają się, tylko z kopiowanych zdjęć gwiazd i artykułów z internetu to byłam wręcz rozczerwona, iż takie są w ogóle dopuszczone...

Spotkałam się ze zdaniem, że niektórzy autorzy proponowali jakieś nagłówki, komentarze itp. za głosy... Ja tego nie robiłam. Potem cały czas pamiętałabym, że wszystkie głosy sobie „kupiłam”. [...]

Następnie rozpoczął się finał. [...] Nie udało się... Gratuluję zwycięzcom i tym nominowanym, choć nie zgodzę się z Alą w sprawie nominowanych przez nią blogów. Nie wiem, czy zauważyliście, ale wybrała one blogi, na które szumnie się mówi, że są one z „przemysleniami”... Troszeczkę to dla mnie śmieszne, bo co taka 13, czy 15-letnia dziewczyna może wiedzieć o życiu... Piszą na blogu tylko to, co udało im się przeczytać na innym lub usłyszeć od starszych²⁵.

Wszystko zatem zależy od samego bloggera. On decyduje o tym, jakie podaje, czy zmieszczone fotografie rzeczywiście przedstawiają jego oraz osoby mu najbliższe, czy wreszcie cały blog nie stanowi wielkiej mistyfikacji. Czytelnicy jako współkreatorzy przestrzeni wirtualnej nie tylko poddają się owej iluzji, ale też aktywnie, świadomie mogą ją rozbudowywać. Stworzona rzeczywistość to w pewnym sensie „mimesis” świata realnego — jego naśladownictwo, ale nie kopiowanie. Znaczący zagadnienia mówią o nakładaniu się w sieciowych „pamiętnikach” świata realnego i wirtualnego²⁶, czego ślady, nie zawsze widoczne w zasadniczej części blogu (w notkach), można odnaleźć w komentarzach, w rozmowach na czatach, forach z udziałem bloggerów. Opis wygenerowanej blogowej rzeczywistości, podobnie jak ustalenie tożsamości „ja”, zakotwiczonego w strukturze sieciowego „dziennika”, dodatkowo utrudniają wspomniane już elementy nietekstowe, ponieważ rządzą się one inną poetyką, co wymaga różnych narzędzi analizy.

Lekturę blogu może utrudnić również język wpisów, który cechuje się: skróceniem dystansu, dążeniem do ekonomii językowej, skrótami wyrazów, dużą ekspresywnością, wykraczaniem poza normę językową²⁷. Jedną z właściwości językowej strony poszczególnych postów na blogach młodzieżowych to lekceważenie zasad ortograficznych, co wynika zarówno z niedostatków w wiedzy, jak i celowego działania. Modyfikacje zapisów ortograficznych polegają na: pomijaniu polskich

²⁵ http://interbeta.blog.onet.pl/Wpis_z_23_lutego_2008_roku.

²⁶ M. Olcoń: *Blog jako dokument osobisty...*, s. 132.

²⁷ D. Bula, B. Niesporek-Szamburska: *O języku młodzieży w blogach internetowych*. W: *Západoslovanské jazyky I. Zborník vedeckovýskumných prác. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Ostravská univerzita v Ostravě. Uniwersytet Śląski w Katowicach*. Red. P. Odaloš. Banská Bystrica 2005, s. 9—10; D. Siemieniecka-Gogolin: *Język Internetu — nowa forma komunikacji*. W: *Psychologia rozwojowa. Reprezentacja poznawcza i formy komunikacji*. Red. M. Kielar-Turska. T. 8, nr 5. Kraków 2003, s. 93—102.

znaków diakrytycznych, przemieszaniu wielkich i małych liter, nawiązywaniu do zapisów wymowy (zapisów fonetycznych). Młodzi ludzie posługują się także cyframi, które zastępują część liter lub cały wyraz, albo pojedynczymi literami wstawionymi w miejsce kilku liter (akronimy). Opisane zmiany to efekt wpływu języka typowego dla innych form komunikowania się — SMS-ów i poczty elektronicznej — oraz przejmowania zwyczajów amerykańskich i techniki stosowanej w dydaktyce angielskiej do skrótowego notowania. Przejawem ekonomii językowej są, oprócz skrótów, skonwencjonalizowane znaki ikonograficzne. Miniaturewe obrazki, emotikony, popularne zwłaszcza w komunikacji między użytkownikami czatów, zastępują rozbudowane konstrukcje zdaniowe i przede wszystkim odzwierciedlają stan emocjonalny autora w konkretnej chwili, np. :-) uśmiech; :P pokazanie języka; O_O zdumienie. Język, jakim posługują się bloggerzy, uzupełnia charakterystykę kreowanej na stronach „pamiętnika” osobowości. Interesującą rysuje się zwłaszcza kwestia posługiwania się przez młodych ludzi wymiennie kilkoma odmianami języka. Dominuje język potoczny w odmianie młodzieżowej, ale występuje też ogólna odmiana polszczyzny oraz język literacki²⁸.

Większość blogów powstaje w wyniku inicjowanego i cały czas podtrzymywanego przez autora kontaktu z innymi internautami. Analizując więc sieciowe „pamiętniki”, nie sposób pominąć kategorii odbiorcy. Figurę tę, tak jak w każdym dziele, również literackim, projektuje twórca blogu, który niejednokrotnie wprost pisze o tym, z kim chciałby nawiązać za pośrednictwem swego „dziennika” kontakt. Obraz czytelnika wpisanego w blog odzwierciedla również forma graficzna (przykładem jest podobna stylistyka blogów założonych przez fanów animowanego serialu W.I.T.C.H. Czarodziejki) i strona językowa postów. Wpisany w konstrukcję blogu odbiorca nie pokrywa się idealnie z rzeczywistym czytelnikiem. Można jednak zauważyć, przeglądając zwłaszcza komentarze, że z czasem powstaje w miarę stabilna grupa internautów nawzajem czytających wybrane blogi i tym samym je współtworzących. Czynnikiem spajającymi ową wspólnotę są: zbliżony wiek, podobne doświadczenia i zainteresowania.

Synonimiczne określanie blogów jako „sieciowe, internetowe pamiętniki lub dzienniki” sugeruje zaklasyfikowanie tych komunikatów do form wypowiedzi niefikcjonalnej literatury dokumentu osobistego. Posługując się narzędziami analizy literaturoznawczej, blogi można także zdefiniować w kategoriach literatury sylwicznej, za czym przemawiałyby fragmentaryczność konstrukcji oraz różnorodność formalna i tematyczna wpisów²⁹. Nową próbę klasyfikacji form wypowiedzi funkcjonujących w odmiennych systemach znakowych podjął Edward Balcerzan. Zgodnie z jego propozycją blog byłby gatunkiem szeregu polimedialnego. Nazwa ta wskazuje na związek blogu z innymi gatunkami — blog jest tutaj metaforą listu oraz dziennika. Jednocześnie w ukonstytuowaniu się blogu jako gatunku waż-

²⁸ D. Bula, B. Niesporek-Szamburska: *O języku młodzieży w blogach internetowych...*, s. 11—12.

²⁹ R. Nycz: *Sylwy współczesne*. Kraków 1996.

ną rolę odgrywa urządzenie komunikacyjne, za którego pośrednictwem następuje utrwalenie komunikatu, czyli Internet³⁰. Narzędzia analizy typowe dla socjologii oraz psychologii również nie umożliwiają ostatecznego zdefiniowania blogu. Należy więc przyjąć, że wobec dynamicznie rozwijającego się zjawiska bloggingu, dostępny współcześnie aparat badawczy pomaga jedynie uzyskać częściowe odpowiedzi na pytanie: Czym jest blog?

³⁰ E. Balcerzan: *W stronę genologii multimedialnej*. W: *Polska genologia literacka*. Red. D. Ostaszewska, R. Cudak. Warszawa 2007, s. 269—288.

Terapeutyczno-dydaktyczna funkcja literatury dla młodego odbiorcy



Arteterapia

KATARZYNA KRASOŃ

Ustalenia podstawowe. Terapia przez tworzenie sztuki

Arteterapia (*Art Therapy*) to pojęcie powszechnie znane i często używane w pedagogice, psychologii oraz w analizach edukacji artystycznej. I choć przypisywany mu zakres semantyczny zasadniczo różni się u poszczególnych badaczy — od czasu, kiedy po raz pierwszy użył go Adrian Hill, pionier arteterapii w Wielkiej Brytanii, to jednak coraz częściej dokonywana jest systematyzacja onomastyki przypisanej leczeniu sztuką. Mamy do czynienia z dwoma zasadniczymi sposobami definiowania pojęcia: w znaczeniu wąskim — to terapia przy udziale sztuk plastycznych¹, w znaczeniu szerokim zaś arteterapia obejmuje muzykoterapię, choreoterapię i biblioterapię, a także działania terapeutyczne podejmowane za pomocą teatru, filmu oraz sztuk plastycznych, takich jak malarstwo, rzeźba, grafika i inne². Wówczas to arteterapia staje się odmianą kulturoterapii³, rozumianej jako jedno z wielu działań „ukierunkowanych na człowieka i jego środowisko, podejmowanych w celu przywrócenia lub potęgowania zdrowia, zmierzających do poprawy jakości życia, a jej swoistość

¹ Zob. W. Sikorski: *Bezsłowne komunikowanie się w psychoterapii*. „Impuls” Kraków 2002, s. 165—220.

² W. Szulc: *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*. Poznań 1994, s. 25. Zob. też: Eadem: *Nauczanie sztuki i arteterapia*. W: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*. Red. D. Jankowski. Poznań 1996; W. Szulc: *Koncepcja kulturoterapii*. W: *Postępy psychoterapii*. T. 1. Red. L. Gapik. Poznań 1998, s. 92 i n. W tym nurcie mieści się też rozumienie szerokie pojęcia, reprezentowane przez autorów publikacji: *Arteterapia*. Red. A. Gmitrowicz, W. Karolak. Łódź 2000.

³ W. Szulc: *Sztuka w służbie medycyny od antyku do postmodernizmu*. Poznań 2001, s. 138.

polega na tym, że do osiągnięcia tego celu wykorzystuje określone wytwory kultury, przede wszystkim sztukę⁷⁴. Jakkolwiek nie określać zakresu rozumienia terminu „arteterapia” — zawsze sztuka oraz proces twórczy pacjenta traktowane są w niej jako narzędzia naprawcze. Istotą jej — jak chce Tessa Dalley — jest zatem terapeutyczny skutek działalności polegającej na tworzeniu czegoś, na wykorzystaniu w tym celu różnych środków artystycznych, które ułatwiają pacjentowi ekspresję emocji⁵. Kreacja siebie i sytuacja tworzenia stają się swoistymi „wyzwalaczami” dążenia do osiągnięcia zdrowia przez osoby doświadczające choroby, traumatycznych przeżyć — podkreślają zwłaszcza arteterapeuci zrzeszeni w American Art Therapy Association (AATA)⁶. Art Therapy określana zostaje przez AATA jako „therapeutic use of art making”⁷, zasadnicze bowiem znaczenie w tym procesie ma tworzenie **sztuki** w jej wielowymiarowych tworzywach. Dodatkowo podkreśla się znaczenie artystyczne powstających w ten sposób dzieł. Edith Lecoure i Henk Smitskamp na przykład poruszają znaczenie czynnika estetycznego w terapii za pomocą sztuki i analizują przeżycia estetyczne, jakich doświadcza pacjent⁸. Podczas sesji arteterapeutycznych terapeuta próbuje zrozumieć proces twórczy pacjenta i jego wytwór, czyli dzieło. Dochodzi wówczas do swoistej transferyzacji między terapeutą a pacjentem, co stanowi dodatkowy rodzaj komunikacji⁹. Jest to tym naturalniejsze, im bardziej uwikłani jesteśmy w korzenie tworzącej nas „pamięci pokoleń”. Zupełnie trafnie zabrzmią w tym miejscu słowa Philipa Barkera, że „dorastanie w kulturze, gdzie opowieści zwyczajowo używa się do sugerowania znaczeń, przedstawiania argumentów, przekazywania informacji, perswadowania, prowokowania refleksji, rozśmieszania i zabawiania — wyposaża ludzi w model tej skutecznej metody porozumiewania się”¹⁰.

Jakie są przesłanki potwierdzające rzeczywiście terapeutyczne znaczenie działań twórczych? Istota tkwi w fakcie, iż akt kreacji, komponowanie form i znaczeń, bez względu na rodzaj tworzywa artystycznego, przynoszą najpełniejsze ujawnienie własnych przeżyć autora dzieła. Wyrażenie siebie umożliwia wyładowanie napięć, pozwala wizualizować swoje emocje, co z kolei prowadzi do ich zrozumienia. Potwierdzają to dokonania klinicystów i terapeutów, że względu na charakter tego opracowania trudno podać wszelkie wyniki badań, których szczegółowy opis zainteresowany czytelnik znajdzie w literaturze przedmiotowej¹¹.

⁴ Eadem: *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecnic-
twie...*, s. 17.

⁵ Opinię Tessy Dalley szeroko prezentuje W. Szulc: *Sztuka w służbie medycyny od antyku do
postmodernizmu...*, s. 125.

⁶ Obszerną bibliografię pozycji zagranicznych (w tym amerykańskich) na temat arteterapii za-
wiera książka W. Szulc: *Sztuka w służbie medycyny od antyku do postmodernizmu...*

⁷ Zob. informacje pomieszczone na stronie internetowej AATA: <http://www.arttherapy.org>.

⁸ Píše o tym W. Szulc: *Sztuka w służbie medycyny od antyku do postmodernizmu...*, s. 127.

⁹ Ibidem, s. 126.

¹⁰ P. Barker: *Metafory w psychoterapii. Teoria i praktyka*. Cz. 1. Gdańsk 1997, s. 31.

¹¹ Odsyłam zatem do publikacji pomieszczonych w przypisie 2. Interesujące i poparte wynikami
badań konstatacje odnajdziemy też w: M. Tyszkiewicz: *Psychopatologia ekspresji. Twórczość arty-*

Na potrzeby niniejszego opracowania zawężono postrzeganie arteterapii tylko do wymiaru, w którym koresponduje ona ze wsparciem rozwoju przez tekst literacki, przybierając hybrydyczną formułę łączącą biblioterapię ekspresyjną z twórczością artystyczną. Skrócowa analiza ma na celu wprowadzenie i pilotażowe — ze względu na ograniczoność miejsca — ukazanie arteterapii z perspektywy literackiej, nie wyczerpuje ona jednak wszelkich zagadnień związanych z różnymi materiałami tworzenia, z czego czytelnik musi zdawać sobie sprawę¹².

Styczność ekspresyjnej biblioterapii i arteterapii

Źródłem aktu twórczego — jak chce Z. Freud¹³ — jest konflikt motywów *id* w stosunku do *superego*, wciąż zatem w psychice dochodzi do swoistego napięcia pomiędzy siłami popędowymi, dążącymi do samourzeczywistnienia, a hamującymi je reakcjami świadomości. Tłumienie popędów prowadzić może w konsekwencji do nerwic, ale ujawnianie ich za sprawą ekspresji twórczej umożliwia sublimację. Ekspresja polega bowiem na spontanicznym, nieświadomym i nieintencjonalnym uzewnętrznianiu i wyrażaniu treści psychicznych w formach symbolicznych lub przedmiotach fizycznych. Takie wyrzucenie emocji, ujęte w formie pisania, malowania, interpretowania utworu muzycznego czy literackiego, daje szansę na uwolnienie od napięcia, przynosi więc ukojenie i pozwala spojrzeć na rzeczywistość bez frustrującej fiksacji.

Interesującą dla nas przestrzenią arteterapii będzie styczność inspirującego twórczość tekstu i procesu artystycznego budowania doświadczenia zmiany w sensie terapeutycznym, przez wykorzystanie metafory literackiej oraz jej interpretacji w procesie przekazu intersemiotycznego (transferu sygnałów ekspresyjnych). Określana inaczej biblioterapią ekspresyjną, wplata w bezpośrednią recepcję tekstu literackiego jego odbiór na innych płaszczyznach. Wykorzystane zostają w interpretacji ekspresyjnej kanały niewerbalne, wizualne, foniczne (słuchowe), kinestetyczne, wrażeniowe. Tworzy się zatem intersemiotyczne przekodowanie komunikatów metaforycznych na inne systemy znakowe¹⁴.

styczna chorych psychicznie. Warszawa 1987. Warto sięgnąć również do: D.R. Johnson, A. Forrester, C. Dintino, M. James, G. Schnee: *Towards a Poor Drama Therapy*. „Arts in Psychotherapy” 1996, vol. 23, no. 4; A. Bielańska: *Teatr, który leczy*. Kraków 2002; *Terapia i teatr: Wokół problematyki teatru ludzi niepełnosprawnych*. Red. I. Jajte-Lewkowicz. Łódź 1999.

¹² Zainteresowanych zaś odsyłam do publikacji pomieszczonych w przypisie 2.

¹³ Z. Freud, przytaczam za: S. Popek: *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin 2003, s. 29.

¹⁴ Kwintesencją tak pojętej translacji jest np. zastosowanie poezji w konstruowaniu teatralizacji kinestetycznych, podczas których dziecięcy wykonawcy „tańczą” wiersze. Zauważono dość istotny

Przykładem rozwiązania systemowego w tak pojętej arteterapii, łączącej różne tworzywa sztuki a stymulowanej tekstem literackim, będzie bez wątpienia projekt „Spotkania z bajką”, realizowany przez Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Tychach¹⁵. Projekt przeznaczony dla dzieci ze szkół masowych oraz uczniów o obniżonej sprawności intelektualnej koncentrował się na kształtowaniu działań artystycznych oraz zabaw wokół tematyki zastosowanego tekstu. Dzięki zajęciom uczestnicy nawiązywali specyficzne interakcje, uczyli się siebie nawzajem, doświadczając swej inności oraz odmienności pozostałych. Całość przyniosła efekt integracyjny, ale przede wszystkim stworzyła szansę na wspólne czytanie, tworzenie sztuki i wzbogacanie osobistych strategii radzenia sobie z trudnościami.

Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na działalność Centrum Ekspresji Dziecięcej, funkcjonującego przy Bibliotece Śląskiej w Katowicach od 2003 roku. Centrum organizuje specjalną wymianę myśli na temat działań arteterapeutycznych, a jej namacalny kształt odnaleźć można w „Zeszytach Naukowych Ogólnopolskiego Festiwalu Ekspresji Dziecięcej”, corocznie wydawanych jako materiał inspirujący dla jego uczestników. Specjalna część publikacji poświęcona jest projektom biblioterapeutycznym, socjoterapeutycznym, arteterapeutycznym, opartym na ekspresyjnym interpretowaniu tekstów literackich. Projekty te poruszają problemy rozumienia i opanowania emocji, interpersonalnych zależności, szukania własnego miejsca w grupie, poradzenia sobie z traumatycznymi doznaniem. Przynoszą wielozmysłowe strategie projekcyjne, oparte na znanej literaturze terapeutycznej: Marii Molickiej, Ursuli Le Guin, Lindego von Keyserlinga czy Friebla Volkera¹⁶.

Podobne przykłady wykorzystania literatury w komponowanych zajęciach arteterapeutycznych odnajdziemy jeszcze w opracowaniach wypełnionych gotowymi scenariuszami; ze względu na ograniczoność miejsca przywołam tylko niektóre w przypisach¹⁷.

wpływ takiej formuły zajęć na poziom myślenia twórczego dzieci, zachowanie się oraz kompetencje socjotechniczne; zob. K. Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego — kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice 2005.

¹⁵ Zob. R. Mych, I. Wendreńska: *Spotkania z bohaterami bajek i baśni jako sposób integrowania uczniów szkół masowych i specjalnych*. W: *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*. Red. J. Malicki i K. Krasoń. Katowice 2005, s. 154 i n.

¹⁶ Są to projekty socjoterapeutyczne z wykorzystaniem tekstu literackiego: S. Antoniszyn, A. Kamolc, E. Kowalska: „Dobre elfy”. *Program autorski zajęć*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice 2004, s. 412. Drugi projekt: S. Antoniszyn, M. Szpoczek: *Bajki w ujęciu terapeutycznym. Siedmiodniowy program dla dzieci przewlekłe chorych*. W: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja — samorealizacja — wsparcie*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice 2005, s. 321.

¹⁷ I. Borecka: *Drama i arteterapia w szkole: programy i scenariusze zajęć*. Wałbrzych 2005; *Biblioterapia w praktyce: poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*. Red. E.J. Konieczna. Wyd. 2. popr. Kraków 2006; I. Borecka, S. Wontorowska-Roter: *Biblioterapia w edukacji*

Pojawiają się jednak także teksty pisane specjalnie na potrzeby zajęć. Na uwagę zasługują zwłaszcza opowiadanki metaforyczne pióra Anny Bautsz¹⁸, wprowadzające istotne zagadnienia egzystencjalne, a każda napisana jest tak, aby wiązała się z konkretną sytuacją dziecka.

Od czasu do czasu nasze Dusze zastygają w bezruchu...
zatrzymują się...
wysłuchują...
cichną... i drżą...
Skulone, z kolanami pod brodą,
z ogromnymi oczami, które widać wtedy nawet w największej ciemności, nasłuchują...
Rozpoznają każdy hałas, nawet najdrobniejszy...
Reagują wzdrygnięciem na każdy najcichszy nawet krok, odgłos...
szybko odwracają głowę w jego kierunku!
Dygocą całe, jest im okropnie zimno, choć od środka pali je nieznane dziwne ciepło niepokoju...
Przebiegają palcami lub niecierpliwie bawią się pluszakiem, którego mają w ręku...
Najgorsze jest jednak to, że niczego, co w nich lub obok nich nie są pewne.
Nie wiedzą, czego się spodziewać, co zaraz może się wydarzać...?!
Dusze nie wiedzą, jak reagować, co robić, czy ruszać się, czy może pozostać w bezruchu
Zazwyczaj są wtedy tak skostniałe i o ciężale, że nie potrafią poruszać nawet palcem...

A z tej niepewności, z tej czujności i z tego zastygnięcia, często mocno płaczą — choć zazwyczaj nie widać wtedy łez...
I drżą przerażone...¹⁹

Cechą zasadniczą tekstów jest to, iż nie stanowią one autonomicznej formy, są skomponowane tak, aby swoicie porządkować następujące w wyniku ich poznania czynności interpretacyjne i wyjaśniające. Na kanwie tekstu bowiem zaprojektowane są zajęcia parateatralne lub plastyczne, skupiające się na odkrywaniu znaczenia wężła metaforycznego.

dziecka niepełnosprawnego intelektualnie: materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy. Wałbrzych 2003.

¹⁸ Teksty pisane przez Annę Bautsz znajdziemy w: Eadem: *Bajki dla dzieci w ujęciu ekspresyjnym. Tygodniowy program zajęć dla dzieci specjalnej troski.* W: *Ekspresja twórcza dziecka...*, s. 308; A. Bautsz, M. Piworowicz: *O wrażliwości emocjonalnej — projekt biblioterapeutyczny.* W: *Wymiary ekspresji dziecięcej...*, s. 401.

¹⁹ A. Bautsz: *Łęk.* W: A. Bautsz, M. Piworowicz: *O wrażliwości emocjonalnej — projekt biblioterapeutyczny...*, s. 314.

Tworzenie tekstów jako sublimacja²⁰

Pisanie na tematy ważne i dotykające najskrytszych przeżyć, także tych traumatycznych, przynosi korzyści mierzalne. Potwierdzają to badania, które podjął James W. Pennebaker we współpracy z Wydziałem Medycyny Uniwersytetu Stanowego Ohio²¹. Okazało się, że w trakcie sesji pisarskich, jakie podjęli studenci, skoncentrowanych na opisywaniu myśli i uczuć związanych z urazami z przeszłości, znacznie lepiej funkcjonował ich układ odpornościowy niż u osób piszących na tematy błahе — podnosił się poziom limfocytów T. I choć podczas samego pisania autorzy byli przygnębieni, to jednak po upływie 6 tygodni zupełnie pozytywnie oceniali cały eksperyment, widząc budujące rezultaty wglądu w siebie za sprawą wypowiedzi pisemnej. Poziom mobilizacji immunopresyjnej utrzymywał się natomiast na takim samym poziomie. Studenci nie zapadali na przeziębienia i wykazywali chęć do działania. Własna twórczość projekcyjna, czyli oparta na doświadczeniach autopsyjnych, stanowi więc źródło nie tylko radzenia sobie z emocjami i napięciem, o którym mówi psychoanaliza czy psychologia głębi. Przyczynia się też do leczenia struktur somatycznych dzięki sprzężeniu zdrowia psychicznego i fizycznego.

Wspomniane badania zdają się potwierdzać stosowność wykorzystania literackiej aktywności twórczej w terapii dzieci i młodzieży. Przyjrzyjmy się zatem bliżej przedsięwzięciom artystycznym realizowanym w naszym kraju, których główną osią jest wykorzystanie tworzenia tekstu przez pacjenta.

Bajki przydrożne²²

Na istotne znaczenie baśni i bajki zwrócono już uwagę w tym tomie, w rozdziale *Biblioterapia*. Jednakowoż pozytywne skutki obcowania z tekstem metaforycz-

²⁰ Sublimację pojmujemy jako skierowanie energii instynktownej w stronę wzniosłego celu, w naszym wypadku źródłem owej energii będą traumatyczne doświadczenia, lęk i trudności egzystencjalne, wywołujące określone napięcie, które znajduje ujście w twórczym akcie pisania.

²¹ J.W. Pennebaker: *Otwórz się. Uzdrawiająca siła wyrażania emocji*. Tłum. A. Jankowski. Poznań 2001, s. 56—57.

²² *Bajki przydrożne* to księga z bajkami napisanymi przez dzieci i dla dzieci. Dzieci są także autorami wykorzystanych w niej obrazków. „Nie trzeba być dużym, żeby być wielkim” — to motto projektu artystycznego Katarzyny Szpilkowskiej, zrealizowanego w 2001 roku. W ciągu roku udało się zebrać kilkanaście bajek autorstwa dzieci z całej Polski, bajek zaskakujących, zadziwiających, dowcipnych, czasem smutnych, bardzo różnych. Powstawały w czasie prowadzonych warsztatów, napływały pocztą w odpowiedzi na zaproszenie do udziału w projekcie. Bajki pisały całe klasy, grupy przedszkolne, także dzieci indywidualnie, nie były w żaden sposób hierarchizowane, oceniane, dzielone na lepsze i gorsze — formuła konkursu w ogóle nie mogła tu wchodzić tu w grę; zob. K. Szpilkowska: „*Bajki przydrożne*”, *bajki dzisiejsze*. W: *Sztuka i ekspresja dziecka — w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Red. K. Krasoń. Katowice 2003, s. 84.

nie ujmującym sytuacji podobne do własnych potęgują się przy jeszcze bliższym, bezpośrednim kontakcie, podczas tworzenia własnej bajki²³, co potwierdzają badania Pennebaker'a. W trakcie aktu pisania z jednej strony budzą się emocje, z drugiej zaś znajdują one ujście, uzewnętrzniają się sprawy, o których trudno opowiedzieć w inny sposób²⁴. Powstają bardzo wyraziste wizje świata, któremu warto się przyjrzeć.

Ślimaczek szedł do domku, a tuż za nim biegł gajowy. Bo jego pani chciała zjeść ślimaka. Akurat mu się nie udało, a żona wpadła we wściekłość, bo nie miała ślimaka na obiad. Więc on poszedł jeszcze raz i znów mu się nie udało. To ona sama poszła na polowanie. I też jej się nie udało. Bo ona wolno szła, a ślimak trochę szybciej. I wszystko się dobrze skończyło. Ślimak żyje do dziś i jest bardzo szczęśliwy. A żona od tej pory je małże²⁵.

Tekst napisała sześciolatnia dziewczynka z Pabianic, widać w nim humor sytuacyjny i pewną implikację do Puszkinińskiego *Rybaka i złotej rybki*. Żona wysyła męża aby zaspokoił jej zachciankę, a kiedy się to nie udaje, ruga go strasznie. Zabawna jest puenta — musiała zadowolić się małżami.

Obraz relacji między dorosłymi, ukazany w bajce, wyraźnie skłania do refleksji, że właśnie taką interakcję obserwuje autorka w swoim domu. Dzieci wyrażają w tekście najczęściej te asocjacje, które są najpowszechniejsze, związane z codziennością lub najtrudniejsze. Tu widać jednak dodatkowo element zabawy literaturą i odniesienie do wątków znanych wcześniej.

Dziecięcy autorzy skomponowali zbiorek bajek „szytych na miarę”. Te bajki nie wymagają tłumaczeń, dotyczą rozumowania i specyficznej wrażliwości kulturalna. Są bezpośrednim symetrycznym sposobem komunikacji, odbiorca i nadawca znajdują się na tym samym poziomie percypowania. Oboje mają podobne fantazje, podobne marzenia i niepokoi ich zapewne wiele podobnych sytuacji.

²³ Zob. K. Szpilowska: *Bajki przydrożne*. W: *Bajki przydrożne. Komentarze*. Red. Eadem. Łódź 2002, s. 10.

²⁴ Więcej na ten temat odnajdziemy w najnowszym projekcie arteterapeutycznym autorstwa O. Handford i W. Karolaka: *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*. Łódź 2007. W reklamie książki napisano, że zawiera ona bajki niezwykle, oddalające od typowych skojarzeń związanych z tym gatunkiem. „Tutaj, tworząc bajkę, udajemy się w podróż, którą możemy nazwać bajaraniem, opowiadaniem, bajkowaniem... Bajka staje się słowem-kluczem, kierującym umysł na tworzenie fantastycznych fabuł. To, czy fikcyjnych, czy będących odzwierciedleniem naszych nieświadomych pragnień, emocji, konfliktów czy wspomnień, okazuje się po jakimś czasie, podczas dyskusji, po powrocie do domu lub po kilku dniach. Książka tutaj to też znacznie więcej niż popularne rozumienie mogłoby wskazywać. Książka to obiekt, środek wyrazu, dający możliwość odzwierciedlenia się słowom w obrazach i na odwrót. Staje się tutaj formą komunikacji, opowiadania swojej własnej historii, na różne sposoby, ale w jednym celu: pracy nad sobą, zrozumienia siebie krok po kroku, z każdym ćwiczeniem”. Cyt. za: www.ksiegarnia-artystyczna.com.

²⁵ A. Piechota: *Ślimak na polowaniu*. W: *Bajki przydrożne*. Pomysł i opracowanie K. Szpilowska. Łódź 2002, s. 24.

Pewnego dnia obudziłem się jako smok. Miałem łuski i wielkie skrzydła. Krzyknąłem „Pomocy”, lecz usłyszałem wielkie ryknięcie z mojej paszczy. Widziałem wszystko na kolorowo i miałem sokoli wzrok. Poszedłem do jadalni można powiedzieć, że sfrunąłem. Jak mama mnie zobaczyła uciekła. Natychmiast chciałem krzyknąć „Mamo nie uciekaj” lecz tak buchnęło mi z pyska, że spaliłem jadalnię. Było mi smutno. Nazwałem siebie skrzeczek, bo miałem skrzeczący głos. Rozpłakałem się, lecz zamiast łez skapywała mi z oczu lawa i wyżarła podłogę. Pomyślałem, że już nikt mnie nie kocha i pofrunąłem do Chin — tam przynajmniej zostałem uznany za świętą istotę²⁶.

Ciekawa wizja niezrozumianego smoka-dziecka, autorstwa jedenastoletniego Sebastiana. Czyż nie jest znakomitą metaforą wizja rozmijania się dobrych intencji małego człowieka, które nie mogą być odczytane przez dorosłych, bo wypowiedane są w innym języku? I ta przejmująca konstatacja: „nikt mnie już nie kocha”. Ważne to przesłanie dla czytających rodziców, jak istotne jest porozumienie z najbliższymi. Trzeba mieć jednak nadzieję, iż jest ono możliwe, wszak nie wszyscy akceptacji możemy szukać w Chinach.

W zbiorze znajdziemy też teksty szalenie perswazyjne, ale w naszym pojęciu znakomicie mieszczące się w idei terapii tekstem. Jednym z cenniejszych przykładów jest bajka dziewięcioletniej Gabrysi Kowalczyk *O kwiatach, co się kłóciły i malej ogrodniczce*.

W pewnym ogrodzie malej ogrodniczki kłóciły się dwa kwiaty róża z li-liami, o to kto jest ładniejszy i kogo kwiaty pięknie pachną. Przez te kłótnie przestały rosnąć i słabo kwitły. Ogrodniczka poświęcała im dużo czasu, podlewała, nawoziła i pielęgnowała je. A one były przez kłótnie coraz brzydsze. I tak płynął dzień za dniem. A one wciąż się kłóciły kto jest ładniejszy. Wreszcie mała ogrodniczka zmęczona niepowodzeniami wykopała dwa zeschnięte kwiatki i wyrzuciła je na kompostownik z chwastami.

I tak zamiast kwitnąć i cieszyć wszystkich swoją urodą dzięki kłótniom wyładowały na kompostowniku²⁷.

Idea bajki — jakże czytelna — to pouczenie i jednocześnie znakomita przenośnia do wykorzystania w uświadamianiu dzieciom znaczenia zgody i przyjaznego traktowania innych. Rywalizacja i ciągle porównywanie się, udowadnianie, kto jest lepszy, prowadzi do niechwalębnego finału. Konflikty są dla dzieci zawsze niebezpieczne, powodują lęk, bo zaburzają potrzebę poczucia bezpieczeństwa. Często tematem dziecięcych tekstów jest właśnie kłótnia, opisanie wrogości, jaką przejawiają wobec siebie postaci. Pokazuje to istotną cechę działań pisarskich — desensybilizację, a więc oswojenie się z traumą, które to zjawisko badał cytowany wcześniej Pennebaker.

²⁶ S. Grzelczak: *Smok*. W: *Bajki przydrożne*. Pomysł i opracowanie..., s. 76.

²⁷ G. Kowalczyk: *Bajka o kwiatach, co się kłóciły i malej ogrodniczce*. W: *Bajki przydrożne*. Pomysł i opracowanie..., s. 39.

Poetyzowanie jako nazywanie emocji

Znacznie bogatsza niż prozatorska wydaje się poetycka twórczość dzieci, ale wśród zalewu rozmaitych wierszy dziecięcych odnajdziemy również takie, które mają nośność terapeutyczną w rozumieniu komunikatu przynoszącego wsparcie.

paradoks

na wszystkie niepowodzenia
jedno lekarstwo
myślisz o tym
że
będzie lepiej
w przyszłości
bliższej
lub
dalszej
a kiedy ciągle nie jest
myślisz dalej
kreujesz sobie przyszłość
szczęśliwą przyszłość
wierzysz że taka będzie ona naprawdę
aż w końcu
na łożu śmierci
pojmiesz to
że
połowę swego życia
wymyśliłeś sobie sam²⁸.

Przykład tekstu szesnastoletniego Stanisława niejako demaskuje ludzką nadzieję i wiarę, że wszystko w przyszłości może się ułożyć pomyślniej. Dojrzałość spojrzenia i jednocześnie prawdziwość wizji „wymyślonego życia” to komunikat mieszczący się w obszarze zaspokojenia potrzeby tożsamości. A jednocześnie przesłanie, że trzeba żyć rzeczywistością, nie imaginacjami.

Na uwagę zasługuje pewna — dość widoczna — tendencja do poruszania kwestii trudnych, doświadczeń budzących lęk, jakby autor samodzielnie chciał dokonać osławiania trudności i sytuacji budzących strach. Widać to jeszcze dosadniej w kolejnym przykładzie, utworze piętnastoletniego Bartka:

²⁸ Wiersz Stasia zamieszczony w opracowaniu I. Konopnickiej: *Spotkałem kiedyś książkę na drodze... i napisałem wiersz*. W: *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju...*, s. 116.

*Strach*²⁹

Jest jak koniec
W jednej chwili atakuje
Tysiącem myśli
Idzie ze mną przez całe życie
Ciągłe depta mi po piętach
Jest szybki
Atakując swoim ostrzem
On jedyny pomoże lub zabije
Jak z nim żyć

Poruszanie kwestii bolesnych nie jest zabiegiem z pogranicza masochizmu. Nazywanie własnych rozterek, powtarzanie pojawiających się w świadomości pytań w postaci poetyckiej werbalizacji jest zabiegiem autoterapii. To, co nazwane — jest oswojone. Metakomunikat przynosi ulgę, zwłaszcza jeśli może być zwielokrotniony powtarzalnością (stąd wiele razy spotykamy się z tekstami poruszającymi podobne lub te same drażliwe tematy).

Dostrzec można wskazaną prawidłowość jeszcze wyraźniej w tekście — rapowej piosenki, pióra szesnastoletniego wychowanka domu dziecka, który z poezji uczynił sposób na poradzenie sobie z odrzuceniem i egzystencją w przestrzeni niewłasnej. Zakres tematyczny zamyka się w jednym tytułowym słowie *Dlaczego*, które jest nie tylko pytaniem, ale też zarzutem wobec tych wszystkich, którzy nie potrafili chłopcu pomóc, nie umieli zaakceptować i zrozumieć.

1.
Dlaczego tak jest, tyle złości, tyle nienawiści wokół nas?
Niechciani, nie lubiani, wyrzuceni na ulice przez rodzinę.
Dlaczego muszę cierpieć całe życie?!
Wiem, że się nie wzruszycie, czy wierzycie macie zajeb... życie!
Ja go nie mam.
Jestem tylko zwykłym chłopcem, który nie wie, co to miłość!?
Dlaczego muszę znosić tyle bólu?
Jak w ulu
kąsany co dzień żądłem nienawiści.
Stoję bezradnie tak jak sterta liści.
Tak, tak, dlaczego życie jest fałszywe, parszywe!?
Nie umiem obudzić się z tego koszmaru.
Czuję się czasem jak mucha w smole,
Po szkole chodzę zdołowany, popychany, wyzywany...
Czy zdajecie sobie sprawę? Nie macie pojęcia jak to jest!

²⁹ B. Gałęski: *Strach*. W: *Pomosty. Marzenia, lęki i fascynacje dzieci i młodzieży Europy*. Wrocław 1998, s. 46.

Ref.

Dlaczego odbijam się od ludzi jak od słupów?

Dlaczego jest wkoło tyle trupów?

Dlaczego nie umiem sobie poradzić?

Dlaczego to właśnie rodzina może zdradzić?³⁰

Zorganizowanie aury tworzenia i arteterapeutycznego wsparcia wywołuje u szesnastolatka, co jest symptomatyczne w tym jakże szczerym tekście, pojawienie się silnej introspekcji, sfinalizowanej emocjonalnym zapisem swoistego *case-study*. Odbiorca dotyka w ten sposób najgłębszych doznań autora. Istotą jednak procesu pisania są wszystkie mechanizmy kierujące uwagę twórcy na swój głos wewnętrzny, doskonałym komentarzem niech będą tu słowa Ryszarda Kapuścińskiego — poety, będące jednocześnie znakomitą podsumowaniem istoty pisania terapeutycznego.

to tam —

powiedział głos

rozejrzałem się

nic nie widzę — odparłem

myślę, że chciał powiedzieć

wsluchaj się w głos który jest w tobie

nie zagłuszaj go własną mową³¹.

Zakończenie

Tworzenie sztuki w celach terapeutycznych, arteterapia — to wciąż obszar nie do końca poznany. Poruszamy się w przestrzeniach pogranicznych, a zatem swójście „niczyich”, po obrzeżach sztuki, ekspresji, zdrowia, edukacji, psychologii i pedagogiki. Dokonujemy tego niejako „po omacku”, słabo rozróżniając granice dzieła, artyzmu, kiczu i prawdy tworzenia. Należy jednak zdać sobie sprawę (zwłaszcza analizując kwestię z perspektywy opracowania literaturoznawczego, jakim jest niniejszy tom), że zasadniczym założeniem jest tu działanie terapeutyczne i przeżywanie radości z tworzenia. Jest ono dla nas metakomunikatem i uczy nazywania tego, co odczuwamy, tego, co stanowi dla nas istotę nas sa-

³⁰ Rap: *Dlaczego?* Pomieszczono w artykule A. Pyrzyk: *Twórcza ekspresja dzieci z deprivacją emocjonalną w aspekcie sytuacji szkolnej, relacji z nauczycielami oraz wychowawcami placówek*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty — inspiracje — obszary realizacji...*, s. 343.

³¹ R. Kapuściński: (****to tam*). W: Idem: *Prawa natury*. Kraków 2007, s. 13.

mych. Efekt twórczy to tylko pochodna samego aktu ekspresji. W. Karolak pisze: „[...] przywykliśmy myśleć, że twórczość to przywilej ludzi utalentowanych [...]. Do dziś niewiele możemy powiedzieć o talencie [...], psychologia wie bardzo mało o talencie typu geniusz. Może więc warto używać słowa »twórczość« nie tylko w odniesieniu do takich wytworów, jak: obrazy, rzeźby, wiersze, lecz do pewnych postaw, procesów, czynności, a nawet ludzkich charakterów. Warto wprowadzić różnicę pomiędzy twórczością wynikającą ze specjalnego talentu, a twórczością wyrastającą z osobowości, związaną z urzeczywistnianiem siebie (*self actualizing creativeness*)”³². Arteterapia w wymiarze ukazanym w tym skrótowym rozdziale właśnie ów walor urzeczywistniania siebie przyjmuje za kluczowy.

³² W. Karolak: *Sztuka jako zabawa, zabawa jako sztuka*. Warszawa 1995, s. 11.

Biblioterapia

KATARZYNA KRASOŃ

Istota terapii tekstem literackim

Leczenie literaturą istniało niemal od początku pojawienia się pierwszej książki, nieświadomie znajdowano przecież ukojenie w lekturze, szukano rady i doznawano przy tym wyjątkowych, nie tylko estetycznych przeżyć, ale dopiero w wieku XX uczyniono z procesu czytania odrębną dziedzinę terapii¹. Autorką pierwsze-

¹ I. Borecka: *Biblioterapia. Teoria i praktyka*. Warszawa 2001. Termin „biblioterapia” pojawił się po raz pierwszy w 1916 roku, we wrześniowym numerze „Atlantic Monthly”. W 1920 roku hasło to znalazło się w *Oxford English Dictionary*. Zainteresowanych biblioterapią odsyłam do następujących publikacji: *Biblioterapia w praktyce: poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*. Red. E.J. Konieczna. Wyd. 2. popr. Kraków 2006; *Biblioterapia, z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*. Red. M. Fedorowicz, T. Kruszewski. T. 2. Toruń 2007; I. Borecka: *Z motylem w tle: o baśni w biblioterapii i terapii pedagogicznej*. Wałbrzych 2004; Eadem: *Biblioterapia: teksty terapeutyczne, konspekty i scenariusze zajęć*. Gorzów Wielkopolski 2002; Eadem: *Biblioterapia w edukacji czytelniczej i medialnej w szkole podstawowej i gimnazjum*. Wałbrzych 2002; Eadem: *Biblioterapia — nowa szansa książki*. Olsztyn 1992; Eadem: *Biblioterapia w szkole*. Legnica 1998; Eadem: *Metodyka pracy z czytelnikiem chorym i niepełnosprawnym. Wstęp do biblioterapii*. Olsztyn 1991; I. Borecka, L. Ippoldt: *Co czytać, aby łatwiej radzić sobie w życiu, czyli wprowadzenie do biblioterapii*. Wrocław 1998; I. Borecka, S. Wontorowska-Roter: *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie: materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*. Wałbrzych 2003; A. Brauner, F. Brauner: *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach*. Warszawa 1993; K. Duda: *Zastosowanie biblioterapii w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*. „Biuletyn Informacyjno-Instrukcyjny WBP w Krakowie” 1994, z. 4; L. Ippoldt: *Wprowadzenie do zagadnień biblioterapii*. „Biblioterapeuta” 1999, nr 2 (6); *Kranke Kinder brauchen Bücher. Bibliothérapie in Theorie und Praxis*. Verlag Deutscher Ärztinnenbund e.V. München 1996; *Książka w działalności terapeutycznej*. Red. E.B. Zybert. T. 19. Warszawa 1997; *Książki, które pomagają żyć. Rewalidacyjna i terapeutyczna funkcja książki w zakładach opieki*

go naukowego opracowania dotyczącego biblioterapii była Caroline Shrodes. Pisząc na temat tego zagadnienia w roku 1949, zauważyła liczne powiązania między przeżyciami estetycznymi a psychologią, ponieważ obie dziedziny poszukują drogi powrotu od marzeń do rzeczywistości². W terapii teksty literackie oraz metafory w nich pomieszczone wykorzystywali między innymi tak znani terapeuci, jak: Milton Erickson, Peseschkian i Brunon Bettelheim³.

Tekst nacechowany terapeutycznie charakteryzuje się — jak chce W. Eichelberger — następującymi cechami: nośnością, czytelnością, metaforyczną pojemnością, prostotą i zwięzłością, umożliwiając w ten sposób wielorakie, głębokie interpretacje⁴. Biblioterapeutycznymi, w szerokim sensie rozumienia tego pojęcia, można nazwać zatem wszystkie te aspekty literatury, które wspierają, koją i przeobrażają oraz stwarzają płaszczyznę doświadczenia emocjonalnego, wnosząc do życia lub sposobu przeżywania osoby nową jakość — oczywiście pozytywną.

Chcąc jednak doprecyzować pojęcie biblioterapii w odniesieniu do literatury dla dzieci, można byłoby wyodrębnić dwie niezależne przestrzenie oddziaływania tekstem. Wydaje się, że pierwszą z nich jest przestrzeń baśni i innych utworów fantastycznych, które kreują świat pozaświadomych znaczeń, wspierający rozwój dzieci. Składają się nań utwory pisarzy, zatem mają przede wszystkim wymiar artystyczny, lub pochodzą z kręgu tzw. literatury folklorystycznej, czyli są proweniencji etnograficznej. Wsparcie rozwoju odbywa się w nich przez metaforyczne dookreślanie przeżywanych stanów emocjonalnych oraz konfliktów interpersonalnych. Odbiór znaczeń i treści owych metafor dokonuje się poza świadomością czytelników.

Drugim obszarem, wykorzystującym literaturę w procesie leczenia psychiki, staje się coraz silniej rozwijająca się bajka terapeutyczna⁵. Ma ona określoną strukturę, wykorzystuje psychologiczne mechanizmy recepcji tekstu literackiego, ale służy przede wszystkim do przepracowywania konkretnych trudności i traumatycznych przeżyć dziecka. Bajka terapeutyczna wychodzi spod pióra psychote-

zdrowotnej i społecznej. *Materiały z ogólnopolskiego seminarium w Ustroniu-Zawodzie 7—9.06.1999*. Oprac. E.B. Zybert. Warszawa 2000; *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*. Red. J. Malicki i K. Krasoń. Katowice 2005; R.J. Rubin: *Bibliotherapy sourcebook*. London 1978; J. Szocki: *Biblioteka w procesie rewalidacji dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa—Wrocław 1989; W. Szulc: *Sztuka w służbie medycyny od antyku do postmodernizmu*. Poznań 2001.

² C. Shrodes, 1960 za: W. Szulc: *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*. Poznań 1994.

³ J. Marvasti: *Wykorzystywanie metafor, bajek i historyjek w psychoterapii dzieci*. W: *Zabawa w psychoterapii*. Red. H. Kaduson, Ch. Schaeffer. Tłum. W. Kampert. Gdańsk 2004.

⁴ W. Eichelberger: *Alchemia „Alchemika”*. Warszawa 2001, s. 42.

⁵ Bajka terapeutyczna jest genologicznie strukturą nieostrą. Nie jest to bowiem bajka w sensie gatunkowym, niemniej termin ten został już zaanektowany przez psychoterapeutów i pedagogów, i uznają, że należy przyjąć jej status odrębności.

rapeutów, psychologów lub pedagogów, zatem autorów tworzących tekst na potrzeby konkretnych problemów egzystencjalnych lub emocjonalnych. Ma często mniejszy walor artystyczny, ale czytelniejsze przesłanie naprawcze. W dalszej części omówione zostaną oba obszary biblioterapeutyczne.

Literackie wsparcie rozwoju dziecka — odkrywanie metafory

W tym miejscu warto podkreślić znaczenie oddziaływania asocjacji metaforycznych. „Podstawową funkcją metafory jest dostarczenie jednostce częściowego zrozumienia nowego doświadczenia w terminach znanego już doświadczenia”⁶. Powiązanie tego, co nieznane, z symboliką zawłaszczoną (uznaną za własną) pomaga zrozumieć, a dzięki temu uspokaja. Dodatkowo odbiorca „może wybrać znaczenia odnoszące się do jego własnej sytuacji”⁷, uruchomi więc taki obszar skojarzeń, który będzie dla niego najkorzystniejszy. „Metafory terapeutyczne otwierają nowe możliwości wyboru i podsuwają nowe punkty widzenia, mogą też uaktywniać doświadczenie, uczucia i wyobrażenia, z których posiadania słuchacz nie zdawał sobie dotąd sprawy”⁸.

Przenośne ukazanie sytuacji jest zazwyczaj bardziej zajmujące niż bezpośrednie wyrażenie jakiejś myśli; odpowiednio opowiedziana, użyta we właściwym kontekście opowieść ma siłę poruszenia wyobraźni słuchacza oraz skierowania jego uwagi na obszary, których nie brał wcześniej pod uwagę. Przyczynić może się to do nagłego zrozumienia lub zapoczątkować proces nabywania swoistego — bo wirtualnego niejako — doświadczenia.

Umiejętnie sformułowana metafora powinna być tak skonstruowana, by pozwalała na wybór oraz odkrywanie znaczeń odnoszących się do indywidualnej sytuacji odbiorcy⁹. Odkrywanie zakodowanej w tekście przenośni przebiega na ogół według określonego schematu komunikacji metaforycznej¹⁰. Każdy czytający projektuje własne potrzeby i problemy, w jakie aktualnie jest uwikłany, szuka rozwiązań dla siebie

⁶ M. Kossakowska: *Wykorzystanie metafory w pracy terapeutycznej z dzieckiem*. W: *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokorekcja*. Red. B. Kaja. T. 1. Bydgoszcz 1997, s. 287. O metaforze zobacz również w D. Brett: *Opowiadania dla Twojego dziecka*. Cz. 1. Gdańsk 1998.

⁷ P. Barker: *Metafory w psychoterapii. Teoria i praktyka*. Cz. 1. Gdańsk 1997, s. 29.

⁸ Ibidem, s. 26.

⁹ Zgodnie z ideą otwartości dzieła; zob. U. Eco: *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Przekład zbiorowy. Warszawa 1994.

¹⁰ K. Krasoń: *Rozumienie i wyjaśnianie przeżywanego tekstu a komunikacja metaforyczna w pracy z dzieckiem potrzebującym wsparcia*. W: *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja, psychokorekcja*. T. 2. Red. B. Kaja. Bydgoszcz 2000, s. 176.

i wsparcia w konkretnej, kryzysowej nierzadko sytuacji. Identyfikuje się z bohaterem, cieszy się jego sukcesem, swoiście asymiluje nadzieję na własne zwycięstwa.

Kolejną znaczącą cechą jest pośredniość przekazu metaforycznego, który przyczynia się do bezpiecznego odbioru tekstu, kiedy bowiem treści, jakie niesie z sobą, są w danym momencie rozwoju dziecka zbyt trudne do przyjęcia, po prostu kilkuletni odbiorca ich nie percypuje. Dochodzi do ich swoistego pominięcia, „odłożenia na później”. Jeżeli odbiorca zechce przyjąć ten komunikat, nie dotknie go on zbyt silnie i bezpośrednio, ponieważ na poziomie dosłowności tak naprawdę nic nie zostało powiedziane. Uwaga koncentruje się na warstwie prozodyjnej, nadkontekst zaś nie zostaje odkryty. Niemniej skupienie się na dosłownej warstwie fabuły jest również korzystne i budujące.

Opowieści metaforyczne stanowią swego rodzaju obszar projekcyjny, każdy z odbiorców może więc posługiwać się określonym tekstem tak, jak jest mu to potrzebne. Może także — na poziomie nieświadomym — korzystać dla własnych celów z różnych znaczeń w nim zawartych, dlatego też przydatniejsze do działań terapeutycznych są metafory wieloznaczne. Stają się one wówczas kanałem dla różnego typu komunikatów — sugerują rozwiązania, prezentują opinie, udzielają informacji, podsuwają możliwości działania, wskazują słuchaczom nowe punkty widzenia, ale odkrycie tych przekazów leży w gestii czytelnika.

W relacji terapeutycznej możliwość odrzucenia przez pacjenta takiej zawołowanej interwencji terapeuty jest mniej prawdopodobna niż interwencji nachalnie perswazyjnej, podanej bezpośrednio w formie komunikatów pouczających. To wiąże się z kolejną zaletą metafor, jaką jest ich elastyczność, umożliwiająca przeformułowanie.

Oddziaływanie nacechowane terapeutycznie nie zatrzymuje się jedynie na pogłębianiu intelektualnie podejmowanego zagadnienia, ale — co istotne — daje możliwość jego przeżycia. Istnieją bowiem dwa kody komunikacyjne, pierwszy, „w którym wypowiadamy na przykład to właśnie zdanie — jest obiektywny, definicyjny, logiczny i analityczny. Jest to język rozumu, nauki, wyjaśnienia i interpretacji, przeważający także w psychoterapii. Drugi język [...] trudniej jest zdefiniować — właśnie dlatego, że nie jest on językiem definicji. Można go nazwać językiem obrazu, metafory lub metonimii, być może symbolu, a z pewnością syntezy i całości w przeciwieństwie do drobiazgowej analizy”¹¹. Szczególną właściwość działań z wykorzystaniem metafor stanowi właśnie inicjowanie pracy prawej pół-

¹¹ P. Watzlawick: *Jak być nieszczęśliwym*. Warszawa 1978, s. 14—15. Wśród psychoterapeutów posługujących się metaforami najbardziej wprawnym, skutecznym i refleksyjnym był Milton Erickson. Podążając za tym badaczem, sformułować można listę celów, które mogą być realizowane poprzez używanie metafor. Są nimi stawianie lub ilustrowanie tez, podsuwanie rozwiązań problemów, pomoc w poznawaniu siebie, sugerowanie pomysłów i wzmacnianie motywacji, kontrolowanie relacji terapeutycznej, umieszczanie w opowiadaniu wskazówek dla klienta, zmniejszanie oporu, przeformułowanie i zmiana definicji problemu, budowanie ego, modelowanie sposobu komunikacji, przypomnianie klientom o ich własnych możliwościach, desensytyzacja jako pomoc przy lękach, wzmacnianie motywacji.

kuli mózgowej. Ze względu na to uruchomiona zostaje możliwość emocjonalnego odczytywania tekstu, metafory i symbolu.

Prawda o człowieku pomieszczona i odkrywana w tekście literackim dla dzieci

Wiele cennych terapeutycznie tekstów odnajdziemy wśród publikacji napisanych dla zupełnie innego celu. Okazuje się bowiem — o czym przekonywał nas już Bruno Bettelheim¹² — że na przykład w prostych baśniowych opowieściach ukazany jest świat ludzkich namiętności, potrzeb i lęków. Lektura baśni staje się więc swoistym procesem sublimacji, ukazanie wizerunku człowieczych słabości i rozterek umożliwia zrozumienie samego siebie i oswaja z problemami natury egzystencjalnej. Literatura piękna mieści zatem w sobie potencjał terapeutyczny, pozwalający — dzięki ludzkiej skłonności do identyfikacji i projekcji — zastępczo zaspokajać potrzeby psychiczne (o czym wspomniano wcześniej), ale przede wszystkim stanowi asumpt do autorefleksji, która może zmodyfikować podejście czytelnika nie tylko do własnych konfliktów, ale głównie do relacji z innymi osobami.

Przykładów takich można przytoczyć wiele, niemniej w interesującym nas w tym opracowaniu okresie na uwagę zasługuje przede wszystkim proza Beaty Krupskiej, zwłaszcza zaś powstałe w 1989 roku *Bajki*¹³. Wśród nich wyróżnia się *Szklany Człowiek*, tekst wyjątkowy, poruszający a jednocześnie budzący w każdym odbiorcy nadzieję, że i on może stać się mądry i dobry, jeśli odkryje w sobie część Szklanego Człowieka. A wszystko zaczyna się tak, jak znana z dzieciństwa opowieść:

Bardzo dawno temu, kiedy góry były tak płaskie jak muchomory, siedł sobie na przełaj przez świat Szklany Człowiek. Szklany Człowiek był bardzo duży, bardzo dobry i bardzo mądry. Był taki duży, że czasami głową strącał z nieba jakąś gwiazdę i bardzo się wtedy wstydził. Był taki dobry, że każdego, kogo spotkał, traktował jednakowo i każdemu patrzył prosto w oczy. A taki był mądry, że wiedział wszystko, ale nigdy nie powiedział: „Ja wiem”. Zawsze mówił: „Myślę, że tak jest, chociaż na pewno wiedzieć nie mogę”¹⁴.

¹² B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne*. T. 1. Warszawa 1985.

¹³ B. Krupska: *Szklany Człowiek*. W: Eadem: *Bajki*. Ilustr. J. Gadomska. Warszawa 1989.

¹⁴ Ibidem, s. 61.

Wydawałoby się, że taki człowiek będzie dumą pozostałych, stanie się wzorem chętnie naśladowanym. Niestety, ludzie nie tylko nie doceniali go, ale prześladowali, bo był inny niż wszyscy. Spędzali czas na rzucaniu w niego kamieniami albo patykami. To obraz niezwykle smutny, ale jakże prawdziwy w naszym realnym świecie. Wrogość wobec odmienności, lęk przed tym, co wymyka się naszej racjonalnej opinii, przynoszą skutki destrukcyjne. I choć Szklany Człowiek dalej przemierzał ziemską przestrzeń, nadal rozdzielał dobro i mądrość, to ludzcy adwersarze nie dawali za wygraną. I wreszcie:

[...] pewnego dnia, nieszczęsnego, smutnego dnia, ktoś rzucił w niego złym słowem, czarnym i ciężkim. I wtedy stało się nieszczęście. Szklany Człowiek zadzwęczał tak głośno, że gwiazdy się wystraszyły i pochowały w mysich norach, a potem pękł i rozsypał się na miliony maleńkich okruchów szkła¹⁵.

Komunikat zawarty w tej opowieści dotrzeć może głównie do tych jednostek, które właśnie nie czują się rozumiane, które w dojmujący sposób doświadczają każdego dnia swej odmienności. To również przesłanie dla dzieci, które z upodobaniem „ciskają” w innych owymi słowami — czarnymi, ciężkimi i złymi. Może nie zdają sobie sprawy, że działanie ich oręża niszczy nieodwracalnie, że chwilo-wa kpina, przemyślana i rutynowa złośliwość, słowna agresja mogą trafić w samo jestestwo drugiego człowieka. Obraz rozkruszonego na miliony kawałeczków bohatera ma unaocznić skutki takiego postępowania. Wszystko, co tworzy świat przedstawiony tekstu, zdaje się przekonywać, że chodzi o życzliwość do drugiej istoty, jest ona bowiem „tą postawą, która może poruszyć w niej strunę człowieczeństwa”¹⁶.

Bajka Krupskiej przestrzega więc skłonnych do złośliwości, ale przynosi też nadzieję, że choć Szklany Człowiek został zniszczony, to jednak jego dobroć i mądrość rozprzestrzeniła się po całym świecie. Powie też w finale:

A już nigdy nie mówcie nikomu nic złego. Nie z wiecie przecież, kto z nas jest Szklanym Człowiekiem¹⁷.

Tu warto na moment zatrzymać się nad dosadnością opisu traumy w tekstach nacechowanych terapeutycznie. Metafora czyni całość wywodu łatwiej przyswajalną — co zostało już powiedziane. Niemniej koniecznym warunkiem działania terapii tekstem jest podobieństwo emocji, jakie odczuwa dziecko-odbiorca oraz dziecko-bohater literacki. Jeśli uczucia przeżywane przez postać z książki nie będą tak samo dojmujące, tak samo przerażające czy bolesne — wówczas nie stanie się ona wiarygodnym modelem dla czytelnika. Prawdziwość zasadza się tu właśnie

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ R. Kapuściński: *Ten inny*. Kraków 2006, s. 75.

¹⁷ B. Krupska: *Szklany człowiek...*, s. 63.

na ukazaniu głębi emocjonalnego nacechowania doświadczeń, jakie są udziałem postaci, aby czytelnik-pacjent mógł odnaleźć w nich swe samopoczucie, cierpienie i lęk. Czasem trudno nam zaakceptować dosłowność opisu, gwarantuje to jednak rzeczywiste dotarcie do problemu, który jest przecież bolesny w realnej sytuacji dziecka. Dlatego Szklany Człowiek się rozpada, nie szukamy eufemizmu ułatwiającego zaakceptowanie komunikatu — złe słowo niszczy drugiego i tak prawdziwie nazwała ten fakt i opisała Beata Krupska.

Specjalne miejsce w ofercie literackiej wspierającej rozwój dziecka — bo wyjaśniającej jego prawidłowości i pułapki — mają również teksty Małgorzaty Musierowicz, np. skierowany do dzieci przedszkolnych *Znajomi z zerówki*. W tomiku znajdują się utwory wcześniej publikowane (początek lat osiemdziesiątych XX wieku) w serii *Poczytaj mi Mamo*, firmowanej przez „Naszą Księgarnię”. Książka zawiera 7 opowiadań (*Kurczak, Kredki, Co mam, Boję się, Bijacz, Hihopter, Rybka*), znakomicie ilustrujących kluczowe dla rozwijającego się kilkulatek problemy, głównie skoncentrowane na kształtujących się wówczas potrzebach: kontaktu, partycypacji, afiliacji rówieśniczej, prestiżu i uznania oraz samoaktualizacji. Wszystkie ukazują relacje z rówieśnikami, nieco w cieniu — co zgodne jest z fazą rozwojową — przemykają się dorośli: rodzice, nauczyciele, a także rodzeństwo. Podstawowymi obszarami fabularnymi opowiadań są: budzenie się świadomości społecznej, podejmowanie pierwszych rozstrzygnięć aksjologicznej natury, nawiązywanie relacji interpersonalnych, i wynikające z nich rozterki i niepowodzenia.

Myślałem, dlaczego musi tak być, że jeden człowiek dokucza drugiemu. Tyle się ma zmartwień. [...] Tak sobie smutno myślałem. [...] I wymyśliłem. [...] Że jeden człowiek dokucza drugiemu, bo chce być od niego lepszy. Tak! Powie: jesteś brzydki i głupi, a sam zaraz się czuje mądry i ładny¹⁸.

Każdy problem to jakieś zadanie do rozwiązania dla czytelnika, sposób zaś wyjścia z trudnej sytuacji stanie się wzorem, który dzięki introjekcji może być zastosowany w rzeczywistości. Istotne jest pojawienie się przemyśleń, stających się punktem wyjścia refleksji mentalnej, skłaniającej nie tylko bohatera, ale i czytelnika do zmiany i przewartościowania własnych działań:

Sebastian to mój najlepszy kolega. [...] Ja się cieszę, że on mnie lubi. Bo on jest taki... lepszy. [...] — Słuchaj — powiedziałem trochę za cicho, ale jakoś się bałem obrazić Sebastiana. — Słuchaj, no przecież on jest jeszcze mały, on nie rozumie... [...] Teraz stoję na przerwie pod oknem i myślę. Czy ja byłem tchórzem?...¹⁹

¹⁸ M. Musierowicz: *Kurczak*. W: Eadem: *Znajomi z zerówki*. Ilustr. W. Orlińska. Warszawa 1994.

¹⁹ M. Musierowicz: *Hihopter*. W: Eadem: *Znajomi z zerówki*...

Odbiorca uzyskuje informację zwrotną, odkrywa prawidłowości rządzące interakcjami mającymi miejsce w realnym wymiarze. Budzi się nadzieja, że i w jego skomplikowanych relacjach z otoczeniem może dokonać się przełom przynoszący ulgę. Proces ten z jednej strony działa kompensująco, z drugiej zaś — zachęca do własnego działania i przewycięzania problemów.

Wstaliśmy i przymierzyliśmy się, i rzeczywiście byłem wyższy! Nagle zobaczyłem, że Baśka trochę ugięła kolana, żeby się zmniejszyć. Ale nie było mi tak przykro [...]. Sam nie wiem, czemu teraz było mi wesoło. Już dawno tak się nie cieszyłem! No, naprawdę²⁰.

Grzesiek odprowadził mnie do domu, bo blisko mieszkam. [...] — Cześć — mówi mama. — Kto to taki, ten sympatyczny chłopiec? — pyta i patrzy na Grzesia. — Ten chłopiec? — ja na to. — To mój przyjaciel mam²¹.

W zbiorze *Znajomi z zerówki* odnaleźć wciąż można aktualne i dziś zjawiska, które niebywale różnicują dzieci i powodują, że jednostki zaniedbane środowiskowo, pochodzące z rodzin niewydolnych wychowawczo stają się deprecjonowane w otoczeniu rówieśników. Doskonałą egzemplifikacją są w tym kontekście *Kredki*. Opowiadanie to staje się okazją do poruszenia problemu odrzucenia i braku akceptacji, do namyslenia się i rozstrzygnięć waloryzujących nasze i dziecięce postępowanie. To także szansa na mówienie o tolerancji i potrzebie egalitaryzmu.

Ten Jarek jest ze mną w zerówce, w tej samej grupie [...]. Idę szybko do szkoły i już się nie rozglądam, bo mi nieprzyjemnie, że taki brzydki chłopiec za mną idzie. No bo przecież ja jestem taka ładna i najlepiej się uczę. A on nic nie umie i jest najgorszy. Ma stare buty i zniszczone spodnie. I taki jest ciągle wystraszony i błądy, i chudy, i nie ma nawet worka na kaptcie, tylko torebkę foliową. Ani kredek nie ma, ani zeszytu. Mówi, że zgubił. Ma jeszcze brudne ręce i nie lubi się uczyć²².

Nawet trudno zdać sobie sprawę z sytuacji dziecka, które, usprawiedliwiając rodziców, mówi „zgubiłem”. Dziecka wciąż stojącego przed zadaniami przerażającymi jego możliwości, dlatego że czegoś znowu mu brak. Jak trudno znieść przytyki kolegów, drwinę czy obojętność. Zjawisko „gorszego gatunku” to niestety nie fikcja literacka, to coraz częstsza rzeczywistość większości polskich placówek oświatowych.

Negatywne, frustracyjne reakcje sprzyjają powstawaniu różnych dewiacji zachowań, pojawić się mogą: depresja, izolacja, agresja, regresja (cofanie się) i fik-

²⁰ Eadem: *Kurczak...*

²¹ Eadem: *Co mam*. W: Eadem: *Znajomi z zerówki...*

²² Eadem: *Kredki*. W: Eadem: *Znajomi z zerówki...*

sacja (zahamowanie rozwoju)²³. Tacy prawdopodobnie stali się Bijacz i Darek²⁴. Dzięki literackiej wizji można zastanowić się wspólnie z najmłodszymi czytelnikami nad tym, co mogło spowodować takie niewłaściwe postępowanie bohaterów. Najprościej jest przecież potępiać, trudniej zrozumieć, ale tylko ten drugi sposób przynieść może rzeczywistą przemianę w naszym postępowaniu.

Każde opowiadanie Małgorzaty Musierowicz to potencjalny punkt wyjścia do wspólnej — z dorosłym opiekunem — rozmowy, do poszukiwania podobnych sytuacji i sposobów rozwiązywania problemów, co ma niewątpliwie duże znaczenie nie tylko w sytuacjach wymagających działań terapeutycznych, ale i jako profilaktyka zagrożeń wychowawczych.

Anna Onichimowska jest autorką zbioru opowiadań poruszających problematykę „zawirowań” w życiu dzieci, którym częstokroć winni są rodzice. *Najwyższa góra świata* jest swoistym wołaniem o zrozumienie i akceptację, zarówno przebiegającym w nadaniu od dziecięcego narratora, ale i możliwym do odkrycia w transmisji ze strony dorosłych. Bo jak inaczej zrozumieć mamę, która „wczoraj odeszła od nas”²⁵?

To był okropny dzień. Plakaliśmy całe popołudnie. Wszyscy troje. Najpierw płakała mamusia. Wyjmowała z szafy różne swoje ubrania i wypychała do toreb. Wcale nie patrzyła, co bierze²⁶.

Kobieta, która chce odejść od własnego dziecka prezentowana jest zawsze stereotypowo, zgodnie z systemem uprzedzeń społecznych, piętnowana jako zła, nieodpowiedzialna egoistka. Onichimowska przedstawia inny obraz. Portret kobiety, która rozdarta jest pomiędzy dwoma mężczyznami. Osobliwie zabrzmi tu wyznanie:

— Zależy mi tylko na was. Na tobie i na tatusiu. To jest najważniejsze — powiedziała mama bardzo poważnie. [...] jest jeszcze ktoś — przyznała po chwili. — I bez niego jestem nieszczęśliwa²⁷.

Rozmowa z córką pokazuje dość istotną kwestię prawa do szczęścia. Rzadko to rozumiemy, uznając, że należy wszystko poświęcić dla utrzymania statusu rodziny. Udawanie, że ogół relacji jest w porządku, wydaje się rozsądniejszym rozwiązaniem, niż rozbicie struktury międzyludzkiej, która utrzymywana formalnie nie przyniesie jednak emocjonalnej nośności czystych związków między jej członkami. Dzieci

²³ Z. Skorny: *Potrzeby psychiczne dziecka, frustracja oraz przeciwdziałanie jej ujemnym skutkom*. Warszawa 1987, s. 85.

²⁴ M. Musierowicz: *Boję się*. W: Eadem: *Znajomi z zerówki...*

²⁵ A. Onichimowska: *Będę dzielna*. W: Eadem: *Najwyższa góra świata*. Warszawa 2001, s. 132.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem, s. 150.

wyczuwają zakłamanie „niby”-wspólnoty rodziców, nie pojmują jednak sztuczności kontaktów i przyswajają je jako wzorzec dla swojego przyszłego dorosłego życia.

Historia Ewy i jej rodziców pokazuje zupełnie inny wymiar takiego problemu. Prawda, wskazanie własnych, rzeczywistych — choć trudnych — potrzeb, akceptacja drugiego człowieka z jego słabościami to przesłanie ważne dla każdego członka rozbitej rodziny. Miast upokarzających oskarżeń — zrozumienie, zgoda i racjonalne postępowanie wobec najbliższych. Wyjaśnienie, że miłość matki pozostaje taka sama, nic nie zmienia w relacji z dzieckiem, choć między rodzicami jest już nieco inaczej. Nie musi oznaczać to jednak nienawiści i skłonności destrukcyjnych. Oczywiście jest to wizja nieco utopijna, nastroje towarzyszące rozwodowi są na ogół mniej stonowane. Wymowa jednak opowiadania i rzeczywiste emocje córki, która chce, aby rodzice byli razem, ale jednocześnie zdaje się przyjmować wybór matki, mają niezaprzeczalnie wspierającą wartość dla małego odbiorcy, który znajdzie się w podobnej sytuacji.

Dla dopełnienia całości Onichimowska pokazuje też zupełnie inny obraz. Nie jest już tak optymistyczny, dorośli są w nim generatorem niebezpiecznych zachowań dzieci, kiedy owa chęć dążenia do własnego szczęścia za wszelką cenę łączy się z pełnym brakiem odpowiedzialności za młode życie, które przecież samemu powołało się do istnienia. Symptomatyczne są tu słowa matki ośmioletniej Irki, stwierdzającej, że odda na jakiś czas dziecko do babci, bo jej „się też coś od życia należy”²⁸. Przypadek Irki, ośmioletniej dziewczynki nie sprawiającej problemów wychowawczych, która potrafi samotnie oczekiwać na powrót opiekunów z kolacji, która umie sama obsłużyć się, zrobić śniadanie, posprzątać, wciąż nie jest jednak wystarczająco „dobra” dla wymagającej i dbającej tylko o siebie matki, stanowi tu dobry przykład.

Dziecko staje się balastem. Nie ma czasu dla niego też ojciec, który założył już drugą rodzinę. Jedyne odrobinę zainteresowania otrzymuje od „drugiego” taty, bo biologiczni rodzice są jakby nieobecni. Bolesne to, ale jakże szczere w swej wymowie. Niezrozumiana, pozostawiona w deprivacji uczuciowej kilkuletnia dziewczynka chce pojechać do przypadkowo poznanej przez telefon rówieśniczki, Małgosi, i ucieka z domu.

Pakując do torby świnkę skarbonkę, zastanawiałam się, co będzie, jeśli mamusia Małgosi też ma ciężki charakter. Zastanawiałam się nad tym również następnego dnia, taszcząc torbę do tramwaju. Wyszłyśmy z Zytą, kiedy Wojtek pobiegł do pracy, a mamusia jeszcze spała²⁹.

Ucieczka to czasem jedyne racjonalne rozwiązanie pojawiające się w umyśle człowieka. I budzi się nadzieja, że gdzieś jest inaczej, połączona z rozterką, czy aby na pewno inaczej? Ilu kilkuletnich czytelników mogłoby podpisać się pod

²⁸ A. Onichimowska: *Małgosia*. W: Eadem: *Najwyższa góra świata...*, s. 94.

²⁹ Ibidem, s. 103.

przeżyciami bohaterki? Sądzę, że wielu. Tekst ma zatem szansę, że za jego sprawą, niejako naturalnie, zadziała identyfikacja i zaspokojona zostanie potrzeba tożsamości, łatwiej będzie pogodzić się z sytuacją własnego odrzucenia, kiedy literacki obraz wskaże, iż nie jest się osamotnioną w tej traumie jednostką. Takie patrzenie na literaturę jest zgodne z ideą hermeneutyczną, uprawomocniającą procesy identyfikacji z bohaterem³⁰. Czytający podmiot odbiera dzieło literackie „wyłącznie we własnym idiolekcie doświadczeń egzystencjalnych”³¹, a interpretacja staje się w ten sposób funkcją istnienia czytelnika, będącego interpretatorem. Dla właściwego funkcjonowania osoby odnalezienie w tekście implikacji dla siebie ma znaczenie wspierające, zgodnie z myślą Ernsta W. Pedersena: „[...] zaznajomienie się z uczuciami innej osoby i postawienie siebie na jej miejscu oznacza identyfikację z tą osobą. [...] Nazywamy to empatią [...]. Poznanie było zawsze rodzajem rozpoznania, ponieważ poznanie niezmiennie zawiera w sobie wewnętrzne doświadczenia osoby”³². Literatura, stanowiąc mimesis rzeczywistości, biegnie więc w ten sposób w kierunku analogii metaforycznej, wychodząc naprzeciw ludzkim oczekiwaniom duchowym³³.

Nie bez znaczenia jest również lektura zupełnie innych tekstów, w których regułą wyjściową nie stanowi ukazywanie trudnych przeżyć o niekorzystnym wydźwięku dla psychiki bohatera, lecz działanie kompensacyjne. Polega ono na „rozładowaniu napięć życia realnego przez pewną formę ucieczki w świat urojony”³⁴, przez przyjmowanie na siebie ról przeciwstawnych wobec tych, które przeżywa się w świecie rzeczywistym. Dzieci lękliwe, niezaradne, z różnymi kompleksami chętnie będą szukały w postawach literackich bohaterów zachowań kompensujących ich własne braki i niedomogi³⁵. Znajdą wreszcie dorosłych, będących konstruktami dającymi poczucie bezpieczeństwa, bo działającymi w myśl Rogersowskiej facilitacji³⁶.

W tym miejscu przychodzą na myśl dwie wyjątkowe sylwetki współczesnych pisarzy, twórców powołujących do życia detektywa Pozytywkę³⁷ i pana Kuleczkę.

³⁰ Píše o tym K. Rosner: *Hermeneutyczny model obcowania z tekstem literackim*. W: *Problemy wiedzy o literaturze. Prace z lat 1985–1994*. Wybór H. Markiewicz. Wrocław—Warszawa—Kraków 1998, s. 304.

³¹ M. Januszkiewicz: *Wkoło hermeneutyki literackiej*. Warszawa 2007, s. 63.

³² E.W. Pedersen: *Konwersatoria na temat bajek*. W: B. Brun, E.W. Pedersen, M. Runberg: *Symbolo duszy*. Tłum. A. Hunca-Bednarska. Warszawa 1995, s. 140.

³³ Zob. P. Jaroszyński: *Piękno czy wartość?* W: *Poznanie bytu czy ustalenie sensów*. Red. A. Maryniarczyk SDB, M.J. Gondek. Lublin 1999, s. 186.

³⁴ J. Papużyńska: *Współczesne problemy książki i czytelnictwa*. W: *Kultura literacka w przedszkolu*. Red. S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska. Cz. 1. Warszawa 1982, s. 212.

³⁵ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka: *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym*. Warszawa 1998, s. 11.

³⁶ Ideę facilitacji jako swoistej strategii *Person Centered Approach* znajdziemy w: C. Rogers: *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus Ohio 1983.

³⁷ G. Kasdepke: *Detektyw Pozytywka*. Ilustr. P. Rychel. Warszawa 2005.

Grzegorz Kasdepke przedstawia postać ciapowatego, ale dobrotliwego detektywa, sprzymierzeńca dzieci w wielu wyjątkowych sytuacjach. Pomaga odnaleźć zagubione przedmioty, tłumaczy zjawiska codzienności, zawsze roztaczając przy tym nastrój dochodzenia, wszak powołanie detektywistyczne musi mieć tu determinujące znaczenie. To w jego dziwnym mieszkaniu wyplakują się mali bohaterowie, dla których inni dorośli nie mają czasu. Nic jednak w tym dziwnego, skoro agencja nosi nazwę „Różowe okulary”. Dla początkującego czytelnika wyjaśnienie zwykłych i — może się wydawać — trywialnych spraw bywa czasem kwestią niezwykle ważną. Docenienie znaczenia pierwszych, nieco naiwnych pytań, wątpliwości stanowi istotne wskazanie dla pedagogiki małego dziecka, jaką w tej literackiej formule przekazuje odbiorcom — także dorosłym — Kasdepke. Ten świat dziecięcych iluzji i wątpliwości natury wychowawczej odnajdziemy również w innym opowiadaniu tego pisarza — w *Niegrzecznikach*³⁸, ale wydźwięk tego utworu jest już całkowicie perswazyjny, nie terapeutyczny, zatem tego wątku w niniejszym opracowaniu rozwijać nie możemy.

Wojciech Widłak stworzył postać Kuleczki, rozczulającego człowieka, który rozsyła wokół nieprzebrane wręcz pokłady ciepła, może być kompensacją każdego dorosłego, niemającego czasu, cierpliwości i chęci, by rozwiązywać z dziećmi problemy i wyjaśniać sposoby regulowania sobie stosunków z otoczeniem. Najpiękniejszy chyba jest opis złego snu kaczkki Katastrofy — kiedy budzi się z krzykiem, nikt zdawkowo jej nie uspakaja — „śpij już, to tylko sen”, ale przebudzona otrzymuje wyczerpujący komunikat, który nie tylko przyniesie ukojenie, ale będzie świadectwem poważnego potraktowania tego, co jej się przyśniło.

Kaczka Katastrofa uciekała przed olbrzymem [...]. Biegł za nią. Słyszała jego głośnie TUP-TUP. Zaraz ją dogoni! [...] — Nieee! — zawołała z całych sił Katastrofa i usiadła. [...] Pan Kuleczka mocno ją przytulił. — To twoje serce tak głośnie bije — powiedział głaszcząc ją po głowie. Katastrofa przez chwilę wsłuchiwała się w to przeraźliwe TUP-TUP. Rzeczywiście, najgłośniejsze tupanie w niej w środku. [...] Pan Kuleczka zastanowił się chwilę i powiedział: [...] Olbrzymom jest bardzo trudno, bo wszyscy się ich boją i nikt nie chce się z nimi bawić. Dlatego wędrują przez różne sny i ciągle mają nadzieję, że wreszcie uda im się znaleźć kogoś, kto się ich nie przestraszy. To musiał być jeden z nich³⁹.

Cała scena ma inne jeszcze, desensybilizujące⁴⁰ znaczenie, bo poddaje reinterpretacji wymowę koszmarnego snu, racjonalizuje go⁴¹. Niejako usprawiedli-

³⁸ Idem: *Niegrzeczniki*. Ilustr. M. Jasny. Warszawa 2003.

³⁹ W. Widłak: *Pan Kuleczka*. Ilustr. E. Wasiuczyńska. Poznań 2002, s. 12—14.

⁴⁰ Tekst może stać się więc elementem terapii zachowań, na temat tego mechanizmu psychologicznego czytaj w: P. Morand de Jouffrey: *Psychologia dziecka*. Alleur 1996, s. 175—176.

⁴¹ Racjonalizacja jest mechanizmem obronnym, to usprawiedliwienie postępowania, którego przyczyny nie są do końca znane; zob. N. Sillami: *Słownik psychologii*. Tłum. K. Jarosz. Katowice 1999, s. 244.

wia pojawienie się olbrzyma faktem, że prowadzi on życie banity. Obcowanie z czymś, co może niepokoić, a co odbywa się niejako wirtualnie, pozwala owoić emocje, opanować frustrację. Ważne jest także to, że pozornie „straszne” momenty okazują się przy bliższym poznaniu po prostu śmieszne. W tym kontekście warto wspomnieć, że zabawne teksty przynoszą swoistą kompensację, opierając się na śmiechoterapii, trudno przecież bać się olbrzyma, który błąka się w różnych snach.

Oswaja to olbrzyma i czyni dobronudszym tak bardzo, że każdy chce go wyśnić. Przygoda ze złym snem nie zaburza dalszego nocnego odpoczynku, bo uspokojona Katastrofa ufnie zaśnie. To wzorzec reakcji, jaką winniśmy podjąć w podobnej, rzeczywistej sytuacji — nie bagatelizować onirycznych wizji, ale pomóc pokonać lęk. Tekst ma zatem podwójnego adresata, dziecku wyjaśni w zabawny sposób, że koszmarnie sny pojawiają się różnym osobom, najczęściej jednak nie ma się czego rzeczywiście obawiać, dorosłym zaś wskaże, jak uczynić nocne wizje mniej przerażającymi.

Jak nie być „jeżem”?

Jeż to jedna z bardziej wzruszających i pięknie napisanych opowieści o chłopcu, który znalazł szczęście, bo adoptowali go wspaniali ludzie⁴². Książka ukazuje też — i to jest jej podstawowy walor terapeutyczny — jak trudno było w to szczęście uwierzyć i zapomnieć o tym, że ktoś kiedyś zranił chłopca, że go odrzucił, nie chciał kochać, choć do tej miłości miał niejako biologiczne prawo. Ta współczesna baśń zyskała sobie już spore grono wielbicieli, głównie wśród rodziców, którzy stają przed decyzją o przysposobieniu lub o ofiarowaniu swojej rodziny takim niechcianym dzieciom. Czytają ją też dzieci, głównie dotknięte przez los podobną alienacją; tekst Kotowskiej daje przecież nadzieję na odnalezienie miłości i swojego miejsca w życiu.

Szczególnego terapeutycznego znaczenia nabiera kwestia emocjonalnego rodzicielstwa, biologiczne zdaje się schodzić na dalszy plan, pozwala spojrzeć z innej perspektywy — to genetyczna matka była zastępcza, a ta, która kocha staje się pełnoprawną. Nie ma jednak u Kotowskiej tradycyjnej krucjaty przeciw matce, która nie chciała swego dziecka. To ważne z punktu widzenia skrzywdzonego młodego człowieka, nie wiąże się bowiem z etykietą „ty miałaś wyrodną matkę”. Poznajemy również inny, niezaprzeczalnie cenniejszy komunikat — nim osądzisz, spróbuj poznać przyczynę, zrozumieć. Nie potępiaj. Nie przez przypadek w *Wieży klocków* znajdziemy taki wiersz:

⁴² K. Kotowska: *Jeż*. Warszawa 1999. Polifoniczny obraz historii dla dzieci odnajdziemy w książce tej samej autorki, skierowanej do dorosłego, adopcyjnego rodzica, ale — sędzę — także do wszystkich, którym dobro dziecka nie jest obojętne, zob. Eadem: *Wieża z klocków*. Poznań 2001.

Matko mojego syna, jaka jesteś?
Błękitnooka, jasnowłosa jak on?
Kto ci wtedy nie dopomógł,
By twoja klęska stała się moim szczęściem?

Dziękuję Bogu za Piotrką,
Muszę i za nich — twoich niepomocnych.

Przebacz⁴³.

Istotne jest również przełamanie kolejnego stereotypu społecznego, niestety nadal jeszcze funkcjonującego w świadomości wielu osób — pojmowanie rodzenia jako wspólnego aktu. To jakby zupełnie nowa perspektywa patrzenia na rodzicielstwo. W tradycji role były znacznie wyraźniej rozgraniczone, teraz rodzice nie dzielą się tak czytelnie obowiązkami, co wynika z warunków, w jakich przyszło nam żyć.

Rodzice psychologiczni, niezależnie od statusu prawnego, pragną opiekować się dzieckiem zarówno na poziomie emocjonalnym, jak i na płaszczyźnie codziennego życia. Dają mu w ten sposób szansę na zdrowy rozwój osobisty i społeczny⁴⁴. Nie jest to jednak proces łatwy i krótkotrwały.

I wtedy przyprowadzono Chłopczyka. Kiedy kobieta i mężczyzna go ujrzeli, zdziwili się i przestraszyli — mały Chłopiec o niebieskich oczach miał całe ciało pokryte kolcami jak jeź [...]. Trudno też było go przytulać i głaskać, bo Chłopiec-Jeż nie był do tego przyzwyczajony i kłutł niemiłosiernie⁴⁵.

Metafora kolców jest kluczowa dla wymowy terapeutycznej. Kolce nie powstały przecież z woli dziecka, zostały wywołane doświadczeniem, jakie konstytuowało po urodzeniu małego człowieka. Ból odrzucenia, lęk przed obcym światem, brak własnego miejsca i rzeczywistej uczuciowej relacji z kimś najbliższym — to przyczyny wytworzenia ochronnego pancerza, oddzielającego chłopca od innych. Rani on każdego, kto się zbliży, bo nie potrafi reagować inaczej.

Mimo to matka przytulała dziecko, i choć była poraniona, nie przestawała, bo od pieszczot igły stały się miększe. Kiedy po raz pierwszy powiedziała do niego „synku”, odpadło kilka kolców, kiedy pierwszy raz ufnie Piotruś zawołał „mamo” — kolce zupełnie zniknęły. Zapoczątkowuje zatem naprawdę uznanie chłopca własnym, sfinalizuje zaś ją legitymizacja rodzicielstwa. Klamra syn — matka jest tu nader klarowna. Kreacje roli Matki i Ojca są wyjątkowe, ciepłe, wyidealizowane, ale niosą ze sobą wiele nadziei, którą można zaoferować dzieciom odrzuconym. Gdzieś są także twoi rodzice, zdaje się głosić myśl przewodnia tekstu. Musicie się tylko odnaleźć. Finał opowieści staje się wymowny, dziecko nie jest niczyją własnością. Rodzice nie oczekują, że coś im się od niego należy:

⁴³ K. Kotowska: *Wieża z klocków...*, s. 103.

⁴⁴ Píše o tym M. Runberg: *Zastosowanie baśni w prowadzeniu i leczeniu dzieci poddanych emocjonalnej depriacji*. W: B. Brun, E.W. Pedersen, M. Runberg: *Symbole duszy...*, s. 88 i n.

⁴⁵ K. Kotowska: *Jeż...*, s. 15, 20.

Któregoś dnia pójdzie z rodzicami na spacer, a kiedy wyjdą na łąkę, rozpostrze ramiona, zamacha nimi jak skrzydłami i wzbije się w powietrze. Pomacha do nich z daleka i odleci. A oni będą patrzeć i będzie im smutno, że odlatuje, ale będą rozumieli, że tak musi być. Leć, synku! Jak to dobrze, że nie boisz się latać!⁴⁶

Dzięki temu, że zrealizowali powołanie do bycia rodzicami, nie manipulując młodym człowiekiem, nie urabiając go według określonej matrycy, ale pozostawiając możliwość wyboru, stworzyli szansę małemu, złężnionemu Chłopcu-Jezowi na przemianę w pewnego siebie, otwartego na świat Chłopca-Ptaka. Cały tekst to niemal scenariusz postępowania terapeutycznego, to również opis rozmów, jakie powinni odbywać z sobą dorośli i dzieci, a także wyjątkowa wizja współuczestniczenia i współodczuwania, które winny regulować całe życie współczesnej rodziny.

Ten literacki obraz, oddziałując na emocje dziecka, odkrywa przed nim świat uczuć, także negatywnych, wyjaśnia mu motywy zachowań, nawet takich, jak „dlaczego inna mama mnie nie chciała”, oddala poczucie samotności, wydobywa na jaw to, co jest źródłem lęków i cierpień, a czego nie potrafi ono samo nazwać ani wyjaśnić. Emocjonalne doznania literackie uczą więc komunikowania się także z sobą samym⁴⁷. Obraz rysowany wrażliwym piórem Katarzyny Kotowskiej może też być nadzieją dla pozostałych „mieszkańców starego szarego domu”, nadzieją, że gdzieś są zagubieni inni prawdziwi rodzice, którzy ciągle jeszcze ich szukają⁴⁸.

Niepełnosprawność oswojona, czyli *Dziewczynka tańcząca z wiatrem*⁴⁹

Wypadek, szpital, brak władzy w nogach — to przełomowy czas w życiu Oli, bohaterki kolejnej, biblioterapeutycznej publikacji. Historia, którą opisała Katarzyna Zychla, z jednej strony ukazuje, jak życie ludzkie, nasze pragnienia mogą być przekreślone w ciągu kilku sekund, w wyniku nieprzemyślanej decyzji, z drugiej zaś przekonuje, jak wielka jest moc w człowieku, jak ogromna jest siła psychiki, która potrafi poradzić sobie nawet z największą niepełnosprawnością somatyczną.

Zaczynamy od dosadności traumatycznego doznania, które kreśli w książce autorka, „bez znieczulenia” dotykamy uczuć bohaterki:

⁴⁶ Ibidem, s. 34.

⁴⁷ J. Papuzińska: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996, s. 14.

⁴⁸ Piszę o tym szerzej w: K. Krasoń: *Dom „nie-obcy”. Implikacje literackie jako wskazanie potencjalności*. W: *Dom i Ojczyzna we współczesnym świecie*. Red. T. Pilch. [W druku].

⁴⁹ K. Zychla: *Dziewczynka tańcząca z wiatrem*. Katowice 2007.

Jestem kaleką. Nie mogę chodzić. Miałam wypadek. Nie lubię... życia [...]. Nienawidzę wózka! [...]. Chcę znowu chodzić! Chcę znowu pływać! Chcę być taka jak kiedyś!⁵⁰

Ola nie chce z nikim rozmawiać, boi się reakcji ludzi na swoje kalectwo, izoluje się i popada w coraz większą rozpacz. Widzi tylko to, czego nie może teraz robić. Ale powoli przechodzi coś na kształt metamorfozy, a czytelnik przemierza razem z nią tę drogę. Powoli stwarza sobie swój świat w wymiarze melancholijnych imaginacji, rozmawia z wiatrem, który wszystko wie, rozumie i przewiduje dobrą dla bohaterki przyszłość. Wizyty wiatru przynoszą ukojenie i nagle okazuje się, że można dostrzegać cudowność codziennych rzeczy, których dotąd nie doceniała: ciepło promieni słońca, muskających twarz, zapachy kwiatów w ogrodzie. Własne cierpienie pomaga przewartościować swój stosunek do życia.

Chciałaś pokazać, że dasz sobie radę, że nie potrzebujesz pomocy. Takie sytuacje uczą pokory... Dumę trzeba schować wtedy do kieszeni.

— Chyba masz rację — Aleksandra westchnęła, ugniatając w rękach chusteczkę. — Przed wypadkiem myślałam tylko o sobie. Teraz też myślę, ale inaczej. Kiedyś byłam bardzo zarozumiała. Dobra uczennica, świetna zawodniczka, ładna dziewczyna. Nie zauważałam nikogo wokół siebie. Nie przyszło mi do głowy, że moje żarty sprawiają komuś ból. Nie wiedziałam, że Renata płakała, bo wyśmiałam jej rude włosy, a Patryk wstydził się swojej tuszy. [...] Czasem myślę, że ten wypadek to kara dla mnie. Kiedy poszliśmy nad te dzikie stawy, zaczęłam się przechwalać, że skoczę z najwyższego pomostu do wody. Skoczyłam. [...] nie zawsze musimy udowadniać, że jesteśmy lepsi od innych⁵¹.

Istotne jest też to, że obok Oli są wciąż ludzie gotowi jej pomóc, rodzice, przyjaciele. To oni w finale przywrócą dziewczynce zupełnie normalny wymiar jej nowej egzystencji. Okaze się, że i ona może pomagać innym, którzy są jeszcze bardziej nieszczęśliwi lub mają większe problemy zdrowotne. Pomagając im, zapomina się o własnych ograniczeniach — to wydaje się zasadniczym przesłaniem opowieści o *Dziewczynce tańczącej z wiatrem*.

Cała konstrukcja tekstu oraz metaforyczne wsparcie znakomicie korespondują z inną jeszcze książką, której bohaterka również przeżyła wypadek i — podobnie jak Ola — nie potrafiła się pogodzić z sobą, zaakceptować własnej sytuacji, doświadczała zatem silnych rozterek w kontakcie z najbliższymi⁵². Także dla niej duże znaczenie miała natura zamknięta w ograniczonej przestrzeni ogrodu. Oswojenie niepełnosprawności, przyjęcie nowego losu z pokorą, ale i traktowanie go jako wyzwania dla siebie, osoby poszukującej nowego sensu życia — to główna oś historii obu dziewcząt.

⁵⁰ Ibidem, s. 13.

⁵¹ Ibidem, s. 33—35.

⁵² M. Borowa: *Ogrody*. Wrocław 1997.

Spojrzenie na niepełnosprawność z perspektywy prozy Zychli i Borowej wydaje się doskonałą formą terapii dla dotkniętych nią młodych osób, ale też jest niezwykłym wskazaniem dla rozwoju wrażliwości pełnosprawnych ruchowo, którzy przecież także często nie doceniają wartości tego, czym dysponują.

Poezjoterapia

Pojęcie biblioterapii — o czym wspomniano — pojawiło się w XX wieku, z niego wyłoniło się kolejne — poezjoterapia. Najpełniejszy obraz tego zjawiska odnajdziemy u Bronisławy Woźniczki-Paruzel⁵³, ale jej opracowanie porusza problem pomocy terapeutycznej osobom dorosłym w środowisku współzależnionych rodzin alkoholików. Ten modelowy obraz zastosowania procedury wsparcia za pomocą specjalnie dobranych w kolejnych spotkaniach wierszy jest — jak dotąd — jedynym naukowym wskazaniem dla poszukujących poezjoterapeutów. Najcelniejszą analizę tekstów poetyckich dla dzieci stanowi niewątpliwie opracowanie Joanny Papuzińskiej-Beksiak *Terapeutyczna funkcja poezji*⁵⁴.

W poezji dla najmłodszych czytelników nie odnajdziemy obszernego nurtu liryki niosącej terapeutyczne wsparcie. Wydaje się, że nie dostrzeżono jeszcze w dostatecznym stopniu potencjału metaforycznego, jaki można wykorzystać za sprawą poezjoterapii dla dzieci. Raczej poucza się odbiorców, czasem wzrusza i rozśmiesza⁵⁵, ale nie doszukuje się w tych lirycznych działaniach strategii terapeutycznych. Szkoda, albowiem metafora wiersza jest jeszcze bardziej wieloznaczna, a co za tym idzie — także bardziej otwarta na znaczenia, które może jej nadać potrzebujący pomocy czytelnik. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na wybrane utwory poetyckie, które mogą znaleźć swe miejsce w terapii wierszem, opartej na modelu odkrywania małemu odbiorcy sensu jego własnych przemyśleń. Pokazują one pewną genologiczną prawidłowość, na którą pragnę zwrócić uwagę. Chodzi o przesłanie ujęte w formie krótkiej, obrazowej i gotowej na translację intersemiotyczną⁵⁶. Wiersz okazuje się punktem ogniskującym refleksję ujawnianą w przekodowaniach. W tym miejscu jednak poprzestaniemy jedynie na określeniu potencjalności terapeutycznej komunikatu zawartego w lirykach.

⁵³ B. Woźniczka-Paruzel: *Biblioterapia w środowisku współzależnionych z grup rodzinnych Al-Anon (od teorii do działań praktycznych)*. Toruń 2002.

⁵⁴ J. Papuzińska: *Terapeutyczna funkcja poezji*. W: *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych...*, s. 89—99.

⁵⁵ Píše o tym V. Wróblewska: *Śmiechoterapia, czyli komizm w literaturze dla dzieci*. W: *Biblioterapia — z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*. T. 2. Red. M. Fedorowicz, T. Kruszewski. Toruń 2007, s. 17—32.

⁵⁶ Szerzej na ten temat piszę w tym tomie, w artykule *Arteterapia*.

Wątki wspierające można odnaleźć w utworach wyjaśniających problemy egzystencjalne, np. prawidłowości porządku temporalnej zmiany w toku życia człowieka. Doskonałą literacką egzemplifikacją takiej funkcji tekstu może być *Pożegnanie baśni* J. Ratajczaka. Dorastanie, modyfikacja sposobu oglądu rzeczywistości, odmienne patrzenie na — zdawać by się mogło — zupełnie takie same zjawiska mogą stanowić istotne przesłanie ujawniające różnicę pomiędzy dorosłym a dzieckiem. Pozwalają inaczej oceniać międzypokoleniowe nieporozumienia i pokazują niejako ich źródło.

Jeśli już zaczniesz
wszystko widzieć wyraźnie,
blask od cienia
odróżnisz —
odejdą baśnie,
by nigdy nie powrócić

Zwierzęta mówić przestaną,
czary odlecą z przedmiotów,
wieloryb się zmieni w butelkę tranu
a słońce — w kroplę potu⁵⁷.

Przepaść, która dzieli dorosłość od czasów, gdy czary są immanentną cechą codzienności, determinuje niezrozumienie na styku tych dwóch światów. Dojrzałe oko nie dostrzega magii, którą w każdym przedmiocie dojrzy dziecko. Wiersz to niejako mediacja — sankcjonująca różnicę pokoleniową, zachęcająca jednak do pozostawienia w sobie cząstki tego, co arkadyjskie i niedojrzałe. Zatrzymanie owej dziecięcości na stałe nie jest wcale zabiegiem negatywnym. To dziecko w nas właśnie pozwala marzyć, mieć nadzieję i tworzyć⁵⁸.

Zupełnie inną wymowę, ale podobnie ważną dla refleksji egzystencjalnej czytelnika, ma wiersz Joanny Kulmowej *Piosenka o wesołości*⁵⁹:

Wesołość —
krągle obłe słowo.

⁵⁷ J. Ratajczak: *Pożegnanie baśni*. W: *Po schodach wierszy. Antologia polskiej poezji współczesnej*. Wybór i oprac. G. Leszczyński. Warszawa 1992, s. 51.

⁵⁸ Pisz na ten temat wiele E. Berne, prezentując analizę transakcyjną. To niezwykle interesująca koncepcja, zatem polecam ją wszystkim zainteresowanym specyfiką ludzkiej osobowości, zob. E. Berne: *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa 1994; M. Cichocka, A. Suchańska: *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej*. Cz. 1. „Psychoterapia” 1989, nr 2; A. Freed, M. Freed: *Być przyjacielem i mieć przyjaciół. Skuteczne techniki wyrabiania własnej wartości*. Warszawa 1993; L. Grzesiuk, E. Trzebińska: *Jak ludzie porozumiewają się?* Warszawa 1983; T.A. Harris: *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Warszawa 1987; *Wstęp do analizy transakcyjnej. Przewodnik dla studentów pedagogiki społecznej*. Red. J. Jagieła. Częstochowa 1992.

⁵⁹ J. Kulmowa: *Piosenka o wesołości*. W: M. Muszyńska: *Metafory w edukacji prymarnej*. Toruń 1999, s. 152.

Dojrzewa na drzewach
jej owoc.

Na gałęzi
owoc — balon na uwięzi.
Nim go połkniesz
śmiechem w gardle zaswędzi.
Nim powąchasz
zakręci w oku
miąsz napęczniały od soku.

Zjesz ten owoc łączywie
I nagle
pestka
stanie ci smutkiem w gardle

Problem wykpiwania drugiego człowieka, drwin, które potrafią zniszczyć poczucie własnej wartości — jest ważny zwłaszcza w rozważaniach podejmowanych z najmłodszymi. Wydaje się, że można tu dostrzec swoistą paralełę między tym wierszem a tekstem Beaty Krupskiej, przywołanym wcześniej. Złe słowo, naigrywanie się z ludzkich uczuć, werbalna agresja — o czym przestrzega poetka — utkną ci pestką w gardle. To zatem broń obosieczna, zrani także w konsekwencji i ciebie.

Wiersze przynieść mogą też wymiar przewycięzania lęku. Taki wyjątkowy przykład desensybilizacji, oswajania z przerażającymi dziecku zjawiskami odnajdziemy u Danuty Wawiłow. Boimy się tego, czego nie potrafimy nazwać, tego, co jest nieokreślone, co wymyka się racjonalnej analizie:

Za szafą szur-szur,
w łazience bul-bul,
za oknem stuk-stuk...
Kto by to być mógł?

Za szafą szur-szur,
za oknem stuk-stuk,
w łazience bul-bul...
Już wiem,
to jest Król!

Narysuję tego Króla —
będzie głowę miał jak kula,
będzie włosy miał do pasa,
nochal długi jak kielbasa,
nogi trzy i cztery ucha,
brzucho grube jak poducha

i wielki dziób, i straszne kły,
bo to jest Król okropnie zły!

A potem sam
na krześle stanę
i sam
powieszę go na ścianie!
I tak się będę z niego śmiać,
Że już nie będę się go bać!⁶⁰

W wierszu rozpoznamy model radzenia sobie z lękiem za sprawą unaocznienia — „narysuję Króla”, powie podmiot liryczny, narysuje rzeczywiście straszego władcę, z wyolbrzymionymi cechami wzbudzającej strach powierzchowności, aby oddać grożące niebezpieczeństwo, ale w finale, w wizualnej formie zadecyduje: „powieszę go na ścianie”, i tak unaocznionego nie będzie się już bać.

Strachów można się nie lękać, kiedy je „wyśmiejemy”, takich fajtłapowatych potworów, złych królów nie musimy się już bać, bo będziemy z nich żartować czy — jak chce Małgorzata Strzałkowska — „przytulimy stracha”⁶¹ albo będziemy go oswajać, koncentrując się na tym, by uwierzyć w siebie⁶², lub wreszcie — o czym już pisałam — zgodnie z radą pana Kuleczki zaprosimy go, żeby nam się przyśnił.

W wierszu Wawiłow — choć sądzę, że nie było to zasadniczą intencją poetki — odnaleźć można jedną z wielu form psychoterapii, nazwaną rysunkiem terapeutycznym⁶³. Ma on specjalne miejsce zwłaszcza w rozważaniach dotyczących psychopatologii ekspresji, kiedy za sprawą działań plastycznych pragniemy osiągnąć zmiany postrzegane jako pożądane w psychice rysującego⁶⁴. Potęguje to więc wzorotwórczy wymiar wiersza i zdaje się podkreślać wyjątkową psychologiczną głębię poezji tej autorki⁶⁵.

Na koniec przytoczyć należy jeszcze jeden z możliwych obrazów lirycznych, które wskazują potencjalność wsparcia poezjoterapeutycznego.

Trzydzieści par pantofelków filcowych
Z wyszytym na środku kwiatem tulipanu.
Trzydzieści fartuszków poplamionych sokiem
Z czarnej porzeczki. Trzydzieści nieruchomych kotów

⁶⁰ D. Wawiłow: *Król. W: Po schodach wierszy. Antologia polskiej poezji współczesnej...*, s. 32.

⁶¹ Zob. M. Strzałkowska: *Wiersze że aż strach*. Poznań 2002.

⁶² Zob. E. Waśniowska: *Oswajam strach*. Ilustr. H. Józefowska. Poznań 2001.

⁶³ Zob. G.D. Oster, P. Gould: *Rysunek w psychoterapii*. Tłum. A. i M. Kacmajej. Gdańsk 2003.

⁶⁴ M. Tyszkiewicz: *Psychopatologia ekspresji. Twórczość artystyczna chorych psychicznie*. Warszawa 1987, s. 77 i n.

⁶⁵ Zauważyłam to już, analizując wychowawcze walory liryki Wawiłow, zob. K. Krason: *Wychowanie przez poezję. W: Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2008, s. 215—238.

Wyhaftowanych ściegiem płaskim.
Trzydzieści par wyciągniętych rączek
Ale tylko po łyżki do zupy mlecznej.
Trzydzieści par oczu otwieranych we śnie
aby dojrzeć rodziców na wzgórzach cukierków.

*Gdyby moja mamusia chciała
mogłaby być królową.
Ale musiała umrzeć
bo tatuś zamienił się w wilka.*

*Moja mamusia była chuda
i dlatego nie mogła mnie kochać.
Ale jak tylko będzie chuda mniej
to mnie kupi na zawsze.*

*Moja mamusia jest piękna. Mój tatuś jest silny.
Moja mamusia jest bogata. Mogłaby kupić
Amerykę Północną i złoto. A tatuś
potrafi strzelać z prawdziwego karabinu.*

Trzydzieści par nóżek
stoi przed nieczynną zwrotnicą
i oczekuje na wjazd
domu⁶⁶.

Smutek i brak nadziei przebijają z każdego słowa Lipskiej. Ale czyż nie jest to właśnie najprawdziwszy zestaw emocji, jakich doznaje owych trzydzieści istot, których ręce nie odnajdą rodziców? Synchronia własnych doznań i przedstawionych w wierszu pozwala na pełne zidentyfikowanie się z dziećmi opuszczonymi. Niezwykle cenne wypowiedzi zapisane kursywą to niejako cytaty własne dla wielu pensjonariuszy domów dziecka. Zbieżność i podobieństwo dają szansę na zaspokojenie potrzeby tożsamości, o której pisałam wcześniej. Odnalezienie własnego cierpienia w przestrzeni literackiej jest punktem wspierającym, pokazującym, że jest się rozumianym i — co ważniejsze — niejedynym, borykającym się z podobnym traumatycznym doświadczeniem, dzieckiem.

Podsumowując interpretację zebranych wierszy można wskazać, iż liryka w swej terapeutycznej kreacji wydaje się wybierać trzy zasadnicze drogi metaforycznego wsparcia: odwoływanie się do ludzkich dylematów egzystencjalnych (w analizowanych przykładach relacji dorosły — dziecko oraz interakcji z otoczeniem), zachęcanie do sublimacji negatywnych emocji (w tym uruchamianie ekspresji) i wreszcie empatyczne ukazywanie problemów trudnych i traumatycznych sytuacji w życiu małego czytelnika. Można zatem skonstatować, bez wielkiego zagrożenia błędem, że spełnia wszystkie przypisywane tekstom terapeutycznym funkcje. Jej siła tkwi jednak w znacz-

⁶⁶ E. Lipska: *Dom dziecka*. W: *Po schodach wierszy. Antologia polskiej poezji współczesnej...*, s. 50.

nie mniejszej dosadności komunikatu, kontakt z wierszem jest więc jeszcze bezpieczniejszy dla odbiorcy, ale podobnie otwarty na terapeutyczne odczytanie.

Teksty terapeutyczne

Przejdźmy teraz do drugiej przestrzeni wyznaczonej na początku opracowania. Utwory konstruowane specjalnie w celu terapeutycznym, nazywane bajkami terapeutycznymi, mające strukturę, treść, intencję interwencyjną, są ściśle związane z nakreśleniem obszaru, w którym należy zadziałać naprawczo. Nie są one zatem, jak w wypadku wcześniej omawianych utworów literackich, dziełem kultury i nieświadomie dookreślanych potrzeb i trudności egzystencjalnych człowieka. Stanowią celowo przygotowywany, swoście pojęty zabieg o charakterze terapeutycznym. Fabuła bajek terapeutycznych wprost odwołuje się do przeżywanego przez dziecko problemu psychologicznego, jak np. lęk przed ciemnością, odrzucenie w klasie, rozwód rodziców, narodziny młodszego rodzeństwa, lęk przed operacją, przed śmiercią. Tworząc świat przedstawiony, autor psychoterapeuta wskazuje na sposoby radzenia sobie z trudnościami, z którymi bohater musi się zmierzyć — podobnie jak czytające bajkę dziecko. Mniej tu metaforyki, a więcej dosadności.

Forma i podstawy teoretyczne tworzenia bajek terapeutycznych zbliżają je do koncepcji poznawczo-behawioralnych, natomiast oddalają od paradygmatu psychoanalitycznego. Choć cenne w swych założeniach i bardzo często pomocne w pokonywaniu trudności, z jakimi spotyka się mały czytelnik, bywają niestety огоłocone z tajemniczości i cudowności zawartych w baśniach. Wartość literacka bajek terapeutycznych nie jest już więc tak wysoka. Oczywiście, pełnią one inną funkcję: mają przede wszystkim nieść dziecku bezpośredni, łatwo przyswajalny, klarowny ładunek terapeutyczny. Dzięki temu potencjał biblioterapeutyczny jest wielce skuteczny, poparty ukazaniem głębi rozumienia człowieka, a dzięki temu roztaczający możliwości wspierania osoby w jej codziennym kroczeniu przez życie.

Terapia według Marii Molickiej

Jak mówi Maria Molicka⁶⁷, bajki psychoedukacyjne są swego rodzaju sfabularyzowaną poradą psychologa lub pedagoga i stanowią przede wszystkim wsparcie

⁶⁷ M. Molicka: *Bajkoterapia*. Poznań 2002, s. 162.

procesu wychowania, mają one wskazać nowe wzory myślenia, reagowania emocjonalnego oraz zachowania, często mają również za zadanie uwrażliwianie dzieci na problemy innych. Prosty język bajek, przystępne opisywanie sytuacji, które dziecko aktualnie przeżywa lub zna z wcześniejszej autopsji, pomagają w recepcji tekstu. Rozwiązanie sytuacji traumatycznych opisanych w tekście powinno być czytelne i dostępne intelektualnie dla dziecka, ale też dające poczucie bezpieczeństwa i skłaniające do podjęcia prób poradzenia sobie z sytuacją, w której czytelnik się znalazł⁶⁸. Bajki psychoedukacyjne poruszają bowiem konkretne tematy związane z trudnościami przeżywanymi przez dzieci⁶⁹.

Molicka jest autorką dwóch zbiorów bajek terapeutycznych. Część pierwsza ukazała się w 1999 roku, druga cztery lata później⁷⁰. W tomie pierwszym znajdziemy niezwykle udane opowieści z elementem fantastycznym, czasem odwołujące się do maski zwierzęcej, aby ułatwić percypowanie metaforycznego przekazu. Jak w poprzednich przykładach — wyłania się z tekstów Molickiej siła prawdziwości opisu traumatycznych doświadczeń, bo oto:

Nikt nie wiedział, co działo się w jej małym serduszkach, jak mocno biło ze strachu. [...] Wiedziała, że usiadzie w kącie cała sparaliżowana ze strachu i każdy hałas, każde skrzypnięcie będzie powodowało, że warkoczyki staną na baczność, a serce będzie chciało wyskoczyć z piersi ze strachu. [...] Czas wtedy płynął bardzo wolno, a strach jej nie opuszczał, trzymając silnie w swych objęciach. [...] Strachu nie mogła zobaczyć, ale czuła jego obecność. Nie tylko w ciągu dnia, ale i we śnie⁷¹.

Tak dosadna relacja o uczuciach, jakie dotyczą małe dziecko pozostawione samo w domu, będzie bliska każdemu kilkulatkowi, który — podobnie jak Zuzi-Buzi — nie lubi pozostawać bez opieki. Nastąpi tu zatem niewątpliwie moment projekcyjny i identyfikacyjny, na których nam w terapii tekstem bardzo zależy. Doprowadzi też prawdopodobnie w finale do introjekcji, a więc przejęcia konkretnego sposobu poradzenia sobie z problemem⁷². Rada, jaką otrzymuje bohaterka, płynie od wyimaginowanej przyjaciółki — gumki-myszki Pupeli, która uczy ją oswajać lęk, pokazuje, jak uwierzyć w siebie i zaprzyjaźnić się z tym, co przynosi strach. Gumka-myszka to dobry gadżet, można ją mieć przy sobie jak talizman, odpowiada nieco mitycznemu myśleniu dziecka, ale przecież nawet

⁶⁸ D. Brett: *Bajki, które leczą*. Gdańsk 2003.

⁶⁹ Niedościgniony wzór takiej bajki odnajdziemy w: G. Ortner: *Bajki na dobry sen*. Warszawa 1995.

⁷⁰ M. Molicka: *Bajki terapeutyczne dla dzieci*. Poznań 1999; Eadem: *Bajki terapeutyczne*. Cz. 2. Poznań 2003.

⁷¹ Eadem: *Zuzi-Buzi*. W: Eadem: *Bajki terapeutyczne dla dzieci...*, s. 65—66.

⁷² Piszę na ten temat w: K. Krasoń: *Biblioterapia ekspresyjna w pracy z dzieckiem potrzebującym wsparcia — ujęcie modelowe*. W: *Biblioterapia — z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki...*, T. 2..., s. 36.

dorośli posiłkują się takimi przedmiotami „na szczęście”, wierząc, że pomogą w trudnych momentach. Zupełnie podobnie wiarę w siebie budować będzie Karolina, tym razem dzięki pomocy małego, bursztynowego słonika, którego schowa w kieszeni⁷³.

Wiele miejsca poświęcono w książce dzieciom poddanym zabiegom medycznym, stąd historia perły, która mając naturalne cienie i oszpecające ją rysy musi być poddana bolesnym zabiegom ścierania i polerowania, ale dzięki temu staje się najpiękniejszą ozdobą, choć nie jest już taka jak przedtem⁷⁴. Zostaje unieruchomiona w pierścieniu, lecz zyskuje nową wartość, zaczyna śpiewać. Taka metamorfoza pomoże wyjaśnić cierpienie, jakie wiąże się z hospitalizacją, pozwoli też ujarzmić lęk przed tym, że w wyniku działań leczniczych możemy się zmienić. Zmiana daje nową wartość, której nie należy się lękać, ale traktować jako wyzwanie.

Warto też na chwilę zatrzymać się nad najtrudniejszym problemem, nie tylko w życiu młodego człowieka — nad nieuchronnością umierania. Jak wyjaśnić dziecku tę konieczność, jak oswoić umieranie, aby stało się godne i aby przygotować na nie również kilkuletnich pacjentów? Wydaje się to zadaniem zbyt trudnym, ale i tym razem w bajce terapeutycznej znajdziemy wskazanie, jak pomóc przejść najmłodszemu „na drugą” stronę. Pogodzić się z odejściem, zrozumieć prawo natury to jedno, ale wyzbyć się lęku przed niewiadomym — to inna kwestia. Molicka zamieszcza w tomie bajek tekst *Lustro*, w którym stykają się dwa światy, ten tu i teraz oraz niejako równoległy, w którym są wszystkie ślady tego, co było kiedyś, zatem świat po drugiej stronie lustra.

— Co się z tobą, moje dziecko, działo? — pytała mama [...] — Straciłaś przytomność! [...] — Myślałam, że umarłaś. — A co to jest śmierć? — spytała dziewczynka. [...] Powinna mamie opowiedzieć o swoich koleżankach, które czekają po drugiej stronie lustra⁷⁵.

Wyłania się tu swoista perspektywa, śmierć to nie koniec wszystkiego, ale łagodne przejście do świata, gdzie można spotkać babcię, można mieć przyjaciół, wystarczy przejść na drugą stronę lustrzanej tafli, by się z nimi spotkać. Ktoś powie — co za trywialna opowiadka? Ale właściwie to kto naprawdę wie, co to znaczy umrzeć? Czyż nie jest to wizja przynosząca ukojenie, czyż nie może być prawdopodobna? Sądzę, że zysk, jakim jest ułatwienie dziecku odejścia, ma tu znaczenie najistotniejsze, a sposób obłaskawienia lęku przed unicestwieniem i zrozumienie owej przemiany są całkowicie przekonujące⁷⁶.

⁷³ M. Molicka: *Karolina w krainie baśni*. W: Eadem: *Bajki terapeutyczne*. Cz. 2..., s. 109.

⁷⁴ Eadem: *Perła*. W: Eadem: *Bajki terapeutyczne dla dzieci...*, s. 124 i n.

⁷⁵ Eadem: *Lustro*. W: Eadem: *Bajki terapeutyczne dla dzieci...*, s. 98—123.

⁷⁶ Na temat radzenia sobie ze śmiercią najbliższych pisze Molicka w bajce: *Domek na drzewie*. W: Eadem: *Bajki terapeutyczne*. Cz. 2..., s. 39—50.

Lektura w służbie medycyny, czyli o Iwie Lucjanie⁷⁷

Wsparcie psychiczne i emocjonalne dzieci hospitalizowanych, zwłaszcza zaś pacjentów oddziałów onkologicznych, poddanych wielu zabiegom medycznym, staje się ostatnio zagadnieniem niezwykle ważnym. Uznanie, że podniesienie nastroju dziecka chorego, dzięki kontaktowi z książką, stworzenie możliwości oderwania się od sytuacji niekorzystnej, gdy chodzi o jego poczucie bezpieczeństwa, przyniosą pozytywne rezultaty terapeutyczne — to kwestie niepodlegające dyskusji.

Zasadniczą osią tekstu Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel jest ukazanie świata małego dziecka — punktem wyjścia jest tu niejako „ogłąd” rodzinnej scenki rodzajowej (konsumpcja nielubianych, zrozpaczonych pulpecików) i przedstawienie postaci głównej bohaterki — Hani, będącej dzieckiem smutnym, osamotnionym i zależnym, która nie potrafi nawiązać kontaktu z rówieśnikami.

Bohaterka, zarysowana wyraziście i niezwykle prawdziwie, staje się obiektem skłaniającym czytelnika do identyfikacji. Można więc uznać tę postać za własną, co znacznie ułatwia projektowanie na jej przeżycia osobistych doświadczeń czytelnika. Mechanizmy identyfikacji i projekcji⁷⁸ odgrywają w działaniach terapeutycznych rolę kluczową, zatem walor ten należy tu w sposób specjalny podkreślić.

Jedynym istotnym wydarzeniem w monotonnym życiu dziewczynki okazuje się naturalnie przebiegająca ekstrakcja mleczaka, a także interwencja Zębowej Wróżki, co wywołuje całą lawinę następstw, których generatorem jest pojawienie się Iwa Lucjana w szortach i z walizką na kółkach. Dziewczynka za sprawą onirycznej cezury przenosi się w inny świat, gdzie pluszowy lew ożywa i staje się przewodnikiem w obcej i pełnej niebezpieczeństw krainie Zębowej Wróżki.

Taki zabieg onirycznej wędrówki znakomicie wpisuje się w potrzebę niezwykłości, ale także pozwala na grę z fantazją, ukierunkowaną niewątpliwie na oswojenie czytelnika z sytuacją trudną, nieznaną i budzącą lęk. Mówić możemy tu o możliwości zaistnienia desensybilizacji, jako mechanizmu swoście „odczulającego” małego czytelnika — pisałam o tym wcześniej w odniesieniu do snu Kaczki Katastrofy z opowiadania Wojciecha Widłaka. Jak bowiem inaczej rozumieć Pot-

⁷⁷ R. Jędrzejewska-Wróbel: *Lucjan lew, jakiego nie było*. Ilustr. J. Jung. Warszawa 2005. Książka jest dość ciekawym zjawiskiem, powstała bowiem z inicjatywy ING Banku Śląskiego, który finansuje i prowadzi specjalne programy terapeutyczne dla dzieci (m.in. wspiera szkoły specjalne). Projekt biblioterapeutyczny obejmował powstanie książki oraz szeroko zakreślony program wprowadzenia tekstu do szpitali na oddziały onkologiczne. Pokazuje zatem niejako nowe oblicze mecenatu sztuki, koncentrującego się na promujących firmę działaniach, skierowanych jednocześnie na potrzeby społeczne. W 2008 roku ukazała się kolejna książka R. Jędrzejewskiej-Wróbel: *Kosmita*, także jako efekt współpracy ING Banku Śląskiego i — tym razem — Stowarzyszenia SYNAPSIS, koncentrującego swoje działania na wsparciu rodzin z dzieckiem autystycznym.

⁷⁸ Zob. szerzej K. Krasoń: *Baśniowe odkrywanie znaczeń jako wspomaganie rozwoju dziecka*. W: *Kultura literacka dzieci młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. Papużyńska i G. Leszczyński. Warszawa 2002, s. 248—259.

forę z Jeziora, zgryźliwe krasnoludki, które potraktowane śmiechozolem nie były już tak złośliwe, czy wreszcie samą postać Zębowej Wróżki, która okazuje się dobrotną kobietą o puszystych kształtach.

Odbiorca w warunkach hospitalizacyjnych, często bolesnych i trudnych do zniesienia, znajdzie z pewnością w tak skonstruowanej wizji wiele momentów podobnych do własnej sytuacji, ale też dawkę dobrego humoru. Na uwagę zasługuje tu zwłaszcza posłużenie się wizją rzeczywistości baśniowej, w której wszystko staje się możliwe, bo nie ogranicza jej zdrowy rozsądek dorosłych. Wizja ta również niejako podpowiada, że zabawa i radość czerpana z kontaktu z literaturą mogą być sposobem na pokonanie lęku, pomocą w racjonalizowaniu przerażających pozornie czynności, jakim poddawane jest chore dziecko, bo skłania do refleksji, iż nie wszystko, co nas przeraża, rzeczywiście musi być niebezpieczne, np. wysoka góra zmienia się w Zębówrózkowym świecie w jezioro.

Kapitałna jest także scena w Smakolandzie, gdzie smutna kelnerka serwuje dziwnie nazwane potrawy, choć każdy zestaw ma konsystencję osobliwie wyglądającej breji. Przyprawy zmieszane w cudownej — jak się w konsekwencji okazuje — walizce Lucjana stanowią klucz do pokonania wszelkich niedogodności kulinarnych. Dozowniki z Wyobraźnią i Dobrą Wolą zamieniają niejadalne „frykasy” w smakowite pożywienie. Podpowiedź jakże wymowna — pobrzmiwać tu się zdaje echo imaginacji Małej Księżniczki⁷⁹, wszak i ona dzięki wyobraźni tworzyła sobie wizje, które pozwalały przetrwać nawet najbardziej niekorzystne momenty w jej życiu. Metafora uruchamiania wyobraźni i dobrej woli, jak gdyby dodających przypraw do rzeczywistości — to jeden z bardziej udanych zabiegów konstrukcyjnych.

Hania również odnosi sukces, choć przeżywała momenty zwątpienia, nierzadko drżała ze strachu, miała ochotę uciec — jednak udało jej się dotrzeć do wróżki, ale także odmienić siebie, co klarownie przedstawiono w finale książki. To zwycięstwo nad sobą okazuje się najbardziej znaczące.

Konieczne należy wspomnieć o jeszcze jednej kwestii. Pacjenci poddawani radio- i chemioterapii muszą pogodzić się ze zmianą swego wizerunku. To trudne, zwłaszcza w zderzeniu z „normalnymi” dziećmi, które rzadko potrafią zaakceptować owe zmiany bez zbędnej egzaltacji. I tu ponownie znajdziemy znakomicie skonstruowaną metaforę. Hania staje się obiektem zabiegów kosmetycznych salonu piękności (w ramach promocji i rekompensaty za zamianę góry w jezioro), po których jej twarz przybiera barwę intensywnej niebieskości, włosy zaś tworzą czub całkowicie zmieniający *emploi* dziewczynki. Lew Lucjan ma i w tym wypadku cudowny środek na zaradzenie tej sytuacji. Dla postronnych osób będzie to koszulka z napisem „jestem Hania”, ale dla samej zainteresowanej ma ważniejszy komunikat:

— Żebyś nie zapomniała, że w środku jesteś wciąż taka sama. Zmienili ci tylko opakowanie. Ja też włożę taką samą koszulkę. — Z napisem „Jestem Ha-

⁷⁹ Zob. F.H. Burnett: *Mała księżniczka*. Przekład J. Birkenmajer. Kraków 2006.

nia?” — zapytała dziewczynka z bladym uśmiechem. — Nie z napisem „Jestem lwem” — odpowiedział Lucjan i pogłodził Hanię po głowie. — Ale przecież ty się nie zmieniłeś. Wszyscy wiedzą, kim jesteś — powiedziała Hania. — Wszyscy wiedzą, ale ja sam czasem o tym zapominam — powiedział Lucjan...⁸⁰

Znakomita przenośnia „opakowania”, które nie zmienia nas w rzeczywistości, wydaje się tu trafiać w określone potrzeby czytelnika, zaniepokojonego przeobrażeniami własnego wyglądu. Co ważne — wskazano, że we właściwym momencie te zmiany są odwracalne, co dodatkowo przynosi odbiorcy nadzieję na powrót do stanu wyjściowego.

Przy okazji tej sceny trzeba podkreślić jeszcze humor — walor specjalny książki. Nawet w takiej sytuacji zabawne jest nieporozumienie, co do napisu na koszulce, ale też odwołanie się do realiów współczesnych — promocja w postaci karnetu do salonu piękności i zderzenie z efektami wizyty — to nic innego jak drwina z czasów, w których wciąż narażeni jesteśmy na takie „promocyjne niespodzianki”. Podobną optykę widać w jeszcze jednym fragmencie, bo czyż nie jest zabawne, że plantator miast hodować róże, uprawia krasnale ogrodowe, bo wszyscy teraz zakrasnalają swoje ogrody? Wątpliwej urody przedmioty zamiast róż? Baśń to czy może perfekcyjna obserwacja zmiany w ponowoczesnym świecie?

Książka pokazuje świat metaforycznie nawiązujący do tego, w jakim przebywa dziecko, uczy go radzenia sobie z lękiem i przewyżczania trudności. Lekkość narracji nacechowanej humorem stanowi świetny sposób dotarcia do odbiorcy i przeniesienia go w świat, który pozwoli na chwilę oderwać się od traumatycznych i bolesnych doświadczeń.

Zrozumieć emocje

Program Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego „Pomagamy w wychowaniu” za cel stawia sobie zapoznanie czytelników z uczuciami, ich znaczeniem, a zarazem prezentuje istotne dla problematyki wsparcia rozwoju dziecka przesłanie, że nad uczuciami trudno czasem zapanować, ale można je ujarzmić. Jedynym warunkiem staje się ich zrozumienie, a także często pogodzenie się z faktami, które je wywołały. Wojciech Kołyszko napisał kilka książek tworzących wspomnianą serię; dotychczas ukazały się: *Smok Lubomil i tajemnice złości*, *Latający śpiwór i maski wstydu*, *Zakłęte miasto i sekrety smutku*, *Pogromca potworów i magia strachu* oraz *Bawian, Cudanna i pułapki zazdrości*, przy której zatrzymamy się na chwilę, aby zaprezentować zamysł serii.

⁸⁰ R. Jędrzejewska-Wróbel: *Lucjan lew, jakiego nie było...*, s. 32.

Bawian i Cudanna⁸¹ to królewska para władająca specyficznym państwem długouchych i długonosych poddanych, zwanym Hajlandią. Czas płynie im na zabawie, a ich królestwo zupełnie nie pasuje do standardu życia w pałacu na górze. Zamieszkują go ludzie wciąż niezadowoleni z tego, co posiadają. Są zazdrośni, złośliwi i nieszczęśliwi. Nie potrafią się cieszyć, nie mogą przyjaźnić się z nikim, bo dzieli ich wciąż stan posiadania. Zbierają punkty za drobne osiągnięcia, aby zapracować na pobyt w pałacu. Wszystko pewnie toczyłoby się tak bez końca, gdyby nie przybycie do królestwa dwójki bohaterów — Gryzi i Lirka, którzy nie potrafią przyzwyczaić się do panujących tam relacji międzyludzkich/międzystworkowych. Oni także zaczynają odczuwać zazdrość, ale nie chcą się z nią pogodzić. Cała intryga tekstu prowadzi w końcu do zasadniczej konkluzji, jaką wygłosi główna bohaterka:

— Zrozumiałam, że mogę być szczęśliwa i zadowolona z siebie nawet wtedy, gdy nie mam wszystkiego, co bym chciała. Nie znam tylu zabaw, co wy, królowo i królu, nie potrafię tak pięknie grać na gitarze jak ty, Dedurku, ani gotować jak ty, Pychuszko. Nie mam takiego poczucia humoru jak Łatanaży, ani siły jak Fortecja. Ale kiedy zazdroścę wam różnych rzeczy, zapominać o tym, co sama umiem i mam⁸².

Książka w przekonujący sposób pomaga okiełznać negatywne emocje, ale też pokazuje, że są nam one potrzebne, aby uczyć się je przezwyciężać, panować nad nimi, a także doceniać to, na co nam one wskazują. Zazdrości się najczęściej tego, czego nam brakuje. Można więc albo starać się być lepszym w jakiejś dziedzinie, albo szukać własnych mocnych stron. Ciekawy jest zwłaszcza fragment zatytułowany *Instrukcja obsługi zazdrości*, w którym w przystępny, ale bezpośredni sposób pokazane zostają sytuacje, w jakich zupełnie naturalnie odczuwamy zazdrość. Usankcjonowanie prawa do odczuwania zazdrości uwalnia dziecko od dodatkowego napięcia, wyzwala bowiem od poczucia winy, którego z pewnością doświadczałoby, gdyby piętnować tę naturalną przecież i dość powszechną skłonność. Nie chodzi jednak o apologetykę tego uczucia, ale o poszukiwanie sposobów kontrolowania siebie, aby cecha ta nie stała się destrukcyjna i nie budowała naszej indywidualności. Dzięki włączeniu treści *quasi*-naukowych czytelnik czuje się traktowany poważnie. Powstaje coś na kształt dwugłosu, z jednej strony metaforyczna baśń o Hajlandii, z drugiej — pogadanka psychologiczno-pedagogiczna. Całość przynosi efekt wart odnotowania w najnowszej ofercie biblioterapeutycznej dla dzieci.

⁸¹ W. Kołyszko: *Bawian, Cudanna i pułapki zazdrości*. Gdańsk 2004.

⁸² Ibidem, s. 36.

Uwagi końcowe

Teksty o charakterze terapeutycznym pozwalają manewrować znaczeniami, które odbiorca — interpretator, może odkrywać i transformować zgodnie z własnymi potrzebami. Czytelnik czerpie z kontaktu z tekstem zadowolenie, czasem ulgę związaną z uwalnianiem się od napięć i płynącą z niej przyjemność obcowania z literaturą. Terapia i wsparcie dzięki dziełu przebiegają niejako samoistnie, nie wymagają specjalnej interwencji, jedynie odpowiedniego tekstu, który ma właściwości wspierające. Za sprawą takiej lektury przekonać się można, że „potrafimy pogodzić się z najgorszym, że umiemy przezwyciężyć ból i strach”⁸³, jak powiedziała jedna z czytelniczek opowieści *Dziewczynka tańcząca z wiatrem*. Na skrzydełkach okładki książki K. Zychli zapisane zostały wypowiedzi pierwszych czytelników, uczniów gimnazjum, którzy brali udział w projekcie terapeutycznym opartym na wykorzystaniu jej prozy⁸⁴. Głębokie przemyślenia młodych ludzi potwierdzają moc biblioterapii, która — dzięki cennemu materiałowi literackiemu — może dotrzeć do każdego, nawet jednostki zdającej się nie potrzebować pomocy. Budzi jednak refleksję, prowokuje do namysłu, który i w tym wypadku może prowadzić do zmiany, modyfikacji zachowania i zrozumienia ważnych dla psychicznego funkcjonowania problemów.

Warto również podjąć na koniec kwestię wartości literackiej tekstów terapeutycznych. Słuszny wydaje się postulat poszukiwania utworów spełniających obie funkcje: artystyczną i terapeutyczną, porozumienie zaś pomiędzy literaturoznawcami, bibliotekoznawcami, psychologami, pedagogami i terapeutami w celu szukania wartościowej literacko i terapeutycznie oferty czytelniczej dla dzieci nietypowych, wymagających wsparcia, staje się potrzebą chwili i prawdziwym wyzwaniem współczesności.

⁸³ K. Zychla: *Dziewczynka tańcząca z wiatrem...*, okładka, s. III.

⁸⁴ Projekt był realizowany przy współpracy Działu Integracyjno-Biblioterapeutycznego Biblioteki Śląskiej w Katowicach i Wydawnictwa Credo.

Literatura dla dzieci i młodzieży w terapii logopedycznej

PIOTR SKOWRONEK

Związek literatury dla dzieci i młodzieży z logopedią ma długą tradycję i celem niniejszego artykułu nie jest przypominanie o tym, ale gorąca prośba o kontynuację owego związku, który przynosi jakże ważne korzyści. Każdy z nas, po krótkim zastanowieniu, potrafi wymienić wiersze należące do ścisłego „kanonu logopedycznego”, takie jak chociażby *Zosia Samosia* Juliana Tuwima, pozwalająca znakomicie na automatyzację artykulacji głosek „s” i „z”, czy *Chrzęszcz* Jana Brzechwy, w którym ogromna dyscyplina dykcji zbudowana jest na bazie szeregu głosek szumiących „sz”, „cz”, „dż”, „rz”, „ż”¹. Z jednej strony zatem logopedia, jako autonomiczna dyscyplina kryjąca się pod synonimiczną nazwą „terapia mowy” (a raczej jej nadawcy), czerpie obficie z tkanki literatury pięknej, z drugiej — oddaje sztuce słowa młodego odbiorcę, który w trakcie terapii nabiera nawyku lektury i połyka bakcyła *belle letters*. Logopedia bowiem w zakresie swojego przedmiotu o greckim źródłosłowie: „lògos »słowo, mowa«, paideia »wychowanie« [jest] nauką o kształtowaniu umiejętności prawidłowego, językowego porozumiewania się, zakłóceniach i zaburzeniach tego procesu oraz o sposobach zapobiegania ich powstaniu, o metodach ich niwelowania, a w przypadku utraty

¹ Wiersze te nieustannie pojawiają się w bardzo bogato reprezentowanej w ostatnim dziesięcioleciu na rynku wydawniczym literaturze logopedycznej. Oprócz „elementarza” polskich logopedów — D. Antos, G. Demel, I. Styczek: *Jak usuwać seplenienie i inne wady wymowy*. Warszawa 1971 — znajdziemy je na przykład w cyklu kilkunastu zeszytów zatytułowanych *Ćwiczenia służące doskonaleniu wymowy* autorstwa E. Chmielewskiej (Kielce 1995), czy w cyklu: U. Gruba: *Zeszyty logopedyczne*. Kraków 2001, oraz M. Dembińska: *Domowe zabawy logopedyczne*. Warszawa 1994; G. Billewicz, B. Zioło, Z. Botor: *Ćwiczenia dykcyjne dla dzieci przedszkolnych i szkolnych. Głoski szumiące*. Kraków 1998; *Rymowane wierszyki*. Wybór i oprac. E.M. Skorek. Kraków 2006. Podobnych pozycji na półkach księgarskich jest kilkadziesiąt.

już nabytych umiejętności ich restytuowaniu”². Oczywiście, nie wszystkie obszary działań logopedycznych mogą w jednakowym stopniu opierać się na pomocy w postaci materiału literackiego. Najpełniej jest on wykorzystywany w końcowej fazie terapii dyslalii, jednak nie tylko w tym zakresie zaburzeń³. Wielu autorów różnorako określa owo miejsce. Józef Surowaniec widzi wykorzystanie literatury pięknej na etapie kształtowania umiejętności i nawyków poprawnej wymowy. Celem tego etapu „jest kształtowanie umiejętności i nawyków bezbłędnego używania głosek we wszystkich sytuacjach językowego porozumiewania się. W czasie zajęć należy przechodzić od wyrazów do tekstów, stosować różne formy i rodzaje ćwiczeń słownych, wykorzystując ćwiczenia twórcze, dobierać materiał bogaty w utrwalane głoski, a w końcowym etapie minimalizować tę zasadę na rzecz powrotu do tekstu normalnego”⁴. Krystyna Błachnio widzi potrzebę sięgnięcia po utwory literackie na „etapie utrwalania”, ułożonym między etapami: „uczulania” i „kontroli”. „Celem etapu utrwalania — pisze autorka — jest uzyskanie trwałego zapamiętania danej formy językowej lub niejęzykowej występującej w akcie mowy. [...] Cel ten osiąga się, włączając formę językową lub niejęzykową opracowaną na etapie uczulania do kontekstu (np. sylab, wyrazów, zdań, wierszyków, zagadek, tekstów piosenek, krótkich opowiadań, bajek itp.)”⁵. Uwypuklony tu aspekt stopniowania trudności właściwy jest dla wszelkich działań logopedycznych. Nieco inne okoliczności kontaktu z literaturą piękną dostrzega Leon Kaczmarek. W studium przypadku, za który możemy uważać obraz rozwoju mowy, przedstawiony w książce *Nasze dziecko uczy się mowy*, wśród „przykazań logopedycznych” znalazła się wskazówka, która respektuje naturalną potrzebę dziecka w tym względzie. „Obecnie [na przełomie trzeciego i czwartego okresu — klasyfikacja Kaczmarka — P.S.] dziecko przepada za opowiadaniem. Chce i może godzinami słuchać opowiadań, bajek, lektury”⁶. Zdaniem badacza, to jedna z form profilaktyki logopedycznej, mającej ustrzec przed zaburzeniami mowy, a jednocześnie uczulić szeroko pojęte środowisko dziecka na jego naturalne potrzeby. Na rolę środowiska rodzinnego i wychowania zwraca także uwagę Barbara Sawa, podkreślając, że to właśnie „rodzina przekazuje dziecku dorobek kulturowy społeczeństwa”⁷. Inaczej

² J. Surowaniec: *Podręczny słownik logopedyczny*. Kraków 1993, s. 207—208.

³ Literaturę piękną można również przywołać w końcowej części terapii pacjentów z zaburzeniami afatycznymi, w procesie leczenia opóźnionego rozwoju mowy, w niektórych elementach balbutologii — słowem zawsze, gdy językowe zdolności komunikacyjne zostały na tyle przywrócone lub ukształtowane, że możliwe staje się prawidłowe funkcjonowanie chorego, polegające między innymi na kontakcie z literaturą piękną, początkowo na poziomie językowym, a zaraz za tym estetycznym i głębiej artystycznym.

⁴ J. Surowaniec: *Metodyka postępowania logopedycznego w przypadku dyslalii*. W: *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*. Red. T. Gałkowski, Z. Tarnowski, T. Zaleski. Lublin 1993, s. 107, podkr. — P.S.

⁵ K. Błachnio: *Vademecum logopedyczne*. Poznań 1992, s. 77.

⁶ L. Kaczmarek: *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin 1988, s. 161.

⁷ B. Sawa: *Dzieci z zaburzeniami mowy*. Warszawa 1990, s. 31.

dostrzega fazę kontaktu z literaturą w ramach procesu kształtowania się mowy Genowefa Demelowa. Ćwiczenia tego typu uwzględniają w swej pracy przedszkolne zespoły korekcyjne, jako osobną jednostkę dydaktyczną wykorzystywaną na końcu wspomnianego procesu. Autorka zauważa: „Mogą być wreszcie jednostki dydaktyczne poświęcone już tylko utrwalaniu przez opowiadanie, zgadywanki, uzupełnienia zdań, rebusy, zabawy”⁸. Pewnym poszerzeniem poruszanej kwestii bywają propozycje stanowiące niejako dalszy etap na drodze rozwoju mowy, etap, w którym działania logopedyczne płynnie przechodzą we właściwy kontakt z literaturą piękną. Do takich zamierzeń należą chociażby proponowane przez Halinę Mystkowską przedszkolne „rozmowy w »kąciku książki«”⁹ lub propozycja Jolanty Wolskiej, opisana w jej artykule *A my bawimy się w teatr*, którą autorka podsumowała konkluzją: „Jestem głęboko przekonana o dużej przydatności ćwiczeń logopedycznych zorganizowanych w formie dramy. Uwzględniają one przecież i pracę nad rozumieniem, i nad poprawnością wyśławiania się”¹⁰.

Niektórzy logopedzi pomijają nawet etap kontaktu z literaturą w procesie kształtowania mowy dziecka. Należą do nich np. Irena Styczek i Bronisław Rocławski¹¹. Wynika to zapewne z peryferyjności tej fazy, która opierając się na materiale literackim, wychodzi niejako poza obszar ścisłej terapii logopedycznej, wzmacniając procesy automatyzacji. Kiedy jednak spojrzymy na terapię mowy z dalszej perspektywy, ujawni ona z całą ostrością współdziałanie wielu bardzo różnych czynników. Krystyna Błachnio posługuje się terminem „kompleksowość logopedyczna”, który oznacza „całokształt działań diagnostyczno-terapeutycznych i konsultacyjnych, mających na celu usunięcie zaburzenia mowy lub zmniejszenie ilościowo-jakościowe jego objawów i redukovanie przyczyn”¹². „Kompleksowość logopedyczna — pisze autorka — jako zespołowe i systemowe działania wielu specjalistów, stwarza osobie z zaburzeniem mowy warunki psychofizyczne, mające w dalszych etapach logoterapii i po jej zakończeniu umożliwić sprawną, poprawną i estetyczną kreatywność językową”¹³. Można więc wśród tego grona specjalistów dostrzec również nauczycieli, zwłaszcza polonistów, którzy zobligowani są do współpracy z logopedami, a po zakończeniu terapii przejmują troskę o dalszy rozwój językowy ucznia. Kompleksowość terapii logopedycznej, zdaniem Błachnio, wymaga uwzględnienia wielu elementów, w tym interesujących nas

⁸ G. Demelowa: *Elementy logopedii*. Warszawa 1987, s. 68.

⁹ H. Mystkowska: *Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa 1984, s. 150—164.

¹⁰ J. Wolska: *A my bawimy się w teatr*. „Logopedia” 1999, nr 26, s. 236.

¹¹ Nie znajdziemy omówienia tego aspektu w dwóch bardzo ważnych pozycjach logopedycznych: I. Styczek: *Logopedia*. Warszawa 1980; B. Rocławski: *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*. Warszawa 1986.

¹² K. Błachnio: *Kompleksowość logopedyczna podstawą skuteczności logopedycznej*. „Logopedia” 1995, nr 22, s. 34.

¹³ Ibidem, s. 35.

szczególnie „upodobań dotyczących literatury czy sztuki”¹⁴. Autorka *Vademecum logopedycznego* dostrzega również, że do najważniejszych idei humanistycznych, mających zastosowanie w logopedii, należy: „Wyznaczanie społecznych zadań literaturze pięknej: uczyć, podobać się, wzruszać”¹⁵. Rozważając zatem interesujący nas etap utrwalania, w którym kontakt z literaturą piękną jest najściślejszy, Błachnio wymienia w humanistycznej perspektywie następujące przymioty tej fazy terapii: „[...] afirmację życia, troskę o zdrowie, poszanowanie samego siebie i ciągle podtrzymywanie poczucia własnej wartości, krytyczne nastawienie do różnorodnych zjawisk otaczającej nas rzeczywistości, zainteresowanie różnymi formami literatury pięknej, której zadaniem jest wzruszać człowieka, uczyć i uwrażliwiać na piękno”¹⁶.

Po próbie ukazania miejsca literatury pięknej w terapii logopedycznej warto przyjrzeć się kierunkom kształcącym logopedów w ramach pełnych studiów pięcioletnich, jeszcze stosunkowo rzadkich, i w ramach bardziej popularnej formy kształcenia w tym zakresie — studiów podyplomowych. Na przykład Instytut Filologii Polskiej Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w programie nauczania w zakresie wiedzy polonistycznej w dziale „kształcenie ogólne” uwzględnia między innymi literaturę współczesną po 1939 roku i teorię literatury, a w dziale „przedmioty podstawowe i kierunkowe” znalazły się: historia literatury polskiej do 1939 roku, literatura powszechna, literatura współczesna po 1939 roku, nauki pomocnicze historii literatury, poetyka i analiza dzieła literackiego¹⁷. Na Uniwersytecie Warszawskim przewidziano dla studentów sześćdziesięciogodzinne ćwiczenia z poetyki z elementami teorii literatury dla logopedii, których celem jest poznanie aktualnego stanu wiedzy z zakresu wersologii, stylistyki, genologii, narratologii, teorii dramatu, a także badań nad poetyką historyczną¹⁸.

Ukazany zakres kształcenia polonistycznego nie występuje jednak w ramach studiów podyplomowych. Za przykład może posłużyć wykaz przedmiotów z logopedii na Uniwersytecie Szczecińskim. W wykazie tym oprócz obszarów językowych: fonetyki i fonologii, semantyki, składni i morfologii języka polskiego oraz ortoepii, połączonej z kulturą żywego słowa, nie ma przedmiotów z dziedziny kształcenia literackiego¹⁹. Taka sytuacja spowodowana jest tym, że przyjmuje się na studia osoby po ukończonych studiach zasadniczych, między innymi po polonistyce, ale także medycynie czy pedagogice. Autorzy tej formy kształcenia przyjęli chyba zasadę, aby studenci z własnej inicjatywy uzupełnili wiedzę z literatury i dziedzin jej pokrewnych, a także z zakresu nauk medycznych. Należy również

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Idem: *Humanistyczne wartości logopedii*. „Logopedia” 1993, nr 20, s. 19.

¹⁶ Ibidem, s. 22.

¹⁷ <http://www.ap.krakow.pl/polski/index.php?p0=4&p1=18&dokument=71> (dostęp 5.01.2008 r.).

¹⁸ <http://ects.uw.edu.pl/przedmioty.php?op=przedmiot&kod=3001—31A1PT&SID=gf4u2logfo-m52a> (dostęp 5.01.2008 r.).

¹⁹ http://www.us.szcz.pl/sp_logopedia/?xml=load_page&st=2993 (dostęp 16.01.2008 r.).

zwrócić uwagę na wyposażenie nauczycieli, zwłaszcza polonistów, współpracujących z logopedą, w podstawową wiedzę o terapii mowy, a także na ich kompetencje w ocenianiu logopedycznej atrakcyjności tekstów literackich.

Wydaje się, że zarówno naszkicowane pole eksploracji literatury przez logopedów, jak i pewne aspekty kształcenia w zakresie terapii mowy zrodziły w jakiejś mierze trzy typy związków literatury dla dzieci i młodzieży z logopedią.

Pierwszy typ związku, wspomniany już w wstępie artykułu, polega na korzystaniu z utworów literackich wprowadzonych w terapię (np. na zasadzie ćwiczeń usprawniających automatyzację utrwalonej już artykulacji głoski, jej rozróżnianie). Stosuje się wówczas klasyczną formę przyjętą w pracy logopedycznej utworów literackich, wykorzystywanych w całości lub we fragmentach. Ten rodzaj związku wpisuje się w pewien obraz tradycji logopedycznej. Autorzy tego typu publikacji dbają, aby utwory przywołane były w formie oryginalnej, pozbawionej wypaczeń. W komentarzu bibliograficznym Dagmara Śmiałkowska, autorka *Antologii twórczości dla dzieci. Wędrówka przez słowa*, bardzo pomocnej w pracy logopedycznej, podkreśla: „Zależało nam bowiem, by zgromadzone w antologii utwory wolne były od przekłamań powstających czasem w kolejnych przedrukach”²⁰. Wśród przytoczonych w ten sposób autorów oprócz wspomnianych już klasycznych twórców — Ludwika Jerzego Kerna, Juliana Tuwima, Jana Brzechwy czy Wandy Chotomskiej, znaleźli się Anna Kamińska, Danuta Wawilow, Agnieszka Frączek, Marek Głogowski, Małgorzata Strzałkowska, Bożena Pierga, by wymienić autorów różnych pokoleń.

Wydaje się zatem, że próba nakłonienia logopedów, aby sięgali po literaturę współczesną, czyli nieustannie wzbogacali swój warsztat w utwory literackie o profilu logopedycznym, które przy okazji terapii i obcowania z tekstem literackim pozwalałyby na kształtowanie zainteresowań literackich, rozbudzały wyobraźnię czytelniczną czy wyrabiały gust dziecka z dysfunkcjami mowy, przynosi rezultaty.

Według innego jednak stanowiska literatura piękna staje się „narzędziem” logopedy — podkreślam wydzwięk tego słowa, ukazujący jej utylitarny charakter — niejako mimochodem. To znaczy, że jej podstawowym zadaniem nie jest postęp terapii logopedycznej, a jeżeli do tego celu się nadaje, to realizuje go tylko w pewnym ograniczonym stopniu. Ta grupa terapeutów i twórców bardzo rozpowszechnionej obecnie literatury logopedycznej, czyli wszelkiego rodzaju zeszytów ćwiczeń, poradników, wyborów tekstów, zrezygnowała lub w dużej mierze ograniczyła kontakt z „autonomiczną” literaturą adresowaną do młodego odbiorcy na rzecz tekstów napisanych *stricte* na potrzeby logopedyczne. Za przykład niech posłużą książeczki zatytułowane *Chcę poprawnie wymawiać. Ćwiczenia logopedyczne* Marii Wrzesińskiej, obejmujące różne szeregi głosek. W słowie wstępnym autorka tak określa ich zadanie: „Zeszyty ćwiczeń logopedycznych

²⁰ *Antologia twórczości dla dzieci. Wędrówka przez słowa*. Koncepcja, układ i wybór tekstów D. Śmiałkowska. Warszawa 2006, s. 224.

z cyklu *Chcę poprawnie wymawiać* stanowią materiał pomocniczy i utrwalający w korygowaniu wad wymowy u dzieci. Ćwiczenia te mogą być wykorzystywane w gabinetach logopedycznych przez terapeutów mowy oraz przez rodziców, których praca nad poprawną wymową dziecka powinna zostać uzgodniona z logopedą²¹.

Wśród ćwiczeń znalazły się zatem prace (zadania) usprawniające artykulatory, krzyżówki, zagadki, domino, rymowanki, rebusy, zabrakło jednak tekstów literackich, które ukazałyby zarówno realizację głosek w artystycznej formie, jak i szerszą perspektywę pracy logopedycznej. Również tego typu przykładem literatury pisanej *stricte* na użytek terapii są *Rymowanki — utrwalanki. Materiał do ćwiczeń logopedycznych* Doroty Krupy. To zbiór kilkudziesięciu wierszyków przypisanych poszczególnym głoskom. Dane głoski gromadzą się w nim w takim natężeniu, że inne walory tekstu zanikają i nawet w odbiorze dziecięcym muszą wydawać się nienaturalne. Jednym z przykładów braku artystycznej harmonii jest tekst (bo przecież nie wierszyk, autorka świadomie używa terminu „materiał”) zatytułowany *Dżokeje* i utrwalający opozycję „dż” do „dz”:

Dwaj dżokeje z Radzymina
Chodzą lub jeżdżą do kina.
Przejeżdżają most zwodzony,
gdy w kościele biją dzwony²².

Przyjmując z całą powagą intencje, którymi kierują się autorzy tej kategorii materiałów do ćwiczeń logopedycznych, należy zadać sobie wobec tego pytania: Czy taki zabieg nie zubaża w pewien sposób terapii logopedycznej? Czy przygotowanie zawodowe logopedy nie powinno prowadzić go w równej mierze do tworzenia tekstów logopedycznych, jak i do wyszukiwania tekstów literackich możliwych do wykorzystania w terapii? Wspomniana wcześniej relacja świadczy zatem wyraźnie o wygasaniu związku między logopedią i literaturą, związku zastępowanym twórczością „osobną”. Ten obszar jest zatem wyraźnym znakiem braku współpracy, twórczością „osobną” (paraliteracką), na której w żadnym wypadku ani logopeda, ani rodzic nie powinni poprzestać. Gdyby nie rozpowszechnianie się w ostatnich latach tego typu literatury, można by uznać ją za pewien rodzaj przedproża, za którym czeka nieco bardziej wyrafinowana i przynosząca jeszcze inne korzyści literacka przystanek. Wiele materiałów logopedycznych uwzględnia ten aspekt, np. książka *Zabawy i ćwiczenia logopedyczne. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców*, autorstwa Anny Chrzanowskiej i Katarzyny Szoplik, zamieszcza stosowną notkę: „Zaletą publikacji jest wybór celnych fragmentów

²¹ M. Wrzesińska: *Chcę poprawnie wymawiać. Ćwiczenia logopedyczne: „cz”, „dż”*. Poznań 1999, s. 3.

²² D. Krupa: *Rymowanki — utrwalanki. Materiały do ćwiczeń logopedycznych*. Kraków 2005, s. 26.

z literatury dziecięcej »nasyconych« głoskami [...]»²³. Uwagę zwraca również szerokie grono adresatów.

Trzeci rodzaj związku opiera się na utworach z literatury pięknej, modyfikowanych w sposób nieuprawniony, i tekstach logopedycznych. Ilustruje to fragment opisu książeczki zatytułowanej *Szumiące wierszyki. Materiał językowy (wierszyki, wyliczanki, powiedzonka wyrazowo-obrazkowe i rebusy fonetyczne) do utrwalania wymowy głosek*. Teksty zgromadziły Iwona Michałak-Widera i Katarzyna Węsierska. Czytamy w nim: „Zaprezentowane teksty w większości pochodzą z literatury pięknej, czasopism dla dzieci lub podręczników dla klas nauczania zintegrowanego. Niektóre z nich to modyfikacje wierszy popularnych poetów lub autorskie wytwory, co wynikało z potrzeby wielokrotnego użycia wybranego dźwięku»²⁴.

We wprowadzeniu do części drugiej, zatytułowanej *Syczące wierszyki*, niefortunnego sformułowania „modyfikacje” już nie znajdziemy. Autorki zapisały: „Podobnie [? — P.S.], jak i w przypadku *Szumiących wierszyków*, tak i tym razem zawarłyśmy w tym zbiorze oryginalne teksty literackie, jak i własne wierszyki układane dla potrzeb prowadzonej przez nas terapii logopedycznej»²⁵.

Ukazanie procesu „modyfikacji” nie służy napiętnowaniu niewłaściwości, a jest przykładem dużej kultury literackiej logopedów, którzy ulepszają własne działania, niezbyt fortunnie troszcząc się o swych pacjentów, o atrakcyjność prowadzonej z nimi terapii, jej skuteczność, ale też — co równie ważne — wielowymiarowość. Związki między logopedią a literaturą pozwalają poszerzyć zakres materiału, którym posługują się terapeuci mowy, jednak znaczący wybór współczesnych tekstów literackich w postaci specjalistycznej antologii jeszcze nie powstał. Dotychczas materiały te są rozproszone w wielu publikacjach, a ujęcie syntetyczne ułatwiłoby z pewnością pracę terapeutów mowy (pewne uzupełnienie stanowią antologie literackie adresowane do dzieci, np. wspomniana już *Antologia twórczości dla dzieci. Wędrowka przez słowa*). W praktyce terapeutycznej wybiera się zatem literaturę „zaangażowaną” logopedycznie i łączy utwory, z którymi logopedzi pracują niejako „tradycyjnie”, z pozycjami nowymi. Ów obraz zacieśniania się związków między obiema dyscyplinami można zaobserwować w jednym z artykułów auterek *Szumiących wierszyków*, które prezentując materiał do ćwiczeń, napisały: „Nasza propozycja może być uzupełnieniem typowego programu terapii dziecka z zaburzoną wymową głosek szumiących i syczących. Zawiera ona bowiem bogaty materiał językowy, którym są wierszyki, rymowanki, wyliczanki, zdania

²³ A. Chrzanowska, K. Szoplík: *Zabawy i ćwiczenia logopedyczne; (l), (l'), (r): poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców*. Białystok 2003, 4. strona okładki.

²⁴ I. Michałak-Widera, K. Węsierska: *Szumiące wierszyki. Materiał językowy (wierszyki, wyliczanki, powiedzonka wyrazowo-obrazkowe i rebusy fonetyczne) do utrwalania wymowy głosek*. Katowice 2004, <http://www.edukacyjna.pl/ksiazka.php?id=9195> (dostęp 10.12.2007 r.), podkr. — P.S.

²⁵ Eadem: *Syczące wierszyki. Materiał językowy (wierszyki, wyliczanki, powiedzonka wyrazowo-obrazkowe i rebusy fonetyczne) do utrwalania wymowy głosek*. Katowice 2001, s. 2.

wyrazowo-obrazkowe i rebusy fonetyczne. Teksty do naszych książeczek zaczerpnęliśmy zarówno z literatury dziecięcej, jak i logopedycznej. Czasem dokonywałyśmy drobnych zmian w oryginalnych tekstach literackich. Mamy nadzieję, że wybaczą nam to ich autorzy, a docenią logopedzi, gdyż naszym zamiarem było jedynie zwielokrotnienie występowania trudnej głoski w utworze. Pozwoliłyśmy sobie włączyć również do tych zbiorów wierszyki, które ułożyłyśmy same dla potrzeb prowadzonych przez nas terapii. [...] Mamy nadzieję, że zaproponowane przez nas zbiory wierszyków [...] będą wykorzystywane w Waszej codziennej praktyce. Wierzimy, że ułatwią Wam pracę zwłaszcza z tymi dziećmi, które wymagają większej liczby powtórzeń i bogatszej treściowo terapii”²⁶.

W tym miejscu wypada również zauważyć, iż troska o kompetencję językową, bliska działaniom logopedycznym, a wpisana w przestrzeń utworu literackiego, pojawia się czasem również w literaturze adresowanej do nieco starszego czytelnika. Tak jest np. w książkach Ewy Nowak, których bohaterowie zmagają się z trudnościami płynności mowy (*Drugi*) lub bawią się tworzeniem nowych słów (*Krzywe 10*), co przypomina nieco przedszkolną zabawę w „wymyślanie wyrazów”²⁷. Zwrócenie uwagi na gry językowe jest również pewnego rodzaju naturalnym antidotum na współczesne zubożenie języka młodzieży wynikające z kultury obrazkowej, porozumiewania się za pomocą mediów elektronicznych (komunikatory internetowe — gg, Skype, tlen itp.), które w znacznym stopniu osłabiają troskę o kulturę języka, lansując słownictwo przesiąknięte komputerową „nowomową”, pozbawione ortografii, uzupełnione emotikonami hamującymi językowe sposoby wyrażania emocji. Takie zabiegi nie tylko zwracają uwagę czytelników na materię języka i kłopoty z posługiwaniem się nim, ale — co może istotniejsze — na fakt, że problemy logopedyczne nie kończą się, jak powszechnie się sądzi, w wieku przedszkolnym. Troska o język i wyrozumiałość dla tych, którzy mają z nim kłopoty, dotyczy również młodzieży. Ciekawy sposób poruszania tak ważnych kwestii w twórczości Ewy Nowak świadczy, że autorka *Ogona Kici* jest pedagogiem-terapeutą.

Nie trzeba zatem szczególnie nakłaniać logopedów do sięgania po literaturę współczesną i dawną, wykorzystywaną w celu terapii mowy, a przy okazji — wyrobienia gustu czytelniczego, wrażliwości, które przynależą do odrębnych dziedzin badawczych (np. biblioterapii czy logoterapii)²⁸. Sięganie po utwory literatury pięknej niejako naturalnie uzupełnia zjawisko publikacji tekstów przeznaczonych *stricte* do ćwiczeń logopedycznych, które z racji swej użyteczności nie mają walorów artystycznych, choć są cenne terapeutycznie. W terapii logopedycznej należy podjąć pracę opartą na tekstach literackich zazwyczaj w końcowym etapie procesu

²⁶ Eadem: *O terapii dyslalii jeszcze inaczej*. „Śląskie Wiadomości Logopedyczne” 2002, nr 2, s. 15—17, podkr. — P.S.

²⁷ O terapeutycznych walorach twórczości Ewy Nowak pisała K. Heska-Kwaśniewicz: *Fenomen pisarstwa Ewy Nowak*. „Guliwer” 2007, nr 2, s. 61—68.

²⁸ W ten sposób poszerza się zasób materiałów logopedycznych.

automatyzacji wyćwiczonych elementów mowy (wszelkiego typu dyslalie), po odpowiednim wprowadzeniu zasobu słownika biernego i czynnego, jako poszerzenie językowego oglądu świata (np. opóźniony rozwój mowy, „ostatnia” faza afazji, kiedy pacjent na tyle sprawnie opanował odbiór i nadawanie mowy, że ćwiczenia polegają już tylko na przypomnieniu bogactwa języka, jego niuansów, wieloznaczności, kluczy, których w tym w schorzeniu pacjent sobie nie uświadamia — jego mowa jest czytelna, ale na pierwszy rzut oka „drętwa”). Wreszcie kontakt z literaturą powinien być elementem nie tylko „pracy”, ale i zabawy logopedycznej, która dzięki walorom emocjonalnym pobudza rozwój mowy.

Świadomość wartości logopedycznych literatury dla dzieci i młodzieży powinna również nieustannie towarzyszyć polonistom, zwłaszcza szkolnym, w pewnym stopniu naturalnie współpracującym z logopedami i kontynuującym terapię mowy. Szczególnie korzystna jest ich współpraca przy wyborze tekstów literackich, które posłużą za materiał ćwiczeniowy w publikacjach logopedycznych (na wszystkich etapach terapii — od np. tekstów wspomagających artykulację, „nachylenie” w kierunku określonej głoski, dykcję, wzbogacających słownictwo czy „wyobraźnię” językową, po etap końcowy, w którym płynnie zaczynają się kształtować upodobania literackie). W owej współpracy należy szczególnie zwrócić uwagę na stopniowanie trudności, czasami bowiem stopień skomplikowania tekstu — np. nagromadzenie neologizmów, mające rozbudzić wyobraźnię językową — jest tak duży, że na dzieci z trudnościami językowymi wpływa niekorzystnie²⁹. Wspólna troska i pogłębiona współpraca pozwolą z pewnością temu zaradzić.

Relacje logopedii ze współczesną literaturą dla dzieci i młodzieży wymagają zatem pewnego zaangażowania przedstawicieli obu wspomnianych dyscyplin. Stanowią one niewątpliwie kontynuację tradycji, która logopedom pozwala uatrakcyjnić proces terapii, a jednocześnie ułatwić pacjentom mającym „początkowe” trudności z językiem, kontakt z literaturą piękną. Owej pięknej wspólnoty doświadczeń dopatrzył się już w starożytności Ciceron, pisząc: „Nietrudno rozpoznać, że jest w mowie rytm. Sąd o tym wydaje uczucie. Sam wiersz oceniany jest dzięki naturze i wyczuciu, a nie dzięki rozumowi. Dopiero po wymierzeniu wiersza rozum poucza. Obserwowanie natury i spostrzeganie zrodziło tedy sztukę³⁰”.

²⁹ Przykład takiego zabiegu odnajdziemy w książce D. Parlak: *Tajemnicze notesy Tywonki*. Warszawa 2006.

³⁰ B. Toczyska: *KAMA MAKAKA MA! Wprawki dykcyjne*. Gdańsk 1992, s. 7.

Indeks osobowy

- Adamczykowa Zofia 103, 106, 120
Akaba Suekichi 75
Aleksandrowicz Julian 141
Aleksandrak Stanisław 28
Allen Roger E. 53
Andersen Hans Christian 49, 73, 74, 76, 78, 85, 112, 162, 198, 203, 205, 206, 208, 227
Andrzejczak Henryka 120
Andrzejczuk Beata 163
Andrzejewska Anita 83, 133,
Andrzejewska Jadwiga 133, 178, 187, 188
Animucki Sławomir 25
Anno Mitsumasa 75
Anstey F. 84
Antoniszczak Ryszard 225
Antoniszyn Sabina 246
Antos Danuta 284
Appia Adolf 15
Arai Ryōji 98
Ardagh Philips 62, 65
Arthur Robert 61
- Babitt Natalie 86
Bach Tamara 59
Baczyński Krzysztof Kamil 219
Badalska Wiera 92
Baden-Powell Robert 113
Bagiński Rafał 92
Bahdaj Adam 75, 93, 163
Bakuła Kordian 133
Balcerzan Edward 239, 240
Baltyn Hanna 90
Baluch Alicja 81, 102, 103, 105, 119, 121, 134, 147
Bałachowicz Józefa 133, 134
Bandrowski Jerzy 110
Bangemann Martin 214
Baniewicz Artur 205
- Banscherus Jurgen 49, 61, 68
Bańkowska-Bober Krystyna 31
Baran Jadwiga 141
Baran Zbigniew 121
Baranowicz Jan 94
Bardijewska Liliana 75, 80, 81, 82, 92, 102, 164
Barger John 228
Barker Philip 244, 257
Batorowska Hanna 182
Bauer Dane Marion 87
Bautsz Anna 247
Bąk Wojciech 110
Bąkiewicz Grażyna 81, 164, 205
Beahm George 207
Beckman Thea 54
Bednarek Elżbieta 93, 170
Bedryszak Jan 17
Beręsewicz Paweł 91, 94, 108, 164
Bernardinis Anna Maria 84
Berne Eric 272
Berwid Małgorzata 93
Beszczyńska Zofia 76, 80—82
Bettelheim Bruno 135, 142, 150, 151, 192, 256, 259
Bhatt R. 86
Białek Józef Zbigniew 119, 123
Białkowska Barbara 109, 111, 112, 194
Biały Beata 83, 92
Bieleńska Anna 245
Bielawiec Barbara 224
Bielicka Emilia 60, 90
Bieniek Christian 49, 63
Bieńkowska Danuta 75
Bieńkowska Małgorzata 89, 97
Bierezin Jacek 110
Biliński Lucjan 152
Billewicz Grażyna 284

- Bińczyczka Jadwiga 128
 Birkenmajer Józef 280
 Björk Christina 88, 208
 Black Holly 62
 Blake Quentin 75
 Bliźniuk Grzegorz 214
 Błachnio Krystyna 285, 286
 Błaszczuk Lidia 172, 173
 Błaut Stanisław 76
 Błażewicz Bogna 154
 Bogdanowicz Marta 133
 Boglar Krystyna 82, 94, 104
 Bogunia-Borowska Małgorzata 129
 Bojunga Lygia 98
 Bolek Irena 84, 101
 Booth Weine 137
 Boratyński Antoni 95, 97
 Borecka Irena 246, 255
 Borowa Maria 87, 270, 271
 Borski Lech 25, 94
 Bortnowski Stanisław 137, 184
 Botor Zbigniew 284
 Bourgeois Paulette 53, 165
 Braun Jerzy 110, 113
 Brauner Alfred 255
 Brauner Françoise 255
 Brennan Herbi 204
 Brett Doris 142, 257, 277
 Brezina Thomas 61, 62, 68, 69
 Broda Tomasz 84
 Broniewska Janina 113
 Browne Anthony 75
 Bruchnalski Marcin 82, 165
 Brun Birgitte 265, 268
 Brykczyński Marcin 76, 82, 83, 89, 90, 92
 Bryll Ernest 57
 Brzechwa Jan 76, 92, 162, 226, 284, 288
 Brzezińska Anna 205
 Brzostkiewicz Stanisław R. 92, 94
 Buczkówna Mieczysława 94
 Budek Andrzej 107
 Budrewicz Zofia 121, 122
 Bühler Charlotte 127, 142
 Bugara Mariusz 27, 28
 Bukowiecka Zofia 217
 Bula Danuta 238, 239
 Bunanta Murti 88
 Buongiorno T. 74
 Burnett Frances Hodgson 112, 280
 Busquets Carlo 70
 Buszewicz Maciej 92
 Butenko Bohdan 36, 82, 83, 86, 88, 92—94, 98, 165
 Buyno-Arctowa Maria 112, 115, 163
 Byng Georgii 90
 Bzibziak Małgorzata 45
 Cabot Mag 63, 66, 164, 166
 Cabret Hugo 74
 Čáčko Peter 84
 Cankudis Adam 155
 Carpelan Bo 59
 Center-Guz Małgorzata 132
 Chaliński Krzysztof 26
 Chalvon-Demersay Vincent 164
 Chambers Aidan 74, 201
 Chądryńska Zofia 75
 Chęcińska Urszula 103, 122
 Chłapowska Teresa 76
 Chmielewska Elżbieta 284
 Chmielewska Iwona 97, 165
 Chmielewska Joanna 94
 Chmielewski Henryk Jerzy 162
 Chorościński Michał 207
 Chotomska Wanda 25, 81, 84, 85, 93—95, 98, 104, 106, 108, 165, 170, 198, 199, 288
 Christina Jork 88
 Chrobak Ewa 96
 Chrobak Małgorzata 121
 Chrzanowska Anna 289, 290
 Chudy Tadeusz 96
 Cichocka Marta 272
 Cierniak Jędrzej 15
 Cieślukowski Jerzy 18, 119, 124
 Clark Brenda 53, 165
 Clement Catherine 58
 Cole Babette 164
 Coles Robert 87
 Colfer Eoin 55, 69
 Collodi Carlo 162
 Condry Johan 138
 Cormier Robert 59
 Čtvrtek Václav 76
 Cudak Romuald 240
 Cywińska-Milonas Maria 230, 231, 232
 Cywka Adam 207
 Czabanowska-Wróbel Anna 123
 Czapliński Przemysław 204
 Czarnecki Kazimierz 142
 Czarnota-Mączyńska Jolanta 133

Czermińska Małgorzata 123, 231, 233
Czernik Marcin 207
Czernik Maria 77, 94, 169
Czyżowski Mariusz 155

Dahl Roald 56, 66, 84, 164
Dalley Tessa 244
Damińska Anna 31
Danek Danuta 142
Davidts Jean Pierre 89
Davies Nicola 57
Dawid-Olczyk Irena 66
Dąbrowski Kazimierz 141
De Jong Trude 87
Delahaye Gilbert 165
Delarue Paul 92
Dembińska Małgorzata 284
Demel Genowefa 284
Dębowski Przemysław 90
Dickens Karol 208
Diduszko Hanna 86
Diekmann Mark 86
Dintino Cecilia 245
Disney Walt 62, 70
Diterlizzi Tony 62
Do Amavado W.O. 87
Dobkiewiczowa Kornelia 94
Dobrołęcki Piotr 146, 153, 169
Doctorow Cory 229
Dolata Roman 132, 133
Dolecka Eliza 224
Domańska Antonina 110, 112
Domańska Wiesława 26
Domolewski Zdzisław 81
Dorman Jan 16—18
Drabik Wiesław 225
Drelowa Genowefa 286
Druin Allison 220
Drzewiecka Krystyna 89
Drzewiecki Marcin 177, 179—181, 192
Dubowski Cathy East 62
Duda Katarzyna 255
Dukaj Jacek 205
Dunin-Kozicka Maria 114, 115
Dunin Janusz 84, 174
Durbajło Barbara 154
Dylak Stanisław 140

Eco Umberto 257
Eichelberger Wojciech 256

Eidrigėvičius Stasys 82, 92, 94, 95, 97, 104
Ekier Maria 76, 82—84, 92, 93, 97
Ende Michael 49, 54, 60, 76, 86, 203
Ensikat Klaus 75
Eribruch Wolf 57, 75, 208
Erickson Milton 256
Evangelista Mauro 74

F. Christiane 59
Fabijaniak Mirosława 84
Fałkiewicz Piotr 76, 82, 83, 92
Federowicz Jerzy 95
Fedorowicz Małgorzata 255, 271, 278
Ficowski Jerzy 122
Fielej-Buzon Aneta 138
Fik Marta 109
Filarowa D. 86
Filipczuk Halina 87
Flisak Jerzy 76
Formann Petr 53
Fornalczyk Anna 103
Forrester Alice 245
Fox Marta 80, 81, 98, 205
Frabetti Carlo 62
Frączek Agnieszka 288
Freed Alwyn 272
Freed Margaret 272
Freud Zygmunt 245
Frołow Kuba 161, 163
Frycie Stanisław 28, 54, 119, 123, 265
Frye Northrop 142
Funke Cornelia 49, 55, 68, 69, 222
Fydryk Sławek 219

Gaarder Jostein 57, 58, 76, 87, 89, 90
Gadomska Julitta 259
Gaiman Neil 55, 59, 90
Gajda Janusz 214
Gajownik Sylwia 120
Gallagher David G. 62
Gallego Ruben 57, 58
Galouchko Gravel Annouchka 88
Gałczyński Konstanty Ildefons 95
Gałęski Bartłomiej 252
Gałkowski Tadeusz 285
Gamroth Anna 61
Gancarz Ewa 33, 35
Gantos Jack 62, 67, 68
Gapik Lechosław 243
Gaudasińska Danuta 76

- Gaudasińska Elżbieta 76, 86, 92, 97
Gąsiorowska Teresa 22
Geisler Dagmar 67, 68
Gelbart-Avni Ofra 87
Gellner Dorota 42, 85, 91, 96, 108
Gelsey James 53
Genczelewski Krzysztof 154
Gerber Michael 164
Giejsztowt Krzysztof 172
Gilewicz Joanna 68
Gill Philip 189
Gilpin Elvis M 15
Gliwińska Katarzyna 157
Głogowski Marek 288
Głowska-Soldatow Małgorzata 130
Gmitrowicz Agnieszka 243
Goetel Ferdinand 110
Goffman Erving 13, 21, 61
Goldstein Piotr 61
Gołba Kazimierz 112, 113
Gołębiewski Łukasz 152, 153, 155—159,
161—163, 166
Gondek Maria Joanna 265
Gortat Grzegorz 81
Gościński René 63, 66, 67, 76, 164
Gould Patricia 274
Górnicki Łukasz 91, 192
Górniewicz Ewa 133
Górska Danuta 62
Górska Halina 110
Górska Pia 110
Grabara Janusz K. 214
Grabowska Dorota 196, 197
Grabowska Małgorzata 84
Grabowski Stanisław 25, 89, 95, 96
Grabski Władysław 110
Grajewski Wincenty 231
Green John 90
Grefkiewicz Alina 173
Grętkiewicz Ewa 81, 164
Grimm Jacob Ludwig Karl 70, 112
Grimm Wilhelm 70, 112
Grin Irek 205
Grodzieńska Wanda 112
Gruba Urszula 284
Gruda Ewa 83, 97, 173
Grzegorzewska Barbara 63, 76
Grzelczak Sebastian 250
Grzesiuk Lidia 272
Grzędziński January 110
Grzywak-Kaczyńska Maria 132, 133
Gurowska Małgorzata 79
Gustafsson Lars H. 88
Gutowska-Adamczyk Małgorzata 81
Gutry Maria 172, 173
Gwadera Małgorzata 6, 120, 149, 164
Gwioździk Jolanta 187
Gwis Joanna 83
H
Haele Jeroen Van 208
Hamilton Virginia 74
Handford Olga 249
Hanulak Monika 79, 83
Hardej Iwona 85
Harnett Sonya 98
Harris Thomas Anthony 272
Hatańska Natalia 207
Hauff Wilhelm 92
Hauger Thoril Thorstad 59, 74, 80, 84
Hazard Paul 116, 117
Hein Christoph 84
Hempowicz Maryla 84
Hernasowa Maria 137
Heska-Kwaśniewicz Krystyna 5, 7, 29, 102,
103, 106, 109, 112—114, 117, 120, 196,
235, 274, 291
Hill Adrian 243
Hitchcock Alfred 61, 68
Holzwarth Werner 57
Horodecka Anna 101
Hunca-Bednarska Anna 265
Huygen Will 88
I
Ignatowicz Ewa 123
Ignerska Marta 79, 83, 84
Inaniszwili Rewan 87
Ingpen Robert 75
Inhelder Barber 217
Innocenti Roberto 75
Ippoldt Lidia 255
Iredyński Ireneusz 110
J
Jabłońska Anna 89
Jachowicz Stanisław 217
Jaczeńska Edyta 61, 63
Jagiela Jarosław 272
Jajte-Lewkowicz Irena 245
Jakubik Krzysztof 93
James Miller 245
Jamruszkiewicz Jolanta 136

- Janczarski Czesław 203
Jankowski Andrzej 248
Jankowski Dzierżymir 243
Janosch 48, 60, 90
Janowska Hanna 61
Janson Tove 49, 70, 76, 106, 162, 163, 208, 227
Januszevska Hanna 25, 76, 96, 110, 113, 163, 208
Januszevski Zygmunt 92
Januszkiewicz Michał 265
Jarmolkiewicz Elżbieta 157, 161—163
Jarocka Mariola 225
Jarosz Krzysztof 266
Jaroszyński Piotr 265
Jarowiecki Jerzy 29—32, 35, 39, 40
Jasienica Paweł 110
Jasny Magdalena 266
Jaworowski Niki 93
Jaworski Marek 153
Jaworski Stanisław 231
Jazowska-Gumulska 121
Jedynak Jadwiga 141
Jelonek Danuta zob. Świerczyńska-Jelonek
Jelonkiewicz Jacek 93
Jerszow Pawłowicz Piotr 88
Jeż Jerzy 43
Jędras Jadwiga 60, 90
Jędrysik Maciej 82
Jędrzejczykowska Wiesława 155
Jędrzejewska-Wróbel Roksana 42, 43, 93, 164, 279, 281
Johnson David Read 245
Jonca Magdalena 123, 148
Jones Diana Wynne 62
Jones Patrick 198
Józefacka Maria Emilia 94
Jung Joanna 165, 279
Jung Reinhardt 88
Jungowska Edyta 208
Jurgielewiczowa Irena 104, 163
Jurkowski Henryk 20
Juszczak Stanisław 116
- Kacmajor Anna 274
Kacmajor Magdalena 274
Kaczmarek Leon 285
Kaczmarkiewicz-Fedorowska Janina 76
Kadohata Cynthia 58
Kaduson Heidi 256
- Kaja Barbara 257
Kajtoch Wojciech 45
Kaleta Krzysztof 169
Kállay Dušan 75
Kamieńska Anna 94, 288
Kamiński Aleksander 112, 113
Kamolc Agnieszka 246
Kampert Wiesława 256
Kaniowska-Lewańska Irena 265
Kann Maria 87, 97
Kantor Z. 87
Kapela Danuta 173
Kapuściński Ryszard 253, 260
Karasińska Marta 11, 13
Karolak Wiesław 243, 249, 254
Karpowicz Władimir 86
Kasdepke Grzegorz 43, 80, 91, 108, 164, 265, 266
Kasperczyk Tomasz 169
Kasztelańska Anna 61
Kątny Marek 121
Kerckhove De Derrick 138
Kern Jerzy Ludwik 56, 86, 94, 162, 203, 288
Keyserlingk Linde von 246
Kępiński Antoni 141
Kęsek Barbara 90
Khan Rukhsana 88
Kielar-Turska Maria 238
Kierył Maciej 142
Kilian Adam 82, 86, 94—96, 105, 165
King Stephen 59
Kitrasiewicz Piotr 152
Klimáček Wiliam 87
Klimczak Grażyna zob. Walczewska-Klimczak Grażyna
Kliś Maria 134
Kłobukowski Michał 56, 84
Kolbuszewski Jacek 149
Kołaczek Zbigniew 89
Kołodziejska Jadwiga 132, 133
Kołyшко Anna 61
Kołyшко Wojciech 281, 282
Komarnicki Lucjusz 15
Konarski Jerzy 110
Konarski Stanisław 14
Konarzewski Krzysztof 184
Konieczna Ewelina J. 246, 255
Konopnicka Iwona 33, 35, 37, 39, 251
Konopnicka Maria 162, 226
Kopczewski Jan Stanisław 95

- Koperkiewicz Alina 86
Korczak Janusz 86, 87
Korewa Maria 94
Korsak Izabela 84
Kosętka Halina 133
Kosik Rafał 81, 90, 204
Kosmowska Barbara 82
Kossak-Szczucka Zofia 111—113, 118
Kossak Zofia zob. Kossak-Szczucka Zofia
Kossakowska-Jarosz Krystyna 46, 51, 53, 71, 166
Kossakowska Małgorzata 257
Kossowski Paweł 139, 141
Kostyrko Hanna 76
Kośmińska Maria 84
Kotłonek Anna 77
Kotowska Katarzyna 75, 80, 81, 98, 164, 267, 268, 269
Kowalczyk Gabriela 250
Kowalczykówna Jolanta 115
Kowalewski Stanisław 94
Kowalska Ewa 246
Kowalska Małgorzata 217
Kownacka Maria 162, 173
Kozak Jolanta 76
Kozioł Urszula 25
Koziołek Krystyna 5, 120, 137
Kozyra-Pawlak Ewa 83
Kóżbial Jan 55
Kožmińska Irena 73, 93, 94, 108, 202
Krafftówna Barbara 162
Krajeńska Anna Maria 101
Krajewska Anna Maria 77, 111, 112, 114, 117, 118, 122, 163
Krajewski Marek 205
Krall Hanna 80, 82, 97
Krasoń Katarzyna 6, 103, 120, 190, 243, 246, 248, 255—257, 269, 271, 274, 277, 279
Krasowicz-Kupis Grażyna 132
Krassowska Bogumiła 173
Kraszewski Józef Ignacy 76, 92, 97
Kresak Piotr 229
Królik Maria 101
Krupa Dorota 289
Krupa Maciej 83
Krupska Beata 259, 260, 273
Kruszewski Tomasz 255, 271, 278
Krzemieniecka Lucyna 110, 226
Krzesek Grzegorz 161
Krzyżanek Joanna 163
Krzyżyk Danuta 120
Książek-Szczepanikowa Aniela 13
Kubiak Irena 89
Kubiak Krzysztof 89
Kucharska-Zajkowska Agnieszka 79
Kuciak Agnieszka 82
Kuczyński Maciej 94
Kuliczowska Krystyna 119, 123
Kulik Maria 66, 73, 77, 79, 81, 83, 97, 98, 155
Kulka Bronisława 117
Kulmowa Joanna 26, 75, 76, 80, 85, 93, 95, 96, 122, 272
Kulś Magdalena 6, 120, 201
Kumiega Jerzy 33—35, 39, 44
Kurguzow Oleg F. 88
Kuroyanagi T. 87
Kwaśniewski Aleksander 94
Kwiatkowska Irena 162
Kwietniewska Małgorzata 70
Kwintowa Irena 94

Labuda Aleksander 231
Lach-Gizella Ewa 94
Lange Grażyna 73, 76, 82, 83, 92, 165
Langer Hanna 6, 120, 130
Lasoń-Kochańska Grażyna 104
Lasota Grzegorz 112
Layton Neal 57
Le Guin Ursula 54, 56, 246
Lear Edward 88
Lecoure Edith 244
Ledig E.M. 72
Lee Jiwone 97
Legowicz Helena 85
Lejeune Philippe 231
Lelonkiewicz Jacek 81
Lepa Adam 42, 129, 139
Lepman Jelly 72, 77, 79, 206
Leszczyńska Alicja 35, 39, 44
Leszczyński Grzegorz 32, 46, 55, 56, 68, 77, 83, 84, 86, 92, 94, 101, 102, 104, 111, 116, 123, 128, 144, 146, 147, 148, 154, 155, 165, 168, 169, 190, 191, 272, 279
Leśmian Bolesław 83
Letki Maria Ewa 43, 83, 164
Lewandowicz Grażyna 76, 101—103, 122, 155, 192, 194, 195, 197, 199, 216
Lewandowicz-Nosal Grażyna zob. Lewandowicz Grażyna
Lewandowska Barbara Wiktoria 94

- Lewandowska Cecylia 94
Lewinson Jacek 159
Lewis Clive Staples 54, 56, 88, 163
Lewkowska Anna 91, 108
Leżeński Cezary 95, 96
Lichanow Albert 87
Lindgren Astrid 49, 56, 57, 78, 97, 163, 203, 208
Lindo Elvira 63, 67, 164
Lipczyńska-Gil Marta 100
Lipka-Sztarbałło Krystyna 76, 82—84, 93, 97, 154, 165
Lipska Ewa 275
Litwin Krystyna 84
Llewellyn Sam 65, 67, 68, 90
Lubas-Bartoszyńska Regina 231
Lutczyn Edward 94, 106
- Ł
Łaciak Beata 129
Łapińska Joanna 113
Łasiewicka Alina 172
Łochocka Hanna 94, 226
Łodygowska-Sulima Jolanta 154
Łoskot-Cichocka Dorota 83
Łosowski Piotr 92
Łoś Stefan 110
Ługowska Jolanta 57, 58, 71, 123
Łukasiuk Mariola 85
Łykowska Maria 84
- Mac
Mac Munn Norman 15
Machado Ana Maria 74
Machej Zbigniew 84
Machowiak Aleksandra 84
Maciej Robert 89
Maciejewski Jarosław 89
Maciejewski Krzysztof 227
Mackiewicz Józef 110
Mado Michio 74
Magnason Snaer Andri 88
Mahy Margaret 74
Majchrzak Wiesław 75
Majewska Mirosława 139
Majewski Janusz 92
Majgier Katarzyna 91
Mäkelä Hannu 60
Makuch Maria 62
Makuszyński Kornel 90, 105, 111—115, 163, 170
Maleszka Andrzej 25, 104
Malicki Jan 102, 246, 256, 271
Marcinak Anna 84
Marcolla Jolanta 82
Margolis-Edelman Alina 214
Marianowicz Antoni 92
Marie Veselá 92
Marjańska-Czernik Maria 84, 90, 97, 101, 154, 155
Markiewicz Henryk 142, 265
Marszałek Adam 157
Marvasti Jamshid A. 256
Maryniarczyk Andrzej 265
Masiak Danuta 85
Masini Beatrice 222
Massepain Andre 76
Mattia Luisa 74
Matusiewicz Angelika 32
Matyja Elżbieta 84
Mazepa-Domagala Beata 246
Mazurkiewicz Roman 218
Mc Bratney Sam 60, 89
Mc Cann Jesse Leon 53
McDonald Megan 63, 67
McKean Dave 59, 90
Mebs Gudrun 87
Melosik Zbyszko 139
Merholz Peter 228
Merzan Ida 87
Michalak-Widera Iwona 290
Michalak Marek 96
Michałkow Siergiej 50
Michałowska Krystyna 82, 94
Michałowski Tomasz 154
Mickiewicz Adam 219
Mikołajewski Jarosław 76, 83, 164
Milne Alan Aleksander 163
Miłobędzka Krystyna 17, 25, 94
Miłosz Czesław 103, 112
Minkowski Aleksander 77, 94, 163
Miszczuk Robert 170
Mizeliński Daniel 84
Moers Walter 204
Molicka Maria 142, 246, 276, 278, 279
Montgomery Lucy Maud 112, 113, 163
Moor Ulisses 222
Morand de Jouffrey P. 266
Morga Mariusz 154
Mosiek Tadeusz 162
Moszyńska Anna 83
Mowl Joshua 165
Możdżyńska Aldona 63

- Mrozowski Maciej 139
 Mrówczyński Bolesław 94
 Müller Jörg 75, 86
 Murawska Barbara 132, 133
 Murawska Elżbieta 86, 93, 94, 97
 Murawski Marian 86, 95, 97
 Musierowicz Małgorzata 75, 80, 86, 89, 93,
 95, 96, 145, 163, 166, 170, 203, 261—
 263
 Muszyńska-Hoffamnowa Hanna 94
 Muszyńska Małgorzata 272
 Mych Renata 246
 Mystkowska Halina 286
- N**
 Naczyńska Zuzanna 62
 Nadolna Marta 109, 120
 Nagowska Monika 186
 Nanetti Angela 208
 Naszarkowska-Multanowska Weronika 83
 Navrátil Jan 82, 86, 92
 Nawrocka Małgorzata 163
 Nawrocki Witold 109, 112
 Nebisch Jackie 64
 Nesbit Edith 163
 Neubert Felicja 173
 Niedziela Stanisława 84, 192, 206
 Niemczuk Jerzy 82, 91, 108
 Niemczykowa Aleksandra 180
 Niemierko Anna 79, 83
 Nienacki Zbigniew 95
 Niesporek-Szamburska Bernadeta 27, 33, 46,
 120, 238, 239
 Niziurski Edmund 81, 85, 95, 104, 163
 Nöstlinger Christine 74, 97, 98
 Nowacka Dorota 83
 Nowacka Ewa 80, 86, 94, 98, 117, 118, 160
 Nowak Ewa 291
 Nowak Jerzy S. 214
 Nowak Tomasz 153
 Nowak Zdzisław 94
 Nowakowski Piotr Tomasz 224
 Nunes Lygia Bojunga 74
 Nycz Ryszard 239
- O**
 Obermayer I. 87
 Obłucki Janusz 95
 Obuchow Monika 85
 Ochab Janusz 62
 Odaloš Pavol 238
 Olcoń Marta 229, 236, 238
 Olech Joanna 77, 81, 83, 90, 91, 93, 97, 108,
 157, 163, 169, 205
 Olejnik Ewa 83, 92
 Olejnik Magdalena 62
 Olesiejuk Jacek 157, 222
 Olesiejuk Krzysztof 157, 222
 Olszewska Bożena 32, 36, 41—44, 122
 Olszewska Elżbieta 73
 Omer D. 87
 Onichimowska Anna 43, 73, 75—77, 81—83,
 88, 90, 91, 93, 97, 98, 104, 108, 164, 169,
 199, 204, 263, 264
 Oppman Artur 110
 Orlev Uri 58, 74, 87
 Orlińska Wanda 261
 Orłóń Marian 94
 Orłóš Maciej 94, 108
 Ortner Gerlinde 277
 Osborn Mary Pope 89
 Osięgłowska Dorota 67
 Ossendowski Ferdynand Antoni 110, 111, 113
 Ostasz Maria 121
 Ostaszewska Danuta 240
 Oster Gerald D. 274
 Ostrowicka Beata 75, 80, 81, 93, 104, 204
 Ostrowicz Radosław 96
 Ostrowska Bronisława 111, 114, 115
 Ostrowska Elżbieta 94
 Ostrowska Ewa 94
 Ośnica Jan 25
 Oz Amos 204
 Ożogowska Hanna 95, 163
 Ożóg-Winiarska Zofia 72, 121
- P**
 Pacovská Květa 75
 Paczoska Ewa 123
 Pagaczewski Stanisław 222
 Pakinos E. 87
 Pakuła Iwona 155
 Paolini Christopher 55, 164
 Papi Jadwiga Teresa 217
 Papierska Wiesława 180, 185
 Papużyńska Joanna 27, 34, 35, 46, 54, 55, 63,
 72, 84, 86, 87, 90, 91, 93, 94, 96, 98, 101,
 102, 104, 108, 111, 116, 122, 123, 131, 144,
 154, 155, 166, 190, 192—194, 196, 199,
 265, 269, 271, 279
 Papużyńska Magdalena 80, 81
 Papużyńska-Beksiak Joanna zob. Papużyńska
 Joanna

- Parker Stev 89
Parlak Danuta 292
Paruzel Bronisława zob. Woźniczka-Paruzel
Bronisława
Paterson Katharine 58, 74, 86, 98
Patrzałek Tadeusz 133
Pauls Wolfgang 68
Pauszer-Klonowska Gabriela 94
Pawlak Paweł 82, 97, 165
Pawlak Roman 81
Pawłowiczowa Maria 113
Pawłowska Regina 133
Paździora Ewa 102
Paźniewski Włodimierz 80
Pearson S. Carol 142
Pedersen Ernst W. 265, 268
Pennebaker James W. 248
Perrault Charles 70, 82, 97
Peseschkian Nossrat 256
Pete Johnson 164
Piaget Jean 217
Piasecka Anna 84
Piechota Anna 249
Pielachowski Józef 185
Pierelotkin Ida 94
Pierga Bożena 288
Pietrzyk Tadeusz 92
Pilch Tadeusz 269
Pilichowski-Ragno Andrzej 83
Pilkey Dav 67
Piłsudski Józef 110—112, 115
Piwko Marek 107
Piwoński Jan 94
Piworowicz Małgorzata 247
Podlasińska Iwona 39
Poe Edgar Alan 56
Polkowski Andrzej 202
Polkowski Jan 117
Pollak Seweryn 112
Pollakówna Joanna 82
Pomykało Wojciech 45
Popek Stanisław 245
Porazińska Irena 15
Porazińska Janina 111, 112
Powers Joan 53
Pratchett Terry 54, 55, 56
Preis Kinga 207
Pressler Miriam 86
Preussler Otfried 76
Prosińska-Giersz Joanna 154
Przebieracz Maciej 94, 108
Przeclawska Anna 35, 45, 139, 191
Przemyska Anna 94
Przybylska Ewa 80, 81, 98, 164
Przybyłowska Maria 63
Przyrowski Zbigniew 81
Puchowska Małgorzata 15
Pullman Philips 55, 98
Puszkina Aleksander 50
Putkiewicz Elżbieta 132, 133
Pyliotou M. 87
Pyrzyk Aleksandra 253
Pytlós Barbara 120
R
Ramachander Akumal 82
Ratajczak Józef 94, 272
Ratajczak Zofia 121
Ratajska-Grochowina Elżbieta 133
Rejda Katarzyna 195
Renet Andrzej 108
Řiha Bohumil 74
Rocławski Bronisław 133, 286
Rodari Gianni 76, 82
Rogers Carl 265
Rojewska Agnieszka 198
Rolleczek Natalia 94
Rosner Katarzyna 265
Ross Tony 57
Rowicki Leszek 139
Rowling Joanne Kathleen 55, 62, 67, 96, 149, 161, 202, 207, 208
Roy Gordon 86
Rózcza Magdalena 208
Różycka Martyna 215, 221
Rubin Rhea Joyce 256
Rudniańska Joanna 80, 82, 87
Runberg Marianne 265, 268
Rusinek Michał 163
Ruszevska Grażyna 76, 80, 81, 83, 92
Rychel Piotr 265
Rychlicka Elżbieta 84
Rychlicki Zbigniew 74, 75
Ryll Maria 77, 83, 97
S
Sætre Tove Pemmer 182
Saint-Exupéry Antoine de 227
Sak Anna 90
Salamon Ewa 92, 94
Samborska Małgorzata 154
Samozwaniec Magdalena 82

- Saniewska Danuta 186
Santorski Jacek 89, 90, 157, 162, 163
Sapa Janusz 33, 43
Sapkowski Andrzej 205
Satława Aneta 102
Sawa Barbara 285
Schaeffer Charles 256
Schechner Richard 13
Schmidt Annie M.G. 74
Schmitt Eric Emanuel 57, 165
Schnee Greta 245
Schroeder Artur 112
Schroeiber-Wicke E. 87
Schubiger Jürg 74
Selznick Brian 74
Sempé Jean-Jacques 63, 67, 76, 164
Sendak Maurice 98
Serafinowicz Leokadia 16
Sharapova Maria 236
Shinbun Asahi 73, 76
Shrodes Caroline 256
Siedlaczek Joanna 89
Siedlecka Joanna 110
Siekierski Stanisław 116
Siemaszko Olga 36, 76, 85, 92, 104, 165
Siemieniecka-Gogolin Dorota 238
Sienkiewicz Lucja 92, 97
Siesicka Krystyna 75, 80, 81, 85, 95, 98, 145, 163, 166
Sikirycki Igor 96
Sikorska-Michalak Anna 155
Sikorski Wiesław 243
Sillami Norbert 266
Simon Francesca 62, 67, 164
Skarżyńska Maria 142
Skokowski Paweł 162, 163
Skorek Małgorzata Ewa 284
Skorny Zbigniew 263
Skotnicka Gertruda 87, 103, 123, 117
Skowronek Piotr 6, 120, 284
Skóra Magdalena 102
Słoński Edward 114
Smith Frank 135
Smitskamp Henk 244
Smolińska-Theiss Barbara 128
Snicket Lemony 62, 64, 67, 76, 164
Sobolewska Maria 133
Socha Irena 6, 29, 40, 46—53, 60, 69, 70, 102, 106, 113, 120, 127, 144, 164, 166, 187, 196
Sochacka Krystyna 132—135
Sokół Zofia 28—30, 35, 41
Sommer-Bodenburg Angela 49, 63, 65
Somper Justin 164, 222
Sowa Izabela 105
Spider Jack 61
Spirydowicz Ewa 63
Stadmuller Ewa 163
Stanczew L. 87
Stanecka Zofia 164
Staniów Bogumiła 164
Stanny Janusz 76, 85, 90, 94, 165
Stawarski Mariusz 82
Steinem J. 86
Stevenson Robert L. 82
Stiasny Ewa 83, 90
Stine Robert Lawrence 61, 64
Stokowski Marek 82
Stone Tom B. 61, 64, 65, 67, 164
Straus Grażyna 129, 147, 158, 159
Strękowska-Zaremba Małgorzata 81, 82, 90, 91, 108
Strzałkowska Małgorzata 43, 81—83, 91, 108, 274, 288
Styczek Irena 284, 286
Stylo-Ginter Anna 82
Suchańska Anna 272
Surowaniec Józef 285
Suwalska Dorota 82
Swift Jonatha 99
Synowiec Helena 106, 120
Szaniawski Jerzy 110
Szargot Barbara 149
Szatkowska Anna 111
Szczepan-Wojnarska Anna M. 231, 237
Szczepańska Joanna 130
Szczęśniak Jolanta 120
Szczęsna Barbara 84
Szelburg-Zarembina Ewa 96, 110, 111
Szkłarski Alfred 94, 163
Szłaga Andrzej M. 228
Szocki Jerzy 35
Szocki Józef 180, 256
Szoplik Katarzyna 289, 290
Szpila Grzegorz 237
Szpilka Kuba 83
Szpilkowska Katarzyna 248, 249
Szpoczek Magdalena 246
Szulc Wita 243, 244, 256
Szwarc Alicja 26
Szybowska Antonina 237

- Szycówna Aniela 127
Szyjewski Zdzisław 214
Szymanowski Adam 58
- Śliniak Tadeusz 94
Śmiałkowska Dagmara 288
Śpiewak Jakub 214
Świerczyńska-Jelonek Danuta 41, 101, 116, 122, 128, 129, 131, 136, 143, 144, 145, 154, 191
Świerżewska Ewa 79, 157
Świetlicki Marcin 205
Święcicka Justyna 89
Świrszczynska Anna 25
- Talko Leszek K. 83, 163
Tałuć Katarzyna 6, 120
Tarjean Eleanor 74
Tarnowski Janusz ks. 81
Tarnowski Zbigniew 285
Tellegen Toon 60, 90
Terakowska Dorota 75, 80, 81, 89, 93, 99, 105, 164
Termińska Kamilla 237
Themerson Stefan 110
Thör Annica 88
Tinker Miles 136
Toczyska Bogumiła 292
Tokarczuk Olga 142
Tokarczyk Mirosław 82, 92, 94
Tokarska Anna 183
Tolkien John Ronald Reuel 54, 56, 163
Tomaszewska Marta 75, 86, 91, 94, 96, 98, 108
Tomkiewicz Barbara 185
Tóth Desider 87
Trella Violetta 193, 198
Trojanowski Tomasz 91, 93, 108
Truskolaska Justyna 138—141
Tryzna Tomasz 80
Trzcińska-Mejor Joanna 60
Trzebińska Ewa 272
Trznadel-Szczepanik Anna 63
Tuleya Atleta 142
Turczyn Ryszard 62, 67
Tuwim Julian 79, 92, 162, 197, 202, 203, 208, 284, 288
Twardowski Jan ks. 96, 104, 163, 164
Tylicka Barbara 81, 86, 94, 95, 101, 103—105, 108, 117, 155
Tysza Agnieszka 91, 108
- Tyszkiewicz Magdalena 274
Tyszkiewicz Małgorzata 245
Tyszkowa Maria 19, 20
- Ulicka Danuta 103
Ungeheuer-Gołęb Alicja 103
Ungerer Tomi 75
Urban Anna 62
Urban Miłosz 62
Urbańska Małgorzata 79
Uryga Zenon 133
Usenko Natalia 69
Usenko Oleg 76
- Van Goal 70
Van Haele Jeroen 208
Varella Angelika 77, 87
Vasowa A. 87
Vatanabe S. 86
Velthuis Max 75, 165
Verne Juliusz 163
Veselá Marie 92
Volker Friedel 246
- Waddell Martin 74
Wadecka Saturnina Leokadia 94
Wagner Gerda 83
Wahl Mats 87
Waksmund Ryszard 79, 103, 123
Walczak Bożysław 154
Walczewska-Klimczak Grażyna 85, 191, 199
Walentynowicz Marian 113
Walewska Jolanta 159
Wańkiewicz Melchior 110
Warchoł Ryszard 146
Warneńska Monika 94
Warszawski Piotr 206
Wasiuczyńska Elżbieta 83, 165, 266
Waszczyk Paweł 153, 169
Waśniowska Emilia 93, 274
Watzlawick Paul 258
Wawilów Danuta 76, 83, 94, 104, 203, 273, 274, 288
Wechterowicz Przemysław 84
Weiss Bobby 62
Weiss David Cody 62
Wendreńska Iwona 246
West Tracey 53
Westwalewicz-Mogilska Ewa 62
Węcel-Ptaś Katarzyna 120

- Węsierska Katarzyna 290
Wharton Wiliam 57, 58, 145
White Evelyn Brooks 60
Whybrow Ian 57, 66
Widawska Daria 208
Widlak Wojciech 164, 208, 266, 280
Wielbut Anna 97
Wierny Sebastian 158, 159
Wilbik Teresa 75, 86
Wilczek Stanisław 26
Wilkoń Józef 83, 85, 95, 165
Wilkowski Jan 16
Willars Glenys 182
Williams John T. 53
Williams Robby 45
Winn M. 87
Wiśniewski W. 95
Witwicka Katarzyna 94
Witwicki Zdzisław 85, 94
Wojciechowska Katarzyna 193, 198
Wojciechowski Piotr 91, 108
Wojdecka Anna 224
Wojnakowski Ryszard 60
Wojtasik Łukasz 215
Wojtczak Ewa 55
Wojtyszko Maciej 25, 75, 81, 95, 164
Wolak Jerzy 163
Wolff Katarzyna 129, 147, 158, 159
Wolska Jolanta 286
Wolska Zofia 94
Wolverton Dave 61
Wontorowska-Roter Sylwia 246, 255
Woroszyński Wiktor 82
Woźnicka Ludwika 94
Woźniczka-Paruzel Bronisława 189, 271
Wójcik-Dudek Małgorzata 5, 120
Wrightson Patricia 74
Wróblewska Beata 91, 108
Wróblewska Justyna 79
Wróblewska Violetta 61, 63—67, 148, 271
Wrzesińska Maria 288, 289
Wybicki Józef 193, 198
Youssef A.T. 87
Zajac Michał 56, 66, 103, 116, 122, 128, 129, 144, 154—157, 159—162, 165—167, 169, 172, 174, 175, 191, 198, 201, 216, 222, 225
Zakrzewska Helena 110—112, 114, 115, 163
Zaleski Tomasz 285
Zamachowski Zbigniew 208
Zarych Elżbieta 63
Zarzycka Irena 114
Zasacka Zofia 147
Zawieyski Jerzy 110
Zelan Karen 135, 151, 192
Zeler Bogdan 235
Zeman Bogusław ks. 163
Ziedonis Arvids 87
Zieniewicz-Siergiejko Ewa 77, 85
Zieniewicz Ewa zob. Zieniewicz-Siergiejko Ewa
Zilliotto Donatella 74
Zimnicka Iwona 57, 58, 76
Zimowska-Kwak Joanna 92
Zioło Brygida 284
Ziółkowska-Sobecka Maria 265
Ziółkowska Marta 94
Zitzlsperger Rolf 216
Žmavc Štampe Biny 88
Zusak Markus 90
Zwerger Lisbeth 75
Zybert Elżbieta Barbara 131, 190, 256
Zychła Katarzyna 269, 271, 283
Żebrowska Maria 231
Żelewska Agnieszka 76, 82, 83, 165
Żółkiewska Wanda 95
Żukrowski Wojciech 77
Żulińska Barbara 111
Żurakowska Zofia 105, 111, 113, 115, 118, 163
Żurakowski Bogusław 99, 123
Żyto Małgorzata 132, 133

Opracowały Sylwia Gajownik, Marta Nadolna

Cena 38 zł

ISSN 1644-0552
ISBN 978-83-226-1815-8